

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

CRISTINE RAHMEIER MARQUETTO

**ALFABETIZAÇÃO MUDIÁTICA E JORNALISMO:
PRÁTICAS JORNALÍSTICAS NA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DO
PENSAMENTO CRÍTICO NO COMBATE À DESINFORMAÇÃO**

**SÃO LEOPOLDO
2021**

Cristine Rahmeier Marquette

**ALFABETIZAÇÃO MUDIÁTICA E JORNALISMO:
PRÁTICAS JORNALÍSTICAS NA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DO
PENSAMENTO CRÍTICO NO COMBATE À DESINFORMAÇÃO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências da Comunicação pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Beatriz Alcaraz Marocco

São Leopoldo
2021

M357a Marquetto, Cristine Rahmeier.
Alfabetização midiática e jornalismo : práticas jornalísticas na escola para o desenvolvimento do pensamento crítico no combate à desinformação / Cristine Rahmeier Marquetto. – 2021.
389 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, 2021.

“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Beatriz Alcaraz Marocco.”

1. Alfabetização midiática. 2. Jornalismo. 3. Práticas jornalísticas. 4. Pensamento crítico. 5. Desinformação. I. Título.

CDU 659.3

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

CRISTINE RAHMEIER MARQUETTO

**ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E JORNALISMO: PRÁTICAS JORNALÍSTICAS NA
ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NO COMBATE
À DESINFORMAÇÃO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 30 DE MARÇO DE 2021.

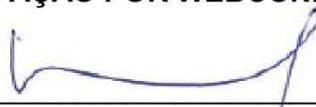
BANCA EXAMINADORA

**PROF. DR. ROGÉRIO CHRISTOFOLETTI - UFSC
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. ÂNGELA MARIA ZAMIN - UFSM
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROF. DR. BASÍLIO ALBERTO SARTOR - UFRGS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROF. DR. RONALDO CESAR HENN - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**



PROFA. DRA. BEATRIZ ALCARAZ MAROCCO - UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Para minha mãe, Liselote, que me instiga a ter um olhar atento e a me desafiar.

AGRADECIMENTOS

À Unisinos por ter acolhido o projeto de pesquisa e ter oferecido toda a infraestrutura necessária para que fosse realizado. Da coordenação, à secretaria, aos professores e equipe da instituição, meu muito obrigada. Agradeço à CAPES por tornar essa pesquisa possível.

À minha orientadora Beatriz Marocco, por acreditar na pesquisa e oferecer as bases necessárias para ela se concretizar. Agradeço os ensinamentos, a paciência, a confiança e a interlocução sempre atenta e prestativa.

À Marcia Veiga, pela generosidade durante o processo de pesquisa. Seu apoio e acolhimento foram fundamentais. Uma professora, colega, e uma inspiração.

Aos companheiros Eloy Vieira, Julherme Pires, Rafael Raymundo, Felipe Estivalet, que aliviaram o peso desses quatro anos e que marcaram minha trajetória como pesquisadora. Ter convivido com pessoas tão brilhantes, únicas, e bem-humoradas foi muito gratificante.

Em especial, quero agradecer à Tássia Becker, uma amiga que se dedicou a ajudar nesta pesquisa de diversas formas, oferecendo novas perspectivas ou alento nos momentos difíceis. Uma pessoa que se importa, que enxerga o outro, que escuta, e que faz a diferença. Tê-la conhecido foi uma das melhores coisas que levo do doutorado. Agradeço também por colocar o querido Altamir em nossas vidas.

À Samuel Lima e Ricardo Torres, pelo carinho e prestatividade que me receberam. Incansáveis pesquisadores, estar em sua presença foi contagiante. O empenho em realizar um projeto tão significativo para a comunidade é inspirador. A atitude de compartilhar a pesquisa para que ela cresça e se desenvolva é uma luz neste país e espero que guie outros pesquisadores a seguirem neste mesmo caminho.

À Sandra Laffont, Delphine Roucaute e Élise Devernoix, que abriram outras possibilidades para esta pesquisa e que mudaram o rumo da tese. Ao aceitarem a minha participação em suas atividades, me permitiram acessar conhecimentos novos que agregaram imensamente ao trabalho de investigação. Profissionais dedicadas, seu trabalho serviu de estímulo para continuar acreditando que é possível alcançar a alfabetização midiática. Sua receptividade foi muito generosa e por isso serei sempre grata.

À Gabriela Lontra de Lima, por ceder seu tempo e sua casa para abrigar esta pesquisadora enquanto estava em Florianópolis. Mesmo após a minha estada, continuou oferecendo informações valiosas para tese enquanto professora e jornalista. Sua trajetória inspira confiança de que a alfabetização midiática é possível através de pessoas que tenham dedicação ao ensino e às pessoas.

À Jamile Barbosa Pereira, que segurou as pontas quando eu não tinha tempo ou foco para o trabalho. Dividir as tarefas acadêmicas com as de produtora foi muito difícil e só foi possível porque tinha uma pessoa de confiança, solícita, que me ajudava e cobria minhas faltas. Se eu consegui manter as duas atividades ao mesmo tempo, foi porque eu não estava sozinha.

À Vanessa Thomé, por ser luz no meu caminho e me incentivar constantemente a me transformar e ser melhor.

À Cibele Cardenaz de Souza, que esteve presente durante esta pesquisa como esteve presente em tudo o que eu já fiz na vida. Agradeço por ser uma companheira de todas as horas e batalhar sempre ao meu lado.

À Ana Carolina, Silvia, Giovana, Sara e Luiza, que me ensinaram desde pequena a gostar de estudar. No colégio, construímos juntas nosso apreço pelos livros, pela educação, pelo companheirismo e pela amizade. Sem elas, eu não seria a pessoa que eu sou.

Ao Giovanni e à Lilian pelo carinho de sempre e pelo incentivo.

Aos meus irmãos, que me ensinaram empatia, compaixão e amor. Por serem tão inteligentes, me forçavam a estudar mais para conseguir acompanhá-los. Quero agradecer aos meus sobrinhos amados que esquentam meu coração, e em especial ao João Francisco, que foi minha fonte de força quando eu não tinha mais. Seu olhar curioso para o mundo, seu senso de bondade e justiça servem de motivação para qualquer ideia ou projeto que eu possa ter.

À família Bourscheidt, por me aceitarem do jeito que eu sou e estarem comigo durante todo o processo de pesquisa. Nos almoços de domingo, me davam espaço para falar de mim e da tese, e eu saía revigorada e pronta para continuar. Em especial, agradeço ao Ademir, pelas conversas de sextas à tarde sobre temas densos e sobre as mazelas do ser humano. Partes desta tese foram escritas pensando nele e nos diálogos construtivos que podemos ter com esses trechos.

Ao Gustavo pela paciência e amor que demonstra todos os dias. Por me ensinar sobre alteridade e sobre mim mesma. Por me fazer querer ser melhor. Por me fazer querer ser grande. Por ser a minha casa.

Aos meus pais, que não medem esforços para que eu chegue onde quiser chegar. Ao meu pai especialmente pelo amparo diário, pela força que me dá, e por sempre acreditar em mim. E à minha mãe, que me incentivou para vida acadêmica. Ela leu cada linha deste trabalho e construiu comigo as ideias aqui apresentadas. Minha mãe me ensinou a ter um olhar atento e a ser corajosa. Queria poder fazer pelos outros um pouco do que ela fez por mim. Por isso, me aventurei nessas páginas.

*Were you born to resist, or be abused?
I swear I'll never give in, I refuse;
Is someone getting the best of you?*

*Best of you
Foo Fighters*

RESUMO

Esta tese investiga a alfabetização midiática como fenômeno capaz de qualificar o relacionamento do público com as mídias jornalísticas. A desinformação e a falta de confiança nas notícias, observadas mais intensamente depois das eleições norte-americanas de 2016 e brasileira de 2018, evidenciam a falta de preparo das pessoas em lidar com a quantidade de informações a que têm acesso e com os novos meios de compartilhamento de conteúdos. O discurso jornalístico, muitas vezes ainda ligado a preceitos positivistas, e a falta de formação educacional sobre os meios não propiciam ao público compreender como o jornalismo opera e constrói os sentidos que circulam na sociedade. Parte-se da premissa de que a alfabetização midiática pode proporcionar conhecimentos sobre as práticas jornalísticas e desenvolver o pensamento crítico, capazes de dar autonomia para os indivíduos se relacionarem com as notícias com mais discernimento e independência. No nível das práticas jornalísticas, discute-se a tensão entre os controles discursivos, explicação e interpretação, com o apoio de Marocco (2016; 2019), Lisboa e Benetti (2015), Meditsch (1997) e Kovach e Rosentiel (2004). O discurso jornalístico ligado a neutralidade, imparcialidade e objetividade, é contrastado a partir das ideias de Alsina (1989), Cornu (1994), Biroli e Miguel (2017), sendo a subjetividade vista neste trabalho como uma potência importante no jornalismo (GENRO FILHO, 1996). Para conceituar alfabetização midiática, os trabalhos de David Buckingham (2007; 2018; 2019) são utilizados como guia na jornada pelo entendimento teórico sobre o termo. Outros autores como Jacquinet-Delaunay et al (2008) e Kellner e Share (2008) são trazidos para o debate. É dedicado espaço para diferenciar o termo de “educação midiática”, “educomunicação” e “mídia-educação”, muitas vezes confundidos com alfabetização midiática. A tese se situa no método indutivo de pesquisas qualitativas, mais especificamente na pesquisa social interpretativa (ROSENTHAL, 2014). A investigação empírica ocorreu em três etapas distintas. Para compreender como a alfabetização midiática poderia ser sistematizada e implementada, foi presenciada apresentação e discussão sobre a temática em evento na Finlândia, país dos mais avançados em políticas públicas para alfabetização midiática. Foi realizada observação participante em dois projetos para que fosse possível verificar a prática de ações nesse sentido. Um projeto é relacionado ao Observatório de Ética Jornalística (objETHOS), da Universidade Federal de Santa Catarina, e o outro está localizado na França, em Lyon, e faz parte das ações da Associação Entre Les Lignes. As análises dos dados coletados possibilitaram estabelecer o que é e como são feitas as ações de alfabetização midiática, e como é possível falar de jornalismo em escolas. Foi possível observar a presença de um debate sobre práticas jornalísticas e o incentivo a um processo reflexivo que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico. Nas considerações finais, são oferecidas questões para incentivar a discussão sobre a alfabetização midiática, com argumentos embasados na teoria e na prática observada. Esta tese e os aportes que contém podem ser usados como base para debates aprofundados sobre a alfabetização midiática e sua implementação no Brasil por legisladores, políticos, educadores, acadêmicos, professores e leitores interessados.

Palavras-Chave: Alfabetização Midiática; Jornalismo; Práticas Jornalísticas; Pensamento Crítico; Desinformação.

ABSTRACT

The present thesis looks into media literacy as a phenomenon able to qualify the audience relationship with journalistic media. Disinformation and lack of trust in the news, intensely seen after both 2016 United States and 2018 Brazilian presidential elections, are evidence of people's inadequate preparation to deal with the load of information to which they have access and with the new content-sharing means. Journalistic speech, often still connected to positivist precepts, as well as the absence of educational background regarding the media, do not allow the public to comprehend how journalism operates and builds meanings and perceptions within society. It is assumed that media literacy may provide knowledge concerning journalistic practices and develop critical thinking, which, by their turn, are able to afford autonomy to individuals to relate with the news with further discernment and independence. At the level of journalistic practices, the tension among discursive, explanation and interpretation controls is discussed, with support of Marocco (2016, 2019), Lisboa and Benetti (2015), Meditsch (1997) and Kovach and Rosentiel (2004). Journalistic speech tied to neutrality, impartiality and objectivity, is contrasted with the ideas of Alsina (1989), Cornu (1994), and Biroli and Miguel (2017), with subjectivity being seen in this work as an important power in journalism (GENRO FILHO, 1996). In order to form a concept of media literacy, David Buckingham's studies (2007, 2018, 2019) are used to guide theoretical understanding of the term. Besides the author, researches by Jacquinot-Delaunay et al. (2008) and Kellner and Share (2008) regarding this theme are approached. There is also differentiation of the terms "media education", "educomunicação" and "media-education", often erroneously taken by media literacy. This thesis places itself in the inductive method of qualitative researches, more specifically in interpretative social research (ROSENTHAL, 2014). Empirical research took place in three distinct stages. In order to understand how media literacy could be systematized and implemented, a Finnish event holding a debate on this topic was attended, Finland being one of the most advanced countries in public politics for media literacy. The second and third stages correspond to participant observation in two projects which develop actions aimed at media literacy: the first one is related to Santa Catarina Federal University's Journalistic Ethics Observatory (objETHOS), in Brazil, and the other one relates itself with Entre Les Lignes Association's activities, in Lyon, France. The analyses from the collected data enabled the establishment of both what actions for media literacy are, and how they are done, as well as possibilities for journalism approach in schools. Moreover, it was possible to observe in these initiatives the presence of a debate on journalistic practices and the incentive to a reflexive process which contributes to the development of critical thinking. In the final remarks, some questions are raised so as to stimulate the discussion about media literacy, with arguments based on theory and observed practices. This thesis and its containing contributions may be used as a base for in-depth discussion about media literacy and its implementation in Brazil by legislators, politicians, educators, academics, teachers and interested readers.

Key words: Media Literacy; Journalism; Journalistic Practices; Critical Thinking; Disinformation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Percepção dos brasileiros sobre questões sociais do país.....	35
Figura 2 – Esquema de José Manuel Pérez Tornero.....	85
Figura 3 – Educomunicação e Alfabetização Midiática.....	90
Figura 4 – Mídia-educação e Alfabetização Midiática.....	92
Figura 5 – Seleção de imagens sobre violência doméstica.....	257
Figura 6 – Seleção de imagens sobre manifestações na Argélia.....	258
Figura 7 – Seleção de Capas do Charlie Hebdo.....	259
Figura 8 – Troca de capa do Charlie Hebdo.....	260
Figura 9 – Rumores de sequestro de crianças.....	262
Figura 10 – Capa do Charlie Hebdo sobre Brigitte Macron.....	284
Figura 11 – Capa do Charlie Hebdo sobre religiões.....	293

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 O TRAJETO ATÉ A PESQUISA	23
2 O RELACIONAMENTO COM AS MÍDIAS	29
2.1 A CRISE DE CONFIANÇA	29
2.2 DE “ <i>FAKE NEWS</i> ” PARA DESINFORMAÇÃO	36
2.3 OS TIPOS DE INFORMAÇÕES FALSAS E PREJUDICIAIS	43
2.3.1 A desinformação e a internet	46
2.4 PRINCÍPIOS DO JORNALISMO	49
2.4.1 A construção da verdade	50
2.4.2 Neutralidade, imparcialidade e objetividade	53
2.4.3 O mercado e as elites	59
2.5 AS VERDADES DESEJADAS	63
2.6 PRÁTICAS JORNALÍSTICAS E PROCEDIMENTOS DE CONTROLE	68
3 ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA: UM FENÔMENO A SER ESTUDADO	76
3.1 EDUCAR PARA AS MÍDIAS	76
3.2 O QUE É ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA?	79
3.2.1 Educomunicação	87
3.2.2 Mídia-educação	90
3.3 O QUE SE ENTENDE POR CRÍTICA	92
3.4 O PENSAMENTO CRÍTICO NA ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA	95
3.5 MANIFESTO: PRINCÍPIOS, INTENÇÕES E ARMADILHAS	98
3.5.1 Pontos estratégicos	101
3.6 A DECADÊNCIA DA VERDADE: ALFABETIZAÇÃO EM NOTÍCIAS?	105
3.7 CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO NA NOVA BNCC	109
3.8 A PESQUISA NO CENÁRIO NACIONAL	121
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	129
4.1 MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	129
4.1.1 Caminhos da pesquisa	133
4.1.2 O que observar	138
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ETAPA OBJETIVOS	144
4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ETAPA CENÁRIO EUROPEU	153
4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ETAPA ASSOCIAÇÃO ENTRE LES LIGNES.....	159
4.4.1 Lyon e Velux-en-Velin: aproximação	163

4.4.2 A Associação e o projeto de residência	169
4.4.3 Considerações sobre a observação participante	174
4.5 MÉTODOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	176
5 ETAPA CENÁRIO EUROPEU – APROFUNDAMENTO DE CONCEITOS.....	182
5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS FINLANDESAS.....	182
5.2 DEFINIÇÃO CONCEITUAL.....	184
5.3 COMO ESTAMOS: CENÁRIO EUROPEU.....	187
5.4 RECOMENDAÇÕES PARA O AVANÇO DA ALFABETIZAÇÃO MUDIÁTICA	190
5.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ETAPA	194
6 ETAPA OBJETHOS – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE EM FLORIANÓPOLIS.....	200
6.1 PRÁTICAS JORNALÍSTICAS	200
6.2 MÉTODOS DA OFICINA.....	207
6.3 JORNALISTAS NA EDUCAÇÃO	211
6.4 REAÇÕES DOS ALUNOS	213
6.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ETAPA	215
6.5.1 Jornalismo em sala de aula.....	215
6.5.2 Procedimentos da prática de alfabetização midiática	218
7 ETAPA ASSOCIAÇÃO ENTRE LES LIGNES – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE EM LYON.....	225
7.1 APONTAMENTOS SOBRE AS ENTREVISTAS.....	225
7.1.1 Valores e práticas jornalísticas	226
7.1.2 Princípios Pedagógicos	231
7.1.2.1 Início e avaliação das oficinas: aspectos práticos.....	243
7.1.2.2 O questionário.....	250
7.1.2.3 Proposta Pedagógica - <i>Conducteur</i>	252
7.2 APONTAMENTOS SOBRE AS OFICINAS.....	255
7.2.1 Apresentação das oficinas observadas.....	256
7.2.2 Práticas Jornalísticas	263
7.2.3 Práticas dos alunos	273
7.2.4 Métodos da oficina.....	279
7.2.5 Jornalistas na Educação	286
7.2.6 Reação dos Alunos.....	289
7.2.7 Considerações sobre a etapa.....	296
7.2.7.1 Jornalismo em sala de aula	296
7.2.7.2 Procedimentos da prática de alfabetização midiática	301

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	309
REFERÊNCIAS.....	322
APÊNDICE A – EXPOSIÇÃO SOBRE FEMINISMO NA ESCOLA PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS.....	335
APÊNDICE B – PAUTAS PARA AS ENTREVISTAS.....	338
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	339
APÊNDICE D – APRESENTAÇÃO DE <i>SLIDES</i> DA CONFERÊNCIA.....	375
APÊNDICE E – DESENHOS DOS ALUNOS.....	377
ANEXO A - ESQUEMA DE JOSÉ MANUEL PÉREZ TORNER (ORIGINAL).....	381
ANEXO B – QUESTIONÁRIO PRODUZIDO PELA ASSOCIAÇÃO ENTRE LES LIGNES.....	381

1 INTRODUÇÃO

O potencial das redes sociais ficou ainda mais claro em 2016, durante o golpe político no Brasil e nas eleições presidenciais nos Estados Unidos. Informações falsas, mensagens de ódio e intrigas foram disseminadas largamente, influenciando o panorama político em proporções nunca vistas. Como reagir a este cenário foi o embrião dessa tese. Em 2017, o instituto *Ipsos Mori* divulgou uma pesquisa sobre percepção de realidade e o Brasil figurava em 2º lugar, entre 38 países, com a população mais desinformada e desconectada da realidade (IPSOS MORI, 2017). Essa colocação chamou a atenção.

O quadro de desinformação continuou em ascensão nos últimos anos. Conforme relatou a Organização de Estados Americanos (OEA)¹, as redes sociais tiveram um papel fundamental também nas eleições presidenciais de 2018 no Brasil, que foram marcadas pela difusão “sem precedentes” de informações falsas que determinaram o resultado do pleito. É possível ver no Brasil, e no mundo, a multiplicação de teorias da conspiração, movimentos anticiência (terraplanismo, antivacinas) e boatos que visam desconstruir entendimentos de mundo (como os que afirmam que o nazismo teria sido um movimento de esquerda, ou que não houve ditadura no Brasil). A impressão é de que as pessoas não buscam mais notícias para se informar, mas para confirmar pontos de vista. As instituições estão sob ataque e encobertas por uma desconfiança que acaba por servir a um novo tipo de ditadura, como afirma Castells (2019), imposta por governos totalitários, conduzidos pela desinformação. A baixa escolaridade de grande parte da população é a base, uma vez que está no centro da questão, afetando a capacidade de entender, processar e decidir frente ao grande volume de informações.

Foram desenvolvidas técnicas muito poderosas de desinformação e manipulação, que incluem a utilização massiva de robôs manipulados por organizações como o Movimento Brasil Livre (MBL) e financiadas pela extrema direita internacional, que estão preenchendo as redes sociais e manipulando-as muito inteligentemente, de forma que a construção coletiva do que ocorre na sociedade está totalmente dominada por movimentos totalitários, que querem ir pouco a pouco anulando a democracia. Por isso é preciso atacar a educação, atacar os professores, as universidades, as humanidades e as ciências sociais, que são áreas que nos permitem pensar. (CASTELLS, 2019, online).

Segundo o *Reuters Institute* (2019), em seu relatório anual, a confiança nas mídias jornalísticas caiu para 40% na média geral dos países, e o Brasil desponta em alguns índices preocupantes. Entre eles, o país registra o maior declínio de confiança na imprensa e a maior

¹ Relatório da Missão de Observação Eleitoral da OEA. Disponível em: <http://search.oas.org/pt/paginas/default.aspx?k=Miss%C3%A3o%20de%20Observa%C3%A7%C3%A3o%20Eleitoral%20para%20as%20Elei%C3%A7%C3%B5es%20Gerais%20no%20Brasil>.

preocupação com informações falsas. O documento também evidencia que o Brasil possui a maior quantidade de usuários de mídias sociais do mundo, e é a nação que mais usa o Whatsapp para a troca de informações.

O relacionamento das pessoas com as mídias jornalísticas, prejudicado pela desconfiança e pela desinformação, que afeta diretamente a situação da nossa democracia, foi a preocupação fundante desta pesquisa. As eleições brasileiras de 2018 evidenciaram o despreparo da população em lidar com a quantidade de informações ao seu alcance e em discernir quanto aos seus conteúdos; escancarou a falta de conhecimento sobre o trabalho jornalístico e suas funções sociais, sendo muitas vezes confundido com comentários distribuídos em aplicativos de mensagens; revelou que os esforços em desmentir informações caluniosas e inverídicas não tem o resultado esperado, uma vez que parte da população escolhe continuar acreditando em afirmações comprovadamente (às vezes, cientificamente) falsas. Para refletir sobre essas questões – o motivo desses comportamentos, que por vezes parecem incompreensíveis – podem ser acionadas diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia, antropologia, sociologia, entre outros. Neste trabalho, adoto a perspectiva do campo da comunicação, correspondente à minha formação, e, mais especificamente, partindo do ponto de vista do jornalismo.

O pressuposto de que o jornalista deve ser neutro e imparcial frente aos fatos permanece em voga e é parte do discurso acerca da profissão (TRAQUINA, 2016). A ideia de uma objetividade positivista ainda se confunde com a tentativa de esconder subjetividades nas interpretações dos fatos. A verdade, fervorosamente reivindicada pelo jornalismo principalmente em tempos de “*fake news*”, se mantém no centro das convicções sobre o fazer jornalístico, único supostamente capaz de comunicar a verdade em meio à confusão informacional. Esses pontos precisam ser discutidos, questionados e problematizados na intenção de propor um debate social mais esclarecedor sobre o jornalismo e sua relevância para a sociedade. Ao compreender a construção dos fatos, os processos de escolha, a importância da interpretação e da contextualização, e a subjetividade inerente ao trabalho jornalístico, compreendemos também a diferença essencial entre uma versão e desinformação, entre interpretar e mentir ou enganar.

Para alcançar esse entendimento, as pessoas precisam ser amparadas por uma formação educacional e cultural que contemple essas questões. Uma vez que não parte dos jornalistas esse discurso de valorização das subjetividades e dos pontos de vista, os indivíduos precisam

de noções sobre o trabalho jornalístico que permitam a compreensão do processo envolvido na produção das notícias que leem.

Entendendo a dificuldade do público de ter acesso aos processos jornalísticos, e compreendendo igualmente a importância de estreitar laços entre público e jornalismo, principalmente mediante o avanço exponencial da desinformação, esta pesquisa teve início com duas questões basilares: Como melhorar o relacionamento das pessoas com as mídias jornalísticas? Como contribuir nos esforços para combater a desinformação?

Através de pesquisas iniciais, o termo “alfabetização midiática” apareceu recorridas vezes em relatórios, documentos, artigos e notícias diversas. Ao investigar o que era proposto, foi percebido que se tratava de algo que tinha espaço consolidado em outros países, principalmente no continente europeu, mesmo que o próprio conceito ainda fosse heterogêneo. Em vista disso, novas perguntas, que acabaram por guiar esta pesquisa, foram formuladas: o que é alfabetização midiática? O que a diferencia de outros termos que envolvem educação para as mídias? Como o jornalismo aparece em ações desse tipo? Como funciona a dinâmica ou a prática dessas atividades?

Esta pesquisa partiu de premissas que tinham a alfabetização midiática como centro da investigação. A primeira delas é de que a alfabetização midiática poderia ser um caminho para preencher a lacuna da falta de compreensão sobre as práticas jornalísticas. Partiu-se também do pressuposto de que as ações de alfabetização midiática poderiam educar sobre essas práticas e sobre os processos de produção jornalística de forma geral, sendo um espaço para conhecer melhor o papel social do jornalismo. Outra premissa era de que ações de alfabetização midiática poderiam fomentar e desenvolver o pensamento crítico voltado para o jornalismo, capaz de melhorar o relacionamento das pessoas com as mídias jornalísticas e combater a desinformação.

O objetivo principal desta tese é compreender a alfabetização midiática enquanto fenômeno a ser estudado, explorando possibilidades de implementação que atendam às demandas do problema constatado. Os objetivos específicos são: a) identificar uma discussão sobre jornalismo em práticas de alfabetização midiática; b) compreender como é possível abordar o jornalismo em sala de aula, para alunos em idade escolar; c) observar procedimentos pedagógicos em abordagens de alfabetização midiática, quem pode fazer e como fazer; d) perceber o fomento e incentivo ao pensamento crítico em ações de alfabetização midiática; e) conhecer processos de sistematização da alfabetização midiática em outros países que já possuem práticas consolidadas.

Para atingir o objetivo proposto, optou-se por pesquisa qualitativa, utilizando procedimentos empíricos e exploratórios. Primeiramente, foi reunida bibliografia pertinente para explorar o tema teoricamente e compreender aspectos relacionados ao conceito de alfabetização midiática.

Além disso, verificou-se a necessidade em observar como ações de alfabetização midiática ocorriam na prática, quais as dinâmicas desenvolvidas, pedagogias, abordagens e métodos aplicados. Para tanto, observei dois projetos que praticam educação para as mídias na intenção de me aproximar dessas práticas e compreender o seu funcionamento. Um deles ocorre no Brasil, no estado de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis, intitulado “Educação para crítica de mídia nas escolas públicas”, vinculado ao grupo Observatório de Ética Jornalística (objETHOS), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O outro é um projeto de “residência” em escolas, comandado pela Associação Entre Les Lignes², da cidade de Lyon, França, que leva oficinas de alfabetização midiática para turmas do ensino público ministrada por jornalistas atuantes no mercado.

Ainda durante a pesquisa de campo, foi possível participar de evento internacional organizado pela União Europeia sobre alfabetização midiática, que ocorreu em Helsinque, na Finlândia, intitulado “Rumo a uma boa vida nos anos 2020: aprimorando a cidadania e a coesão social por meio da alfabetização midiática³”. Durante o evento, foi apresentado o cenário atual da alfabetização midiática na Europa, seus principais desafios e sugestões de avanços. Esta tese possui, então, três etapas de observação empírica, que contaram com métodos diferentes de coleta de informações. Os procedimentos metodológicos relativos a cada processo são apresentados no capítulo quatro, enquanto os resultados das análises das informações são destacados em capítulos distintos, acompanhando a abordagem teórica da pesquisa

A presente tese possui oito capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais. O capítulo dois é destinado a abordar o problema apresentado do relacionamento do público com as mídias jornalísticas. Primeiro, são trazidos elementos que contextualizam uma crise de confiança, pautada, entre outras coisas, pelas mudanças que as redes sociais trouxeram para o modo do fazer jornalístico e a constatação de um problema de adaptação às novas redes. As maneiras do público lidar com essas redes também são abordadas, bem como a falta de conhecimentos que possibilite um trânsito mais consciente entre esses meios. Além da preocupação com a desconfiança, existe uma inquietação com a falta de noção da realidade que

² “Entre as linhas” ou “Entrelinhas” (tradução nossa).

³ “Towards a Good Life in the 2020s: enhancing citizenship and social cohesion through media literacy”.

compromete os debates públicos, sentida mais acentuadamente no Brasil do que em outras nações. Em seguida, é abordado o conceito de “desinformação” e explicado porque não é utilizado o termo “*fake news*” neste trabalho. Na intenção de delinear esse conceito, são oferecidos exemplos de casos brasileiros.

O segundo capítulo também aborda aspectos relacionados à neutralidade, imparcialidade e objetividade. Nesta direção, é discutido o entendimento sobre verdade, que não pode ser apreendida como um todo, é sempre construída e tem relação com as interpretações feitas sobre o passado (VATTIMO, 2016). A verdade enquanto conquista (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2018) se relaciona com a teoria de poder de Foucault (1993), de uma disputa entre regimes de poder que constroem os discursos aceitos como verdade.

Esta pesquisa entende os fatos como uma construção, a partir de significados sociais (CHARAUDEAU, 2010), desde a percepção do fato até a sua narrativa (GENRO FILHO, 1996). Esse processo implica em escolhas – subjetivas – que descartam a teoria do jornalismo como espelho da realidade (BIROLI; MIGUEL, 2017), e que, ao reforçar sua neutralidade, apenas reforçam pontos de vista hegemônicos. A suposta imparcialidade dos jornalistas é uma forma de despolitização dos debates (MARCONDES FILHO, 1986), que apresenta uma posição como sendo universal, enquanto a neutralidade é uma naturalização de um padrão de valores (BIROLI; MIGUEL, 2017). A objetividade positivista é compreendida como uma ingenuidade (TRAQUINA, 2016), ao passo que Alsina (1989) apresenta a “boa objetividade”, baseada na interpretação e na contextualização dos fatos. Cornu (1994) sugere falar em uma “intenção de imparcialidade”, que significa deixar claro o ponto de vista de onde partiu a interpretação do jornalista, transparecendo sua subjetividade. Esta última não é um demérito do jornalista do qual não consegue se esquivar, mas sua principal fonte de trabalho: a interpretação é uma potência subjetiva (GENRO FILHO, 1996).

Tendo compreendido que interpretar um fato não quer dizer falseá-lo, Cornu (1994) apresenta o conceito de “verdades desejadas”, as quais explicitam a complexa situação em que se encontram público e jornalismo. Meditsch (1997) afirma que o problema está na ausência de esclarecimento do processo de construção das notícias e Lisboa e Benetti (2015) exaltam a importância do teor explicativo e justificado no trabalho dos jornalistas. Uma nova relação com o público urge, que apresenta práticas, mostra os princípios que regem e oferece parâmetros para que os indivíduos compreendam que tipo de jornalismo é oferecido e que tipo de jornalismo precisam (KOVACH; ROSENTIEL, 2004). Para abordar esses princípios, utilizo os conceitos de práticas jornalísticas e de procedimentos de controle de Marocco (2016), que

destacam o “bom jornalismo” e táticas de resistência. Marocco (2019) também contribui com a ideia de autonomia na profissão, de um jornalismo de ideias, ancorado no sujeito, capaz de fomentar reflexões críticas.

O capítulo três é dedicado à alfabetização midiática, onde é evidenciado como ela tem sido mencionada como solução para os conflitos relativos à desinformação. Primeiramente, desenvolve-se um debate conceitual, diferenciando o termo de outros como “educação midiática”, “educomunicação” e “mídia-educação”, muitas vezes confundidos com alfabetização midiática. No que se refere à alfabetização midiática, são utilizados os conceitos de Jacquinet-Delaunay et al (2008), Feilitzen (2014), Buckingham (2007) e Kellner e Share (2008). Para educomunicação, são explorados os estudos de Soares (2011, 2014), dentre outros, e para conceituar mídia-educação, aborda-se as pesquisas de Fantin (2011) e Silveira (2011).

É importante mencionar que ainda são escassas as publicações relacionadas à alfabetização midiática, especialmente no Brasil. No exterior, as obras possuem conteúdo técnico e prático, e não muito extenso em conceitos teóricos, principalmente nos Estados Unidos. Na Europa, a maioria dos livros e artigos são baseados nas teses defendidas por David Buckingham ao longo das décadas que trabalha com a questão. Dessa forma, grande parte deste capítulo é dedicado ao manifesto publicado pelo autor em 2019 com os princípios e pontos estratégicos. Buckingham (2019) é citado particularmente para descrever o que seria o pensamento crítico na alfabetização midiática, relacionado nesta tese com o conceito de crítica de Foucault (1978).

O terceiro capítulo discute ainda a opção por não utilizar outros termos derivados de alfabetização midiática, como alfabetização em notícias, defendendo a unificação do termo, e apresentando maneiras de pensar a inserção do jornalista em sala de aula. Na sequência, é dedicado espaço para analisar criticamente aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2019, que conta com um novo campo de atuação, intitulado “campo jornalístico-midiático”. É sugerida uma visada sobre o que é proposto em relação à abordagem teórica desenvolvida sobre a alfabetização midiática. Para finalizar o capítulo, é apresentado um estado da arte de pesquisa no Brasil, a fim de contextualizar a pesquisa no cenário nacional e justificar a sua pertinência.

O capítulo quatro é destinado a tratar da metodologia adotada na pesquisa. Primeiramente, situa-se a tese no método indutivo de pesquisas qualitativas (FLICK, 2009; GUILHERMO, 1997; GODOY, 1995), mais especificamente na pesquisa social interpretativa (ROSENTHAL, 2014), com princípio aberto de investigação. Nessa concepção, não se trata de

ter hipóteses iniciais e de comprová-las ou não, mas ir construindo pressupostos ao longo do fazer da pesquisa. É possível trabalhar com premissas, mas não com preconceções que limitam o olhar sobre o objeto investigado. Vai se descobrindo como fazer a pesquisa no seu devir, adaptando os procedimentos metodológicos de acordo com as necessidades do objeto investigado. Isso se reflete também na análise dos dados empíricos, que é realizada sem uma estrutura inicial determinada, permitindo ao pesquisador estar aberto para observar fatores externos ao seu conhecimento.

Em seguida, são apresentados os caminhos da pesquisa, ressaltando o cunho exploratório adotado (BONIN, 2006; MALDONADO, 2006). Define-se a observação participante (ROSENTHAL, 2014; GIL, 2008; MÓNICO et al, 2017; BECKER, 1993) como procedimento mais assertivo de coleta de dados na pesquisa de campo. Ainda, são evidenciadas as ferramentas metodológicas utilizadas, como o uso de cadernos de anotações, gravador de áudio e entrevistas.

Este capítulo traz a pesquisa de campo separada em três etapas, “objETHOS – observação participante em Florianópolis”, “Cenário Europeu - aprofundamento de conceitos”, e “Associação Entre Les Lignes – observação participante em Lyon”. É descrito como foi a aproximação com cada projeto e como se deu a participação, além de uma apresentação de cada um dos projetos e do evento observado. As etapas em outros países são descritas com mais detalhes, uma vez que foi sentido um estranhamento de estar em outro contexto sociocultural que impacta nas percepções da pesquisadora. Depois de delimitado os objetos, ao final do capítulo é explicado o método de tratamento e análise de dados por meio de categorias de análises e eixos de pesquisa.

Os capítulos seguintes exibem os dados coletados em cada uma das etapas. Primeiramente, no capítulo cinco, é dado espaço para a etapa “Cenário Europeu – aprofundamento de conceitos”, pois auxilia a compreender o conceito de alfabetização midiática, sua aplicação na educação, e como os países europeus sistematizaram essas práticas em âmbito nacional. Depois, o capítulo seis explana a etapa “objETHOS – observação participante em Florianópolis” e o capítulo sete apresenta a “Associação Entre Les Lignes – observação participante em Lyon”. Ao final de cada capítulo são apresentadas considerações relativas a cada etapa, onde são relacionados os conhecimentos adquiridos nas observações com a fundamentação teórica e, oportunamente, entre etapas.

No capítulo oito, de considerações finais, são revistas as escolhas adotadas durante a pesquisa e avaliadas quanto a sua eficácia. Os resultados das observações participantes são

retomados brevemente, na intenção de suscitar novas perguntas e questionamentos sobre o tema. O debate é fomentado, inclusive com sugestões para o caso brasileiro, como não poderiam faltar em abordagens críticas.

1.1 O TRAJETO ATÉ A PESQUISA

Ingressei no doutorado com o intuito de dar segmento a um planejamento de vida que tem como objetivo a docência. Estar em sala de aula, com a troca de ideias e debates, é motivador e inspirador para mim. Após a conclusão do mestrado, tive a oportunidade de lecionar cursos relacionados ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o que me manteve em sala de aula e me ensinou muito sobre ser professora e incentivou ainda mais meu projeto de carreira.

O mestrado foi realizado na Universidade FEEVALE, em Processos e Manifestações Culturais, dando continuidade a uma pesquisa que iniciei no meu trabalho de conclusão de curso em Comunicação Social – Habilitação em Relações Públicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa versava sobre democracia cultural: na conclusão de curso de graduação investiguei esses princípios no 15º Festival Porto Alegre em Cena, e no mestrado na 9ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul. A arte e a cultura fazem parte de minha formação pessoal, desde a mais tenra idade, por isso o interesse em trabalhar com esses objetos.

Desde a graduação, me envolvi em estágios e trabalhos que tinham vínculo com relações públicas e eventos culturais. Ao encerrar o mestrado, em 2015, e com conhecimentos mais aprofundados nos estudos culturais, iniciei carreira na produção cultural, atuando como secretária executiva da Associação dos Produtores Culturais do Estado do Rio Grande do Sul (APCERGS). A partir de 2016, passei a atuar como produtora cultural, atividade que conciliei com a pesquisa acadêmica durante todo o período de doutorado, o que demandou uma logística de trabalho bastante complexa.

Tendo essa relação estreita com a cultura, ao conceber inicialmente meu projeto de pesquisa, pensei em me vincular a uma linha que contemplasse esses aspectos. A ideia inicial era continuar uma investigação que ressaltasse preceitos democráticos, no campo da comunicação, pois percebia que havia me afastado e precisava me conectar com a minha área de formação. Eu sentia a necessidade de debater a formação educacional e cultural das pessoas voltada para princípios democráticos, pois me causava certo incômodo a falta de discussão sobre a atuação dos jornalistas e o avanço da desinformação (na figura das ditas “*fakes news*”).

Nas primeiras buscas para abordar o tema, sob o ponto de vista do público e não dos jornalistas, tive contato com a obra de Braga (2006) sobre crítica midiática, onde afirma que toda a sociedade deve estar envolvida por ser um componente inalienável da interação midiática. Pode-se obter um sistema de interações sociais sobre a mídia bem desenvolvido e competente o suficiente para “agir” positivamente sobre o sistema de produção e induzir a qualidade de algumas linhas de produção. Para que esse “sistema de resposta social” seja capaz de intervir nos processos midiáticos de forma contundente no que diz respeito às necessidades sociais, é necessário que sejam pensadas estratégias voltadas para a autonomia interpretativa: a capacidade do sujeito de servir-se de suas próprias convicções, sem aderir à ideologia alheia, no que tange à interação com os produtos midiáticos. Trata-se da habilidade de fazer relações e estabelecer conexões entre aquilo a que se está exposto midiaticamente, e as experiências individuais.

Compreendi que era possível investigar maneiras de empoderar as pessoas para a relação com as mídias jornalísticas, e pensar em projetos educacionais poderia ser um caminho. Eu já havia me aproximado do campo da educação no mestrado, pois durante a investigação para a dissertação havia me deparado com um projeto pedagógico da Fundação Bienal do Mercosul que contemplava escolas públicas, e foi fundamental para a dissertação um olhar atento a este projeto. Adentrar na área da educação me causou satisfação e mais interesse.

Busquei o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da UNISINOS pela sua notória excelência e por acreditar que acolheria minhas intenções de pesquisa. Foi concedida bolsa na modalidade taxa da CAPES para esta tese, o que tornou meu ingresso possível. Ao iniciar o curso, fui surpreendida com a linha de pesquisa que acolheu meu projeto: linguagens e práticas jornalistas. Por vir dos estudos culturais e por não ser jornalista, acreditei primeiramente que não seria de minha alçada adentrar nesta linha.

Mas como aprendi durante minha jornada, a pesquisa vai apresentando seus caminhos, às vezes não antes imaginados. Cada vez mais ficava evidente que não seria possível tratar do tema da desinformação sem falar de jornalismo, ao que foi essencial um mergulho em teorias do campo, por mim desconhecidas. A participação ativa da orientadora Beatriz Marocco, e o seu entendimento de práticas jornalísticas agregaram de forma única e fizeram toda a diferença no resultado da tese.

Experienciei resistências vindas de colegas acadêmicos em diversos momentos devido ao meu lugar de fala. Questionavam minha competência para falar de jornalismo, minhas habilidades de pesquisa neste campo, e rechaçavam, muitas vezes, minha ideia de empoderar

os sujeitos para fazer crítica midiática, pois apenas os sujeitos da prática, neste entendimento, poderiam fazê-lo. Esta postura trouxe complicações para o devir da tese nos primeiros anos, e infelizmente, a meu ver, perdurou tempo demais.

Sendo coerente com as investigações que compõem minha trajetória acadêmica, sabia que se tratava de pesquisa qualitativa e com etapa de pesquisa de campo. Acredito na observação da prática como fundamental para estruturar discussões e teorias. Tive dificuldades de encontrar objetos empíricos para análise, devido ao tema da alfabetização midiática não ter muito espaço ainda no Brasil. O que eu sabia que não queria era me envolver com a educomunicação e mídia-educação. Nada contra seus métodos e entendimentos, mas identificava que o que faziam não correspondia ao que eu tinha em mente. Via projetos que levavam as mídias para a sala de aula, que ajudavam os jovens a manuseá-las, que usavam as mídias como meio de inclusão, de ampliar o debate social, entre outros, e era crucial que eu diferenciasse a intenção de educar para as mídias de educar usando as mídias. Apesar dessa diferença ser clara para mim, precisei de longo tempo dedicado à pesquisa desses conceitos para defini-los e diferenciá-los, uma vez que não havia ainda iniciativas que o fizessem. Durante todo o período da tese, foi preciso reiteradamente justificar e argumentar a escolha por não contemplar a educomunicação, o que me deixava sempre em uma posição de precisar legitimar a pesquisa.

Outro desafio enfrentado foi o entendimento da pesquisa “aberta”. Havia uma cobrança por parte da academia, na figura dos colegas principalmente, em definir hipóteses, problema de pesquisa, perguntas, objetivos, etc. A ideia de ter uma hipótese inicial para comprová-la não me parecia acertada, uma vez que eu precisava ainda conhecer e me familiarizar com o fenômeno que me interessava, que era novo para mim, e recente mundialmente. Assumi a pesquisa exploratória, interpretativa e aberta, que me permitiu descobrir coisas novas, que não tinha pensado antes. A ausência dessas definições prévias e pré-estruturadas, aliada à dificuldade de achar um objeto de pesquisa a ser analisado, tornou a pressão por identificar aspectos tangíveis quase insuportável. Me via tentando definir o indefinível, pelo menos nessa etapa.

Apenas após a realização da observação participante em Florianópolis, primeira etapa realizada na pesquisa de campo, no final de 2018, que alguns desses pontos foram esclarecidos. Entendi que precisava de referências para analisar os dados coletados. Somente os fundamentos teóricos e a observação do grupo objETHOS não seriam suficientes para compreender o fenômeno que eu estava estudando. Parti em busca dessas referências já tendo assimilado que

a pesquisa se faz no seu devir; que é o objeto que determina o método; que os dados vão falar por si, e de forma mais clara se não impormos a eles recortes pré-estabelecidos. Se eu queria colocar ordem no que estava frente a mim e alcançar o objetivo da tese, eu precisava de mais investigação, precisava ouvir o que os dados me diziam, e não recortá-los para se encaixarem em um molde definido previamente.

Busquei outras iniciativas que pudessem corresponder à perspectiva da pesquisa e que pudessem ser observadas. No começo de 2019, iniciaram-se as tratativas para a segunda etapa da pesquisa de campo: uma observação participante em um projeto na França. Havia encontrado notícias sobre a Associação Entre Les Lignes e identificado que se tratava de uma iniciativa de acordo com os princípios da tese. Além disso, atuam há mais de uma década na área e poderiam oferecer uma perspectiva consolidada sobre a prática da alfabetização midiática. Após três meses de contatos e realização de uma entrevista formal, fui aceita para participar de algumas ações do grupo.

Antes de organizar minha participação, agendada para o segundo semestre daquele ano, realizei o exame de qualificação. Na ocasião, apresentei o aporte teórico inicial, os dados coletados na primeira etapa em Florianópolis, e análises preliminares. As contribuições que a banca ofereceu foram de suma importância para o andamento da pesquisa, em que as mudanças sugeridas fizeram toda a diferença para a construção e entendimento do processo de investigação.

Ao me preparar para a observação participante que ocorreria em solo francês, tomei conhecimento da conferência intitulada “Rumo a uma boa vida nos anos 2020: aprimorando a cidadania e a coesão social por meio da alfabetização midiática”, que aconteceria em setembro de 2019 em Helsinque, Finlândia, e que fazia parte da agenda de eventos da União Europeia. A Finlândia é apontada em pesquisas recentes como o país mais avançado em alfabetização midiática no que diz respeito às políticas públicas. O programa contava com nomes de referência e acreditei ser uma boa oportunidade para conhecer a sistemática de implementação de ações na área em âmbito nacional, além de conhecer mais profundamente os usos e apropriações dos conceitos, como se encara a alfabetização midiática na Europa, e quais os principais desafios.

A participação no evento contribuiu muito para a construção da tese e foi inserida como uma etapa da pesquisa de campo. Foi a partir das apresentações e palestras que pude compreender o cenário europeu no que tange à alfabetização midiática, o conceito que adotam, como praticam e como a estruturam. Pela primeira vez, não precisei argumentar e justificar a

importância da pesquisa que realizava. Como foi dito, no Brasil, devido à pouca incidência de pesquisas sobre o tema, eu estava propondo algo desconhecido pela maioria dos colegas, que me desencorajavam muitas vezes com suas indagações sobre a sua pertinência e aplicabilidade. Ao conversar com os conferencistas em Helsinque, de toda parte da Europa e do mundo, eu apenas precisava explicar do que se tratava a pesquisa que, no mesmo instante, recebia incentivos e estímulos para seguir com o trabalho, além de congratulações pela iniciativa de debater o assunto no Brasil. O esforço de diferenciar alfabetização midiática de educomunicação foi outro ponto elogiado em conversas que tive na ocasião.

Tal com será detalhado na metodologia, não realizei a observação participante com a Associação Entre Les Lignes no segundo semestre de 2019, conforme previsto. Acabei inserindo-me em um projeto de “residência” em escola pública de região periférica de Lyon, que ocorreria no começo de 2020. Minha participação ocorreu no mês de janeiro, conforme agendamento com as jornalistas que ministram as oficinas oferecidas pela Associação. Esta etapa representou o maior volume de dados da pesquisa de campo, o que demandou estratégias metodológicas mais complexas para apresentar e analisar dados, além de um tempo maior do que o previsto para organizar todo o material.

Uma questão enfrentada durante a análise de dados foi a delimitação dos tópicos a serem levantados e discutidos. Quando o pesquisador se coloca na posição de observador participante, os aspectos percebidos são diversos, não apenas os que orientaram as premissas da pesquisa. Muitas coisas anotadas nos cadernos de observação, nuances das interações em sala de aula, acabaram por não ser mencionadas neste trabalho. Eram questões que envolviam gênero, etnia, classe social, cultura, dentre outros, que chamaram a minha atenção ao ponto de me deixar aflita por não entrar no mérito dessas questões durante a exploração dos dados. Ter que delimitar o material investigativo foi tarefa árdua, que demandou voltar muitas vezes para os meus objetivos e perguntas de pesquisa, na intenção de não fugir do que eu propunha com esta tese.

Outra questão que vale ser ressaltada foi a dificuldade de lidar com a quantidade de informações novas sobre o tema que eram produzidas no decorrer da pesquisa. Como a questão da desinformação foi ganhando cada vez mais espaço no debate público, mais material foi sendo produzido, como documentos, pesquisas, artigos, livros, projetos, *sites*, entre outros. Tudo era muito novo e requeria um olhar atento sobre o que estava sendo dito e pesquisado. Reiteradas vezes precisei retomar o que eu havia escrito para atualizar o texto com o que havia de mais recente. Em certo momento, pressionada por manter a tese o mais atualizada possível, senti-me frustrada por não dar conta de todos os conteúdos que eram lançados e que eram potencialmente

relevantes para a pesquisa. Decidi por manter as referências que eu já havia assimilado, aceitando que alguns projetos, iniciativas, e obras bibliográficas não seriam contempladas neste espaço. Enquanto esta tese está sendo lida, novos artigos e pesquisas estão sendo publicados e que podem trazer outros pontos de vista, e isso faz parte da construção do conhecimento.

O último ano de desenvolvimento da tese, reservado para organização, leitura, estudo e análise dos dados, foi marcado por um desafio inesperado: a pandemia de Coronavírus. Foi um período de muita angústia por não saber ainda as dimensões que tomaria a pandemia, os danos causados pelo vírus e os riscos que corríamos. A preocupação com familiares e amigos, principalmente os do grupo de risco, me impactaram fortemente e afetaram a produção. As notícias eram sempre alarmantes, e algumas inimagináveis. Acompanhar o desempenho do governo brasileiro e o avanço de desinformações sobre o vírus e sobre as medidas de prevenção – que vinham do próprio presidente – abalou meu lado emocional, mas serviu de combustível para concluir a tese. Diante da negação à ciência, da desinformação sobre a pandemia, acredito que esta pesquisa ganha ainda mais importância. Reuni forças nessa calamidade para me empenhar em defender o empoderamento popular, uma crítica midiática feita com discernimento, através do desenvolvimento de um pensamento crítico para as mídias jornalísticas. A alfabetização midiática é fator decisivo a partir de agora, e vai determinar os rumos da nossa democracia.

O leitor pode esperar um trabalho engajado com princípios democráticos e determinado a contribuir de alguma forma para a sociedade brasileira. Não se tem a pretensão de mudanças radicais e imediatas na realidade. Compreendo o caráter processual do que proponho nessas páginas. Compreendo igualmente que as transformações que anseio virão a longo-prazo, através de uma discussão aprofundada e um debate fundamentado, e é com isso que quero contribuir. Não posso negar, pois é facilmente percebido mesmo na leitura mais distraída, que em cada palavra deste trabalho transparece o anseio de fazer a diferença, a vontade de colaborar e participar das transformações sociais e políticas que nosso país precisa. Ainda existe a preocupação em amparar a população, principalmente as marginalizadas pelo poder público, que mais sofrem com os usos políticos da desinformação. Acredito que cada um é capaz de desenvolver o pensamento crítico de forma autônoma e emancipada, se for dada a oportunidade; cabe a cada um de nós lutar e resistir para construir essas oportunidades para todos.

2 O RELACIONAMENTO COM AS MÍDIAS

Vivenciamos um problema no relacionamento com as mídias jornalísticas. Sem delimitar as origens especificamente (que têm possibilidades plurais nos campos da psicologia, sociologia, entre outros) ou o que é causa ou consequência, dois fatores podem ser observados e constatados: a crise de confiança e a desinformação. Interligados, prejudicam a credibilidade no jornalismo e influenciam no comportamento da sociedade.

Neste capítulo, serão trazidos dados que contextualizam a crise de confiança no jornalismo e as práticas midiáticas que interferem no entendimento e na leitura da realidade. Em seguida, levanto a discussão sobre a desinformação, iniciando pela discordância do uso do termo “*fake news*”, abordando os tipos de informações falsas e prejudiciais que já foram identificadas e estabelecidas conceitualmente. Debatendo, ainda, questões relacionadas à desinformação na internet, ambiente que tem maior circulação desses conteúdos.

Sobre o jornalismo, trato sobre alguns discursos estruturais acerca da profissão, mais especificamente sobre verdade, neutralidade e objetividade, reforçando a ideia de construção dos fatos, de escolhas e interpretações, e da potência subjetiva. Compõem as questões estruturais do jornalismo aspectos que envolvem o mercado e as elites políticas e econômicas, explanadas a partir de uma breve contextualização. Exploro com mais atenção a ideia das “verdades desejadas”, que tangenciam a relação do público com o jornalismo. Nesse cenário, se levanta a necessidade de um jornalismo explicativo e reflexivo. Finalizando este capítulo, trago o conceito de práticas jornalísticas adotado neste trabalho, bem como algumas táticas de resistência, defendendo um jornalismo ancorado no sujeito, autônomo e que valoriza o processo de construção das notícias.

2.1 A CRISE DE CONFIANÇA

Segundo pesquisa do *Reuters Institute*, que se dedica aos estudos de jornalismo, ligado à Universidade de Oxford, publicada em 2019, o nível de confiança nas notícias disponíveis nas mídias caiu 2% na média geral mundial (de 44% para 42%), ou seja, a maioria das pessoas (58%) não confia nas notícias. No que se refere às mídias que acessam diariamente, que se relacionam de forma mais próxima, apenas metade das pessoas (49%) confia nos conteúdos. A maior queda de confiança identificada pelos pesquisadores ocorreu em dois países, que chegou a 11% de queda: Brasil e França. Segundo o relatório, os acontecimentos políticos recentes podem ter contribuído significativamente, as eleições de 2018 no Brasil e as manifestações dos

*gilets jaunes*⁴ (coletes amarelos) na França. Após as eleições brasileiras, o nível de confiança nas notícias caiu de 59% para 48% no país, e após as manifestações dos *gilet jaune*, o nível de confiança francês caiu de 35% para 24%, o que é ainda mais surpreendente (REUTERS INSTITUTE, 2019).

Segundo a análise dos pesquisadores, especificamente sobre a situação do Brasil, isso tem relação com o estado de polarização durante as eleições, mas também devido ao desvio do foco das mídias tradicionais para as redes sociais (REUTERS INSTITUTE, 2019). Os jornalistas precisaram frequentar as redes com mais frequência, pois o próprio candidato na época, e depois presidente do Brasil, utilizava o Facebook para fazer transmissões ao vivo e o Twitter para dar declarações oficiais. Cada vez mais o conteúdo digital tem maior importância do que as mídias tradicionais (impressos, televisão, rádio) no Brasil, o que pode ter influenciado no resultado da alta queda na confiança.

A título de comparação, os Estados Unidos, que enfrentaram também uma eleição controversa, ranquearam 32% o nível de confiança; os países mais bem colocados no nível de confiança nas mídias foram a Finlândia (59%), Portugal (58%) e Dinamarca (57%). Esses líderes ainda possuem cerca de 40% daqueles que não confiam nas notícias, o que é importante de ser ressaltado (REUTERS INSTITUTE, 2019).

É interessante observar que mesmo com a queda expressiva, o Brasil ainda possui uma confiança maior nas mídias do que a França e os Estados Unidos, por exemplo. As razões para essa alta desconfiança nessas duas últimas nações (em torno de 70%) podem ser várias e demandam pesquisas direcionadas. Mas a relação entre público e as mídias está estremecida ou abalada, o que se identifica com menos força em outros países como a Finlândia, líder do ranking.

Detalhando os resultados encontrados, os pesquisadores constataram que, em todos os países, uma maioria de 62% concorda que as mídias mantêm as pessoas atualizadas do que está acontecendo, mas apenas 51% afirma que as mídias ajudam a entender as notícias (REUTERS INSTITUTE, 2019). Isso quer dizer que quase metade das pessoas acredita que o jornalismo apenas dispõe informações sem apresentar estratégias ou mecanismos que auxiliem na compreensão e no entendimento dos acontecimentos. Os fatos são oferecidos, mas sem a ajuda necessária para interpretá-los. As pessoas querem o contexto, falou o premiado jornalista Kulkarni (2020) em entrevista para o *Reuters Institute*, e as redações priorizam as *breaking*

⁴ O “coletes amarelos” é um movimento de protesto popular que começou na França em outubro de 2018. Manifestantes pediam reduções nos impostos sobre combustíveis, a reintrodução do imposto sobre fortunas, o aumento do salário mínimo, políticas de melhoria da democracia representativa, entre outras demandas.

news em detrimento à explicação. A falta de contexto acaba por ignorar processos estruturais que nos regem e dificulta o entendimento. Além disso, conforme o relatório, apenas 42% acreditam que as mídias desempenham um bom trabalho como fiscalizador de poderes institucionalizados (Ibid.).

No relatório, o Brasil se sobressai em diferentes pontos. Entre eles o já referido, que representou, junto com a França, o maior declínio de confiança na mídia, de 11%, de um ano para o outro. De forma geral, as pessoas estão preocupadas em diferenciar conteúdos falsos dos verdadeiros, representando 55% da amostra geral dos países. O Brasil desponta nesse quesito onde essa preocupação afeta 85% das pessoas, seguido por Portugal com 75%, e África do Sul com 70%. Na análise dos pesquisadores, isso se dá pela alta polarização nesses países, onde se acredita em um lado ou outro. Os países com menores índices são Holanda, com 31%, e Alemanha, com 38%, menos polarizados politicamente, segundo os investigadores (REUTERS INSTITUTE, 2019).

Essa preocupação trouxe uma mudança que também destaca o Brasil, que aparece despontando no ranking de pessoas que alegam ter parado de repassar e compartilhar conteúdo não confiável nas redes sociais, chegando a 61%. É o segundo país com mais indivíduos que começaram a procurar informações em mídias mais confiáveis, com 36%, perdendo apenas para os Estados Unidos, 40%. Segundo os pesquisadores, essas mudanças ocorrem em países onde a preocupação com a desinformação é maior (REUTERS INSTITUTE, 2019). No entanto, em outra pesquisa, o mesmo instituto realça que grande parte das pessoas não consegue diferenciar os veículos que fazem uma verificação qualificada de informações daqueles que não o fazem (TOFF et al., 2020). Essas barreiras impedem, segundo os investigadores, que as pessoas estejam bem informadas para tomar decisões políticas.

O Brasil se sobressai talvez na questão mais preocupante no que diz respeito à confiança nas notícias: segundo o relatório, é o país que possui a maior quantidade de usuários de mídias sociais do mundo, e o uso das grandes plataformas aumentou significativamente. O crescimento foi alto particularmente no Instagram (+10%), Youtube (+8%), e no Whatsapp (+5%). A preocupação dos pesquisadores está principalmente no fato de que o compartilhamento de notícias está ficando cada vez mais privado, sendo feito diretamente via Whatsapp, Facebook Messenger e Instagram. Para eles, isso significa que a circulação de conteúdos noticiosos ficará menos aberta e transparente (REUTERS INSTITUTE, 2019).

Ao calcular a média de dados dos países desde 2014, o relatório aponta rápido crescimento do uso do Whatsapp (45%) e do Facebook Messenger (37%), além das redes

recentes como Instagram (32%) e Snapchat (12%), que possuem recursos de troca de mensagens privadas e efêmeras⁵. Nesse período, Facebook (que segue como líder de rede social mais utilizada no mundo, com 64%) e o Twitter (21%) se mantiveram estáveis (REUTERS INSTITUTE, 2019).

A maior preocupação vem com o uso dessas mídias não para trocar mensagens para comunicação, mas para se informar, procurar e compartilhar notícias. De forma geral, 36% das pessoas buscam informações no Facebook, 16% no Whatsapp e 10% no Twitter. Facebook Messenger e Instagram ranquearam 9% (REUTERS INSTITUTE, 2019). Se levarmos em consideração que o Facebook, Facebook Messenger, Whatsapp e Instagram pertencem à mesma empresa, podemos ver a forte posição que ocupam no cenário mundial.

Aqui o Brasil se destaca mais uma vez: dentre todos os países, é o que mais usa o Whatsapp para troca de informações, com o impressionante número de 53% das pessoas. É seguido pela Malásia, com 50%, e pela África do Sul, com 49%. Mais da metade dos brasileiros tem um aplicativo de envio de mensagens privadas como fonte de informações. Preocupa pensar como se dá a verificação dos conteúdos que ali circulam e quais os critérios de compartilhamento. Em comparação com outros países, 9% das pessoas no Reino Unido procuram notícias no Whatsapp, 6% na Austrália e apenas 4% no Canadá (REUTERS INSTITUTE, 2019).

Segundo os pesquisadores, esse aplicativo é mais presente em países onde há mais desconfiança nas mídias jornalísticas e as instituições públicas são mais frágeis. De acordo com as análises, esses aplicativos permitem o compartilhamento de informações falsas de uma maneira que seria bem mais difícil em redes abertas. O relatório cita especificamente o caso do Brasil, afirmando que um milhão de grupos do Whatsapp foram criados para promover candidatos nas últimas eleições, entre eles o ex-capitão do exército Jair Bolsonaro, que estava sem cobertura na TV. Outra constatação relevante nesse cenário de compulsividade por informações via Whatsapp é que 58% dos usuários do aplicativo participam de grupos de conversa com pessoas que não conhecem e 18% discutem política em grupos públicos. A título de comparação, esses números são respectivamente 12% e 2% no Reino Unido. Para os especialistas, essas atitudes aumentam potencialmente as chances de informações falsas circularem (REUTERS INSTITUTE, 2019).

Os pesquisadores afirmam que as pessoas que usam Whatsapp e Facebook para informações confiam menos nas notícias e têm maior probabilidade de acessar *sites* de

⁵ Mensagens que ficam disponíveis por um curto espaço de tempo e depois ficam indisponíveis.

conteúdos partidários. No Brasil, a principal fonte de informação é a internet (incluindo *sites*, plataformas de notícias e redes sociais), com 90%, seguido da televisão, com 75%, e especificamente em redes sociais, com 66% (REUTERS INSTITUTE, 2019).

Diferente de outros tempos, quando se tinha que aguardar o jornal na porta de casa para ser informado, espera-se que as informações sejam instantâneas e acompanhem a velocidade dos acontecimentos no mundo globalizado. Segundo Garcia (2018), essa expectativa abre portas para crises de confiança e a desinformação. Quando as redes sociais, em especial o Whatsapp, se tornam fontes de notícias em tempo real, se convertem em meios de informação, e não mais de comunicação, sem nenhum controle ou averiguação, o que amplia a quantidade de conteúdos falsos que se propagam. Nesses casos, a credibilidade das notícias que estão nesses aplicativos não depende da veracidade dos fatos, mas da crença que se tem sobre elas.

As principais conclusões do relatório apontam para um cenário de instabilidade política e econômica, onde as empresas de mídia são desafiadas a lidar com as redes digitais em ampla escala, pois mudam os modelos de negócios, o trabalho em si e as agendas políticas (REUTERS INSTITUTE, 2019). Em meio a todas essas mudanças, há a preocupação de algumas pessoas se as mídias jornalísticas estão questionando os poderosos e ajudando o público a entender o mundo ao seu redor. A pesquisa mostrou que o público sente que as mídias ficam aquém do que se espera delas (Ibid.).

As mudanças trazidas pela internet contribuíram para enxugar as redações e precarizar as relações de trabalho, fazendo com que essa transição para o mundo digital tenha relaxado o rigor de verificação e apuração das informações em busca de cliques (FOSSÁ; MULLER, 2019; GARCIA 2018). Em estudo realizado por Trasel, Lisboa e Vinciprova (2019), com o objetivo de verificar se é possível discernir veículos jornalísticos legítimos de propagadores de “pseudojornalismo”, como chamaram conteúdos falsos que tentam se passar por notícias verídicas, os resultados foram surpreendentes. Ao conferir pontuações de acordo com marcadores de credibilidade⁶, constatou-se que os veículos que propagam “pseudojornalismo” possuíam resultados melhores ou semelhantes aos dos produtores de conteúdo jornalísticos:

o *Jornalivre* (7 pontos), acima da *IstoÉ* (3 pontos), se autointitula um veículo de mídia e se apropria de recursos narrativos jornalísticos, inclusive no nome, mas é um *site* criado pelo Movimento Brasil Livre (MBL⁷) para “denunciar” jornalistas, jornais ou matérias considerados por eles como comunistas ou ameaças ao liberalismo econômico (TRASEL; LISBOA; VINCIPROVA, 2019, p. 488).

⁶ Para maiores informações sobre os procedimentos metodológicos utilizados pelos pesquisadores, ver o artigo nas referências.

⁷ O Movimento Brasil Livre (MBL) é um movimento de cunho liberal e conservador criado em 2014. Seus principais líderes apoiaram o presidente Jair Bolsonaro nas eleições de 2018 (TRASEL; LISBOA; VINCIPROVA, 2019).

Isso demonstra que os produtores de informações falsas estão atentos a aspectos do fazer jornalístico, no intuito de se aproveitar da credibilidade do setor para fazer valer as suas manobras ideológicas e políticas. Revela também o quanto alguns veículos de imprensa, ao migrarem para as redes virtuais, deixam de lado fatores cruciais para a manutenção da credibilidade e da confiança em seus conteúdos.

O relacionamento das pessoas com as mídias tem sido abalado por essa falta de confiança e pelas transformações trazidas pelo ambiente digital. Desse abalo de confiança e da utilização das redes sociais como meio de informação, se desenvolve outro fator que ajuda a desgastar ainda mais a relação jornalismo-sociedade e que impacta diretamente nos debates sociais: a percepção equivocada sobre a realidade.

O instituto de pesquisa social britânico *Ipsos Mori* questionou os habitantes de 38 países sobre a realidade em que vivem (IPSOS MORI, 2017). Neste estudo, nominado “Os perigos da percepção”, apresentado no final de 2017 e mais amplamente divulgado em 2018 em diversos jornais e plataformas do Brasil (tais como Folha de S. Paulo, Zero Hora, Exame e Terra), questionava a percepção da população sobre alguma situação específica, como: qual a cidade mais violenta do país? Qual o percentual de mulheres entre 15 e 19 anos que dão à luz a cada ano? Você acha que a taxa de homicídios em seu país é maior ou menor do que no ano 2000? E assim, os pesquisadores compararam as respostas com as estatísticas. A ideia era avaliar o conhecimento geral e a interpretação que as pessoas fazem de questões sociais do lugar onde vivem. No resultado, o Brasil obteve desempenho espantoso: ocupamos o segundo lugar em pior percepção da realidade, ficando atrás apenas da África do Sul, nossa companheira em uso do Whatsapp para notícias, em preocupação com a desinformação, e em ambiente polarizado, segundo a pesquisa do *Reuters Institute* (2019).

Figura 1 – Percepção dos brasileiros sobre questões sociais do país



Fonte: Folha de S. Paulo (2017)

Tomamos nossas decisões políticas com base nas nossas percepções da realidade e escolhemos o que consideramos o melhor caminho para a solução de problemas sociais. Quando essa percepção é equivocada, o debate público fica comprometido: que tipo de discussão teremos quando a sociedade brasileira acredita que quase a metade das jovens entre 15 e 19 anos dá à luz no Brasil a cada ano, quando na verdade não chega a 7% (Figura 1)? Discussões sobre aborto, educação sexual e saúde pública, por exemplo, podem ficar comprometidas por desviarem das questões centrais que condicionam esses temas. Quando a percepção que temos sobre a realidade não condiz com o mundo concreto, ficamos mais suscetíveis ou vulneráveis a acreditar em alguém que saiba explorar essa falta de clareza. A cientista política Céli Pinto (2018, p. 11) afirma que

é importante dizer que as pessoas não têm uma perspectiva equivocada por serem equivocadas por natureza, é por haver todo um discurso político e midiático que produziu isso. Então o brasileiro acha que todas as adolescentes ficam grávidas, que a maior parte dos crimes é cometida por menores de idade, que há uma degradação moral, que vamos levar um tiro se atravessarmos a rua. Se formos olhar, não é verdade. Mas gera discursos como o da redução da maioridade penal e de que temos todos que nos armar, por exemplo.

Por que lemos tão mal o que está a nossa volta? Isso pode estar relacionado com o impacto das informações. Na pesquisa, por exemplo, os brasileiros selecionaram o Rio de Janeiro como a cidade mais violenta do país (apesar de ela não estar nem entre as dez capitais

com maiores índices de violência), o que pode estar relacionado à cobertura midiática que enfatiza as ocorrências policiais no lugar, levando-nos a assimilar a cidade como muito violenta. Segundo a doutora em psicologia Keitiline Viacava (2018, p. 9), “o quão repetidamente estou exposto a determinada informação tende a influenciar a minha percepção sobre aquele fenômeno”. Pode estar relacionado também aos hábitos de compartilhamento de informações não verificadas e falsas, que fazem com que a percepção do que se passa no mundo não esteja de acordo com o mundo real. Não apenas as pessoas buscam informações em redes privadas de troca de mensagens, onde não há garantias de confiabilidade, como compartilham essas informações e depositam sua confiança sem a devida verificabilidade. É importante entender outro fator que vem prejudicando o relacionamento das pessoas com as mídias jornalísticas, como será visto a seguir.

2.2 DE “FAKE NEWS” PARA DESINFORMAÇÃO

As eleições americanas de 2016 podem ser consideradas um marco histórico para as preocupações com as informações falsas, as ditas “*fake news*”. Diversos escândalos envolveram a corrida presidencial estadunidense, como a possível intervenção do governo russo, os jovens da Macedônia pagos para disseminar notícias falsas (BBC, 2019), e as próprias mentiras divulgadas pelo então candidato e futuro presidente Donald Trump. Algumas “*fake news*” tiveram consequências graves na época, como o caso da pizzaria Comet Ping Pong, de Washington, onde um atirador disparou três tiros contra os clientes em 4 de dezembro de 2016, pois acreditava que o local funcionava como sede de uma rede de prostituição comandada por Hillary Clinton, candidata de oposição à Trump na época. O caso ficou conhecido como o “Pizzagate” (em referência ao Watergate), por se tratar de uma teoria da conspiração e que foi amplamente desmentida.

A eleição francesa do ano seguinte foi marcada igualmente por episódios envolvendo informações falsas, o que levou Macron a criar uma lei de combate a “*fake news*” em disputas eleitorais. No mesmo ano, o referendo da Catalunha sofreu os mesmos golpes. As eleições brasileiras de 2018 também foram marcadas pelas ditas “*fake news*”.

O caso de maior repercussão foi o do “kit gay”, cuja criação foi atribuída ao candidato Fernando Haddad (do Partido dos Trabalhadores) quando este era Ministro da Educação. Supostamente, tratava-se de material de conteúdo sexual distribuído em escolas, que abordava a homossexualidade. Apesar de desmentida a existência do material para alunos da rede escolar,

e pela proibição judicial de veiculação sobre o assunto, o conteúdo continuou a circular pela internet. Outra figura pública que foi alvo de “*fake news*” foi a vereadora do Rio de Janeiro Marielle Franco, que teve fotos suas divulgadas nas redes associando-a a reconhecidos criminosos. Sua morte violenta causou comoção e, talvez, caluniar e manchar a imagem da vereadora poderia amenizar o crime cometido e até justificá-lo.

Pesquisas abordam a situação brasileira no que se refere ao engajamento com informações falsas, conforme apresenta Martins (2019). No período das eleições de 2018, 93% dos eleitores declarados de Jair Bolsonaro relataram ter sido expostos a conteúdos sobre fraudes nas urnas eletrônicas (o que nunca foi comprovado), sendo que 74% afirmou acreditar na informação. Além disso, entre jovens de 18 a 22 anos, 90% afirmou já ter recebido uma ou mais “*fake news*” (Ibid.).

O mundo está se mobilizando em torno desse fenômeno, na intenção de compreendê-lo e combatê-lo. Mas o termo “*fake news*” é controverso. A ideia de uma “notícia falsa” por si só é contraditória com a noção de jornalismo. Se é falso, não pode ser uma notícia, é ficção. Além disso, essas palavras lidam mal com a complexidade do problema que é maior do que a veracidade ou falsidade de um conteúdo. Em documento sobre o tema de 2019, pesquisadores ligados a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) afirmam evitar o uso do termo “*fake news*” porque esses conteúdos não merecem o rótulo de notícias (UNESCO, 2019). Em relatório da União Europeia relativo à questão, o termo é evitado por não atender a todas as demandas do fenômeno que envolve conteúdos que não são apenas falsos, mas fabricados utilizando fatos concretos, que são manipulados para um determinado fim (EUROPE UNION, 2018). Ademais, o termo já foi tantas vezes empregado de forma errônea por diversos atores políticos que queriam abafar uma cobertura jornalística que os desagradava que o seu significado se esvazia nas intenções de quem o profere, sendo associado com partidarismo político. Como também percebeu a jornalista e pesquisadora Seibt (2019), é de comum acordo entre os estudiosos da difusão de conteúdos enganosos que o termo “*fake news*” não é uma terminologia suficiente ou adequada para tratar o problema do colapso informacional.

O conceito de desinformação é empregado com frequência por melhor atender as demandas da situação conforme se apresenta. O termo é definido como a informação falsa, inexata ou enganosa, projetada, apresentada e divulgada para, intencionalmente, se ter vantagem ou causar alarme público (EUROPE UNION, 2018). Também é usado para se referir a tentativas deliberadas (frequentemente orquestradas) para confundir ou manipular pessoas por

meio da transmissão de informações desonestas (UNESCO, 2019). O jornalista D’Ancona (2018, p. 46) acrescenta que se trata de “difusão sistemática de mentiras por organizações de fachada que atuam a favor de grupos de interesse que desejam suprimir a informação precisa ou impedir que outros grupos ajam contra eles”.

O que chama a atenção nesses conceitos de desinformação é o caráter intencional de falsear a informação e de transmiti-la com o objetivo de confundir. Não se quer necessariamente convencer as pessoas, mas questionar os fatos, sabotando a confiança do público em todas as informações ao seu redor, incluindo as do jornalismo e da ciência. O principal risco é a descrença em todos os conteúdos veiculados e, nesse estado de incerteza, o público vir a acreditar nos conteúdos que se aproximam das suas convicções e sentimentos. A intenção da desinformação não é convencer o público de que o conteúdo é verdadeiro, mas trocar o foco das atenções, impactar na definição das prioridades, turvar as águas informacionais e enfraquecer os fatos.

As forças por trás da desinformação não esperam necessariamente persuadir jornalistas ou audiências amplas sobre a verdade das falsas alegações, porém, elas procuram contestar o status da informação verificável produzida por fabricantes profissionais de notícias. Essa confusão significa que muitos consumidores de notícias se sentem cada vez mais habilitados a escolher ou criar seus próprios “fatos”, às vezes auxiliados por políticos que buscam se proteger de críticas legítimas. (UNESCO, 2019, p. 18).

Tomando como exemplo o caso de desinformação impactante no Brasil sobre as queimadas na Amazônia, ocorridas em 2019, que no mês de agosto representou recorde histórico (UOL, 2019), podemos ver bem essa intenção. No final do mês de agosto, o presidente Jair Bolsonaro afirmou em entrevista coletiva que as ONGs que atuam na região para prevenir os incêndios poderiam ser as responsáveis pelas queimadas para chamar a atenção contra o governo. Segundo o presidente, os repasses para as organizações não governamentais foram cortados em 40% em seu governo, e essas entidades estariam queimando a Amazônia como retaliação. Nenhuma prova foi apresentada e nada foi encontrado que comprove essas alegações, nem mesmo pela Polícia Federal. A intenção da desinformação lançada pelo presidente era de desviar o foco das mídias jornalísticas do governo pela ausência de ações no combate às chamas, mudar o tema da cobertura jornalística e confundir o público sobre os fatos, apresentando uma teoria (da conspiração) que se encaixa nos seus interesses.

O propósito é semear a dúvida. As instituições estão sendo cada vez mais desacreditadas, os grupos mal-intencionados e bem financiados estimulam o público a questionar os fatos, até a ciência, e sua existência conclusiva e confiável: “a questão é manter

a discussão em andamento, para assegurar que nunca cheguem a uma conclusão” (D’ANCONA, 2018, p. 49).

O processo de checar os fatos (conhecido por *fact-checking*), atividade básica da profissão do jornalista, ganhou um capítulo à parte nessa era da desinformação, com agências e profissionais voltados somente para esta prática. A diferença em relação à checagem de fatos tradicional é que o jornalista confere os fatos antes da publicação da notícia, como uma etapa de trabalho, e os profissionais de *fact-checking* o fazem depois, tentando minimizar os efeitos da desinformação e verificar as informações que compõem os discursos políticos, cada vez mais inverídicas. Mesmo que o *fact-checking* seja um componente importante, casos como o das mentiras sobre os incêndios na Amazônia, apresentado acima, e do “kit gay” evidenciam que desmascarar uma desinformação não é o suficiente para cessar a sua circulação ou fazer com que as pessoas corrijam ou mudem o seu pensamento.

Um dos motivos pelo qual o *fact-checking* não surte o efeito desejado é porque essa ação só funciona, segundo Graves (2019), quando há algumas normas vigentes e discursos razoáveis que circulam e se impõem entre as elites políticas. A importância da verdade nas declarações fica difícil de ser assegurada quando a própria elite política de um país (como o presidente, por exemplo) não faz questão de se ater a ela. Conforme argumenta o pesquisador, a checagem de fatos também não surte efeitos por não abalar o desinformante, que se mantém firme nas suas convicções fraudulentas. Eles, os presidentes que mentem, por exemplo, não sofrem retaliações e nem pagam qualquer preço por suas mentiras. Não há responsabilização pelos seus atos, mesmo quando os jornalistas comprovam que o que disseram é falso. Não há custo algum em seguir repetindo declarações inverídicas para satisfazer as bases. Com isso, não há mais normas para reger discursos minimamente razoáveis.

O processo de falsear informações e mascarar fatos não começou agora, tampouco as mentiras que os políticos contam. Mas, ainda segundo Graves (2019), o nível de falsidade de um líder como o presidente Donald Trump é algo extraordinário. O que mudou foi que antigamente, desde a metade do último século, eram poucas as grandes emissoras e jornais, e se o político queria se fazer ouvir, levar seu discurso para o público, precisava desses veículos. Essas emissoras funcionavam como reguladoras, fazendo com que as falas se mantivessem em um patamar estável. Hoje a arena política de debates se diversificou com a internet, e com isso veio um menor controle e responsabilização. Com uma ampla quantidade de meios para se pronunciar e de se fazer ver e ouvir, os políticos não precisam mais das grandes empresas de jornalismo para alcançar seus públicos, utilizando esses espaços para seus discursos. Não só

podem rejeitar as narrativas das mídias mais tradicionais e oferecer as suas próprias, como conseguem descartar até mesmo fatos ou dados científicos.

Ter um presidente que questiona abertamente a legitimidade de toda a imprensa, dizendo que não se pode confiar nas matérias publicadas pelas mais respeitáveis organizações de mídia, é um desdobramento realmente assustador, porque muitos seguidores de quem diz isso acreditam no que está sendo dito (GRAVES, 2019, online).

Esse tipo de manifestação encoraja o público a acreditar em qualquer outra versão que agrade, mais do que confiar em dados ou fatos. Isso afeta diretamente a credibilidade das mídias jornalísticas, mas também de outras instituições. Há uma hostilidade à política, à ciência, à economia, tudo pode ser desacreditado. A crise de confiança nas instituições está colocada. Nessa época de efervescência de informações, principalmente via internet, seria necessário de mais confiança no trabalho do jornalista, e é justamente quando essa confiança mais enfraquece.

O Presidente norte-americano tem interesse claro em minar a relação do público com a imprensa e com as instituições: “os jornalistas estão entre os seres humanos mais desonestos da terra”, disse Donald Trump em pronunciamento logo após a sua posse em 2017 (SUL 21, 2017). Segundo Garcia (2018), o que verdadeiramente quer esse presidente é dilapidar a confiança da sociedade no jornalismo. Mas por que isso seria bom para Trump? Porque possibilita que ele se apresente como um “messias” entre seus apoiadores, detentor da verdade e da razão, manipulando as informações e construindo seu próprio relato informativo. Donald Trump já utilizou o termo “fatos alternativos” para se referir às informações fornecidas por ele e seu governo, visando não reconhecer que esses “fatos” eram uma mentira intencional.

O Presidente Jair Bolsonaro não faz diferente. A organização internacional e independente Repórteres Sem Fronteiras (RSF) contabilizou 32 ataques à imprensa feitos pela presidência apenas nos três primeiros meses de 2020 (RSF, 2020). Locais impróprios para entrevistas e distribuição de bananas para os jornalistas estão na lista de ações hostis. Sobressaem os ataques a veículos determinados e ataques pessoais, como o caso da jornalista Patrícia Campos Mello, do jornal Folha de S. Paulo, que, após denúncia de esquema de financiamento para divulgação de informações falsas por empresários bolsonaristas, teve sua lisura profissional colocada em dúvida, quando o próprio presidente insinuou que ela teria oferecido favores sexuais em troca de informações.

A consequência desses ataques é desafiar a reputação dos jornalistas e questionar os seus propósitos e competência. A questão não está mais voltada para um processo racional de avaliação, cada um escolhe a própria realidade, baseado em um discurso conveniente. A narrativa sobre o mundo concreto, antes atrelada ao jornalismo, passa a ser de políticos ou atores

públicos que não possuem compromisso com os fatos e que reduzem o jornalismo a uma tarefa de confirmar ou desmentir suas alegações. Um assessor da Casa Branca, no governo George W. Bush, em 2004, chegou a afirmar para um jornalista que

somos um império agora e, quando agimos, criamos a nossa própria realidade. E enquanto você examina essa realidade – de maneira prudente, como você faz – nós agimos de novo, criando outras novas realidades, que você também pode examinar, e é assim que as coisas se ordenam. Somos atores da história, e você, todos vocês, existirão simplesmente para examinar o que fazemos (D'ANCONA, 2018, p. 56).

Mesmo que o jornalismo não seja a causa da desinformação e da falta de confiança, ele não tem colaborado muito para reverter a situação. Para Kikuti (2019), o jornalismo tem feito a sua parte para aumentar a descrença, pois não são raros os casos de notícias publicadas sem a correta verificação das informações, além dos casos de discursos racistas, xenofóbicos ou declarações mentirosas de governantes que são reproduzidos acriticamente. Sua análise questiona o tipo de jornalismo que importa ser feito e constata que é necessário ouvir os públicos para recuperar a confiança, pois a credibilidade é construída quando os indivíduos sabem que o trabalho jornalístico tem interesse no desenvolvimento da comunidade, criando algo de valor para o público, e não com foco nas elites.

Culpando também as próprias mídias jornalísticas por parte da rejeição e falta de confiança nas notícias, Filloux (2019) analisa pesquisas e relatórios recentes para emitir duas conclusões. A primeira é que as notícias não refletem a realidade e não parecem se preocupar com a sua audiência. A exemplo disso, no quesito causa ou eventos de mortes no Estados Unidos, um terço da cobertura jornalística é dirigida para terrorismo ou homicídios, mas eles representam 0,01% e 0,9% dos casos, respectivamente. Outra conclusão foi que a simplificação se generaliza nas notícias, onde os especialistas não são mais pessoas de larga experiência e conhecimento no campo, e sim outros jornalistas que trabalham na área. Ainda, quando o especialista rende cliques ou audiência, não importa o quão inexperiente ele seja no assunto.

Alves (2019) afirma que o jornalismo “neutro” se torna um amplificador de mentiras. Replicar o que o governante disse, mesmo que seja desmentido logo depois na notícia, é compactuar com a desinformação. Uma nova avaliação sobre o que deve ser notícia é requerida, pois usar a mesma metodologia em tempos em que os fatos estão tão fragilizados pode complicar ainda mais as coisas. O pesquisador ainda destaca que o jornalismo é dinâmico e precisa mudar com a criação de um novo ambiente midiático, para não se tornar uma correia de transmissão de mentiras.

Não basta certificar-se de que o que está nas notícias não é desinformação, mas atentar para onde conduz a narrativa da notícia. Cox e Goldman (1994) dão o exemplo: ao dizer na

manchete “Ontem o presidente afirmou que ‘p’”, e ‘p’ é falso, tecnicamente a manchete não é falsa, mas vai levar a crer algo que não é correto ou que não condiz com os fatos. Da mesma forma, notícias mal contextualizadas e incompletas distorcem os fatos, não no sentido de que os fatos sejam falsos, mas no sentido de levar a conclusões equivocadas ou não correspondentes com o mundo real. A precisão do jornalismo, para os autores, deve ser medida não apenas pela verdade do que publicam, mas através do grau de dissimulação ou do nível da condução das consciências para conclusões equivocadas.

Acontece que as fontes, mesmo e principalmente as oficiais do governo, não têm compromisso com os fatos mais do que com a agenda política. O medo de parecerem tendenciosos faz com que os jornalistas optem por uma objetividade que não favorece a verdade dos fatos: se “o presidente disse que ‘p’”, e “p” é falso, isso precisa estar claro para o público. Ironicamente, para os autores, é essa objetividade, tentativa de ser preciso ao máximo, que restringe uma análise e uma interpretação que as audiências necessitam para chegar à verdade do que aconteceu. Manchetes como essa não podem fazer parte do jornalismo que combate a desinformação, pois elas ajudam a propagar o dito falso.

Quando Alves (2019) afirma que é preciso criar um novo ambiente jornalístico, é para evitar não apenas propagar uma desinformação, mas evitar que as pessoas tirem conclusões equivocadas, guiadas por um jornalismo que não pode se dar ao luxo de agir da mesma forma. Um exemplo são os casos de violência policial nas favelas brasileiras. No começo de dezembro de 2019, patrulhas da polícia militar de São Paulo invadiram um baile funk na comunidade de Paraisópolis, segunda maior do estado, dispararam bombas e agrediram jovens com cassetetes e outros objetos, até mesmo garrafas de vidro. Foram muitos os feridos e nove mortos, pisoteados pelo tumulto e correria. A polícia afirma que estava respondendo a tiros de bandidos que se infiltraram na festa durante uma perseguição, e que o tumulto começou daí, com alguns jovens dando cobertura aos bandidos. A população tem uma versão bem diferente: afirma que os policiais entraram na festa sem nenhuma troca de tiros e não houve perseguição, e que a violência foi desmedida e direcionada. Corroborando com a versão dos habitantes da comunidade, diversos vídeos gravados pela população foram disponibilizados para as emissoras, e mostravam uma violência desenfreada contra os jovens, mulheres, pessoas acudadas em becos sem saída e defesa. Ao apresentar a notícia, apresentando a versão da polícia e da população, e mostrando os vídeos, o repórter da maior emissora do país fala das imagens “que os moradores *dizem ter* gravado na noite de domingo”, quando ocorreu o incidente (JORNAL NACIONAL, 2019). O que aconteceu neste caso foi que não houve comprovação de que os

vídeos foram gravados naquela mesma noite, mas optou-se por divulgá-los mesmo assim, sem verificação.

Esse tipo de afirmação acaba por conferir legitimidade para a versão dos policiais, pois deixa dúvidas, faz questionar ou desacreditar os vídeos. Será que são verídicos ou houve uma tentativa de enganar? Isso gera mais confusão do que esclarecimento dos fatos. O que deveria ser colocado em questão, a violência da polícia contra habitantes da comunidade, desenfreada, injustificável e desproporcional, em qualquer situação, fica em segundo plano até se saber se as imagens foram mesmo gravadas naquele dia. Não se discute o conteúdo, a violência da polícia, se troca o foco do debate.

O jornalista é o primeiro a ter que dar o exemplo de verificar as informações antes de divulgá-las, é parte fundamental de seu trabalho. É claro que não cabe ao jornalista ser uma espécie de perito audiovisual, mas há ferramentas e profissionais para isso. A falta de tempo é a justificativa mais comum para casos como esse, e que não noticiar compromete a eficiência do trabalho, perdendo a dianteira para a concorrência. Mas ao utilizar esse tipo de abordagem, tais como “supostas gravações”, ou “que dizem ter sido”, o jornalista faz parecer que há certa enganação ou fragilidade nos conteúdos disponíveis que acabam por enfraquecer a credibilidade e orientar as interpretações para outras versões, mesmo sem os fatos que as sustentem. Esse é um típico caso em que o jornalismo pode contribuir para a desinformação, sem divulgar nenhuma falsidade.

Com isso, podemos concluir que informações falsas, não verificadas, não precisas, circulam nas mídias mesmo que não haja a intenção de confundir. Não é só a desinformação que prejudica o relacionamento dos sujeitos com as mídias e contribui para a crise de confiança. É importante distinguir os tipos de conteúdos prejudiciais que circulam e que nos deparamos cotidianamente.

2.3 OS TIPOS DE INFORMAÇÕES FALSAS E PREJUDICIAIS

A desinformação implica a intenção de divulgar informação falsa com o propósito de causar danos e confusão. Mas nem sempre a informação é falsa, ela pode ser apresentada de maneira que cause uma impressão equivocada; ela pode ser falsa, mas sem a intenção de causar mal, afinal, jornalistas erram. Entender os diferentes termos que classificam informações que prejudicam o entendimento da realidade é importante para avançar no debate. Foi isso que fez Claire Wardle e Hossein Derakhshan (2017) a pedido do Conselho Europeu, quando redigiram

o relatório sobre o que chamou de “desordem informacional”. Em seu relatório, descartaram o uso do termo “*fake news*” pelos mesmos motivos antes citados, e propõem uma nova estrutura para a desordem informacional com três tipos de informações: *desinformation*, *misinformation* e *malinformation*. Utilizo a tradução para o português dos termos feita por Seibt (2019), que assim define, respectivamente: desinformação, informação errada, e informação mal-intencionada.

Desinformação é uma informação falsa criada ou disseminada deliberadamente com o propósito expresso de causar prejuízo. Os produtores possuem geralmente motivações políticas, financeiras, psicológicas ou sociais. Exemplos de desinformação já foram trazidos, como o caso da fala do presidente brasileiro culpando as ONGs pelas queimadas na Amazônia.

Informação errada é quando a informação é falsa, mas não tem a intenção de causar danos ou prejuízos. Isso inclui eventuais erros dos jornalistas na etapa de produção das notícias com nomes, datas, ou com conteúdos. Inclui também o compartilhamento dessas informações pensando que se está fazendo um bem, como no exemplo abordado por Wardle e Derakhshan (2017), no caso do atentado a Champs Elysée, em abril de 2017. No mesmo dia do evento, circularam mensagens de que havia dois policiais mortos, o que não era verdade. As pessoas não compartilhavam com o intuito de fazer mal, mas na intenção de alertar as outras pessoas e, em momento de estresse, não se preocuparam em conferir as informações.

Informação mal-intencionada é quando a informação é genuína, mas é veiculada na intenção de causar danos, informações que deveriam permanecer privadas ou que têm um caráter revelador e que, ao se tornarem públicas, prejudicam a reputação de alguém. Por exemplo, quando se divulga a orientação sexual de alguém sem que isso seja relevante na notícia. Um exemplo brasileiro de bastante impacto foi o desentendimento entre o presidente Jair Bolsonaro e o presidente da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Felipe Santa Cruz, em julho de 2019, que acabou gerando declarações chocantes por parte de Bolsonaro. A OAB não permitiu que a Polícia Federal quebrasse o sigilo telefônico do advogado que defendia Adélio Bispo (preso por ter atacado o então candidato Jair Bolsonaro durante a campanha), visto a inconstitucionalidade da quebra do sigilo entre advogado e cliente. Irritado, o presidente disse: “Por que a OAB impediu que a Polícia Federal entrasse no telefone de um dos caríssimos advogados? Qual a intenção da OAB? Quem é essa OAB? Um dia, se o presidente da OAB quiser saber como é que o pai dele desapareceu no período militar, conto *pra* ele. Ele não vai querer ouvir a verdade. Conto para ele” (FOLHA DE S. PAULO, 2019). Fernando Augusto Santa Cruz de Oliveira, pai de Felipe Santa Cruz, desapareceu em 1974 após ser preso pelo

DOI-Codi, órgão de repressão da ditadura militar, no Rio de Janeiro. A família nunca viu o corpo, apesar de Fernando ter sido considerado morto pelo regime. Ao dar essa declaração, de que tinha informações sobre o caso, o presidente tem a intenção de fazer mal a Felipe Santa Cruz, difamar sua família, causar dor e ameaçá-lo com algo que o atormenta por toda a vida – o paradeiro de seu pai. Por ter sido militar, Bolsonaro afirma saber o que ocorreu e usa essa informação de forma aleatória (qual seria a relação com a decisão sobre a quebra de sigilo telefônico?) para difamar e prejudicar psicologicamente seu “adversário”.

O relatório de Wardle e Derakhshan (2017) ainda destaca sete maneiras de falsear informações: 1) Sátira e paródia: mesmo que seja surpreendente, existem pessoas que não entendem a sátira de alguns canais de informação e tomam o conteúdo como verdadeiro; 2) Conexão falsa: quando o título, a manchete ou as legendas não correspondem com o conteúdo da notícia. Na corrida pelos cliques, as manchetes são cada vez mais chamativas, mas o conteúdo, às vezes, não condiz com o que foi anunciado; 3) Conteúdo enganoso: quando a informação é recortada para enquadrar um problema ou para relacionar indivíduos de determinada maneira, cortando fotos e escolhendo citações que se encaixem. É a teoria do enquadramento; 4) Contexto falso: conhecido como a reciclagem de conteúdos, retirados de uma situação e inseridos em outra. Como exemplo, algumas fotos feitas em uma época passada ou de um evento antigo são mostradas como sendo atuais ou relacionadas com um evento do presente; 5) Conteúdo impostor: quando as notícias são acompanhadas de assinaturas falsas de jornalistas para passar credibilidade, ou vídeos tem o logotipo de alguma grande emissora; 6) Conteúdo manipulado: quando o conteúdo genuíno é manipulado com a intenção de enganar, como fotos alteradas, vídeos alterados, etc.; 7) Conteúdo fabricado: quando a informação não existe, mas é criada e direcionada para um tipo de público, como as diversas informações caluniosas que interferiram nas eleições norte-americana e brasileira.

Apresentar essas diferentes formas de falsear informações é interessante para ficarmos atentos às mais diversas ocorrências que falseiam ou conduzem a conclusões equivocadas, não apenas se uma notícia é falsa ou verdadeira. Além desses, Levitin (2016) acrescenta uma técnica que, acredita, tem sido muito eficaz: oferecer diversos fatos confirmados, pois verdadeiros, e então acrescentar só um ou dois falsos. Segundo o autor, as mentiras nessa técnica passam despercebidas.

Segundo Wardle (2019) especificou em documento posterior, o termo “*fake news*” não pode nem começar a explicar toda essa complexidade, até porque a maioria dos conteúdos que circulam não são falsos, são com frequência genuínos e usados fora de contexto ou

dinamizados, manipulados. Para comprovar isso, um estudo brasileiro realizado por Canavilhas, Bittencourt e Andrade (2019) sobre conteúdos virais na pré-campanha das eleições presidenciais de 2018, analisou dez páginas que divulgavam informações falsas no Facebook. O estudo utilizou as categorias de Wardle e Derakhshan (2017) para classificar os materiais. O resultado foi que a categoria “contexto falso” surgiu em 90% das páginas, seguida pela categoria “conexão falsa”, com 80%. A categoria “conteúdo fabricado” aparece em poucos casos e foi identificada em apenas alguns textos de um dos veículos.

Mesmo tendo definido os termos e os tipos de falseamento de informações, o que é comum encontrar em relatórios, palestras e discursos é classificar como desinformação todas as informações que forem falsas, seja com ou sem intenção de prejudicar diretamente. Chama-se de desinformação também quando a informação mal-intencionada é detectada, mesmo que seja verdadeira. Disso resulta que se tem referido a desinformação como um “estado de”, como uma “cultura de desinformação” (AGUIAR; ROXO, 2019), na tentativa de caracterizar o momento de falta de confiança nas informações, o estado de ser/estar “mal informado”. Todas as formas de “engano” ou de prejuízo estão contempladas em um mesmo termo. “Parece, então, que chegamos a compreender que a desinformação é uma situação estrutural do ecossistema midiático e que as audiências, paradoxalmente, emergem como vítimas propiciatórias deste fenômeno” (ROMERO-RODRIGUEZ et al., 2018, p. 74).

A era da desinformação está posta, uma vez que faz parte da rotina das sociedades modernas e nunca esteve tão em foco. Afirmar que estamos em um estado de desinformação parece ser condizente com a confusão e com a dúvida em relação aos conteúdos abundantes ao qual somos expostos diariamente, sem a confiança nas mídias jornalísticas que conferia estabilidade às relações. No entanto, é importante não chamar de desinformação todas as informações que contenham algum fator que cause prejuízo, falsas e verdadeiras, com intenção ou sem. O consenso acerca do termo é o que vai possibilitar os avanços nas pesquisas da área.

2.3.1 A desinformação e a internet

Mentiras e distorções sempre ocorreram, mas a escala com que se lida com esse fenômeno hoje é muito maior devido às tecnologias: mais velocidade e alcance, e mais direcionamento das mensagens para públicos segmentados. Para quem estuda o fenômeno da desinformação e sua relação com as redes digitais, são muitas as questões que cercam o problema. Dentre elas, o aspecto da lucratividade da desinformação, que precisa ser estudado,

no sentido de que se trata de um modelo de negócio. O alerta veio com os jovens da Macedônia que trabalharam em *sites* especializados em desinformação e que estavam a serviço da candidatura de Trump (ESTADÃO, 2018). Eles conseguiam ser remunerados através de cliques e compartilhamentos, por gerarem mais publicidade para os *sites*. Ainda sobre a questão da lucratividade, o portal The Intercept Brasil publicou reportagem em que teve acesso ao conteúdo de um encontro entre blogueiros e um funcionário da empresa Google, que tinha como objetivo passar orientações sobre como aumentar ganhos financeiros com o programa do Google de “aluguel” de publicidade em *sites*. Segundo a reportagem, o funcionário prometia 25 mil reais por mês para o blogueiro que investisse na desinformação (THE INTERCEPT BRASIL, 2019). Desinformação gera lucro e recompensa para quem pratica.

Outra questão é o uso de dados pessoais. Sem o conhecimento das pessoas, as grandes empresas do mundo digital, como Google, Facebook, Apple, Amazon, vendem os dados coletados de seus usuários para empresas de publicidade, marketing e propaganda. Esses dados geram mensagens direcionadas para o público, mapeando interesses e conduzindo o consumo e os assuntos a serem apresentados. Essa questão precisa de atenção no sentido de que o usuário precisa ter o controle sobre suas informações pessoais. Vem daí outro problema a ser debatido, a questão das bolhas de informação. Os indivíduos acabam recebendo apenas conteúdos que corroboram com as suas visões de mundo, encerrando as possibilidades de interlocução com outras ideias. Um terceiro problema ligado a essa questão é o “zero rating”, a tarifa zero. Em alguns pacotes de serviço de uso de dados, as empresas fornecem acesso a Whatsapp e Facebook sem descontar do pacote de dados, o que faz com que as pessoas utilizem apenas esses canais para se informar, não recorrendo a plataformas jornalísticas, por exemplo.

A forma como os dados pessoais são usados para direcionar conteúdos não é de conhecimento de todos. A maneira como os algoritmos operam na rede é confidencial, o que faz com que o público não saiba por que um determinado conteúdo aparece para uns e não para outros. A transparência das operações das plataformas digitais é um debate indispensável, assim como dar autonomia para o usuário decidir sobre a utilização de seus próprios dados.

Para evitar a propagação de desinformação, esses conteúdos precisam ser removidos das redes, e as empresas de mídia e redes sociais possuem meios para isso. Sempre existiu a remoção de conteúdos que não se encaixam nos “termos de uso” de qualquer *site*, mas delegar essa função às plataformas digitais é permitir que empresas privadas decidam qual conteúdo pode circular e qual não pode. O interesse de empresas privadas não é necessariamente voltado para o bem comum ou para o reforço da democracia. O Facebook e o Google, por exemplo,

teriam um poder de veto, de censura, dos conteúdos disponíveis. Mesmo que os critérios sejam claros, que só seriam excluídas as informações comprovadamente falsas, erros podem ocorrer e o poder nas mãos dessas empresas daria margem para preocupações. O ideal seria aguardar a decisão de um juiz que, em teoria, teria condições de julgar sobre o conteúdo e analisar o caso de forma a resguardar as liberdades de expressão, sem favorecer a desinformação. O problema é que as decisões judiciais possuem fragilidades. Além da demora na análise dos casos, mesmo quando uma decisão judicial é explicitada, como foi o caso da interrupção de circulação dos links relacionados ao “kit gay”, em alguns dias elas voltam a circular.

Isso levou a discussões preocupantes na área jurídica e política, como a tentativa de criminalizar usuários e plataformas implicados em casos de desinformação, através de projetos de lei que tramitam no congresso (AOS FATOS, 2019). Trata-se de solução simplista para um problema complexo, uma solução punitivista que apresenta mais possibilidades de erros do que de acertos. Não só os termos não são claramente definidos (o que é “*fake news*”, ou o que é desinformação, o que é informação errada etc.) como o papel que as plataformas e que os sujeitos desempenham nesses processos não está esclarecido. Criar e compartilhar seriam enquadrados como a mesma ação? Projetos como esses não levam em conta as condições de formação da população para julgar o conteúdo das notícias e criminaliza o compartilhamento mesmo sem a intenção de fazer mal. Além do mais, os presos por compartilhar notícias falsas seriam na casa dos milhares ou dos milhões, incluindo aí alguns jornalistas desavisados ou enganados por suas fontes. Como se não fosse o bastante, criminalizar aqueles que compartilham desinformação, sem ter bem delimitado o que é isso, pode impulsionar a coerção de vozes dissonantes e a perseguição daqueles que se dispõem à crítica.

Essas e outras discussões importantes relativas à desinformação, principalmente na internet, podem ser encontradas na cartilha feita pelo Coletivo Brasil de Comunicação Social, o Intervezes, em 2019, denominada “Desinformação: ameaças ao direito à comunicação muito além de “*fake news*” (INTERVOZES, 2019). Entre as possíveis soluções trazidas está a mudança nas regras de compartilhamento de conteúdo online, transparência e maior controle dos usuários sobre as plataformas, celeridade na atuação do poder judiciário, formação de educadores e operadores do direito, debates críticos sobre os meios e desinformação, e o desenvolvimento de mecanismos de correção do ambiente digital.

O avanço da desinformação e da crise de confiança teve o amplificador das redes digitais, mas não se atém a essas plataformas. As pessoas não confiam mais no que veem na televisão, no que escutam no rádio ou no que leem no jornal. Existe uma dúvida se aquele

conteúdo teria interesses obscuros, se a informação foi manipulada na intenção de enganar, se há precisão nos fatos etc. O trabalho executado pelo jornalista, e qual a sua intenção, é colocado constantemente em cheque. Os indivíduos parecem procurar indícios de que estão sendo enganadas ou conduzidas a crer em algo diferente do que se passa no mundo. Devemos questionar o que faz com que os jornalistas sejam alvo de tantas inquietações quanto às suas intenções.

O estado de incerteza quanto às informações, se são verdadeiras ou falsas, passa pela falta de conhecimento sobre o trabalho do jornalista, colocando muitas vezes o profissional no mesmo patamar que um escritor de blog ou *youtuber*. O fato de o brasileiro recorrer a outras opções de informação, como Whatsapp e Facebook, mais do que às mídias tradicionais, demonstra que não há um entendimento sobre a diferença da informação trazida pelo jornalismo e por uma outra pessoa, um amigo ou desconhecido, ou seja, não se sabe sobre o processo de construção das notícias.

2.4 PRINCÍPIOS DO JORNALISMO

Ao serem acusados de tomar partido em suas notícias, os jornalistas levantam a bandeira da neutralidade. O discurso é de que não escolhem lado, que apenas dão as informações que recebem, de forma neutra, para que o leitor faça as suas escolhas. Frases como as proferidas pelo jornalista Nelson Breve, por exemplo, quando era presidente da Empresa Brasil de Comunicação (EBC) em 2015, ainda podem ser ouvidas: “a sociedade não quer o jornalista militante, quer o jornalista neutro, que retrate uma situação a partir de seus vários ângulos, a partir de seus vários pontos de vista, para que o cidadão, aí sim, diante da informação descontaminada de pontos de vista, possa formar sua opinião” (PORTAL IMPRENSA, 2015). A diretora editorial da BBC Global News, Mary Wilkinson, afirmou para o portal Poynter que “objetividade, neutralidade, imparcialidade - chame como quiser – compõem todos os relatórios da emissora e de seu *site* digital, e está lá desde o início, quando a BBC foi formada em 1922” (POYNTER, 2020).

Segundo Traquina (2016), a ideia do “comunicador desinteressado” é tida como chave no jornalismo, como se este fosse um observador neutro, desligado dos acontecimentos. Por mais que essa ideia tenha sido desafiada pela complexidade do campo e pela academia ao longo dos anos, ela continua ocupando uma posição central na autoimagem dos jornalistas, na valoração de seu trabalho, na construção de referencial ético e na legitimidade diante dos

leitores (BIROLI; MIGUEL, 2017). A ideia de um jornalismo neutro e imparcial segue sendo reforçada pelos profissionais da área.

Neutralidade, conforme conceitua Guareschi (2013), implicaria em um sujeito não constituído de valores, que não possui uma maneira de guiar e conduzir a vida segundo certos princípios. Valorizar a neutralidade no jornalismo é afirmar que o sujeito pode anular-se, em suas experiências e princípios, ao redigir uma notícia. A imparcialidade implicaria em um sujeito que enxerga os fatos de forma alheia aos seus valores e experiências, que se despe de suas opiniões para olhar um fato sem se identificar mais com um lado ou outro. Ainda, na visão do autor, a objetividade seria conseguir deixar de lado a subjetividade, ou quem se é enquanto sujeito, para transmitir, sem interferências pessoais, uma informação (GUARESCHI, 2013).

Outro valor buscado no campo, segundo Biroli e Miguel (2017), é o pluralismo: o jornalista deve expor todas as parcialidades, mostrar todos os lados da questão. Isso seria uma espécie de índice para a democracia, pois, em teoria, todas as vozes seriam ouvidas. Mas é possível conhecer todos os lados? Quantos lados existem? E aqueles que o jornalista sequer conhece? Para os autores, essa noção mantém uma espécie de neutralidade como valor a ser seguido.

A verdade também é disputada nas páginas dos jornais. As empresas de mídia reivindicam o discurso sobre a realidade, afirmando retratar a verdade conforme ela se apresenta. No entanto, principalmente nesse contexto de desconfiança e desinformação, as fronteiras entre a verdade e a mentira se borram. Entram em discussão, então, outros aspectos, que afetam também noções basilares do jornalismo.

2.4.1 A construção da verdade

Em “Adeus à verdade”, Vattimo (2016) retoma os preceitos filosóficos de Adorno sobre a ideia de verdade como totalidade. Quando podemos ver o todo, dizia Adorno, podemos ter acesso à verdade. Mas o próprio já reconhecia, assim como outros pensadores depois dele, que a totalidade nunca pode ser alcançada. Adorno compreendeu que esse ideal poderia resultar no totalitarismo e que a verdade-totalidade tem um fundo de violência, pois não permite a emergência do outro, de visões dissidentes, permite apenas um ponto de vista.

Vattimo (2016) afirma que a verdade é volátil tanto quanto as interpretações do passado. Quando dizemos que algo é verdadeiro, esta conclusão é baseada em uma série de referências passadas, que formaram, ao longo da história, a nossa consciência de mundo e a nossa cultura,

e que permitem exprimir os julgamentos com critérios. Mas esse passado não pode ser assumido como encerrado, pois também foi construído de forma interpretativa. Se hoje, no presente, desenvolvemos outros conhecimentos, novas descobertas, podemos olhar para o passado e entender de outra forma os acontecimentos, fazer outras interpretações e compreender o que passou de outra maneira. E se o passado é inacabado, sujeito a alterações, então não é possível afirmar que o hoje é concreto, pois ele pode mudar assim que as definições do passado mudarem. “Assumir o passado como *gewesen*⁸ – como um ter sido que ainda se apresenta como possibilidade para decidir livremente, significa aceitar a história como aberta ao futuro, como alguma coisa que não se pode resumir em um conhecimento ‘verdadeiro’” (VATTIMO, 2016, p. 13).

Esse passado que foi interpretado e reinterpretado constrói paradigmas sociais que são compartilhados e formam uma base para as interpretações futuras. A verdade dos fatos estaria condicionada a esses paradigmas, que são interpretações e construções sociais. Outros paradigmas, outras interpretações, outras verdades. A verdade está condicionada à partilha social de significados, que vai significar um acontecimento. Se a verdade fosse apenas o que é, objetiva e calculável, a nossa existência enquanto sujeitos livres não teria sentido: não poderíamos ter incertezas nem esperança e afetos, mas corresponder completamente ao que a racionalidade social pretende de nós.

Quando o autor fala em “adeus à verdade”, não se refere ao triunfo da mentira, como se não existisse mais a verdade, fala do fim da verdade enquanto um reflexo objetivo ou um “dado” a ser descrito com equivalência precisa com uma “natureza” dos fatos. “Trata-se de entender que a verdade não se ‘encontra’, mas se constrói com o consenso e o respeito da sociedade de cada um e das diversas comunidades que convivem” (VATTIMO, 2016, p. 17). Com isso, o autor procura evidenciar que o “adeus à verdade” é o início e a base da democracia, pois abre possibilidades da manifestação do outro na construção das verdades, permite o não conhecido manifestar-se e assumir uma posição de igual valor. Interpretações plurais, paradigmas plurais, vozes plurais, verdades plurais. Mas a nossa sociedade “pluralista” continua dando sinais de que acredita na verdade como correspondência objetiva aos fatos e é pela base desses “dados de fato” que toma as suas decisões, autoritárias, totalitárias.

A verdade sobre o passado, para Albuquerque Junior (2018), é uma conquista. Ao debruçar-se sobre o tema, o autor entende que, enquanto a verdade for algo a ser perseguido e

⁸ Expressão em alemão usada pelo autor, a qual pode ser traduzida como “ter sido”.

encontrado, aquele que tem acesso a ela tem poder. Reside aí a insistência em manter esse entendimento de verdade como única, pois quem a detém possui o poder sobre a legitimidade cultural e social. O autor também entende a verdade como afetada pelo tempo, e não pode ser concebida como única, absoluta ou definitiva. A verdade não está nas coisas, mas é fruto da criação humana, visto que os fatos históricos são sempre interpretados por alguém que os interroga, questiona e problematiza a partir de certos conceitos e valores.

Ao compreender a verdade como uma construção social, entende-se que ela está sujeita aos valores empregados em cada sociedade para fazer circular discursos assumidos como verdadeiros. Cada sociedade vai elaborar, através de múltiplas coerções, os seus regimes de verdade, ou seja,

os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1993, p. 12).

Para Foucault (1993), a verdade não é algo a ser descoberto, é um conjunto de regras que constituem os enunciados (que são aceitos como verdadeiros). A questão é o que rege os enunciados e a forma como esses interferem e atuam entre si para construir discursos aceitáveis cientificamente e socialmente. A verdade é uma disputa, portanto, entre os efeitos de poder que circulam nos enunciados. “Não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é o seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global” (FOUCAULT, 1993, p. 4). O combate não é “em favor” da verdade, afirma o autor, mas sobre o estatuto de verdade.

Nessa concepção, a verdade é um conjunto de procedimentos que regulamenta o funcionamento dos enunciados e que, portanto, está associada diretamente às relações de poder: o regime de verdade sustenta os efeitos de poder e é também constituído por eles. Para o autor, o embate em torno da verdade não deve focalizar em mudar a “consciência” das pessoas, mas destacar o regime de produção no sentido de libertar a verdade das formas de poder hegemônico que atuam em determinado tempo e em determinada sociedade.

Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento (FOUCAULT, 1993, p. 14).

Na consciência formulada por um regime de verdade reside a alienação, segundo Albuquerque Junior (2018), pois interpretamos o mundo segundo esses parâmetros e não pensamos em outras possibilidades para além dessa realidade apresentada. Sem a resistência aos regimes de verdade, impostos pelo poder hegemônico, a verdade é uma espécie de violência, porque é da ordem do poder que conduz as consciências para certos caminhos e renuncia a outros possíveis. Ao invés de encontrar uma verdade, precisamos entender como essas verdades foram produzidas e se modificaram dentro dos discursos. Uma vez considerado que não existe uma verdade absoluta, mas interpretações, os autoritarismos podem ser desmascarados, revelando suas intenções de impor-nos comportamentos em nome de uma lei “natural”, ou de uma essência humana, de uma tradição, poder divino etc.

Perceber a verdade como uma construção, que depende dos efeitos de poder que circulam socialmente, evidencia a possibilidade de alterar as narrativas discursivas sobre o passado de acordo com interesses políticos e de classe. Ao ganharem força alguns discursos sobre a ditadura militar no Brasil, por exemplo, afirmando que se tratava de um movimento “de esquerda”, esses podem vir a abalar os paradigmas construídos sobre a ditadura militar de forma negativa, negando a tortura, a barbárie e as intenções anticomunistas que eram reforçadas na época, bem como distorcendo o que foi dito e feito. Mascarando o movimento dos militares como algo positivo para o país, esses novos discursos, com premissas falsas, essas desinformações, podem interferir na nossa memória do passado de forma a subverter os sentidos. Segundo Garcia (2018, p. 98), as informações falsas “são perigosas porque confundem a nossa memória e reduzem nossa capacidade de aprendizado sobre o passado”, e quanto mais envolvidos estivermos em desinformações, maior a possibilidade de repetir nossos erros do passado. No caso do Brasil, de 2018 direto para 1964.

2.4.2 Neutralidade, imparcialidade e objetividade

Entender o fato sob a perspectiva de uma verdade absoluta, a ser apresentada pelos jornalistas, é uma pretensão ingênua. O fato precisa ser percebido pelo sujeito e assimilado conforme uma ordem de significados sociais (CHARAUDEAU, 2010). Todo acontecimento jornalístico é construído: os fatos precisam ser notados, assimilados, dotados de sentido, modificados, trabalhados, e aí apresentados ao público para novos processos de significação.

Não se trata de envolver aspectos emocionais ao relato de um fato, mas a sua compreensão e assimilação possui características do sujeito observador. Desde a sua origem, o

fato possui um componente subjetivo: “a interpretação e a opinião não formam um discurso que se agrega aos fenômenos somente depois da percepção, mas são sua pré-condição, o pressuposto mesmo da sua existência como fato social” (GENRO FILHO, 1996, online).

Todo fato precisa do olhar humano para identificá-lo e dar-lhe significado. Só será apreendido aquilo que é antecipado pela consciência, da mesma forma que a narração do fato é condicionada pelas lentes do observador.

O fato conhecido, portanto, é bem mais do que aquilo que na natureza seria disponível, porque inclui, para além do que é objetivamente *dado*, a *visitação* do desejo e dos temores, o repertório e a gramática das imagens e das figuras do imaginário que são nossas ou a *vis* (violência e virtude) semântica e sintática da língua e do conhecimento, dentre outras coisas. (GOMES, 2009, p. 23, grifos do autor).

Não se transmite algo “puro”, assim como não há uma leitura “pura”, sem interpretação. Os processos de escolha e de sentido, que fazem parte das estratégias discursivas, constroem o saber. Charaudeau (2010) afirma que todo saber é uma construção humana, o conhecimento se constrói a partir da experiência e no interior das representações. O jornalismo, muito além de oferecer notícias, dispõe para o debate público as estruturas de sentido para a interpretação das informações que veicula, informações que escolhe para fazer parte da discussão social.

Os acontecimentos estão inseridos em um universo de matérias-primas e é preciso fazer uma seleção do que será abordado, uma escolha do que é noticiável. As editorias devem selecionar quais fatos merecem saliência e deverão ser apresentados aos leitores, e essa escolha é estruturada por valores, culturas, experiências e interesses. Ou seja, alguns fatos terão preferência, a qual se dará pelo valor social e pelos interesses de quem os publica.

O jornalista é obrigado constantemente a tomar decisões e fazer escolhas, seleciona os fatos e os decodifica, define a abordagem, as vozes, a diagramação, entre outros. O que o jornalista apresenta para o público é um recorte, ou uma versão da realidade (FAUSTINO et al., 2007). Além da seleção dos assuntos, define-se quem irá opinar sobre eles: as fontes da reportagem jornalística. Enquanto o jornalista relata “objetivamente” os fatos, a fonte pode exprimir juízos de valor e ser subjetivo, suscitando a discussão. No entanto, há aí também uma escolha não assumida. Como o jornalista se vê compelido a anular-se enquanto observador, chama para a reportagem o comentário daquele que compactua com a sua visão: “para preservar a credibilidade dos profissionais, é o próprio jornalista que solicita pessoas estranhas à profissão para dizer aquilo que ele próprio desejaria dizer” (RODRIGUES, 2016, p. 57).

Essas escolhas não ficam evidentes para o público. Sem revelar quais os critérios envolvidos na produção das notícias, os julgamentos são apresentados como um espelho da realidade. “O efeito de realidade produzido pela correção e adequação dos procedimentos de

captura e produção da notícia apaga o fato de que ela toma forma em um contexto de disputas e sobreposições entre complexos distintos de valor, cristalizados em discursos” (BIROLI; MIGUEL, 2017, p. 68).

O processo de produção das notícias, para Marcondes Filho (1986), parece cultivar uma certa passividade e conduzir a uma despolitização através da apresentação dos fatos como algo unívoco, fechado e sem contradições, sem ambivalência. O mundo é organizado de forma não contraditória, esvaziando-se de conflitos e estruturando-se acriticamente. Quando, aos olhos do leitor, o que está sendo oferecido é uma visão “neutra” e “real”, e, portanto, justa, pode-se tomar uma posição supondo que seja autônoma. O que passa despercebido aos olhos do público é que essa decisão “autônoma” foi conduzida por uma narrativa subjetiva, carregada de valores e nada neutra. Os jornais representam grandes correntes de opinião, conduzidos por grupos em constante disputa pelo poder: “são como pontas de icebergs, que no nível externo representam a democracia formal, no qual todos seriam iguais e, no fundo, escondem o poder político ou econômico que os sustenta” (MARCONDES FILHO, 1986, p. 13).

Os valores da neutralidade e imparcialidade podem aparecer como uma espécie de resistência a pressões de governos ou agentes, se compreendidas dentro da noção de senso comum apresentada anteriormente. Mas escondem uma adesão a uma visão de mundo de alguns grupos, aos quais interessa aparecerem como uma opinião “neutra”, e, dessa forma, seus interesses são universalizados. “A imparcialidade reforça a opressão ao transformar o ponto de vista de grupos privilegiados em uma posição universal” (BIROLI; MIGUEL, 2017, p. 13). O resultado é a eliminação da alteridade, a posição do outro. Ocorre uma naturalização de um ponto de vista.

O discurso da imparcialidade pode servir para desviar a atenção do público de questões anteriores ou mais profundas e críticas, como por que o problema está sendo posto desta maneira, ou a razão desse problema, ou ainda por que determinados indivíduos foram chamados como porta-vozes da questão. Hackett (2016, p. 174) salienta que os jornalistas podem aderir a formas de imparcialidade “porque essa aderência pode simplesmente ajudar a tornar a notícia ainda mais eficaz na dissimulação do seu enquadramento ideológico subjacente”. As notícias são estruturadas contendo orientações de diversos tipos e sustentar sua imparcialidade prejudica os debates sobre as realidades sociais.

Ao abandonar a noção de comunicação imparcial, podemos evitar ser afastados dos nossos propósitos pela busca de padrões de equilíbrio e imparcialidade. Em vez disso, analisamos vários tipos de orientações e relações sistemáticas que, inevitavelmente, estruturam os relatos noticiosos. Estes fatores podem, decerto, incluir o favoritismo partidário ou os preconceitos políticos (HACKETT, 2016, p. 183).

Visto o que foi debatido, outros contornos para a imparcialidade e para a neutralidade podem ser sugeridos:

A imparcialidade não é, portanto, a equidistância entre os lados, mas a capacidade de se apresentar como ocupando a posição universal; e a neutralidade não é a ausência de valores, mas a naturalização de um padrão de valores que se transmuta de julgamento a fato (BIROLI; MIGUEL, 2017, p. 63).

A objetividade também ganha outro contorno, para Traquina (2016), o de “empirismo ingênuo”. Segundo o autor, a objetividade no jornalismo ainda domina o campo, onde as notícias são entendidas como emergindo naturalmente do mundo real e o jornalista seria um mero espectador que a transmite fielmente. A ingenuidade referida aponta o entendimento de que o jornalista é participante ativo, e não mero observador da construção da realidade, e de que a notícia é uma construção social e cultural. O jornalista não se limita a refletir a realidade, ele atua sobre ela e contribui para dirigi-la de acordo com certos interesses. O acontecimento é um fenômeno social que não tem sentido sem o sujeito, e a notícia se apresenta como um produto da mediação comunicativa.

Uma contradição importante a se perceber sobre a noção de objetividade no jornalismo é que a realidade externa teria que ser apreendida à parte da visão do sujeito observador, ou seja, de um ponto de vista não situado socialmente, planando acima de todos, exterior à sociedade. Mas qual sujeito não é situado socialmente? Não é possível reivindicar um “não-lugar” de fala.

A crítica à objetividade é a crítica a uma noção discursiva de isenção, quando as notícias não o são. Trata-se de uma posição contrária à objetividade ligada ao positivismo. Para Alsina (1989), esse tipo de jornalismo é o mecanismo pelo qual os governos e instituições de elite transmitem suas próprias opiniões e interpretações da realidade. A objetividade positivista representa um obstáculo para o jornalismo que deveria ter realçada a sua função de interpretar os acontecimentos.

Não existe essa objetividade, inserida nesse cientificismo positivista, mas existe o mundo objetivo dos fatos. A boa objetividade, assim caracterizada por Alsina (1989), tem o limiar mínimo de distinguir notícia (enquanto apresentação de fatos objetivos e observáveis) de comentários. Um novo modelo de objetividade giraria em torno da interpretação, de entendê-la como a capacidade de distinguir os fatos relevantes a partir de um ponto de vista, e de contextualizar as informações em uma cadência de acontecimentos. Não há uma fórmula para

esta objetividade, conclui o autor, o recurso é manter sempre fresca a relação entre o observador e o observado.

A objetividade, segundo Cornu (1994), conecta o fato descrito com o mundo real e coloca-o em um lugar e em um tempo específico. “Em matéria de informação jornalística, a intenção da objetividade não se limita à observação da realidade e à crítica das fontes; orienta igualmente a reconstrução e a interpretação dos acontecimentos” (CORNU, 1994, p. 340). Contextualizar as informações, apresentá-las fazendo relações com outros acontecimentos e propor novas perspectivas faz parte do trabalho dos jornalistas. A interpretação dos fatos é o ofício e a “boa objetividade” deveria abrir espaço para esses processos reflexivos.

Além de valorizar a interpretação, transparecer as escolhas feitas pelos jornalistas e do seu lugar de fala pode lançar luz sobre uma nova maneira de trazer a imparcialidade para o trabalho jornalístico. Cornu (1994) aborda a ideia de uma *intenção* de imparcialidade, como um método que orienta as práticas jornalísticas. O jornalista, enquanto sujeito, possui seus valores, empatias e antipatias, tem desejos e esperanças, então, como ser imparcial nesse sentido? É claro que o jornalista julga e transparece no texto o seu ponto de vista. Tentar mascarar isso seria um erro. O jornalista que narra, e, portanto, interpreta, segundo Cornu (1994), precisa deixar claro o seu lugar de fala, o seu ponto de vista, para que todos saibam de quais princípios ele partiu na hora de narrar o fato, de interpretar os acontecimentos. Isso seria a imparcialidade enquanto método, assumir a subjetividade. Essa “transparência”⁹ é o que dá suporte para a imparcialidade e permite aos sujeitos não serem conduzidos pelo entendimento do outro, mas compreenderem o argumento advindo do ponto de vista localizado que dialoga com as suas concepções de mundo. Para Kulkarni (2020), as audiências deveriam saber exatamente como e por que os jornalistas estão falando sobre determinada história e não outras. Essa postura mais transparente pode evitar erros e suspeitas entre os leitores acerca do trabalho do jornalista.

Nessa perspectiva, Kovach e Rosenstiel (2004) afirmam que os significados de imparcialidade e equilíbrio no jornalismo podem ser vistos como técnicas que ajudam a orientar os jornalistas na verificação de seus relatos, e não devem mais serem perseguidos como um fim em si mesmos ou como objetivo final. A imparcialidade, para os autores, deve significar que o jornalista é justo para com os fatos, e não com as fontes. Não se trata de a história parecer imparcial e não desagradar nenhum lado. Imparcialidade no jornalismo não é agradar a todos,

⁹ Entendo que não há transparência na subjetividade, ela é turva e complexa. No entanto, a transparência defendida neste trabalho diz respeito a revelar, manifestar e tornar conhecidos os processos que envolvem o fazer jornalístico; deixar transparecer a autoria das notícias. Utilizo o termo “transparência” em defesa da autonomia dos sujeitos da prática jornalística.

ou a maioria, é a transparência dos relatos e a manifestação clara da subjetividade. Quanto ao equilíbrio, este pode levar à distorção se encarado como um objetivo nas práticas jornalísticas. Por exemplo, uma esmagadora maioria dos cientistas, através de pesquisas internacionalmente reconhecidas, realizadas há várias décadas, afirmam que o aquecimento global é um fato científico (e, portanto, verificável). Buscar o equilíbrio matemático de dar o mesmo espaço para uma visão oposta, não comprovada, pode fazer parecer que a discussão é validada, como se tivesse igual número de referências, pesquisas e citações. Atribuir pesos iguais nem sempre reflete a realidade.

O jornalista deve buscar, a cada linha, revelar ao público a sua visão de mundo, a sua interpretação, essa é a sua profissão. Ele pode acreditar em qualquer ideia ou proposta e declarar abertamente, fomentando um debate público e fazendo críticas sociais. O que o jornalista não pode é ser leal a um partido, uma pessoa, instituição ou facção. “O elemento crítico na procura da verdade e no processo de informar os cidadãos não é a neutralidade, mas a independência” (KOVACH; ROSENSTIEL, 2004, p. 99).

Ao contrário do que se pode pensar, deixar claro o lugar de fala não aprisiona a informação, mas a liberta, sendo condição “de uma informação que não tem a pretensão de encerrar o cidadão numa objetividade insustentável que deixaria a ‘escolha’ entre estar de acordo... e estar de acordo” (CORNU, 1994, p. 350). O que costuma ser visto como uma limitação ou impotência do jornalismo (o viés do jornalista), Genro Filho (1996) percebe como uma “potência subjetiva”. A interpretação do jornalista é o seu ganha pão, é o seu trabalho. Diferente de outras profissões, nas quais as convicções particulares não dizem respeito ao exercer do ofício (tanto faz as orientações políticas, por exemplo, do médico em seu trabalho de examinar pacientes; ou do engenheiro ao calcular vigas), as interpretações dos jornalistas são elementos constitutivos de sua profissão, estão ligadas à prática de narrar e descrever a atualidade.

No trabalho de julgamento e interpretação dos acontecimentos é importante deixar claro o contexto, facilitando a construção de sentido por parte do leitor. Sem essa transparência, segundo Cornu (1994), fica para a sociedade a responsabilidade de distinguir os fatos significativos que dão sentido ao acontecimento, precisando formar um juízo às cegas. O que pode parecer uma liberdade é na verdade expor o público a inúmeras manipulações que garantem a hegemonia dos discursos. Daí a importância do espaço crítico no trabalho do jornalista, de ter independência para interpretar e apresentar uma visão crítica dos fatos, sem estreitar pontos de vistas.

2.4.3 O mercado e as elites

As ideias de neutralidade, imparcialidade e objetividade ainda são fortes porque auxiliam a manter e legitimar os discursos hegemônicos das elites políticas e auxiliam na conservação do poder econômico. O papel do mercado e das elites deve ser evidenciado para tentar contextualizar a manutenção desses princípios que seguem em voga. Definir qual notícia, sob qual ângulo, qual será a manchete, ou também a opção em não divulgar uma notícia, é uma decisão consciente dos jornalistas, e essa escolha tem por trás os valores e aspectos subjetivos do sujeito jornalista, mas também aspectos relativos à empresa para a qual o profissional está à disposição no momento, que por sua vez respeita seus próprios interesses mercadológicos. Os valores de mercado estão presentes indissociavelmente das práticas jornalísticas.

As empresas de mídia se apresentam quase sempre como propriedades privadas, ou seja, não são totalmente autônomas em suas decisões. Elas precisam respeitar uma lógica, a do lucro, a lógica do mercado, dentro do contexto capitalista. Por mais que o discurso professado pelos meios de comunicação seja o de que prestam um serviço público e que sua missão é informar e servir aos cidadãos, não podemos nos surpreender quando o lucro se apresenta como personagem protagonista dos meios de comunicação.

O jornalismo não atua sozinho, tem relações próximas com grandes forças políticas, econômicas e sociais. Ele é o porta-voz dos conglomerados que querem dar às suas opiniões o foro de objetividade, segundo Marcondes Filho (1986). O jornal é produzido para ser vendido e consumido, sua matéria-prima são as informações, mas que por si só não são mercadoria. Para o autor, elas passam por processos de significação (recontextualização) e se transformam em notícias. Esse seria o principal diferencial de outros veículos como o Diário Oficial, que não seria jornalismo, pois serve apenas para notificações. O jornal, ao contrário, trabalha o fato e constrói o mundo.

A informação sofre um tratamento que a adapta às normas mercadológicas de generalização, padronização, simplificação e negação do subjetivismo. Além do mais, ela é um meio de manipulação ideológica de grupos de poder social e uma forma de poder político (MARCONDES FILHO, 2009, p. 78).

O cidadão tem por costume, inserido na lógica do capital, pagar por tudo, pelo uso do telefone, do transporte, pelo lazer, mas não quer pagar pelas notícias. Hoje, o sustento dos jornais e das empresas de mídia de forma geral vem dos patrocinadores e anunciantes, muito

mais do que do preço cobrado ao leitor pelo exemplar ou pelo acesso através do *paywall*¹⁰. O público, na verdade, paga caro para ter alguém arcando com os custos do jornalismo. A lealdade é direcionada para quem paga as contas, para quem garante a sobrevivência da empresa.

O jornal acaba sofrendo um tipo de censura que não é estatal, mas empresarial, diluída nas relações internas, que se manifesta nos “indivíduos intocáveis”, na adaptação do texto, seleção de informações, definição da pauta, entre outros. Esse controle relativiza o universo de acontecimentos, definindo as histórias que terão relevância pública. Na empresa, essa censura ocorreria nas notícias que prejudicam interesses de anunciantes, que falam mal de governantes que se relacionam bem com os proprietários dos jornais, que envolvam amizades – em suma, as notícias que prejudiquem os interesses. “Todas as empresas que buscam favores ou regulamentos que burlar, serão capazes de pisar no silenciador das colunas de notícias do jornal que se orienta pela caixa registradora” (ROSS, 2008, p. 90).

Além da censura empresarial, o que acontece nesse sistema amparado no patrocinador e anunciante é a redução da variedade de vozes e opiniões dissidentes ao discurso hegemônico. “Os grupos midiáticos sentem-se desimpedidos para selecionar as vozes que devem falar e ser ouvidas – geralmente aquelas que não arranham as metas mercadológicas, convalidam suas agendas temáticas e não lhes criam embaraços no debate público” (MORAES, 2011, p. 144). A variedade das vozes acaba ficando encerrada dentro dos jornais, encobrendo opiniões divergentes que afetem as elites econômicas e políticas. A variedade interna, que aparece dentro do jornal, ilude quanto à multiplicidade externa, parece que se trata de uma visão universal.

Os meios de comunicação não determinam as escolhas pessoais, mas dão ênfase a determinadas compreensões e definem comportamentos, lapidando consensos. A questão da centralidade das mídias refere-se a três pontos, segundo Biroli e Miguel (2017): a esfera pública não é homogênea; a esfera pública é desigualmente constituída, os públicos têm posições distintas e hierarquizadas; a esfera pública é um espaço de disputas. Os meios de comunicação estão no centro dessas disputas porque são recursos para a construção dos consensos, para acomodação dos conflitos e reprodução da dominação. O trabalho dos jornalistas seria de lapidar consensos, neutralizar conflitos, e

consistiria em atribuir significados ao comportamento dos atores e ao funcionamento das instituições, colando a eles julgamentos que exibem, diante do público, seu grau de adequação às práticas que seriam incontestavelmente adequadas aos valores tidos como universais (BIROLI; MIGUEL, 2017, p. 75).

¹⁰ *Paywall* se traduz como um “muro-pago”, ou seja, um método de restringir acesso a conteúdos em uma página na internet apenas para aqueles que pagaram uma subscrição.

A principal maneira de neutralizar conflitos seria a seleção de temas e atores que farão parte das notícias, deixando de fora os “ruídos”, os indícios de interesses e os vestígios de antagonismos que fazem parte das relações sociais. Ficam de fora análises e relações que serviriam de contexto para outras interpretações. O jornalismo intervém nas percepções do público e atua formando opiniões.

A longo prazo, os jornais – todos –, por defenderem interesses particularistas e setorializados, influem em realidade na orientação política da sociedade; não são, de forma alguma, neutros. São veículos de manifestação de facções políticas, grupos econômicos e poderes militares, religiosos e sociais. Intervém de fato. A neutralidade [...] cai por terra (MARCONDES FILHO, 1986, p. 35).

Ao abordar a fragilização das estruturas sociais, Romais (2001) afirma que quem assumiu o papel principal da regulamentação política e social foram as mídias. O mercado toma conta do “tornar público” e passa a reforçar opiniões que o convém. “O mercado pode estar transformando a mídia num sistema não-representativo, construído de monopólios e conglomerados que, juntos, oferecem um leque de significados cada vez mais estreitos e uniformes ideológica e culturalmente” (ROMAIS, 2001, p. 53).

No entanto, parece demasiado simplista apresentar o jornalismo como refém das ideologias de mercado. Afirmar que as mídias estão sob o domínio dos capitalistas, para Hall et al. (2016), ignora a “relativa autonomia” do dia a dia do jornalista e dos produtores de notícias. As mídias, de fato, reproduzem o discurso dos poderosos, mas não devido a uma submissão ao mercado. Para complexificar a questão, apresentam o conceito de definidores primários e secundários.

Os jornalistas precisam valer-se de fontes autorizadas e institucionalizadas que transmitam a credibilidade necessária para a sua reportagem. As pressões da prática, objetividade e precisão, e do constante trabalho contra o relógio, fazem com que o jornalista recorra à visão de mundo institucionalizada e “oficial”, através das “fontes acreditadas”. As mídias jornalísticas acabam por reproduzir a estrutura de poder na ordem institucional da sociedade ao buscar credibilidade. Os sujeitos que ocupam posições de elevado status social têm maior probabilidade de ter a sua opinião aceita e posta a público por serem porta-vozes com acesso à informação mais precisa ou especializada em assuntos específicos. Esses porta-vozes seriam os definidores primários. Eles fornecem os parâmetros para a discussão, a interpretação primeira e a partir dela é que pode surgir uma suposição contrária ou dissidente, mas a maneira de tratar a questão já foi definida. A definição primária estabelece o limite e o enquadramento das questões.

Os *media*, então, não se limitam a “criar” as notícias; nem se limitam a transmitir a ideologia da “classe dirigente” num figurino conspiratório. Na verdade, sugerimos que, num sentido crítico, os *media* não são frequentemente os *primary definers* de acontecimentos noticiosos; mas a sua relação estruturada com o poder tem o efeito de fazê-los representar não um papel crucial, mas secundário, ao reproduzir as definições daqueles que têm acesso privilegiado, como de direito, aos *media* como “fontes acreditadas”. Nesta perspectiva, no momento da produção jornalística, os *media* colocam-se numa posição de subordinação estruturada aos *primary definers* (HALL et al., 2016, p. 317).

O que os autores procuram salientar é que são as práticas profissionais dos jornalistas que asseguram o papel importante na reprodução dos discursos dominantes. Mas além dessa orientação “passiva” de reprodução de discursos, as mídias jornalísticas são responsáveis pela transformação das matérias-primas em notícias em dois pontos principais, com um papel autônomo e ativo. O primeiro ponto é a questão da seletividade, pois nem todas as afirmações dos definidores primários serão reproduzidas. Nessa seletividade, as mídias jornalísticas têm seus próprios critérios. O segundo aspecto diz respeito à maneira como transformam o acontecimento em notícia acabada, ou seja, o modo como é codificado, a linguagem utilizada. Essa linguagem será diferente em cada jornal e veículo de imprensa, tendo em vista que um mesmo acontecimento pode ser relatado de formas diversas.

Esse contexto no qual o jornalismo está inserido, do mercado, é o responsável por muitas discussões que até aqui foram postas. A necessidade de lucro, o poder dos anunciantes, das empresas, as censuras dos empresários e dos políticos, as definições dos enquadramentos etc. Seria então a solução acabar com o mercado das mídias e propor um jornalismo estatal? Não é se livrando do sistema capitalista que surgirá um jornalismo neutro ou imparcial. Fazer críticas ao sistema de mercado é abrir a possibilidade de outras maneiras de valorizar a divulgação de notícias, mudar o tratamento dado às reportagens. Marcondes Filho (1986) propõe mudanças principalmente

no enfoque, na valorização dos componentes da notícia, na perspectiva subjetiva de aproveitamento do fato, que conduz à identificação com o leitor e à quebra de relação coisificada entre produtor e receptor de notícias, em suma, à produção de vínculos solidários (MARCONDES FILHO, 1986, p. 33).

O que precisa mudar nesse aspecto não é tanto, e tão somente, as formas de financiamento do jornalismo, pois um jornal livre de pressões do mercado ainda não seria o portador da verdade. O que precisa ser transformada é a maneira de se entender as notícias e a subjetividade, assumir colocações pessoais, assumir lentes de visões de mundo. É necessário também uma pluralidade de vozes sociais dentro dos jornais, vozes dissidentes dos interesses dos grandes grupos, que representem outras parcelas da população.

Não se defende uma imprensa totalmente estatal, pois essa também estaria a serviço dos interesses do Estado. Um caminho possível seria uma maior atuação do Estado no quesito restrição ao acúmulo, às oligarquias, para que não sejam as mesmas vozes, os mesmos interesses a predominar socialmente. Moraes (2011) afirma que os governos deram para as iniciativas privadas os instrumentos-chave para o estabelecimento da cidadania ao oferecer canais públicos para a sua expressão. Ao invés de mencionar a liberdade de imprensa, o autor fala da “liberdade de empresa”, pois as empresas de comunicação não estão cumprindo a sua missão de informar, mas estão, livremente, direcionando a cidadania em função de seus interesses. Cabe ao Estado regular e zelar pelos direitos à informação e à diversidade cultural. Deve também fomentar espaços autônomos de expressão social, evitando que os canais informativos fiquem concentrados nas mesmas mãos.

2.5 AS VERDADES DESEJADAS

Os meios de comunicação jornalísticos trabalham com fatos, mas permeados pelas suas ideologias que marcam a construção das narrativas e trazem pontos de vistas determinados. O problema é que esses mesmos meios afirmam a sua neutralidade e não assumem a construção discursiva, baseada na influência das elites políticas e econômicas. Outra coisa, diferente disso, são as informações falsas, que não contêm fatos e que sequer podem ser chamadas de notícias. No primeiro caso não há mentira, há uma construção discursiva a partir de posições ideológicas; no segundo, há uma tentativa deliberada de enganar através da falsidade e invenção das informações.

O que tem sido feito, principalmente nos discursos políticos dos últimos anos, é embaralhar essas duas questões. Assim que as notícias começam a levantar assuntos que desagradam as elites políticas, principalmente na figura de autoridades como os presidentes Donald Trump e Jair Bolsonaro, por exemplo, tenta-se apontar aspectos relativos às interpretações dos fatos como se fossem manobras de falsear os fatos. Como a verdade não corresponde a uma exatidão (como as verdades da ciência duras, naturais, matemáticas), mas se constrói através de observações, testemunhas, documentos e de interpretações, ela é vista como frágil ou mais fácil de ser controvertida. O que a política tem feito, de forma perturbadora e sutil, na opinião de Cornu (1994), é transformar a verdade dos fatos em opiniões ou mentiras, em uma tentativa de desqualificar os debates.

Para Cornu (1994), são muitos os percalços para atingir a verdade, tais como: uma certa ignorância, que não permite ao profissional compreender tudo o que se passa em todas as culturas e que pode levar a uma interpretação descontextualizada dos fatos; existem verdades que não se quer ou não se pode ver, quando, limitado por seu referencial, o jornalista não alcança certos significados; acontece que não se queira ou não se possa dizer uma verdade, quando acontecimentos implicam situações privadas ou uma situação que envolve pessoas que não possam ser reconhecidas sob o risco de perderem o emprego ou até a vida; e, finalmente, as verdades que ninguém quer ouvir.

Mesmo que certo conteúdo tenha sido eventualmente “desmascarado”, ou que tenha sido comprovado em reportagens posteriores que uma determinada informação não condiz com o que aconteceu (não tem correspondência com o mundo real), parte das pessoas continua acreditando na informação. Segundo Cornu (1994), isso ocorre porque essa informação vai de encontro a uma “verdade desejada”, característica em sociedades polarizadas. O que de fato aconteceu não interessa por não ser compatível com as inclinações ou visões de mundo das pessoas. Essa característica demonstra o estado de polarização em que se encontram as sociedades, no sentido de que o mais importante é confirmar uma crença e deslegitimar outra, e não debater para chegar a um denominador comum. É um “nós” contra “eles” alienante e que no fundo não contribui para as discussões pertinentes à sociedade. A impressão é de que o meio termo é inalcançável; a negociação foi substituída por clamores emocionais.

Espera-se que as pessoas, de forma geral, saibam o que são notícias, o que são fatos, por terem acesso diário às mídias jornalísticas. Mas não é praxe na formação cultural e educacional ser oferecido algum acesso a esses conhecimentos, e tampouco os agentes da prática se preocupam em explicá-la nos seus conteúdos diários. Há uma diferença fundamental entre uma informação e uma comunicação, que precisa ser ressaltada com particular ênfase em países como o Brasil, onde a utilização de redes sociais é intensa. Informação diz respeito a uma organização de dados e fatos, enquanto a comunicação é um processo de troca de mensagens entre dois ou mais interlocutores. Nas redes sociais, nos aplicativos de troca de mensagens, ocorrem comunicações, que não envolvem, necessariamente, troca de informações – podem ser opiniões, comentários, boatos ou mentiras. As pessoas não são ensinadas quanto a esses conceitos, portanto, não há como supor que há um entendimento sobre o que é informação, um fato, ou o que seja o trabalho do jornalista.

A exemplo disso, desde as eleições de 2018, mais fortemente, tem-se notado que uma empresa de mídia é acusada de ser pró-governo e de ser oposição ao mesmo tempo, ou ter

posicionamento à direita e à esquerda, devido a sua agenda. Ambos os lados, polarizados, fazem as mesmas acusações, de estar favorecendo um dos grupos ou de estar alinhada com o adversário. Por que isso acontece? Se a notícia não agrada, não reforça as convicções de mundo, é porque o jornalista escreveu “mal”, foi tendencioso, ou não é verdade. Essa confusão é preocupante e demonstra que o público não compreende a construção do fato jornalístico e a subjetividade inerente. Toda vez que o viés do jornalista é identificado, é tido como um esforço de manipulação das consciências através da ocultação de uma ideologia dentro do conteúdo noticioso. A noção é de que notícia e interpretação não são compatíveis ou não cabem em um mesmo espaço. O jornalista não é indiferente aos fatos, e nem poderia ser, ele é parte da sociedade que observa, física, moral e emocionalmente.

O jornalista precisa incentivar a leitura de seus textos por parte do público, principalmente devido à grande quantidade de informações à disposição, e, para isso, utiliza técnicas de persuasão e dramaticidade. Isso, para Meditsch (1997), não é um problema em si, pois essas técnicas ampliam a eficácia comunicativa e o alcance das informações. O problema é quando os objetivos dessas técnicas se deturpam e acabam se confundindo com os interesses comerciais e a persuasão política. Segundo o autor, o jornalismo praticado não permite discernir com clareza entre esses objetivos. Por essa razão, e em função da sua importância na vida dos sujeitos, o jornalismo deve estar submetido a um tipo de controle social e uma avaliação técnica permanente. Sem conseguir identificar os objetivos por trás das interpretações, o público questiona as intenções dos narradores e de suas organizações, gerando insegurança e desconfiança.

A notícia é apresentada ao público como sendo a realidade e, mesmo que o público perceba que se trata apenas de uma versão da realidade, dificilmente terá acesso aos critérios de decisão que orientaram a equipe de jornalistas para construí-la, e muito menos ao que foi relegado e omitido por estes critérios, profissionais ou não (MEDITSCH, 1997, p. 10).

Lisboa e Benetti (2015) vão mais a fundo na questão, debatendo maneiras de garantir a confiabilidade e a credibilidade no jornalismo. A interpretação não apenas precisa ser plausível, com fiel relação à realidade, como precisa ter elevado poder explicativo. A contextualização dos fatos e justificação de sua ocorrência de determinada forma é que legitimam o conhecimento proposto pelo jornalismo. A verdade na prática jornalística, para as autoras, se dá quando os dados apresentados são objetivos (correspondentes com a realidade), significativos (explicam através de dados de referência), e válidos (além de confiáveis e explicativos, os dados servem enquanto práxis comunicativa).

Como a verdade é sempre uma aproximação, o problema da confiança nas notícias está na interpretação que não foi justificada ou que não é explicada. Deveria fazer parte da prática da profissão argumentar sobre a escolha de interpretações, explicar sobre os critérios de escolha de acontecimentos para serem narrados e deixar claro o lugar de fala do observador. A credibilidade no relato está no compromisso do enunciador em deixar claro a sua intenção, pois a confiança não está somente no que é dito, mas também em quem diz. A justificativa são os argumentos em defesa de uma crença, o que dá garantia de credibilidade ao jornalismo e o que o evidencia como forma de conhecimento.

Deixar claro o ponto de vista ao narrar o fato pode ser uma saída para a falta de confiança nas notícias. Ao invés de as pessoas apontarem aspectos relativos à interpretação do jornalista como sendo algo que prejudica a verdade, elas terão disponibilizados esses aspectos desde o primeiro momento como reforço de objetividade: este sou eu, este é meu lugar de fala e isto foi o que eu observei. Outro jornalista, outra perspectiva. Ainda segundo Cornu (1994), o que ameaça a verdade não é a interpretação; o que ameaça a verdade não é a relação com os valores ou crenças de uma época com a narração; não é a afirmação do sujeito nas suas convicções. O que ameaça a verdade “é a imposição de uma grelha coercitiva que aspirasse à verdade e teria inevitavelmente por efeito amputar a realidade, maltratar os fatos” (CORNU, 1994, p. 358). Isso seria submeter a realidade a interpretações estruturadas, dominantes, que orientam as conclusões. Seria pesar sobre a informação uma “mentira complexa”, uma tendência de reter fatos e ignorar outros.

A preocupação das pessoas não é tanto com os erros de interpretação que possam ser cometidos pelo jornalista, ou com as correções que faz; o elemento da credibilidade é a percepção dos seus motivos. Os erros são aceitos, o que não se aceita são as más intenções, as parcerias com instituições, pessoas ou grupos políticos e a falta de respeito com os interesses dos cidadãos (KOVACH; ROSENSTIEL, 2004). Talvez possa ser pela falta de transparência do lugar da subjetividade nos relatos jornalísticos que leve as pessoas a desconfiar por que os fatos são apresentados desta ou daquela maneira. Como desconhecem os procedimentos da prática e também o lugar de fala, os sujeitos não têm como estabelecer parâmetros dos reais motivos das escolhas nas interpretações. Isso gera falta de confiança e desestabilidade nas mídias jornalísticas. Estreitar os laços com o público parece ser uma saída para essa falta de confiança; é preciso compreender as inseguranças das pessoas e abrir os procedimentos do fazer jornalístico para o conhecimento de todos. Não se trata de fazer do público um especialista em jornalismo, mas de ofertar uma noção básica e elementar sobre as práticas que permita

distinções importantes, entre comunicações e informações, interpretação e opinião, por exemplo.

Se quisermos que essa situação se altere e que o princípio de uma fidelidade primordial dos jornalistas para com os cidadãos tenha realmente um significado, é necessário desenvolver uma nova relação entre jornalista e cidadão; os jornalistas devem convidar o seu público a participar no processo através do qual produzem as notícias (KOVACH; ROSENSTIEL, 2004, p. 200).

O jornalista deve revelar os processos envolvidos no fazer jornalístico para que o público possa ter parâmetros para avaliar os princípios que originaram os conteúdos apresentados. O público passa a ter condições de julgar se o que está posto está de acordo com o tipo de jornalismo que querem, que buscam, que precisam. Não é fazer do público um árbitro do jornalismo, mas de dividir com ele a responsabilidade pela qualidade do jornalismo disponível. Ao produzir uma notícia ou uma reportagem, o profissional deveria refletir não apenas em como apresentar as informações, deveria pensar em como demonstrar os princípios que regem o seu trabalho. É preciso mostrar como o jornalismo é feito e como são tomadas as decisões. “Os elementos do jornalismo pertencem aos cidadãos tanto quanto aos jornalistas, pela simples razão [...] de estes princípios resultarem da função que as notícias desempenham na vida das pessoas e não de um qualquer sistema profissional” (KOVACH; ROSENSTIEL, 2004, p. 201).

Um debate que não respeita os fatos não tem condições de chegar a lugar algum, é como debater ficção. “Um debate baseado em preconceitos e suposições apenas incendeia os ânimos” (KOVACH; ROSENSTIEL, 2004, p. 140), e polariza a população; talvez um retrato das discussões políticas nacionais dos últimos anos. O jornalismo pauta o debate público e deve oferecer o componente crítico para o diálogo e desempenhar uma nova função, a de decifrar distorções e mentiras de grupos de pressão política.

Todos os anos se gastam milhões de dólares, nos Estados Unidos, para tentar influenciar a opinião pública, utilizando frequentemente meias-verdades e, por vezes, absolutas mentiras. Por este motivo, é essencial que os meios informativos desempenhem o papel de árbitro e intermediário honesto, a servirem de veículo para o debate público (KOVACH; ROSENSTIEL, 2004, p. 99).

Com tantas mudanças trazidas pelas novas tecnologias, sejam estruturais, de forma ou de conteúdo, o trabalho do jornalista mudou. Ele não só aponta o que o público deve debater, mas também auxilia a ordenar as informações e encontrar as que são mais relevantes no meio de tantas opções. Não é mais somente interpretar os fatos e apresentá-los, agora é preciso abrir espaço para o jornalista explicador, que verifica e faz a checagem dos fatos e avisa quais são as informações confiáveis. Apesar de conectar muitas pessoas e permitir um grande fórum aberto,

não se têm, através da internet, necessariamente, acesso às informações qualificadas, tampouco se percebe uma responsabilidade por parte de emissores de conteúdos independentes. Os fatos são substituídos pelas “verdades desejadas” ou qualquer chamariz que renda cliques, e não há políticas contundentes de regulação ou de controle ao mundo digital (principalmente no Brasil). Essa falta de gerência na internet faz com que aqueles que têm mais recursos tenham mais audiência e consigam maior propagação de suas verdades.

Essa nova situação só aumenta a responsabilidade do jornalista: precisa exercer um papel crítico que impacte a vida das pessoas, que faça diferença em meio a tanta desorientação. A informação deve vir acompanhada de suas faculdades críticas, de uma reflexão feita pelo jornalista que não apenas se expressa, mas que utiliza as informações disponíveis para questionar paradigmas, apresentar novos pontos de vista que possam gerar novas soluções. Esse componente crítico pode ser exercido na escolha dos assuntos abordados, quebrando tabus ou trazendo fatos estranhos à ordem do dia. Falar daquilo que não está na agenda e explorar novas perspectivas é a liberdade e independência que o jornalista precisa para exercer ao máximo a sua responsabilidade social. Lutar contra a falta de tempo que a internet e sua instantaneidade impõe também faz parte dos atos de resistência desse profissional, pois a pressa não pode comprometer o trabalho de confirmar fatos, checar dados, verificar fontes e criticar (o que exige, além de tempo, um distanciamento reflexivo) em nome de obter a primeira posição no ranking dos cliques.

Os atos de resistência estão relacionados a romper com os procedimentos de controle, afirmar o olhar do jornalista e transparecer sua subjetividade. Parece difícil transpor certas barreiras, considerando aspectos relativos ao mercado e à política, mas a capacidade de reação dos profissionais perante a frentes impositivas está na sua independência e autonomia, na afirmação do seu lugar de fala. A liberdade de se assumir enquanto sujeito isenta os jornalistas de assumirem uma postura de “donos da verdade”, aceitando que as informações possam ser discutidas, contestadas, que as interpretações podem ser debatidas e contraditas. E isso é bom para a sociedade, permite um debate aprofundado que possibilita encontrar um denominador comum, uma solução que seja boa para todos e conquistada democraticamente.

2.6 PRÁTICAS JORNALÍSTICAS E PROCEDIMENTOS DE CONTROLE

“Saber como as notícias são produzidas é a chave para compreender o que significam” (TRAQUINA, 2016, p. 30). As notícias costumam ser apresentadas sem o seu contexto de produção, sem que o leitor entenda as condições sob as quais foram escritas. Devido à dinâmica

do trabalho do jornalista, alguns aprofundamentos não costumam ser evidenciados. Dos aspectos do *lead* que mais poderiam interessar os leitores devido ao seu caráter crítico e questionador, o “como” e o “porquê” são os menos elaborados (TRAQUINA, 2016). A dificuldade incide no fato de que podem ter muitas explicações para um acontecimento, dependendo da visão política, histórica, religiosa de cada um.

Para entender como as notícias são produzidas, é preciso ter noções conceituais sobre o fazer jornalístico, identificar o que cerca a prática e o que condiciona a produção. Para analisar esse tema, Marocco (2016) situa-se no nível discursivo para entender as práticas, e se baseia nos procedimentos de controle dos discursos de Foucault, aplicados ao jornalismo por Chris Dent, para trabalhar os controles discursivos no jornalismo. São três as formas de controle: os procedimentos externos, internos, e não totalmente internos ou externos.

Os procedimentos externos atingem o discurso desde o exterior. No caso do jornalismo, podem ser relacionados à habilidade de o jornalista segregar, excluir ou silenciar pessoas ou grupos em vista do que elas dizem ser “proibido”, ser tabu, ou não ser reconhecido como “verdade” ou crível pela sociedade. Outro procedimento externo pode ser relacionado à necessidade de legitimação do discurso jornalístico pelo apoio da ciência, que não se baseia em impressões, mas que usa dados concretos, provas, evidências; a palavra do jornalista não poderia ser autorizada a não ser através da presença de fontes de informação como testemunho da realidade. Esses controles externos são a exigência para a legitimidade do discurso jornalístico perante à sociedade (MAROCCO, 2016).

Os procedimentos internos são aqueles exercidos pela própria formação do jornalismo, definidos como: a função do autor, a disciplina e o comentário. A função do autor costuma ser diluída na edição do jornal, onde o jornalista é pressionado a levar em conta a singularidade do jornal onde trabalha e a fazer parte da unidade dos textos. Muitas vezes o texto escrito é atribuído ao jornal, à marca, e não ao autor. O jornalista constrói o seu apagamento discursivo e oferece uma mediação “neutra”. Na prática da disciplina, entende-se que ela delimita o saber e o terreno da verdade. A disciplina impõe uma série de proposições gerais que regulamentam a profissão, são as regras do jogo e as normas a serem seguidas. Nesse sentido, há uma dualidade, pois a disciplina é afetada pela prática e, ao mesmo tempo, a afeta: “a prática é que induz os ajustamentos no sistema normativo” (MAROCCO, 2016, p. 78). A disciplina confere uniformidade à produção. O comentário incide sobre os textos primeiros e caracteriza, no jornalismo, o *ombudsman*, oferecendo reflexões sobre o trabalho partindo de alguém que compartilha dos valores da profissão (MAROCCO, 2016).

O último conjunto pode ser visto como os procedimentos nem totalmente externos, nem totalmente internos. São conceituados como “rarefação” dos sujeitos que falam e constituem, igualmente, a hierarquia organizacional. Nem todos os membros do público tem autoridade e legitimidade para defender as posições de grupos sociais, para serem considerados fontes ou porta-vozes. Nem todas as posições são acessíveis igualmente. Da mesma forma, dentro do jornal, há jornalistas que podem tratar de determinados assuntos e outros não. Ocorre uma seleção de vozes, uma restrição. Essa hierarquia pode ser entendida como um controle interno, mas também externa às práticas normativas compartilhadas (MAROCCO, 2016).

Alguns exemplos concretos provenientes da prática diária e da rotina dentro dos jornais podem auxiliar a compreender melhor esses procedimentos de controle. Quando Eliane Brum afirma, em entrevista a Marocco (2012), que o problema da redação é que ela é majoritariamente de classe média, composta por jornalistas da mesma classe social, quer dizer que as redações possuem a mesma visão de mundo e que falam a partir do mesmo lugar. Tudo aquilo que não seja assumido como um problema, ou que não faça parte do discurso de verdade da classe média, não será trazido à discussão pelas redações. Os jornais terão suas notícias cerceadas pelo entendimento de mundo de uma classe social. Como não há diversidade nas redações, não há diversidade no discurso jornalístico, empobrecendo por vias externas a profissão.

Núbia Silveira, também em entrevista a Marocco (2012), revela a prática da “tese” presente nas redações, expondo um procedimento de controle hierárquico que recai sobre o jornalista, selecionando as vozes e fontes a serem trazidas. A editoria, ou jornalista responsável, institui uma “tese”, ou um julgamento, sobre determinada pessoa ou situação, que é repassada ao jornalista. Este profissional sai da redação e só retorna quando tiver conseguido uma declaração de alguém que comprove ou que se encaixe na “tese”. Isso, na opinião de Núbia Silveira, não é sequer jornalismo, pois acaba ferindo os preceitos da profissão.

Ao retratar o controle social dentro das redações, Breed (2016) afirma que a orientação política dos donos dos jornais é disfarçada devido à existência das normas éticas do jornalismo. A disciplina serve como regulação de uma conduta. O que não quer dizer, para o autor, que a orientação política não seja passada adiante, mas não de forma aberta, pois isso feriria os preceitos do jornalismo. Ela é passada de forma sutil, o jornalista aprende no dia a dia da redação, passa por “osmose”. A maior parte das indicações políticas vem em forma de vetos, e quando isso não é possível, os editores se encarregam de fazer alterações utilizando as desculpas mais diversas (falta de tempo, espaço). O processo de aprendizagem da orientação política do jornal representa um controle no qual se castigam os desvios. Quanto à questão da função do

autor, quando a notícia é deturpada pelo editor, por exemplo, o jornalista pode (e acontece) retirar o nome da matéria, ou passar os créditos para o jornal. Isso reforça a ideia de que o profissional é levado a assumir a singularidade, ou orientação política, da empresa onde trabalha, se anulando ou assumindo uma “neutralidade”.

Outro autor que debate o tema é Soloski (2016), que sustenta que as normas de comportamento da profissão constituem um mecanismo de controle transorganizacional. Ou seja, o jornalista irá agir da mesma forma, respeitando certas regras e padrões, em qualquer jornal que trabalhe – não que seja possível ditar comportamentos individuais, mas que existe uma linha-mestra do comportamento profissional. Normalmente esses preceitos circulam em torno da objetividade jornalística, que prestaria um melhor serviço à sociedade. Assim como tratou Breed (2016) das orientações políticas dos jornais, Soloski (2016) as vê como procedimentos de controle intraorganizacionais, pois se as normas da profissão são partilhadas por todos os jornalistas, a organização jornalística pode se concentrar apenas em ensinar as suas próprias políticas editoriais.

A natureza organizacional das notícias é determinada pela interação entre o mecanismo de controle transorganizacional representado pelo profissionalismo jornalístico e os mecanismos de controle representados pela política editorial. Em conjunto, esses mecanismos de controle ajudam a estabelecer as fronteiras do comportamento profissional dos jornalistas. [...] As fronteiras são suficientemente amplas para permitir aos jornalistas alguma criatividade na reportagem, edição e apresentação das “estórias”. Por outro lado, as fronteiras são suficientemente estreitas para se poder confiar que os jornalistas agem no interesse da organização jornalística (SOLOSKI, 2016, p. 145).

Seguindo outra abordagem, Neveu (2006) resume as pressões sobre o jornalista em três tipos de forças. As primeiras remetem ao conjunto de condições de trabalho e pressões da produção. Aqui encontram-se os problemas de falta de tempo, por exemplo, onde a necessidade de divulgar rapidamente um acontecimento e de forma inteligível faz com que nem toda checagem seja realizada corretamente e que as interpretações sejam reducionistas, além de deixar os processos de enquadramento dos fatos repletos de figuras estereotipadas, que estigmatizam e simplificam questões importantes.

Dando à realidade uma imagem reducionista, essas reportagens contribuem também, no que se refere tanto aos governantes como aos cidadãos, para tornar paradoxalmente mais complicada a identificação de soluções, puramente pelo fato de simplificar caricaturalmente os problemas (NEVEU, 2006, p. 117).

O segundo tipo está ligado a estratégias comerciais da empresa e aos objetivos de lucratividade (NEVEU, 2006). Não se pode perder de vista que as empresas visam ao lucro e que por isso possuem ações e pressões voltadas para captar mais público, vender mais jornais

ou conseguir mais espectadores e cliques, além de estabelecer relacionamento próximo com a publicidade, o que gera mais conflitos de interesses.

A terceira força refere-se à estrutura do campo jornalístico e da dependência das narrativas a uma hierarquia, editoria e lógica e distinção em relação às publicações concorrentes (NEVEU, 2006). Todas essas pressões e os procedimentos de controle são importantes componentes do trabalho jornalístico e, portanto, deveriam ser, em alguma medida, conhecidos pelo público para que ele não apenas possa exercer uma crítica ao jornalismo como possa ajudar no combate a esses procedimentos e pressões, engajando-se em ações de resistência.

Trazendo o conceito de “jornalisms”, no plural, Neveu (2006) também identifica a tendência ao desenvolvimento de uma narrativa mais interpretativa e que leva em conta o contexto de produção das notícias. Depois do *New Journalism*¹¹, outras vertentes, ou outros “jornalisms”, foram identificados pelo autor, como o *Intimate Journalism*, que usa a técnica do perfil ou de uma descrição realista da vida cotidiana com o objetivo de fazer com que o leitor se coloque no lugar da outra pessoa; e o *Public Journalism*, que visa emergir uma agenda de opinião pública, cedendo espaço de fala para que os cidadãos comuns debatam assuntos que lhe são caros e, assim, construam um fórum para soluções de problemas. Esses outros “jornalisms” deixam ver mais possibilidades de ação e de prática na profissão, que fazem parte de práticas de resistência.

Algumas ações de resistência foram observadas e salientadas por Marocco (2016), como a utilização de táticas de “contrabando”, que seriam driblar as censuras impostas pelos jornais, deslocar o *lead* e propor novas formas de autoria da notícia. Também, a resistência voltada para a censura econômica da empresa, que corresponde a falar de assuntos que não interessam ou que, em princípio, não dão lucro para a empresa, ou propor temáticas diferentes das sugestões editoriais.

Dentre os profissionais que serviram de base para a pesquisa de Marocco e para a caracterização dessas táticas de resistência estão a jornalista Eliane Brum, que propõe outra visão sobre a prática (MAROCCO, 2012). Ela defende que o olhar subjetivo do jornalista faz toda a diferença, no entanto é isso que é retirado das notícias pelos editores dos jornais. Para ela, o jornalista não pode fazer julgamentos, deve se deixar possuir pela história do outro e deixar emergir a verdade desse outro. Isso não quer dizer que é possível anular os seus valores para relatar apenas os do entrevistado. A jornalista costuma contar para seus leitores exatamente

¹¹ Desenvolvido na década de 1960, abriu possibilidades de aproximação entre o jornalismo e a literatura, aplicando técnicas literárias nas reportagens.

o que aconteceu e como aconteceu, através do seu olhar. Ela assume suas lentes, avisa quando interfere nas entrevistas, fala sobre o processo da reportagem e faz com que o outro apareça nas suas linhas escritas.

Para a jornalista, há um bom e um mau jornalismo. O bom é aquele que compreende que a realidade é muito mais complexa do que se pode dizer dela. O mau jornalista é aquele que busca uma objetividade “pura”, que aplica as aspas em série na intenção de passar credibilidade as suas informações. Esse jornalista estaria reduzindo a complexidade do real e assim reduzindo a vida.

O bom jornalismo é aquele que escuta o dito e o não dito, escuta silêncios, aquele que sabe que os gestos e os cheiros podem ser informações tão importantes quanto a palavra”, e é aquele que “leva ao leitor o máximo de complexidade possível, para que o leitor possa ir onde ele não foi e, a partir daí, faça suas próprias escolhas (BRUM *apud* MAROCCO, 2012, p. 89).

O jornalismo pode atuar sobre o público de duas formas: ou rompe o código convencional e passa a questionar, introduzir a dúvida, a reflexão, ou pode atuar de acordo com as regras estabelecidas e mantendo os padrões de produção. A primeira, para Marcondes Filho (2009), é a maneira arrojada e crítica de atuar politicamente, e que representaria um “salto para frente” para a participação política. O jornalista deveria estar preocupado em propor conteúdos que contemplem a complexidade do real e que permita a escolha individual. A pretensão de mostrar uma verdade e subtrair a subjetividade deveria ser substituída pela vontade de fazer transparecer o outro e a si mesmo nas páginas dos jornais.

A objetividade, que foi usada para tentar promover a noção de imparcialidade no jornalismo, precisa ser superada, entre outras formas, com a apropriação da potência do corpo. Marocco (2019) afirma que o sujeito jornalista não pode suspender-se do cotidiano da vida e das etapas do processo de produção jornalística, refugiando-se em uma ideia de imparcialidade, cumprindo burocraticamente uma pauta determinada e se dizendo porta-voz da objetividade. O jornalista precisa fazer uso do próprio corpo e dos sentidos, tato, visão, audição, em uma potência dialógico-cognitiva. A objetividade padroniza a produção individual e retira os sentidos (olhar, escuta), sensações, intuições, da prática jornalística. A autora avalia que o jornalismo como função social está relacionado a mudanças de atitude consigo, para com os outros e com mundo.

As práticas jornalísticas, assim conceituadas, “dão consistência a um tipo de autoridade coletiva, compartilhada por uma hierarquia de sujeitos e as funções que desempenham, e são próprias do processo de produção jornalística dominante” (MAROCCO,

2019, p. 73). É difícil desvencilhar-se dos discursos dominantes que permeiam essas práticas. A ameaça da desinformação e das informações falsas, por exemplo, ao invés de reforçar o discurso de independência e interpretação jornalística, parece dar ênfase ao discurso de que é o jornalismo que apresenta a verdade e, assim, a mantém refém das estruturas dominantes.

Sob a ameaça das *fake news* ou dizendo-se especialista para combatê-las, o sistema continua justificando a legitimidade social e cultural do discurso jornalístico na busca da verdade. A verdade, desde sempre anunciada publicamente como um atributo do jornalismo, no entanto, acaba sendo refém do que pode e do que não pode ser dito nos limites institucionais e profissionais o que vincula diretamente a verdade aos interesses de quem estabelece as regras nos jogos de poder ou por seus representantes diretos, normalmente associados às fontes oficiais. Na superfície discursiva, o que se constata é uma verdade associada ao regime vigente na sociedade e a uma hierarquia de valores, que são validados por textos que reclamam para si a posse da objetividade (MAROCCO, 2019, p. 75).

O receio de abrir mão desse discurso de verdade recai sobre o temor de perder um horizonte a seguir, sem a verdade como fim último, no qual residiria a legitimidade do trabalho jornalístico. A autora defende a parrésia, inspirada no conceito de Foucault, como exercício central dos jornalistas, que atuam através de uma coragem e liberdade de enunciação.

A parrésia, compreendida como fala franca, a afirmação corajosa, sempre em relação ao outro, e não à formalidade conceitual, parece ser a figura adequada para elucidar uma posição de sujeito de ação, potencialmente capaz de interferir ativamente na construção de um teoria da prática local e descolada do jornalismo hegemônico (MAROCCO, 2019, p. 83).

Marocco (2019) questiona como seria possível o jornalista se desvencilhar dos modos hegemônicos de se fazer jornalismo, uma vez que a impessoalidade e neutralidade que caracterizam a ideia de objetividade jornalística impõem que o profissional abdique de ser sujeito, em um “déficit de autonomia” consigo. Uma ação crítica das práticas supõe uma liberdade do sujeito de se colocar enquanto tal na sua própria realidade. O que se pode propor, dentro dessa perspectiva, é um jornalismo reflexivo que se opõe ao discurso afirmativo, e, portanto, impessoal, no que foi definido pela autora como “jornalismo de ideias”, ancorado no poder do sujeito, e que esboça práticas de resistência que se contrapõem ao saber profissional e institucional.

O jornalista desafia os procedimentos de controle do jornalismo tomando para si o desenvolvimento de uma relação de comunicação que possibilitará a participação do outro como indivíduo ativo, não somente como fonte de informação, além de abrir a via para uma consideração mais adequada do que permanece “não dito” na atual sociedade midiática (MAROCCO, 2019, p. 95).

Seria necessário, nesses entendimentos sobre a importância da autonomia, interpretação e subjetividade dos jornalistas, e na ideia de um jornalismo explicador, justificado, de ideias,

reflexivo, que o jornalista se colocasse como sujeito da prática e que desse visibilidade aos processos de produção, evidenciando a trajetória da construção da notícia – o que foi e o que não foi visto, como se deu a apuração, o que foi exaltado e o que foi silenciado. Essa seria a verdade do jornalismo. E seria através desse entendimento que público e jornalistas poderiam construir outra relação entre si e com a verdade.

3 ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA: UM FENÔMENO A SER ESTUDADO

Desde os anos 2000, de forma mais intensa, pesquisadores e organizações do mundo todo vêm ressaltando a importância de educar para as mídias devido às novas tecnologias e aos novos hábitos em ambientes digitais. Em anos mais recentes, as informações falsas, os discursos de ódio, as fraudes e manipulações dos processos eleitorais evidenciaram os prejuízos causados quando a população não está preparada para se relacionar de forma crítica com as mídias jornalísticas. Desta falta de preparo se beneficiaram políticos que não veem vantagens em investir para melhorar esse relacionamento.

Neste capítulo, apresento brevemente o avanço do uso do termo “alfabetização midiática” e a preocupação de pesquisadores, principalmente europeus, com a temática. Há um esforço em conceituar a alfabetização midiática e diferenciá-la de outros termos empregados com frequência no Brasil, como a educomunicação e a mídia-educação. Uma vez que a finalidade principal da alfabetização midiática gira em torno do desenvolvimento do pensamento crítico, explano o entendimento de crítica assumido nesta pesquisa, bem como o de pensamento crítico.

Visando contextualizar o fenômeno da alfabetização midiática, apresento recorte do manifesto de David Buckingham (2019) sobre o tema. Este autor, professor e acadêmico é fundador do Centro de Estudos da Infância, Juventude e Mídia¹² na Universidade de Londres, e especialista no assunto reconhecido internacionalmente. Conduziu mais de 25 projetos voltados para o tema e foi consultor da UNESCO, sendo uma das maiores referências no campo. Além dos princípios e estratégias desenvolvidas por Buckingham (2019), debato sobre a “alfabetização em notícias”, e justifico a escolha em não adotar o termo.

Finalizando este capítulo, abordo a atuação do jornalista na alfabetização midiática e o papel que pode desempenhar em ações como essa. Para fomentar a discussão sobre quem deve conduzir essas atividades e de que forma, analiso de forma resumida a nova Base Nacional Comum Curricular, aprovada no final de 2018, e que possui um novo campo a ser explorado: o campo jornalístico-midiático. Finalizo apresentando o estado da arte da pesquisa no cenário brasileiro.

3.1 EDUCAR PARA AS MÍDIAS

¹² “Centre for the Study of Children, Youth and Media”, tradução nossa.

A pesquisa do instituto britânico *Ipsos Mori*, que investigou os níveis de desinformação em 38 países, apresentada no capítulo anterior, realça que é preciso tomar providências para evitar os altos níveis de desinformação encontrados em alguns países (IPSOS MORI, 2017). O Brasil, como segundo pior colocado, deveria estar particularmente interessado. No intuito de tentar apontar caminhos para a solução desse problema, o líder do grupo de pesquisa, Bobby Duffy (2018, p. 12), afirma que as mídias têm um papel muito importante na distorção das percepções. “O que precisamos é ensinar as pessoas a selecionar a informação certa – o que torna uma espécie de alfabetização em mídia e em notícias mais importante do que uma educação geral”.

Fernández (2018, online) argumenta que é preciso empoderar os cidadãos para que tenham as competências necessárias para se relacionar com a mídia, e, assim, “a democracia sairá reforçada de todo esse processo, ao contribuir para uma cidadania informada, que possa tomar decisões livremente”. Para a pesquisadora, trata-se de um movimento que pode resultar em um aprimoramento da alfabetização midiática. Fazendo uma relação com pesquisas sobre a temática, a autora aponta que alunos que realizam cursos de alfabetização midiática aumentaram as suas capacidades de entender, avaliar e analisar notícias. Projetos como *Digital Polarization Initiative*¹³, *Look Sharp*¹⁴ e *News Literacy Projects*¹⁵, nos Estados Unidos, auxiliam os estudantes a identificar notícias falsas, estabelecendo uma crítica ao conteúdo jornalístico. Outras iniciativas, como a da emissora inglesa BBC, com o projeto *BBC Academy*¹⁶, apresentam um pouco dos bastidores do jornalismo, com o intuito de incentivar a leitura crítica. “Pode ser que a rede amplifique o alcance das notícias falsas, mas ela também oferece a oportunidade de lutar contra essas notícias falsas e de conseguir um jornalismo de qualidade, ou – o que é o mesmo – simplesmente jornalismo” (FERNÁNDEZ, 2018, online).

A preocupação com o tema se mostrou tão relevante que a Comissão da União Europeia criou o *High Level Group*, em janeiro de 2018, com 39 membros entre jornalistas, pesquisadores de comunicação, escritores e membros de organizações civis. O propósito da comissão era o de elaborar um documento para combater a desinformação, por entender o risco que representa para as democracias. Os principais objetivos estabelecidos no relatório intitulado “Abordagem multidimensional para a desinformação”¹⁷ são, em linhas gerais: aumentar, a

¹³ Projeto *Digital Polarization Initiative*. Disponível em: <https://www.rand.org/research/projects/truth-decay/fighting-disinformation/search/items/digital-polarization-initiative.html>. Acesso em: 12 fev. 2021.

¹⁴ Projeto *Look Sharp*. Disponível em: <https://www.projectlooksharp.org/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

¹⁵ *Literacy Projects*. Disponível em: <https://newslit.org/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

¹⁶ *BBC Academy*. Disponível em: <https://www.bbc.co.uk/academy>. Acesso em: 12 fev. 2021.

¹⁷ “*A multi-dimensional approach to disinformation*”.

longo prazo, a resiliência dos cidadãos da União Europeia para empoderá-los e ajudá-los a identificar proativamente as várias formas de desinformação; e assegurar que as respostas para a desinformação estejam sempre atualizadas (EUROPE UNION, 2018).

Para alcançar esses objetivos, o relatório recomenda respostas e ações sintetizadas em cinco pontos principais: transparência (tornar a produção de notícias e sua distribuição menos opaca); alfabetização midiática (competência essencial por desenvolver o pensamento crítico e boas práticas); empoderamento de usuários e jornalistas (fornecer ferramentas que possibilitem o controle por parte dos usuários do conteúdo que é procurado e acessado e ajudar o profissional com outra dinâmica de trabalho, baseada, em grande parte, em pesquisa online e fontes online); diversidade e sustentabilidade do ecossistema da mídia (ações que preservem, a longo prazo, a pluralidade de meios de comunicação e de vozes); processos de avaliação (essas ações necessitam de um processo estruturado de implementação e avaliação para ajustes e aperfeiçoamentos) (EUROPE UNION, 2018).

A primeira ação proposta no relatório remete ao jornalismo transparente e independente, já defendido neste trabalho. O segundo ponto, a alfabetização midiática, tem relação com o desenvolvimento do pensamento crítico, que auxilia a garantir a confiabilidade do ecossistema da informação, pois pode atuar na reflexão sobre as práticas jornalísticas. Este relatório afirma que um leitor crítico dá incentivo para as empresas de mídia continuarem melhorando seus produtos e serviços. O grupo salienta que a alfabetização midiática é uma importante linha de defesa contra a desinformação porque empodera os indivíduos, e o empoderamento em massa de usuários leva a uma melhor resiliência contra desinformação. A sua principal força é que ela é preventiva mais do que reativa (EUROPE UNION, 2018). É preciso, no entanto, pensar de forma mais estratégica a alfabetização midiática, e os desafios incluem a diversidade de sistemas educacionais, a falta de foco em crítica nos currículos nacionais, baixa atualização de professores e educadores, falta de colaboração entre as fronteiras, entre outros.

O terceiro ponto envolve trabalho dirigido para novas tecnologias e o seguinte refere-se a pensar o modelo de negócio do jornalismo, ambas ações com grande potencial, mas fora do alcance epistemológico dessa pesquisadora. A proposta de pensar em métodos de avaliação é um complemento necessário às ações propostas anteriormente e deve ser levado em consideração em qualquer que seja a iniciativa escolhida para combater a desinformação.

A UNESCO, desde o início dos anos 2000, publicou sete documentos de larga abrangência sobre alfabetização midiática (e informacional), além de diversos outros que abordam a desinformação e informações falsas. Pode-se perceber que a alfabetização midiática

é uma preocupação real e atual para esses coletivos de países que têm como objetivo o fortalecimento das democracias e dos direitos humanos. Parece haver um entendimento de que as pessoas precisam ter o controle e a responsabilidade sobre conteúdos que produzem, propagam e consomem, principalmente na internet, e a escola tem a função de formar os estudantes para este contexto. “Na era do ‘eu difusor’, os jovens precisam ter dimensão do que isso representa e do potencial de prejuízo a ser gerado quando a ferramenta é usada de forma errada”, afirma Barbosa (2020), que defende que a educação dos jovens deve auxiliar para que se coloquem de forma consciente nesse cenário.

Um estudo conduzido pelos pesquisadores americanos Kahne e Bowyer (2017) atestou resultados positivos da alfabetização midiática na educação de jovens. Ao submeterem mais de dois mil jovens a testes que relacionavam as suas convicções políticas com a confiança em informações, foi constatado, entre outras coisas, que estudantes que eram mais expostos a ações de alfabetização midiática conseguiam identificar claramente uma desinformação, enquanto aqueles que não tinham acesso a essas ações não conseguiram fazer a distinção entre as informações. Também foi verificado que os resultados de uma alfabetização midiática são mais prósperos do que investir em conhecimento político, por exemplo, visto que entre os alunos que tinham mais conhecimentos acerca do contexto político do país, foi percebida uma capacidade reduzida de diferenciar uma informação de uma desinformação. Alfabetização midiática aparece recorridas vezes como um caminho próspero para combater a desinformação, o que demanda compreender exatamente o que ela significa.

3.2 O QUE É ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA?

O termo *media education* surgiu na década de 1920 e teve como principal líder de seu desenvolvimento a França, em francês, *éducation aux médias*, que pretendia intensificar os conhecimentos sobre o cinema. Junto à Grã-Bretanha, despontaram como principais incentivadores dessas propostas até os anos de 1960, mantendo o interesse voltado para o audiovisual. Em 1970, conforme aponta Federov (2008), com o incentivo da UNESCO, as atenções começaram a se voltar para as mídias mais do que para o audiovisual, mas era ainda direcionada para a educação universitária e não para a escola básica. A partir dos anos 2000, a preocupação com o pensamento crítico tornou-se o foco central dessas ações, que se expandiram para as escolas, e que já contavam com incentivos em diversos outros territórios além da Europa, inclusive em países como Estado Unidos, Canadá e Austrália.

Em português, o termo pode ser traduzido como educação midiática e se destina a ações de educar para as mídias. Segundo o *site da Media Education Foundation*, instituição norte-americana dedicada exclusivamente ao tema, a educação midiática é definida como

o processo de ensinar os alunos a interpretar, avaliar e pensar criticamente sobre os sistemas de mídia e o conteúdo que eles produzem. Envolve uma análise cuidadosa da propriedade da mídia, intenção comercial, cobertura noticiosa, preconceito e representação. Isso inclui, entre outros, o exame de plataformas de mídia social (como Facebook, Twitter, Instagram, SnapChat, etc.), memes da Internet, aplicativos móveis, selfies, programação de televisão, filmes, notícias, publicidade impressa, publicidade online, viral conteúdo de vídeo, comunicação política, relações públicas e todas as formas de comunicação popular. A educação midiática desafia os alunos a pensar criticamente sobre o impacto cumulativo do nosso sistema de mídia - especialmente nosso sistema de mídia comercial - na cultura. Ele vai além das mensagens de mídia individuais e ensina os alunos a identificar padrões gerais no conteúdo da mídia. E incentiva os alunos a pensar em como esses padrões podem refletir e reforçar certas ideias, valores, normas sociais e disposições de poder na cultura em geral (MEDIA EDUCATION FOUNDATION, 2020, tradução nossa¹⁸).

Este termo é relacionado, e muitas vezes confundido, com outro: *media literacy*. Em português, foi traduzido para alfabetização midiática pelos documentos da UNESCO e da Comissão Europeia. Segundo Martino e Menezes (2012), mais do que traduzir a expressão gramaticalmente, é preciso pensar em uma adaptação do conceito. A palavra *media* não parece representar grandes dúvidas, referindo-se aos meios de comunicação. Já o termo *literacy*, que é comumente traduzido como “alfabetização” em português, remete, sob perspectiva literal, ao contato com o alfabeto e ao domínio da língua escrita, a um conhecimento inicial e elementar. Outra opção seria o termo “letramento”, mas que, segundo os autores, esbarra no mesmo problema de referência à escrita. Dessa forma, é preciso desvencilhar-se do sentido de “uso” e compreender o termo como uma “articulação”. “Entende-se, dessa maneira, o processo como reflexivo e auto reflexivo, pensando a mídia como parte do contexto do indivíduo, apto a encontrar trilhas para a compreensão do ambiente no qual está inserido” (MARTINO; MENEZES, 2012, p. 12).

¹⁸ No original: “Media education is the process of teaching students to interpret, evaluate, and think critically about media systems and the content they produce. It involves careful analysis of media ownership, commercial intent, news coverage, bias, and representation. This includes, but is not limited to, examining social media platforms (such as Facebook, Twitter, Instagram, SnapChat, etc.), Internet memes, mobile apps, selfies, television programming, films, news, print advertising, online advertising, viral video content, political communication, public relations, and all forms of popular communication. Media education challenges students to think critically about the cumulative impact of our media system — especially our commercial media system — on the culture. It moves beyond individual media messages and teaches students to identify overarching patterns in media content. And it encourages students to think about how these patterns might reflect and reinforce certain ideas, values, social norms, and power arrangements in the larger culture” (MEDIA EDUCATION FOUNDATION, 2020).

A alfabetização midiática estaria relacionada à competência para ação e reflexão no ambiente midiático, levando em conta fatores sociais, culturais, econômicos, políticos, apontando para uma direção crítica desse ambiente. A elaboração de sentidos nos processos midiáticos é ponto fundamental para não se deixar levar por uma abordagem mais tecnicista ou livre de reflexão. Mais do que aprender a lidar com os meios, essa proposta busca estabelecer outras sensibilidades e modos de percepção e ação na relação com os outros e pensar a sociedade de maneira crítica.

Isso significa buscar a formação de um repertório que permita a decodificação, apreensão, reconstrução e uso não apenas de mensagens direcionadas, oriundas desta ou daquela mídia, mas de todo um *modus operandi* do espaço social no qual as mediações simbólicas acontecem na e a partir da comunicação [...]. Não se trata, portanto, de um estudo crítico dos meios de comunicação, mas de pensar criticamente os meios em sua relação com a cultura e, ao mesmo tempo, levar em conta o uso que se faz dessas mídias nas múltiplas dimensões da experiência (MARTINO; MENEZES, 2012, p. 14).

Burn e Durran (2007) salientam que o termo “alfabetização midiática” pode ser insatisfatório muitas vezes, mas o defendem por três razões: primeiro, porque não é fácil pensar em outro termo que sirva para o mesmo propósito e que seja mais preciso; segundo, porque lança luz sobre uma importante conexão entre alfabetização e as maneiras com que as pessoas se envolvem com as mídias; e, terceiro, a alfabetização midiática é um atalho ou abreviação útil para um complexo fenômeno que, de outra forma, seria muito difícil discutir na arena política e social. Dentre as divergências, há um consenso identificado pelos autores sobre alfabetização midiática: ela envolve um entendimento crítico dos conteúdos midiáticos e a produção criativa.

Como pode ser constatado nos documentos da UNESCO (2013, 2016) sobre o tema, a ideia de uma alfabetização midiática diz respeito a desenvolver competências e habilidades de encontrar, selecionar, analisar, avaliar e armazenar informações, lidar e utilizar informações, independentes dos códigos e técnicas envolvidas. Nos próprios documentos é assumido que há uma divergência quanto às habilidades e competências que seriam mais importantes.

Resumir a alfabetização midiática a uma lista de competências e habilidades não parece produtivo por impor amarras e limitar o que pode ser atingido com iniciativas nesse sentido. Além disso, não há consenso sobre quais seriam, e nem mesmo sobre o que se entende por competência e habilidade. Alguns estudos que ensaiam estabelecer listas nesse sentido não conseguem encontrar pares ou equivalentes para uma unanimidade. Trabalhos que apresentam diferentes concepções e esquemas de competências e habilidades entre si, para citar alguns, são de Ferrés e Piscitelli (2015), Burn e Durran (2007), Potter (2014), Jenkins et al. (2006) e Thoman e Jolls (2003).

Um crítico dessa prática, de resumir a *literacy*, ou alfabetização, como um sinônimo vago para competência ou habilidade, é Buckingham (2007). O órgão regulador de mídias na Inglaterra define alfabetização midiática como a habilidade de acessar, entender e criar comunicação em vários contextos, o que reduz o conceito ao um aspecto funcional, de uso das mídias e das tecnologias em um nível básico que permite conviver em sociedade. Em contraste a essa ideia, estudos sociológicos e antropológicos mostram claramente, segundo Buckingham (2007), que a alfabetização midiática não é um resumo de competências, mas um fenômeno que só se realiza através de práticas sociais de vários tipos, e que possuem diferentes formas nos diferentes contextos sociais e culturais. Não podemos isolar esse fenômeno no encontro entre o leitor e o texto, é preciso levar em consideração o contexto interpessoal e os processos sociais, econômicos e políticos envolvidos.

Alfabetização está relacionada inevitavelmente a questões de quem possui e controla informações, e os meios pelos quais são geradas e distribuídas. As definições de alfabetização são necessariamente ideológicas, na medida em que implicam normas particulares de comportamento social, e relações particulares de poder (BUCKINGHAM, 2007, p. 45, tradução nossa¹⁹).

Focar no “saber usar” são habilidades relativamente fáceis de adquirir, mas se tornam obsoletas rapidamente. Conseguir localizar conteúdos verdadeiros através de comparações entre fontes ou listas de verificação (*checklists*) pode parecer efetivo, mas acaba dividindo as plataformas ou veículos entre os que passam a verdade e são, portanto, confiáveis, e entre os que são tendenciosos e precisam ser evitados. Na prática, isso pode acarretar em uma discriminação de plataformas menores, sem poder econômico ou sem grande apelo. Esse é um exemplo de como pensar de forma funcionalista pode não ser o ideal.

A alternativa seria reconhecer o viés inevitável dos conteúdos e que a informação é expressa ou colocada sob a luz de uma ideologia: “melhor do que procurar determinar os ‘fatos verdadeiros’, os estudantes precisam entender como o contexto político, econômico e social molda todos os textos, como eles podem ser adaptados para diferentes propósitos [...]” (BUCKINGHAM, 2007, p. 47, tradução nossa²⁰). Os meios de comunicação, digitais ou não, não são neutros, mas delineados por interesses comerciais, governamentais e políticos, fazendo da alfabetização midiática um fenômeno conectado com questões mais amplas de poder social.

¹⁹ No original: “Literacy is inevitably related to the question of who owns and controls information, and the means by which it is generated and distributed. Definitions of literacy are thus necessarily ideological, in that they imply particular norms of social behaviour, and particular relationships of power” (BUCKINGHAM, 2007, p.45).

²⁰ No original: “Rather than seeking to determine the ‘true facts’, students need to understand how political, economic, and social context shapes all texts, how all texts can be adapted for different social purposes [...]” (BUCKINGHAM, 2007, p.47).

O conceito de alfabetização midiática pode ser sintetizado, então, como “entender como a mídia trabalha, como ela constrói a realidade e produz significado, como a mídia é organizada e saber como usá-la sabiamente” (JACQUINOT-DELAUNAY et al., 2008, p. 21, tradução nossa²¹). Os autores afirmam que a alfabetização midiática pretende empoderar as pessoas criticamente e criativamente, pois “ajuda a fortalecer as habilidades críticas e as competências comunicativas que dão significado à existência humana e permite aos indivíduos usarem a comunicação para a mudança” (JACQUINOT-DELAUNAY et al., 2008, p. 22, tradução nossa²²). Bacerra (2019, online), pesquisador da União Europeia sobre a temática, afirma que a ideia da alfabetização midiática “é promover e aprimorar o senso crítico dos cidadãos, o conhecimento da mídia, do universo de informações, compreensão crítica de mensagens e notícias com o objetivo de empoderar a sociedade”. A intenção é desenvolver a capacidade de lidar com todo tipo de informações, mídias e produtos culturais.

Muitas vezes associada a outras alfabetizações principalmente devido à utilização por parte da UNESCO, é possível observar a unificação de duas noções, a de alfabetização midiática e alfabetização informacional, que podem formar um único conceito: alfabetização midiática e informacional. Enquanto a alfabetização midiática enfatiza a compreensão das funções das mídias e enfatiza a sua avaliação crítica, a alfabetização informacional enfatiza a importância do acesso à informação e ao uso técnico. Mas como é entendida neste trabalho, e por outros autores, a alfabetização midiática é a união de diferentes alfabetizações, como *digital literacy*, *audiovisual literacy*, *image literacy*, *informational literacy*, entre outros, em um único termo, mais amplo e mais geral (UNESCO, 2013).

Quanto à relação entre alfabetização midiática e educação midiática, a pesquisadora suíça Feilitzen (2014, p. 15) descreve:

Alfabetização midiática, ou o termo mais em voga, alfabetização midiática e informacional, refere-se a conhecimentos, habilidades ou competências que nós devemos adquirir em relação à mídia. Já a educação midiática – ou educação em alfabetização midiática, educação para mídia, educação para comunicação, etc. – refere-se a um dos processos para obter alfabetização midiática. Assim, enquanto alfabetização midiática é o objetivo, educação midiática é um meio para atingir esse objetivo.

²¹ No original: “[...] understanding how mass media work, how they construct reality and produce meaning, how the media are organized, and knowing how to use them wisely” (JACQUINOT-DELAUNAY et al., 2008, p. 21).

²² No original: “[...] to strengthen the critical abilities and communicative skills that give human existence meaning and enables the individual to use communication for change” (JACQUINOT-DELAUNAY et al., 2008, p. 22).

A pesquisadora enfatiza que os significados entre estes termos são comuns em âmbito internacional, pois tanto um quanto outro sugerem que

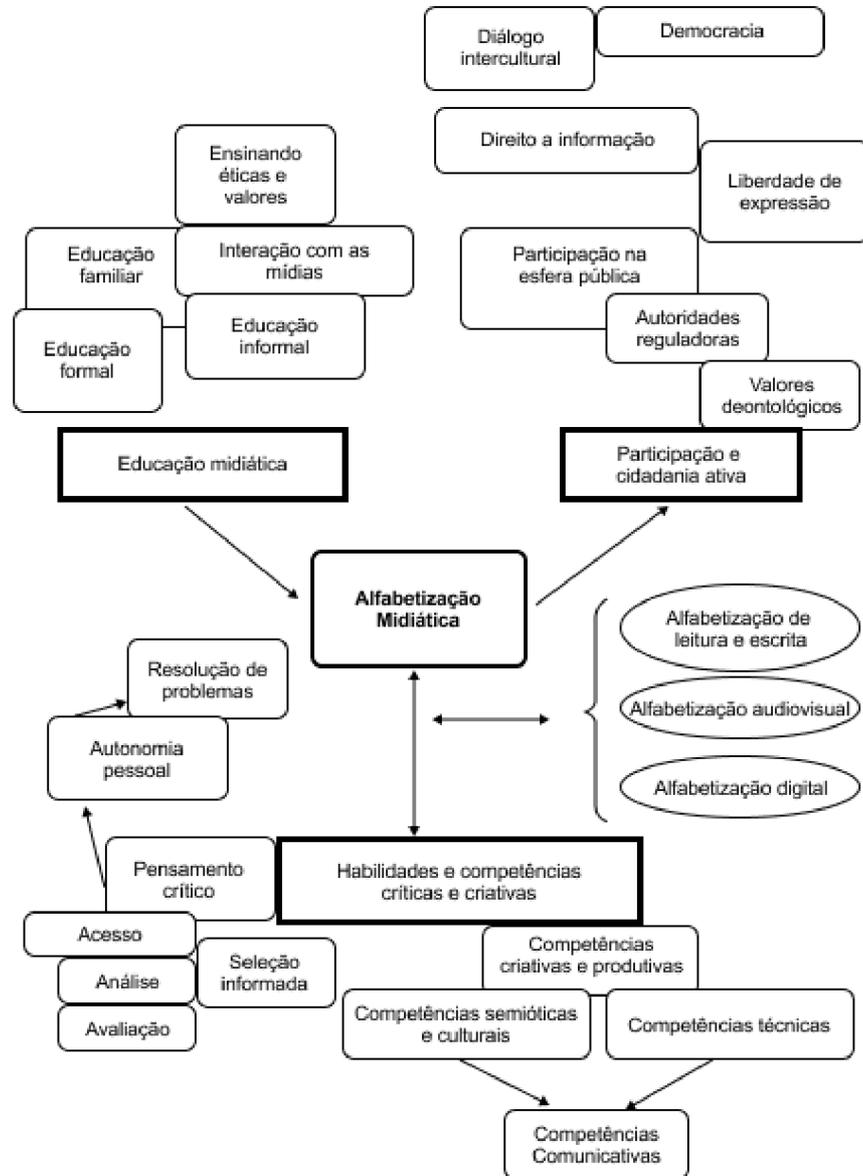
[...] todas as pessoas devem ter acesso à mídia, entender como a mídia atua e opera na sociedade, devem ter condições de analisar e refletir criticamente sobre os conteúdos presentes na mídia, e participar da produção midiática ou comunicar-se numa série de contextos. (FEILITZEN, 2014, p. 15).

A diferenciação entre alfabetização midiática e educação midiática é também assumida por Jacquinet-Delaunay et al. (2008, p. 23, tradução nossa²³): “quer dizer, a educação midiática como um processo educacional, necessário para melhorar a alfabetização midiática, como resultado”. A alfabetização midiática é o resultado, o objetivo a ser alcançado, enquanto a educação midiática é um meio, um processo educativo para alcançar esse objetivo²⁴.

²³ No original: “That is to say, media education, as an educational process, is needed to improve media literacy, as a result” (JACQUINOT-DELAUNAY et al., 2008, p. 23).

²⁴ Opto por usar o termo alfabetização midiática por acreditar que corresponde de forma mais precisa às intenções desta pesquisa. O termo educação midiática pode ser utilizado para se referir a outras ações que não dizem respeito exatamente à alfabetização midiática, como educomunicação, *fact-checking*, abordagens protecionistas, entre outras, por isso a cautela no uso do termo.

Figura 2 – Esquema de José Manuel Pérez Tornero



Fonte: Jacquinet-Delaunay et al. (2008)²⁵

O empoderamento que traz a alfabetização midiática pode contribuir para a boa governança, permitindo que os cidadãos identifiquem erros, distorções e desinformações. Possibilita que as pessoas assumam o controle de suas realidades, reconhecendo suas próprias necessidades e problemas, tendo condições de construir conhecimento sobre as práticas das mídias e auxiliar no debate público e na tomada de decisão.

²⁵ Este esquema foi traduzido pela autora, o original está nos anexos (Anexo A).

Mas muito importante é salientar o pensamento crítico como objetivo, dentro do conceito de alfabetização midiática. Ao apresentarem diferentes abordagens do campo da pedagogia midiática, Kellner e Share (2008) evidenciam o aspecto crítico como indispensável. Para os autores, algumas iniciativas observadas no contexto norte-americano acabam analisando apenas a ponta óbvia dos processos midiáticos, em uma metáfora com a ponta de um iceberg. O que é intelectual, histórico e analítico não é contemplado, e a análise das mídias, sem abordar a parte “submersa”, seria superficial e mecânica.

O componente crítico da alfabetização midiática deve transformar a alfabetização em uma exploração do papel da linguagem e da comunicação para definir relações de poder e dominação, pois abaixo da superfície da água, na quele iceberg, vivem noções ideológicas profundamente embutidas, de supremacia branca, patriarcalismo capitalista, classicismo, homofobia e outros mitos opressivos (KELLNER; SHARE, 2008, p. 701).

Sem a parte crítica, as iniciativas de educação para as mídias correm o risco, segundo estes autores, de se tornar um manual de ideias convencionais. Por isso, é importante não desvincular o aspecto crítico do âmbito da alfabetização midiática, dando ênfase para a análise política das representações de dimensões essenciais, como gênero, raça, classe, sexualidade, economia, entre outros. Interessa a crítica aos modelos hegemônicos e tendências atuais de abordagem da alfabetização, constituindo, então, um projeto político para a mudança social democrática.

Como afirmam Mihailidis e Viotty (2017), pesquisadores do contexto norte-americano, nunca houve melhor momento para trazer a alfabetização midiática como necessária e vital para o futuro das democracias como agora. Ela é uma solução possível para a desinformação, mas se direcionada para os fins certos. Se ensinarmos as pessoas a investigarem por conta própria as mensagens, negligenciando outros conhecimentos necessários, parece que estaremos legitimando e justificando investigações individuais como a do caso “Pizzagate”. Ao invés de focar em uma crítica das mídias no sentido de encontrar verdades ou mentiras, parece ser mais relevante para lidar com a crise de confiança e com a desinformação descobrir as várias camadas de uma mensagem para se chegar à fonte e ao contexto de produção. “Alfabetização midiática promove um movimento que está pronto para ser ativado como uma resposta para as novas dinâmicas embutidas nesse momento particular de alta desconfiança, polarização e partidarismo” (MIHAILIDIS; VIOTTY, 2017, p. 11, tradução nossa²⁶).

²⁶ No original: “Media literacy provides a movement that is ready to be activated as a response to the new dynamics embedded in this particular moment of heightened distrust, polarization, and partisanship” (MIHAILIDIS; VIOTTY, 2017, p. 11).

Antes de adentrar em algumas particularidades que definem a alfabetização midiática, é preciso ressaltar que, no Brasil, há dois outros termos que relacionam educação e comunicação, educomunicação e mídia-educação, e que precisam ser diferenciados do que se apresenta como alfabetização midiática.

3.2.1 Educomunicação

A educação para as mídias é alvo da atenção de educadores e comunicadores brasileiros desde o final dos anos 1960, e muitos trabalhos e convenções voltados para o tema já foram realizados. Entretanto, as mudanças desejadas quanto às políticas públicas, currículos pedagógicos e práticas midiáticas não ocorreram de forma tão categórica quanto a esperada (BÉVORT; BELLONI, 2009; ZANCHETTA, 2009). Ainda há dificuldades em delimitar termos e processos de trabalho que se voltam para essas práticas.

Ao elencar sete grandes desafios para pensar as relações comunicação/educação no Brasil, ou educomunicação, na sua visão, Citelli (2010) menciona: integrar a comunicação mediada ao ambiente educativo e compreender o que são e como funcionam; entender as maneiras de os sujeitos verem e se verem frente à história, de compreenderem o que está em jogo na relação dos sujeitos e as circunstâncias do mundo, os novos modos de ser e estar no mundo; constatar que as mídias precisam fazer parte da paisagem escolar é óbvio e ingênuo, as políticas de comunicação e educação precisam vincular a entrada das mídias na sala de aula perguntas de o que são, o que fazem e como se estruturam esses meios; sobre o lugar das tecnologias na escola, não se trata de estreitar laços com os jovens de forma instrumental, mas de se voltar a interesses de uma educação emancipadora, capaz de dar autonomia e reconhecimento do sujeito no mundo; ativar os procedimentos voltados para educação para os meios, que possibilite o acesso menos ingênuo ao mundo da comunicação; reconhecer mecanismos discursivos e estratégias de linguagem; e a formação docente, sob uma perspectiva continuada de aprendizagem desses profissionais.

Segundo o autor, a questão central da educomunicação diz respeito às mudanças culturais e redefinições dos modos de ver, sentir e aprender, presentes especificamente no mundo dos jovens. Esta abordagem visa contribuir para um trabalho educativo que amplie o envolvimento com o conhecimento emancipador. Dentre o que foi apresentado por Citelli (2010), fica claro que a perspectiva não é funcionalista, mas tem relação com a maneira com que os sujeitos se colocam para o debate e a participação no mundo mediatizado. Chamou a

atenção a falta de intenções ou de desafios que se dirijam para a crítica ou para o desenvolvimento de um pensamento crítico nos alunos, sendo identificado uma atenção à autonomia e capacidade de expressão dos estudantes e o acesso consciente aos meios de comunicação.

Dentre as correntes históricas apresentadas por Soares (2014), a educomunicação está relacionada com o “protocolo mediático”, que partiu da luta de movimentos sociais pela universalização dos direitos à comunicação e que confere à educação o dever de garantir o “acesso à palavra”, comumente negado aos grupos marginalizados e excluídos. O foco da atenção não estaria nas mídias, mas no processo comunicativo: “educomunicação preocupa-se fundamentalmente com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens” (SOARES, 2014, p. 18). Todas as formas de comunicação se tornam analisáveis, como a interpessoal, familiar, escolar e a midiática, na busca por uma maior participação escolar e democrática dos alunos. Para o autor, essa perspectiva valoriza as mídias e inclui suas análises e usos, mas vai além delas em propósitos e metas, tendo como objetivo a ampliação do potencial comunicativo da comunidade educativa.

Em outra corrente histórica está a alfabetização midiática, a do “protocolo cultural”, como afirma Soares (2014). Essa linha de estudos parte do princípio de que as mídias fazem parte da cultura contemporânea, e que, ao desenvolver conhecimentos sobre as mídias, os alunos poderiam ter outras respostas aos excessos e efeitos. O que caracteriza esta vertente é a atenção ao relacionamento das pessoas, dos estudantes em especial, com as mídias.

A essência da metodologia da educomunicação é permitir que as pessoas descubram a natureza das suas relações comunicacionais a partir de seu lugar social e de seus interesses, estendendo um convite para se apoderar das linguagens e processos de produção. Alguns exemplos são oferecidos pelo autor de projetos clássicos de educomunicação que podem auxiliar na compreensão dos métodos de atuação e sua abordagem. Um deles é o uso do rádio para combater a violência nas escolas e incentivar a prática da consciência cidadã, mediante o uso colaborativo de recursos da informação (nesse caso, o rádio e depois vídeos e linguagens digitais), e que fez chegar a prática da produção midiática a crianças da educação infantil, que criaram a sua “emissora de rádio” ou “miniestações de TV”. Outro exemplo é a utilização da educomunicação para promover a preservação do meio ambiente, onde os jovens possam fazer uso da palavra e de veículos de informação para defender os direitos ambientais ameaçados. Esse projeto permitiu abrir portas, antes fechadas, para a discussão desse tema, tanto na escola quanto fora dela. A educomunicação,

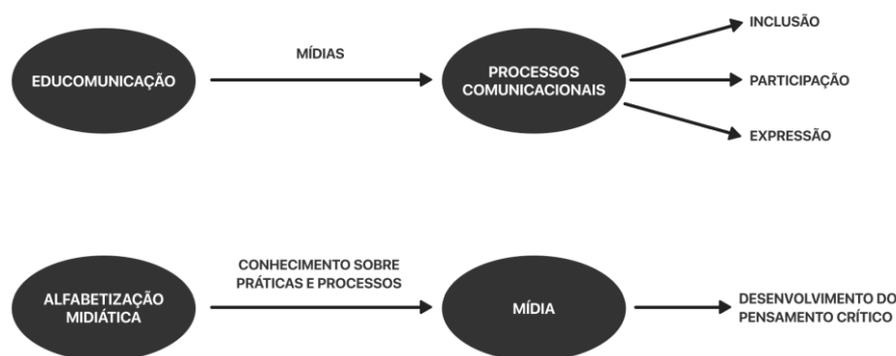
busca, dessa forma, transformações sociais que priorizem, desde o processo de alfabetização, o exercício da expressão, tomando tal prática solidária fator de aprendizagem que amplie o número dos sujeitos sociais e políticos preocupados com o reconhecimento prático, no cotidiano da vida social, do direito universal à expressão e à comunicação (SOARES, 2014, p. 24).

Essa perspectiva tem a intenção de “ir além da leitura crítica” das mídias e pensar os processos comunicacionais como um todo. Há uma preocupação em dar voz para quem não tem, incluir nos processos comunicativos os marginalizados, além de oferecer meios de debater temas importantes para o desenvolvimento da cidadania e de questões democráticas, como o racismo, homofobia, machismo, meio ambiente, violência etc. Outra preocupação é promover uma educação mais abrangente e completa junto aos alunos para que aprendam a se expressar e fazer uso das mídias a seu favor, visando melhorias e aperfeiçoamentos dos processos pedagógicos no sentido de integrar as mídias dentro da sala de aula, auxiliando a educação. A comunicação é vista como um componente do processo educativo, onde ela se torna um eixo central na educação (SOARES, 2011). A ideia é capacitar os estudantes da educação básica para compreenderem como as mídias funcionam para atuarem com mais propriedade. Fica claro nos textos de pesquisadores da área (BACCEGA, 2011; FIGARO, 2011; TODA; TERRERO, 2011) que o foco está em uma metodologia da educação, na ideia de repensar práticas de sala de aula que contemplem processos comunicacionais e as mídias.

Quanto a isso, também se evidencia que os objetivos da educomunicação direcionam o olhar para os educadores e para a forma como lidam com os impactos das mídias, relacionando diretamente esses estudos com os de recepção. A meta da educomunicação seria de “transformar a comunidade educativa em um ecossistema comunicativo aberto” (SOARES, 2014b, p. 22), e identificar novas formas de ensinar e aprender. “Interessa-nos a comunicação no trabalho do educador, no trabalho do estudante e nos meios materiais utilizados” (APARICI, 2014, p. 38). Kaplún (2014), um dos estudiosos fundadores do campo, volta suas pesquisas para as maneiras de ensinar através da comunicação e sobre a importância da expressão e da produção nos meios de comunicação para a construção dos sujeitos e da cidadania. Em outras publicações, Renés-Arellano et al. (2018) entendem que a educomunicação tem por finalidade a promoção da incorporação digital nos processos educativos com a ideia de que as pessoas adquiram competências digitais para que sejam responsáveis midiaticamente, como forma segura de usar a tecnologia digital. González e Berlanga (2018) afirmam que a educomunicação é a educação com e através dos meios de comunicação, e a educação na adequada relação com os meios.

Não existe uma única forma de se fazer educação midiática. A educomunicação busca a inserção social dos sujeitos e o desenvolvimento de sua expressão, fazendo ouvir os discursos excluídos e dissidentes nos espaços sociais comuns. Para isso, um conhecimento sobre as mídias e seus contextos é importante para operacionalizar a expressão e para colocar em debate temas de interesse dos alunos, mas não se trata de seu propósito primordial. Como o objetivo deste trabalho se direciona para as mídias jornalísticas e para o conhecimento das suas práticas, sob uma perspectiva crítica que permite a reflexão e o empoderamento dos sujeitos, as ações de alfabetização midiática aparecem como mais apropriadas para atender as intenções específicas de combater a desinformação e a desconfiança nas mídias jornalísticas. A diferença mais aparente está no direcionamento do foco: por parte da alfabetização midiática, voltado para o relacionamento das pessoas com as mídias e como qualificá-lo criticamente; e por parte da educomunicação, referente aos processos comunicacionais de forma mais abrangente. Enquanto na educomunicação as mídias fazem parte das ações para a inclusão, expressão e participação dos jovens nos processos comunicacionais, na alfabetização midiática o conhecimento sobre as mídias é o ponto de chegada.

Figura 3 – Educomunicação e Alfabetização Midiática



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

3.2.2 Mídia-educação

A preocupação dos aspectos teórico-metodológicos de mídia-educação, segundo Fantin (2011), é com as mediações escolares. A ideia é trazer a temática das mídias para ser problematizada na escola, potencializando as práticas escolares. Essas mediações pedagógicas:

visam capacitar crianças e professores para uma recepção ativa e uma produção responsável que auxilie na construção de uma atitude mais crítica em relação ao que assistem, acessam, interagem, produzem e compartilham, visto que a precariedade da reflexão sobre linguagens, conteúdos, meios e interesses econômicos impede uma compreensão mais rica (FANTIN, 2011, p. 28).

A autora afirma que ainda não há um consenso acerca do termo mídia-educação, mas que os objetivos se aproximam da ideia de formar usuários ativos, críticos e criativos de todas as tecnologias de comunicação e informação (FANTIN, 2011). Apesar de referir-se às tecnologias, não se reduz a esses aspectos instrumentais, buscando uma postura de avaliar eticamente e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias. Também não se trata, conforme foi abordado no início das pesquisas sobre mídia-educação na década de 1960, de proteger as crianças dos meios, mas capacitá-las a analisar e refletir sobre suas interações com as mídias e participar de forma ativa e consciente. A busca é a formação de espectadores críticos através de um fazer educativo.

Fantin (2011) situa a mídia-educação no âmbito das ciências da educação e do trabalho educativo, considerando as mídias como um recurso para a formação. Também afirma que a mídia-educação “constitui um espaço de reflexão teórica sobre as práticas culturais e se configura como um fazer educativo numa perspectiva transformadora [...]” (FANTIN, 2011, p. 30). A ideia de transformar a escola está muito presente, reconduzindo-a para a centralidade da problemática.

A importância da mídia-educação pode ser conferida nas razões apontadas por Silveira (2011, p. 798):

É uma área chave no que toca à formação de cidadãos melhor informados e mais esclarecidos, trata-se de um dos terrenos centrais dos direitos dos cidadãos, não se esgota na investigação, já que pretende atuar na promoção de uma cidadania interveniente; e a proliferação das novas redes, plataformas e ferramentas digitais coloca em evidência necessidades básicas ao nível da alfabetização e formação de todos os cidadãos [...].

As ações de mídia-educação refletem um cuidado primordial com os currículos educativos e com um aprimoramento pedagógico na intenção de formar alunos-cidadãos. A mídia-educação tem suas ações voltadas para o campo da educação e estão inseridas em seus processos e métodos, o que transfere a atenção das mídias e do seu entendimento para o ambiente escolar em si e como torná-lo mais abrangente e competente para a formação dos alunos.

O foco na crítica, nesse conceito, se refere a uma leitura atenta e consciente dos conteúdos midiáticos que deve ser incentivada em ambiente escolar. Conforme apontam os

trabalhos de Faria (2013) e Faustino et al. (2007), levar as mídias para a sala de aula é levar o mundo para escola, levar os alunos a conhecerem outras posturas e argumentos, aprender a respeitar pontos de vista diferentes, a fundamentar suas opiniões e prepará-los para desempenhar o seu papel na sociedade. Quando se fala em leitura crítica, nesse sentido, são as capacidades intelectuais que estão sendo aprimoradas através de atividades que envolvem e utilizam as mídias.

A leitura do jornal oferece, ainda, um contato direto com o texto escrito autêntico (e não com textos preparados apenas para serem usados na escola). Desenvolve e firma a capacidade leitora dos alunos; estimula a expressão escrita dos estudantes, que aprendem com o jornal a linguagem da comunicação para transmitirem suas próprias mensagens e informações (FARIA, 2013, p. 12).

A utilização das mídias em sala de aula é uma “ponte” entre conteúdos escolares e a realidade. Isso seria pensar em um caminho inverso ao que pretende a alfabetização midiática: ao invés de educar para as mídias, pensar em ações voltadas para o entendimento das práticas midiáticas, seria usar as mídias para melhor compreender situações cotidianas e locais, auxiliando na educação formal. Como exemplo, seria levar exemplares de jornais impressos para sala de aula para ensinar sobre gramática, redação ou geografia; ou apresentar vídeos para ensinar sobre biologia ou física.

Figura 4 – Mídia-educação e Alfabetização Midiática



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

3.3 O QUE SE ENTENDE POR CRÍTICA

Sempre que apresentadas, as ações de alfabetização midiática têm um objetivo principal em comum: o pensamento crítico. Tendo ressaltada sua importância para as ações, é preciso estabelecer o que se entende por crítica no âmbito deste trabalho em relação ao jornalismo e às mídias jornalísticas.

Para estabelecer um conceito de crítica, Foucault (1978) deixa claro, primeiramente, que ela não existe enquanto coisa em si, mas que está sempre direcionada a algo externo. A crítica está relacionada a algo que não ela mesma: “é instrumento, meio para um devir ou uma verdade que ela não saberá e que ela não será, ela é um olhar sobre um domínio onde quer desempenhar o papel de polícia e onde não é capaz de fazer a lei” (FOUCAULT, 1978, p. 2). A crítica é uma recusa ou um desvio do entendimento sobre alguma coisa, sobre um domínio.

Houve, segundo o autor, a partir do século XV, uma explosão da arte de governar os homens, entendendo que a questão sobre “como governar” foi uma das mais fundamentais no período, com uma multiplicação da arte de governar nas instituições – pedagógica, política, econômica. Essa governamentalização é associada, todavia, à questão de “como não ser governado”. No entanto, compreendendo que as relações de poder não são verticalizadas, como no topo de uma pirâmide onde poucos exercem um poder sobre muitos, mas que são inerentes a todas as interações sociais, presentes desde a base da pirâmide, desde o nível micro, compreende-se também que não existem relações fora de um governo, fora de relações de poder. A questão não é “não ser governado”, como se fosse possível não ser governado absolutamente, mas como não ser governado assim ou não a esse preço. A primeira definição de crítica do autor seria “a arte de não ser governado de tal forma”, em oposição a uma arte de governar. A crítica é a contrapartida, uma suspeita, uma recusa e um escape dessa arte de governar.

A questão é tornar os sujeitos conscientes desses processos, através de uma reflexão profunda e genealógica, para formularem questões que seguem essa perspectiva: “como não ser governado assim, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não por eles” (FOUCAULT, 1978, p. 3). Mesmo que as relações estejam sempre inseridas em um governo, há outras possibilidades de governo. A este movimento de divergir das viabilidades dos governos e transformar as maneiras de pensar, de dizer e de agir sobre o que se sabe, pode-se denominar uma atitude crítica.

A crítica se apresenta como uma maneira de navegar no contexto da governamentalidade, de maneira a expandir as ações possíveis e os modos de pensamento. É navegar de maneira diferente, e não ficar de fora, ou negar o governo. Como foi sintetizado pelo autor:

Se a governamentalização é mesmo esse movimento através do qual os indivíduos são subjugados na realidade de uma prática social por meio de mecanismos de poder que aderem a uma verdade, pois bem, eu diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de questionar a verdade quanto aos seus efeitos de poder e questionar o poder quanto aos seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a

arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletiva. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar a política da verdade (FOUCAULT, 1978, p. 5).

A inservidão voluntária se refere ao ato de não compactuar com as verdades que legitimam os efeitos de poder e com o poder que constrói os discursos de verdade, em uma atitude reflexiva e intencional, consciente. A função de desassujeitamento é não se sujeitar aos esquemas dominantes através de um constante questionamento genealógico de seu percurso estruturante. Quando o autor fala que o sujeito “se dá o direito”, pode-se perceber um ímpeto quanto à autonomia para contrapor alguns valores e discursos que podem não representar o seu interesse (FOUCAULT, 1978).

Nesse sentido, essa noção de crítica converge com a definição de esclarecimento (*Aufklärung*²⁷) de Kant. Segundo ele, o esclarecimento é a emancipação do ser humano de sua imaturidade ou de seu estado de menoridade no qual incorre a si mesmo. Essa menoridade diz respeito à incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a direção de outra pessoa. A imaturidade não reside em uma falta de intelecto, mas em uma falta de determinação e coragem para fazer uso de seu próprio intelecto sem a ajuda de alguém. O esclarecimento é essa coragem ligada à autonomia do pensamento. Sob essa ótica, o que Kant descreve se aproxima do entendimento de crítica de Foucault (1978), no sentido de que poderemos atingir um estado de maioridade mediante o uso crítico da razão.

A definição de crítica por Kant, em relação ao *Aufklärung*, tem ligação com o “*sapere aude*”, ou seja, com o “ousar saber”. Foucault (1978) questiona se as pessoas sabem até onde podem saber, referindo-se à noção de que há um universo de conhecimentos que não está ao alcance das consciências. A crítica estaria mais ligada à ideia que temos dos limites do nosso conhecimento, da nossa liberdade de saber. “Quando se terá feito do seu próprio conhecimento uma ideia justa, que se poderá descobrir o princípio da autonomia” (FOUCAULT, 1978, p. 6). O sentido de crítica está pautado por essa autonomia, pela coragem de “ousar saber”, e através dela interrogar os discursos de verdade para resistir, recusar, escapar das formas de governo impostas pelas relações de poder estabelecidas estruturalmente.

A crítica possui essa virtude de ser resistência frente às estruturas sociais dominantes. Apesar de não abdicar dessa dinâmica, não estamos limitados nas relações de poder, pois somos constituídos por elas e justamente por isso temos condições de manobrá-las a nosso favor. A crítica pode ser entendida como um modo de responder ao presente que implica em uma

²⁷ Esse termo é traduzido como “Iluminismo” para demarcar o movimento histórico, mas é também traduzido como “esclarecimento” enquanto componente imprescindível dos processos aqui abordados.

maneira de pensar e agir dentro de uma insubordinação ao que aí está. Implica também em transgredir limites, em questionar e entender o momento histórico, adotar a postura que busca conhecer para além do apresentado. O resultado é uma construção de si em outros esquemas, uma emancipação e autonomia que possibilitam o cuidado de si. Segundo Butler (2002, p. 167),

A crítica começa a partir do momento em que pomos em questão a necessidade de uma obediência absoluta e submetemos todas as obrigações governamentais que nos são impostas a um exame racional e reflexivo. [...] Adotar uma postura crítica diante de uma autoridade que se pretende absoluta exige uma prática crítica que tem por base a transformação do 'eu'.

A crítica explora de forma profunda os mecanismos que constituem o nosso entendimento de mundo. Essa concepção se revela mais complexa do que a compreensão comum de crítica como um julgamento, apontar defeitos, gostar ou não e fazer juízos de valor. Fazer uma crítica às mídias jornalísticas, nesses moldes, vai além de classificar os conteúdos como bons ou ruins, adequados ou não adequados; implica perceber que o que está posto não é evidente, óbvio, ou a única opção possível de entender o mundo. Implica ainda em esforços para conhecer os processos sociais e históricos dos paradigmas que constituem as práticas e as abordagens, como e por que foram estruturados dessa forma, como chegaram a isso. Além disso, acarreta em refletir sobre as práticas jornalísticas na intenção de alcançar perspectivas não antes pensadas sobre como poderiam ser diferentes as suas abordagens e discursos.

Se pensarmos o campo jornalístico como construído historicamente, podemos entender que a maneira como constrói e apresenta as notícias faz parte de um desenvolvimento histórico e cultural. Tendo as condições de entender de que forma o jornalismo aborda suas questões, por que e como se chegou a esse formato, é possível compreender genealogicamente as práticas e propor novas visadas.

3.4 O PENSAMENTO CRÍTICO NA ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA

O principal objetivo das ações de alfabetização midiática é o desenvolvimento do pensamento crítico, na intenção de que os alunos tenham as condições necessárias para se relacionarem com as mídias, serem cidadãos ativos e conscientes de seu dever social e político. Tendo estabelecido o que é crítica, é preciso agora compreender o que se entende por este termo. Nos estudos e documentos vistos e apresentados até aqui, de diferentes nacionalidades, não há uma preocupação em definir o que é crítica e o que é pensamento crítico. Ao dissertarem sobre

alfabetização midiática, os livros e artigos a que tive acesso não delimitaram o entendimento sobre esses conceitos tão fundamentais.

David Buckingham (2018, 2019) relata a preocupação com a falta de definição do conceito de pensamento crítico e apresenta como ele se modificou com o passar do tempo na educação para as mídias. Nos anos 1970, ser crítico tinha uma conotação negativa, de apontar defeitos e fazer julgamentos. Os prazeres com as mídias não eram bem vistos, eram dignos de suspeita e desconfiança de que se tinha sucumbido a um estado de cumplicidade com a ideologia dominante. A intenção era expor mentiras e distorções nos discursos, libertando os alunos do poder das mídias. O termo chave era a desmistificação, e, através de uma abordagem racional e científica, enxergar a verdade.

Nos anos 1980, os alunos começaram a se aprimorar em um jogo: tentar adivinhar o que o professor tinha em mente. Eles buscavam a resposta “certa”, que era a interpretação do professor, o que não abre espaço para um diálogo ou para elaboração autônoma do próprio entendimento, de um cuidado de si. Era uma visão da crítica autoritária e vertical, onde o professor era crítico, e os alunos não. Mas no final dessa década, começou-se a dar espaço para atividades criativas e oportunizar aos estudantes a exploração dos prazeres envolvidos, falando das suas práticas midiáticas. Tentar entender as práticas dos alunos ajuda no desenvolvimento da teoria sobre as mídias e a desafiá-la. As “massas” começam a ser vistas não como passivas, mas como ativas e críticas nos seus hábitos.

A década seguinte foi marcada por três viradas fundamentais, que se estabeleceram a partir da noção de fazer os alunos questionarem as mídias a partir de seus próprios pontos de vista. “O objetivo não era pedir que os estudantes assentissem com uma posição particular predefinida, mas habilitá-los a perguntarem as suas próprias questões, e refletirem sobre suas próprias leituras e experiências midiáticas de forma sistemática e rigorosa” (BUCKINGHAM, 2018, online, tradução nossa²⁸). A primeira virada foi entender que a atenção devia se voltar para o prazer, para as respostas emocionais dos jovens e que elas deveriam ser analisadas e compreendidas. A segunda virada foi reconhecer que os estudantes tinham um conhecimento prévio sobre as mídias e que o professor não deveria impor a sua versão da verdade, as suas interpretações. Os alunos já eram críticos nas suas práticas e era preciso começar a partir do que eles já conheciam, bem como dos seus hábitos. A terceira virada foi assumir a importância da prática para criticar, os estudantes devem ser incentivados a fazerem suas próprias

²⁸ No original: “The aim was not to command students’ assent to a particular predefined position, but to enable them to ask their own questions, and to reflect on their own readings and experiences of media in a systematic and rigorous way” (BUCKINGHAM, 2018, online).

produções, mas desde que tenham sempre a incumbência de avaliar seus conteúdos, refletir sobre a relação entre as intenções e os resultados e sobre todo o processo de produção.

A entrada no novo milênio contou com o crescimento dessa abordagem do trabalho prático dos alunos, o que levou a um desentendimento quanto ao uso das tecnologias em sala de aula. Compreender os usos seria suficiente para promover o pensamento crítico, como se mostraram as intenções nesse período, mas isso pode aniquilar as intenções da alfabetização midiática, pois a análise crítica é deixada de lado. Ainda em tempo, a supervalorização da criatividade também pode ser um obstáculo, se não for definido o que se entende por criatividade e o que seria um trabalho criativo ou não.

O processo de aprendizado, segundo Buckingham (2018), envolve mais do que ter acesso a informações, é compreender, interpretar e aplicar as informações para transformá-las em conhecimento. O pensamento crítico vai um pouco mais longe, é sobre analisar, sintetizar e avaliar as informações. Envolve lógica no sentido de olhar para cada etapa da argumentação, desde a sua origem, seus fundamentos, e identificar possíveis falhas ou contradições. Pensamento crítico também implica uma rigorosa abordagem para a evidência, identificando os tipos de evidências necessárias, avaliando as fontes confiáveis, a qualidade e a relevância da evidência, e considerando até que ponto realmente prova o que é reivindicado por ela. Esse componente do pensamento crítico direciona, de certa maneira, o olhar para as práticas jornalísticas, no momento em que busca compreender e aprofundar os questionamentos sobre a evidência ou sobre os fatos. Ao refletir sobre a relevância, as fontes, sua confiabilidade e a qualidade das informações trazidas, bem como sua verificabilidade, elementos fundamentais do trabalho do jornalista, o pensamento crítico aqui proposto pode auxiliar a uma crítica das mídias jornalísticas.

O pensamento crítico envolve questionar as suposições levianas e considerar alternativas para a maneira de olhar as questões. Isso significa, para Buckingham (2019), desafiar a maneira como o assunto foi abordado ou definido, exige olhar para o que foi incluído e o que foi excluído e as consequências dessas escolhas. O pensamento crítico, conclui, é um processo reflexivo, onde precisamos questionar constantemente nossas concepções, interpretações e conclusões, isso quer dizer evitar um julgamento rápido e reconhecer as limitações do que conhecemos. É preciso desenvolver um “ceticismo saudável” sobre as grandes reivindicações que são feitas sobre as mídias em um processo que requer uma dinâmica entre teoria e prática, ação e reação e criatividade e crítica. Não quer dizer que as pessoas precisam alinhar-se com uma visão de mundo específica ou uma ideologia política. Todos

temos nossos valores e o pensamento crítico não vai eliminá-los ou resguardá-los, mas pode, sim, levar-nos a questionar esses valores e nos permitir ser mais rigorosos com as nossas análises.

O que tem sido tratado como pensamento crítico nas ações de alfabetização midiática se aproxima com o conceito de crítica trazido até aqui. Compreender os processos sociais e históricos, desde a sua origem, para não ser governado dessa forma, como foi visto em relação à crítica, envolve essa lógica reivindicada pela noção de pensamento crítico de questionar as suposições e considerar alternativas, que pode ser visto como uma forma de buscar não ser governado dessa forma, não por isso, não por eles, tendo relação com a inservidão voluntária e o desassujeitamento. Quando Buckingham (2019) fala em desafiar a maneira como o assunto foi definido, remete à face da crítica como contrapartida, de recusar e escapar das artes de governar. Quando se define o pensamento crítico como o processo reflexivo de questionar as próprias percepções e interpretações e os valores pessoais, pode-se relacionar com a noção de autonomia da crítica através do *Aufklärung*. Explicitamente no conceito de pensamento crítico está o “reconhecer as limitações do que conhecemos”, ligada ao “ousar saber” proclamado pelo esclarecimento.

Além da crítica, outros aspectos da alfabetização midiática devem ser ressaltados. Mesmo com alguns anos implementando ações de alfabetização midiática, pouco consenso se tem sobre essas práticas entre os pesquisadores e educadores e pouca literatura se produziu para discutir conceitos. Na obra “The Media Education Manifesto”, David Buckingham (2019) reúne textos escritos durante as décadas de trabalho dedicado a esse campo. Visto ser essa a obra que mais discute a alfabetização midiática, dedico-me a alguns desses aspectos na intenção de esclarecer o eixo central desta pesquisa.

3.5 MANIFESTO: PRINCÍPIOS, INTENÇÕES E ARMADILHAS

Muito se tem relacionado a alfabetização midiática com as mídias digitais, em uma separação entre a “novas mídias” e a “antigas mídias”. As plataformas digitais são as novas formas de se comunicar, mas é importante perceber que os conteúdos que ali circulam são, muitas vezes, uma distribuição e compartilhamento das “antigas mídias”, como filmes, programas de televisão, música e textos escritos, como notícias e reportagens. Não é apenas de redes sociais e *youtubers* que se faz o mundo digital, as mídias são sobrepostas e inter-relacionadas. Parece que uma separação drástica entre “mídias tradicionais” e “mídias digitais”

não é proveitoso ou sequer acurado. No que foi estabelecido pela alfabetização midiática, concentrar os esforços no mundo digital não supre a necessidade de se relacionar de forma crítica com os conteúdos das mídias, disponíveis em diversas plataformas, inclusive analógicas. Dessa forma, educar para as mídias não é usar as mídias ou a tecnologia como ferramentas para aprimorar o ensino; não é proteger os jovens do mundo digital; também não é apenas desenvolver habilidades técnicas para oportunizar aos sujeitos se expressarem nas mídias digitais; trata-se de desenvolver um entendimento crítico sobre as mídias de forma ampla.

Confundir a alfabetização midiática com aprender a usar as tecnologias digitais é apenas uma das confusões relativas à definição do termo, que ainda é, segundo Buckingham (2019), vago em sua definição, visto mais como uma retórica do que um comprometimento concreto com a prática. Para o autor, a alfabetização midiática é uma habilidade fundamental, que pode comprometer a vida em sociedade. Relacionar essa habilidade com os efeitos da tecnologia e ocupar-se dela de forma instrumental não satisfaz as necessidades de se pensar criticamente.

De outra forma, a alfabetização midiática é vista como uma maneira de prevenir riscos. Quando a preocupação com a violência, drogas, obesidade, doenças sexuais e outros problemas sociais aumenta, a alfabetização midiática é vista como uma maneira de lidar com isso. Principalmente nos Estados Unidos, segundo o autor, as mídias são vistas como a causa prioritária de comportamento violento, por exemplo, e uma estratégia de prevenção seria ensinar as crianças a resistir a essa influência (BUCKINGHAM, 2019). No entanto, pesquisas já apontam para o fato de que a violência é gerada por diversos fatores e tem causas complexas, não simplesmente porque aparecem na televisão ou no videogame. Então é bem pouco provável que a alfabetização midiática possa resolver essa questão individualmente.

Costuma-se ensinar os jovens a manterem-se a salvo na internet, não caírem em golpes, não se exporem e não acessarem conteúdos inapropriados. A alfabetização midiática é vista, nesse caso, como uma maneira de autoproteção e autorregulação, internalizando regras de bom comportamento, com uma abordagem protecionista ou defensiva. Atuar dessa forma já se provou ineficaz e contraprodutivo, pois os jovens não levam o aprendizado para as suas vidas cotidianas e isso pode oferecer a eles um incentivo ainda maior de descobrir novas coisas online, tentados a um “fruto proibido”. Além disso, esse tipo de abordagem tem um caráter político relevante: governos têm sido relutantes em regular as mídias e as empresas que atuam no mundo digital e, com esse entendimento de alfabetização midiática, se passa a responsabilidade para os indivíduos. Na doutrina neoliberalista, o mercado deve regular as relações dos cidadãos/consumidores e o Estado deve reduzir ao máximo as suas intervenções. Nesse

contexto, as pessoas precisam aprender a tomar conta de si mesmas. Passar essa responsabilidade para os indivíduos reduz os conceitos de políticas e bens públicos.

A razão fundamental para a alfabetização midiática não se desenvolver na grande maioria dos países, para Buckingham (2019), é a falta de engajamento político dos legisladores e de interesse dos que trabalham com educação. O foco das ações tem sido em técnicas funcionais para lidar com as mídias digitais ou como alternativa para a regulação das mídias. O termo parece ser maleável e utilizado por diferentes organizações, indivíduos e governos, de acordo com suas ambições e intenções. Se se quer realmente cidadãos alfabetizados midiaticamente, afirma Buckingham (2019), é preciso pensar em educação midiática, em programas pedagógicos sistemáticos e apoiados financeiramente e estruturalmente, e não apenas soluções rápidas, superficiais e fragmentadas.

O foco das ações tem sido resolver problemas pontuais mais do que questionar as práticas e as rotinas de interação com as mídias. Há incentivo de debater o *cyberbullying*, por exemplo, e como agir com bom comportamento nas redes sociais, mas não estamos encorajando os jovens a analisarem e refletirem sobre suas práticas diárias de forma mais ampla, desenvolvendo um olhar crítico sobre a forma como as mídias operam. Esse parece ser o caso de muitas iniciativas voltadas para combater a desinformação, tendo como título o combate das “*fake news*”. Quanto a essas iniciativas, o autor faz ressalvas. Primeiro que há uma tendência a culpar as mídias por esse fenômeno, que na verdade é muito mais complexo, envolvendo campos mais amplos como as mudanças políticas e sociais. Assim como no combate à violência, não se trata de causa isolada para ser revertida com uma única solução. Segundo que, entre a verdade e a mentira, existe uma área grande de debate, como vimos (BUCKINGHAM, 2019). Melhor do que identificar o que é verdade e o que não é, é preciso compreender as formas de condução das narrativas segundo os princípios de interesses e os lugares de fala, que fazem parte de todas as fontes de informações, inclusive (e principalmente) as do jornalismo.

A terceira ressalva é de que irromperam rapidamente nos últimos anos campanhas contra “*fake news*”, seja por órgãos federais, seja por empresas jornalísticas, de mídia, organizações privadas, terceiro setor etc. São “*checklist*” de cinco, oito, doze itens, de como, passo a passo, é possível não cair em uma desinformação. Em sala de aula, iniciativas proliferam em todo o mundo para ajudar os alunos a identificarem informações falsas, mas não se trata de uma tarefa fácil. Não se combate a desinformação com simples listas de aspectos verificáveis para detectar mentiras ou com iniciativas isoladas. Precisamos de um entendimento mais profundo e sofisticado sobre como as mídias (especialmente o processo de construção das

notícias, no caso do combate à desinformação) representam o mundo e como operam e produzem conteúdos. Precisamos de uma estratégia educacional coerente e não programas de soluções rápidas e pontuais.

3.5.1 Pontos estratégicos

O autor desenvolve quatro conceitos críticos a serem trabalhados sobre aspectos fundamentais das mídias nos programas educacionais: linguagem, representação, produção e audiência. A linguagem das mídias envolve os códigos e convenções compreendidos na transmissão de mensagens. A televisão, por exemplo, usa linguagem verbal, escrita, mas também de imagem e som. É preciso compreender que os tipos de ângulos escolhidos evocam emoções e que a sequência de cenas segue regras e intenções. Compreendendo essas linguagens, entendemos melhor como os significados são construídos. Estudar as linguagens das mídias significa olhar para as diferentes formas de linguagem para transmitir significados; como os usos dessas linguagens se tornam familiares e aceitos; como se estabelecem regras de usos; como os significados são construídos pela combinação de sequências de imagens, sons e palavras; e como essas convenções e códigos operam em diferentes mídias.

A representação implica compreender que as mídias apresentam uma versão do mundo, elas representam a realidade. Mesmo se tratando de fatos, a produção midiática implica na seleção e combinação de argumentos, o que vincula essas produções a um viés e a uma ideologia, e não a uma objetividade. Nesse cenário, alguns grupos sociais são representados ou deturpados, estigmatizados. Mas isso não quer dizer que há uma enganação ou falsidade, não é o mesmo que desinformação. Estudar a representação das mídias significa olhar para como as mídias reivindicam a verdade, o que é excluído e incluído; como representam grupos sociais, eventos e outros debates sociais importantes; e o quão precisas são as representações e quais as suas consequências.

Aspectos da produção envolvem compreender que os conteúdos midiáticos são produzidos por indivíduos, mas também por grupos de pessoas e empresas, dentro de um sistema de mercado. Produção e distribuição midiática envolvem tecnologias de ponta e interesses econômicos que visam o lucro. Estudar a produção midiática indica olhar para as tecnologias envolvidas na produção e distribuição; para as empresas e como conseguem lucro nessa operação; para a regulamentação desses processos; para como alcançam as audiências, e quanto de controle e escolhas as audiências possuem.

As mídias competem pela atenção e interesse das pessoas, o que torna importante pensar nos aspectos relativos às audiências. Pensar as audiências implica refletir em como se tornam alvo e como são mensuradas pelas empresas de mídia. Mas também é importante pensar em como as pessoas usam, interpretam e reagem, fazendo uma reflexão sobre as práticas midiáticas, sobre como as mídias são usadas diariamente. Estudar as audiências quer dizer olhar para como as mídias se dirigem para uma audiência em particular; como alcançam essas audiências; como as pessoas usam as mídias no seu dia a dia, como interpretam e como se relacionam; e como esse processo varia de acordo com fatores sociais incluindo gênero, classe, idade, etnia.

Esses quatro pontos de reflexão crítica questionam o poder das mídias de forma complexa, envolvendo aspectos econômicos, políticos e ideológicos. Não se trata de perceber as mídias como manipuladoras e de ver as pessoas como acríticas ou sem reação, mas, sob o ponto de vista educacional, é preciso insistir na importância dos fatos e da evidência, da lógica na argumentação e de evitar generalizações. “Precisamos entender em detalhes como e por que as coisas funcionam do jeito que funcionam, especialmente se queremos que elas mudem” (BUCKINGHAM, 2019, p. 63, tradução nossa²⁹). Esses pontos não foram pensados com foco nas mídias digitais especificamente e não pretendem ser limitadores, pretendem ser um foco de perguntas e questionamentos dos próprios estudantes, para que reflitam sobre as suas interpretações e experiências.

Para pensar de forma prática em como o pensamento crítico pode ser desenvolvido em sala de aula, é preciso antes escapar de algumas armadilhas que cercam o ensino sobre as mídias. A primeira é a já mencionada abordagem protecionista ou defensiva, onde os alunos resistem a elas por enxergá-las como autoritárias. A segunda provém do ensino dos anos 70 e 80, e é o uso da educação midiática como uma contrapropaganda. A intenção era trocar uma mensagem falsa por uma verdadeira ou prover ferramentas analíticas para os estudantes “desmistificarem” as mídias, como se fossem confusas para os alunos. O problema dessa abordagem é que ela assume o ponto de vista do professor quanto ao conteúdo, numa situação de certo ou errado. Essa abordagem é perigosa por impor uma visão de mundo e não permitir que os jovens desenvolvam as suas próprias.

Uma terceira armadilha é apostar na criatividade. Com o avanço da internet, se enxerga os alunos como “nativos digitais”, tendo mais conhecimento que os professores, de outras gerações. Tudo o que esses jovens precisam é de oportunidades para criar; a tecnologia vai

²⁹ No original: “We need to understand in detail how and why things work in the way they do, especially if we want them to change” (BUCKINGHAM, 2019, p.63).

permitir que os estudantes sejam mais criativos, que se expressem e sejam mais livres. A questão aqui é o que é essa criatividade e como o seu desenvolvimento pode levar a um pensamento mais crítico, e isso não está claro. Criatividade e participação parecem ser boas por si só, independentemente do que seja criado, de como participamos ou do que seja proposto. Essa euforia em torno da criatividade perde de vista o objetivo do pensamento crítico.

Para superar essas armadilhas, Buckingham (2019) identifica dois princípios-chave. O primeiro diz respeito a começar por aquilo que os estudantes já sabem, e não assumir que não sabem ou que precisam ser conduzidos pelo professor. É preciso ter como ponto de partida o encorajamento dos alunos a documentar, refletir e analisar os seus próprios usos das mídias. Depois, os professores precisam engajar os estudantes em um debate aberto sobre como e por que usam as mídias, encorajando-os a questionar esses usos. Mas é preciso ir além, pois existem muitas coisas que os jovens não sabem sobre como as mídias operam (seja nas práticas jornalísticas ou na questão comercial, por exemplo). O importante é dar acesso a novas perspectivas críticas de conhecimento.

O segundo princípio-chave é a combinação da teoria e da prática. Estudantes não copiam o que veem, eles jogam com os conteúdos e formatos e os utilizam para seus próprios propósitos, e os resultados são imprevisíveis. As etapas empíricas, de produção midiática, oferecem um espaço de reflexão das dimensões pessoal e emocional dos usos das mídias, e isso pode ajudar nas análises críticas. É importante, no entanto, não depender apenas do aspecto criativo, no sentido de que os jovens precisam entender as consequências das suas escolhas. O autor deixa claro a sua proposta de um relacionamento dialético entre teoria e prática, entre crítica e criatividade. Melhor do que usar a prática meramente para ilustrar ou aplicar a teoria, é usá-la para desenvolver a teoria e até mesmo desafiá-la.

Para que os pontos de crítica e os princípios-chave façam parte da realidade escolar, é preciso que ações para a alfabetização midiática estejam presentes nos currículos escolares desde as tenras idades. Para Buckingham (2019), é espantoso que no século XXI os currículos escolares não estejam voltados para entender as formas dominantes de cultura e comunicação. O que o autor observa, de forma geral, é que a educação tem sido vista como uma espécie de “política simbólica”: os governos têm tentado exercer mais controle sobre a educação para alcançar fins políticos, e, dessa forma, a autonomia dos professores tem sido cada vez mais tolhida. Vemos uma onda de conservadorismo nas políticas de educação e um retorno a pedagogias mais restritivas e tradicionais, onde se vislumbra voltar para uma sonhada e ilusória “época de ouro”.

Parece ter uma contradição impressionante aqui. Por um lado, governos parecem determinados a resistir à inclusão da mídia nos currículos escolares; por outro lado, eles desejam apoiar o impulso comercial de incorporar a tecnologia na educação em todos os níveis. Políticos estão sempre prontos a se pronunciar sobre as questões como a segurança na internet, *cyberbullying* e *fake news*; mas eles normalmente falham em entender o contexto amplo desses desenvolvimentos, e propõem poucos caminhos para lidar com eles. (BUCKINGHAM, 2019, p. 107, tradução nossa³⁰).

Se as tecnologias são incentivadas, mas o pensamento crítico sobre elas não, criamos uma massa de usuários com problemas quanto à interpretação e ao discernimento dos conteúdos. Muitos usuários e pouca reflexão: é assim que se mantém o estado de desinformação, que se mantêm mentiras que interessam, as verdades desejadas, que se mantêm governos, que se ganham eleições. Um povo educado, formado e crítico é defensor dos direitos humanos, das minorias, da sua história e da sua cultura, e isso assusta governos totalitários e conservadores. A educação é sucateada e falha ao acompanhar a realidade do mundo e a manter debates atuais e inovadores: a quem isso interessa? Não estamos preparando os estudantes para o futuro, para enfrentar os desafios do mundo midiático, e, assim, a educação se torna uma formalidade, uma tarefa funcional.

Inserir a alfabetização midiática nos currículos pode significar implementar nas disciplinas formais conteúdos relativos às mídias. Corriqueiramente, fica a cargo do professor da língua local (inglês, na Inglaterra, ou português, no caso do Brasil) abordar o tema, ou de professores de outras disciplinas formais, como história, literatura e ciências. No entanto, segundo Buckingham (2019), distribuir as responsabilidades da alfabetização midiática ao longo do currículo pode deixar as ações fragmentadas e superficiais. É preciso uma estratégia mais sistemática e coerente, compor um assunto a ser tratado por profissionais treinados e professores especialistas: “o que precisamos é de um único assunto que combine todas as formas de mídia” (BUCKINGHAM, 2019, p. 111, tradução nossa³¹). Poderia ser sugerido, por exemplo, uma disciplina para alfabetização midiática separada das outras disciplinas formais, mas que componha o currículo.

Mesmo defendendo que a alfabetização midiática é capaz de transformar o relacionamento das pessoas com as mídias, o autor afirma que a alfabetização midiática não pode servir como um substituto para a regulamentação das mídias. “Se queremos um ambiente

³⁰ No original: “Yet there are some striking contradictions here. On the one hand, governments appear determined to resist the inclusion of media in the school curriculum; on the other, they are keen to support the commercially driven push to incorporate technology in education at all levels. Politicians are always ready to pronounce on issues such as internet safety, cyberbullying and even fake news; yet they typically fail to understand the broader context of these developments, and they propose very narrow ways of dealing with them (BUCKINGHAM, 2019, p.107).

³¹ No original: “What we need is a single subject that combines all forms of media” (BUCKINGHAM, 2019, p.111).

mediático rico, diverso e saudável, claramente precisamos de audiências críticas e com discernimento; mas as audiências também merecem ser respeitadas ao invés de exploradas” (BUCKINGHAM, 2019, p. 115, tradução nossa³²). É preciso reconhecer as limitações dos processos educacionais, pois a educação por si só não é capaz de resolver todos os problemas. É preciso trabalhar juntamente com a sociedade civil e com os governos para promover mudanças estruturais.

As mudanças, no que diz respeito aos problemas atuais relacionados à desinformação e às mídias digitais, seriam três principais, na visão do autor: considerar a internet um bem de utilidade pública, como água e eletricidade; fazer as companhias globais, como Google e Facebook, serem vistas como empresas de mídia e não como empresas de serviço de tecnologia, para que não escapem das responsabilidades dos conteúdos que fazem circular (mesmo que não tenha sido produzidos por essas empresas, mas por seus usuários), e assumam uma responsabilidade editorial, respeitando regulamentações já existentes que dizem respeito à publicidade, divulgação de discurso de ódio e assédios, por exemplo; e o usos de dados pessoais precisa ser transparente, pois, nesse aspecto, mesmo que os estudantes sejam ensinados sobre o assunto e compreendam o que acontece com seus dados pessoais, ainda há poucas alternativas ou soluções de controle desses dados (BUCKINGHAM, 2019). A educação é fundamental para a alfabetização midiática, mas precisa fazer parte de uma estratégia ampla da sociedade.

3.6 A DECADÊNCIA DA VERDADE: ALFABETIZAÇÃO EM NOTÍCIAS?

Desde 2016, a RAND Corporation, instituto norte-americano de pesquisas, tem um ramo de investigações chamado “*truth decay*”, ou decadência da verdade. Por esse termo, entendem o crescente desacordo sobre interpretações de fatos e dados; um desentendimento sobre o que é opinião e fato (comunicação e informação); o crescente volume e influência da experiência pessoal sobre os fatos; e o declínio da confiança nas fontes, anteriormente respeitadas. Em 2019, a corporação divulgou um relatório colocando a alfabetização midiática como uma possível solução para o impasse da decadência da verdade, intitulado “Educação para alfabetização midiática como uma ferramenta para amenizar a decadência da verdade”³³. No relatório, os pesquisadores entendem a desinformação como um sintoma da decadência da

³² No original: “If we want a rich, diverse and healthy media environment, we clearly need critical, discerning audiences. Yet audiences also deserve to be respected rather than merely exploited” (BUCKINGHAM, 2019, p.115).

³³ “Media Literacy Education as a Tool for Mitigating Truth Decay”, tradução nossa.

verdade e afirmam que políticos e educadores vêm voltando a sua atenção para programas educacionais para ajudar as pessoas a terem mais discernimento quanto aos conteúdos que consomem, criam e compartilham nas diversas plataformas midiáticas. Por isso, realizaram uma série de entrevistas com profissionais ligados a alfabetização midiática, realizaram uma revisão da bibliografia sobre o assunto, fizeram um inventário das ações que encontraram nos Estados Unidos e apresentaram algumas recomendações para futuras iniciativas (RAND CORPORATION, 2019).

As consequências da decadência da verdade são, segundo o relatório, o prejuízo dos discursos sociais, estagnação política, alienação individual, desengajamento e incerteza política a nível nacional. Para os pesquisadores, a alfabetização midiática pode ajudar a conter a decadência da verdade de algumas formas: construindo a capacidade de avaliar a confiabilidade e a credibilidade das informações; ajudando a identificar em quais fontes confiar; e ensinando a criar e compartilhar informações de maneiras que refletem credibilidade, fazendo com que os participantes contribuam menos para o ciclo de desinformação. A alfabetização midiática pode ainda contribuir para reconstruir a confiança nas instituições, como no jornalismo e na ciência, ensinando sobre a perícia técnica e rigorosos processos de bastidores que contribuem para uma publicação de produtos qualificados. Desenvolver essas capacidades não vai eliminar completamente as discrepâncias nas interpretações, diz o relatório, mas podem estimular o pensamento crítico que é capaz de nutrir acordos sobre a qualidade dos fatos (RAND CORPORATION, 2019).

Buscando compreender o papel da alfabetização midiática no cenário da desinformação e crise de confiança, e entendendo que o termo não possui um consenso sobre as competências fixadas, o relatório achou relevante identificar habilidades que seriam importantes para conter a decadência da verdade: identificar e acessar informações; avaliar a confiabilidade e credibilidade de autores, fontes e informações apresentadas em variadas formas e meios; acessar o processo utilizado para criar um produto de informação (respeito aos padrões rigorosos do jornalismo); sintetizar informações de fontes múltiplas; e criar e compartilhar de forma reflexiva, com credibilidade, e com consciência das possíveis consequências. Essas habilidades correspondem, segundo os pesquisadores, mais precisamente ao campo da alfabetização informacional e em notícias (*informational literacy* e *news literacy*) (RAND CORPORATION, 2019).

Apesar de compreendida como uma das alfabetizações inseridas no termo mais abrangente da alfabetização midiática, a alfabetização em notícias é voltada para aspectos

específicos das notícias, onde o pensamento crítico abrange a cultura do jornalismo com mais evidência. Aproximando-se dos objetivos do trabalho aqui pretendido, a alfabetização em notícias parece um caminho promissor por ter o jornalismo e as notícias em maior protagonismo.

Contudo, o próprio relatório confirma que há desentendimentos quanto à utilização desses termos. A intenção de separar as ações em diferentes termos pode fragmentar a alfabetização midiática, tornando ainda mais difícil o seu entendimento e os avanços na área (RAND CORPORATION, 2019). Alfabetização em notícias ainda é alfabetização midiática. Os artigos e documentos trazidos até aqui, como da UNESCO, União Europeia e Comissão Europeia, tratam de unificar as ações em torno do grande conceito, não tendo sido mencionado o termo alfabetização em notícias, mesmo quando o assunto era o combate à desinformação, especificamente. O que é um acordo entre todos é a complexidade do campo e que a sua divisão pode delimitar focos e objetivos, mas possuem implicações e consequências para as pesquisas, que podem ter dificuldades em comparar resultados ou estabelecer relações entre si. A pluralidade das “alfabetizações” que são criadas e utilizadas por pesquisadores e educadores segmenta o campo: os nomes são diferentes, mas os objetivos são os mesmos. Isso causa confusão teórica e dos processos de trabalho prático, e é um dos motivos pelos quais é difícil encontrar um consenso quanto ao uso do termo. Nesta tese, opto por seguir os documentos já referidos e aderir ao termo amplo de alfabetização midiática, tendo como foco principal o jornalismo, contribuindo para a evolução da alfabetização midiática como um todo.

A Associação Internacional de Educação Midiática³⁴ (IAME), instituto europeu voltado para promover e discutir educação midiática, realizou uma conferência virtual, em julho de 2020, com o nome “Jornalistas podem fazer parte da educação midiática³⁵?”. O evento contou com a presença de David Buckingham e do jornalista Tudor Musat, da Romênia, que possui um trabalho dirigido para jornalistas na educação midiática. Ao defender que os jornalistas devem fazer parte de ações como essa, Buckingham (2020) fez ressalvas. Para o autor, historicamente, os jornais tinham a intenção de se envolver no ambiente escolar visando construir audiências ou encorajar os jovens a comprarem jornais, o que seria um obstáculo. Outro problema é como tem sido utilizada a “*news literacy*”, ou alfabetização em notícias, que, segundo ele, tem adotado medidas que parecem de “defesa”, e utilizam um discurso de “nós” contra “eles”: as pessoas más que fazem coisas ruins nas redes sociais (eles) e é preciso procurar

³⁴ International Association of Media Education, tradução nossa.

³⁵ IAME Webinar “Can Journalist Be Part of Media Education?”: <https://iame.education/Relive-our-webinar-Can-Journalist-Be-Part-of-Media-Education>

fontes confiáveis (nós). Se o jornalista entra na sala de aula para defender a sua atuação e enaltecer o jornal em que trabalha, tentando cativar um respeito e admiração, isso é considerada uma ação de relações públicas. É preciso se preocupar com as intenções desse jornalista nas escolas, e quando este profissional adentra no espaço escolar precisa estar aberto para a crítica, para uma reflexão sobre o que fazem, mais do que explicar que existe um editor ou que fazem isso ou aquilo.

Ao ser questionado sobre abrir visitas às redações de jornais, Buckingham (2020) afirma que este também é um trabalho de relações públicas. O principal desafio pedagógico, do jornalismo na escola, diz respeito ao interesse dos jovens e o que entendem ser notícias, ou como algo se torna notícia para eles. Os estudantes precisam debater o que definem como notícias, quais as prioridades de relevância de uma informação, ver que os colegas têm outros entendimentos, e discutir os processos de escolha. A questão da confiança está muito presente hoje devido à crise que o jornalismo enfrenta e, segundo o autor, precisa fazer parte desse desafio pedagógico: o que é confiança, como medir e como encontrar um equilíbrio entre confiança e ceticismo.

Para Tudor Musat (2020) ficou claro que os alunos não sabem o que é notícia e não conseguem fazer diferença entre publicidade, relações públicas e opiniões, principalmente no ambiente digital. Eles costumam confundir entretenimento com jornalismo e isso é perigoso. Isso faz com que seja muito importante o jornalista explicar conceitos aos jovens, mas também ir além disso. Os jornalistas devem estar em sala de aula para serem questionados, para trazerem a sua experiência pessoal e para dialogar com os alunos sobre o que eles pensam sobre o jornalismo, onde falham, e o que poderiam fazer melhor. Em suma, um debate crítico sobre o jornalismo, tanto conceitualmente quanto sobre as práticas. Assim, os alunos podem desenvolver um pensamento crítico pelo estímulo a esse debate. A pergunta que deve ser feita, concluem os debatedores, é que tipo de mídias jornalísticas queremos enquanto sociedade, o que implica em pensar em reformas que envolvem a todos, não apenas a escola.

Quanto às recomendações para investimento na alfabetização midiática, o relatório da RAND Corporation (2019) ressalta a importância de fortalecer a colaboração interdisciplinar nas pesquisas, e dirige-se aos políticos para pensar a alfabetização midiática como respostas aos desafios, considerando não apenas algumas áreas pontuais, mas o corpo completo de evidências que existe sobre o relacionamento entre os indivíduos e a mídia. Para que a alfabetização midiática alcance todos os níveis da sociedade, é preciso contar com os esforços

de diversos agentes, de professores e também de outras instituições que não a escola, além de pensar políticas públicas que contemplem a todos.

Para aprimorar o relacionamento dos sujeitos com as mídias jornalísticas, é preciso entender que o problema da falta de confiança e da desinformação passa pela falta de conhecimento sobre o jornalismo. Quando se fala em alfabetização midiática, tendo estabelecido esse problema, se pensa em levar o jornalismo e suas práticas para dentro das salas de aula e debatê-las com os jovens, oferecendo uma formação educacional que prepare os alunos para a vida em sociedade e que defenda as democracias. Como seria possível levar o jornalismo para as salas de aula e como abordar as práticas jornalísticas com os alunos se mostraram questões pertinentes para o avanço do debate.

Entendendo a importância do jornalismo na educação dos jovens e indo ao encontro das intenções mundiais quanto ao tema, em dezembro de 2018 foi homologada a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que determina as competências gerais da educação no Brasil. Nessa versão, que entrou em vigor em 2019, portanto recente e tentativa, há um novo campo denominado “jornalístico-midiático”, a ser contemplado nos níveis fundamental e médio. Antes de adentrarmos em como falar de jornalismo em sala de aula, vejamos o que é proposto pelo governo nacional no momento.

3.7 CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO NA NOVA BNCC

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem caráter normativo e determina as aprendizagens essenciais que devem ser seguidas por todas as escolas, a fim de assegurar direitos dos estudantes, em todos os âmbitos, federal, estadual e municipal. O documento é pautado por competências e habilidades que devem ser adquiridas em cada etapa do ensino. Antes de trazer as divisões das etapas, a BNCC conceitua o que entende por competências: mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, ao pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. As habilidades se referem às aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas para adquirir as competências; elas se relacionam com os objetos de conhecimento e unidades temáticas de cada área de conhecimento (a apresentação e divisão das áreas de conhecimento será exposta a seguir). Ao fazer referência à Organização das Nações Unidas (ONU), o documento afirma que segue a agenda da

instituição prevista para 2030, o que demonstra atenção e respeito aos preceitos estabelecidos pela entidade (BRASIL, 2020).

A BNCC define os direitos e objetivos de aprendizagem da educação básica, dividida em três níveis: infantil, fundamental e médio. No ensino fundamental e médio é que se concentram aspectos relacionados ao campo jornalístico-midiático e, portanto, a atenção será dirigida para esses níveis. O ensino fundamental é dividido em cinco áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. A área de linguagens é dividida em quatro componentes curriculares: português, arte, educação física e inglês. O ensino médio possui quatro áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Na área de linguagens e suas tecnologias, há a divisão em artes, educação física, língua inglesa e língua portuguesa. Nos dois níveis, o campo jornalístico-midiático encontra-se inserido na área de linguagens, no componente de língua portuguesa (BRASIL, 2020).

O ensino fundamental ainda é dividido em “anos iniciais”, do primeiro ao quinto ano, e “anos finais”, do sexto ao nono ano. O campo jornalístico-midiático é inserido apenas nos anos finais. Na apresentação do ensino fundamental, de forma geral, o documento ressalta o estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, visando o fortalecimento da autonomia dos alunos e do seu protagonismo na cultura digital. Nessa esfera digital, a intenção é contribuir para o desenvolvimento de uma “atitude crítica” e auxiliar na incorporação de novas linguagens, de usos mais democráticos das tecnologias e de uma participação mais consciente (BRASIL, 2020).

A área de linguagens tem como objetivo geral ampliar a capacidade expressiva e os conhecimentos sobre as linguagens. As competências gerais da área envolvem utilizar diferentes linguagens (inclusive as digitais) para se expressar e partilhar informações e experiências, e compreender e utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDCI) de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, entre outras (BRASIL, 2020). Aqui sobressaem-se duas questões: o foco parece dirigir-se para as tecnologias digitais e seus usos. A segunda é que há uma divisão entre tecnologias da informação e comunicação (TIC), o que pode significar que há um entendimento sobre esses conceitos separadamente. Isso poderá ser averiguado conforme forem investigadas as habilidades pretendidas do campo “jornalístico-midiático”.

Entrando no componente curricular de língua portuguesa, há uma introdução que se dedica a expressar uma preocupação com a internet e com as redes digitais. Segundo a BNCC (BRASIL, 2020), é importante considerar essa dimensão, pois mesmo que os alunos estejam familiarizados com essas tecnologias, não quer dizer que conhecem aspectos éticos, estéticos, políticos, e que sabem lidar de forma crítica, porque os critérios de uso não são garantidos. Nesta parte ocorre citação ao fenômeno da pós-verdade, quando aspectos emocionais são levados em conta mais do que fatos e ciência; e das “bolhas”, mencionadas no capítulo anterior. Para a BNCC, compete à escola garantir o trato com a diversidade e diferença, inclusive nesses ambientes, o que desenvolve uma nova demanda para as escolas, de contemplar essas práticas de linguagem e produção, principalmente para que os alunos possam reconhecer discursos de ódio, refletir sobre a liberdade de expressão e debater ideias divergentes. Segundo o documento, compreender uma palestra é importante tanto quanto compreender um GIF ou meme³⁶. Aspectos relativos à criatividade dos alunos e a importância de seu desenvolvimento também são considerados.

Para organizar as diferentes práticas de linguagem do componente da língua portuguesa, foram criadas categorias de campos de atuação. Esses campos evidenciam a importância da contextualização dessas práticas, que derivam de situações da vida social. São eles: vida cotidiana, artístico literário, práticas de estudo e pesquisa e vida pública. Nos anos finais, esse último campo sofre uma divisão, é separado em campo jornalístico-midiático e campo atuação na vida pública. Aqui, apenas o campo jornalístico-midiático será abordado. Para melhor entender os objetivos deste campo, duas competências são ressaltadas: analisar informações dos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação aos conteúdos; e mobilizar práticas da cultura digital para expandir formas de produzir sentidos.

O campo jornalístico-midiático trata dos gêneros jornalísticos e publicitários. Além desses gêneros, são consideradas novas práticas, identificadas como curtir, compartilhar, comentar, entre outras. Os interesses do campo envolvem abordar questões polêmicas das redes sociais, a confiabilidade, informações falsas e manipulação de fatos, os discursos de ódio, o trato com ferramentas (edição de textos, áudios, vídeos), fazer frente à pós-verdade e às bolhas de conteúdo, aprimorar a sensibilidade para com os fatos e, especificamente na publicidade,

³⁶ GIF significa, do inglês, “*graphics interchange format*”, cuja tradução literal seria “formato de intercâmbio de gráficos”. Trata-se de uma forma de imagem que, ao compactar várias cenas, faz com que a imagem pareça se movimentar. O meme é utilizado para nomear conteúdos que estão nas redes, que tem caráter de humor, e que podem ser imagens ou vídeos, e que são compartilhados em larga escala.

compreender o tratamento de peças, campanhas, mecanismos de persuasão e o consumo consciente.

Para entender o que deve ser trabalhado neste campo quanto às práticas e aos objetos do conhecimento do campo, assim é descrito na BNCC:

Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (BRASIL, 2020, p. 140).

São muitas as habilidades pretendidas pelo campo, que são detalhadas por ano, do sexto ao nono. Apresento neste espaço, resumidamente, aquelas que podem auxiliar a compreender as intenções das ações do campo jornalístico-midiático. A divisão foi feita em blocos: do 6º ao 9º ano, mais geral, do 6º e 7º ano, e do 8º e 9º ano. As habilidades ao longo dos anos finais, do 6º ao 9º ano, que se sobressaem são (BRASIL, 2020, p. 141-145):

1. Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia, quando for o caso;
2. Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo;
3. Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês;
4. Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros, próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro), etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação

desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático;

5. Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão;
6. Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade;
7. Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis;
8. Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo;
9. Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso x blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.;
10. Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais, o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos.

A primeira habilidade contempla discussão importante sobre a liberdade de expressão e os seus limites, bem como aprender a identificar discursos de ódio, ambas aprendizagens essenciais para o uso das redes sociais, principalmente. A segunda reafirma a presença da publicidade dentro das abordagens do campo. A terceira vai trazer a importância de compreender o gênero do humor, da sátira, nas tirinhas e charges, e seu componente crítico, presentes no jornalismo, mas também os memes que circulam nas redes.

A partir da quarta habilidade, chama atenção o tamanho da demanda que se impõe a esses alunos. Incomoda perceber que se exige de estudantes de 12 a 15 anos a capacidade de

produzir e publicar notícias, incluindo para rádio e TV, revisar e editar textos, planejar uma campanha publicitária, saber editar, entre outros. O incômodo vem de dois pontos principais. Primeiro porque quem redige uma notícia é o jornalista, quem faz campanha é o publicitário, que dedicaram em média quatro anos para adquirir os conhecimentos necessários para tanto, para aprender técnicas e práticas sérias, que legitimam o trabalho. Um pré-adolescente não redige notícias. Da forma como foi colocado na BNCC, parece que esses jovens podem fazê-lo, o que é preocupante, pois confunde e não delimita o trabalho do jornalista. Se um aluno pode fazê-lo, qual a diferença para as “notícias” recebidas pelo Whatsapp? Então o que recebemos por aplicativos de troca de mensagens, escrito pelos amigos e familiares (e desconhecidos), é tão confiável, tem tanta técnica e apuração quanto o que foi divulgado por um jornalista? Há critérios profissionais envolvidos na construção das notícias (e das campanhas publicitárias) que não podem, de maneira nenhuma, principalmente em tempos de muita desinformação, serem confundidos com o trabalho amador ou com uma simples comunicação. É importante passar para os alunos que eles não fazem notícias, apenas o profissional credenciado de jornalismo o faz. Isso seria um passo importante no combate à desinformação.

O que pode ser feito, no âmbito dos currículos escolares, é promover atividades lúdicas e pedagógicas que busquem colocar os alunos em uma espécie de “papel de jornalista”, para que tentem experienciar algumas das tomadas de decisões e compreender os interesses envolvidos. Mas ainda assim seria uma atividade lúdica, os alunos não estariam sendo jornalistas, nem seria possível compreender, através dessas atividades, as complexidades que envolvem a profissão. Mesmo que essa seja a intenção, então, de promover atividades nesse sentido, expõe o segundo ponto inquietante: como é possível supor que o professor de língua portuguesa conheça todas as etapas de construção de uma campanha publicitária, do que é preciso para fazer um bom slogan, ou quais os critérios para definir uma pauta ou elaboração de entrevista jornalística, por exemplo? Esses conhecimentos não fazem parte da formação desse professor que, por mais consciente que seja, não tem a responsabilidade de conhecer esses processos tão específicos.

Além dessas habilidades gerais para os anos finais do ensino fundamental, algumas chamaram atenção, referentes ao 6º e 7º ano (BRASIL, 2020, p. 163-165):

1. Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder

- desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos;
2. Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia;
 3. Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado;
 4. Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas;
 5. Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e on-line, *sites* noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas;
 6. Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato;
 7. Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens;
 8. Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem;
 9. Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão;

Nesta etapa alguns aspectos das práticas jornalísticas são mais evidenciados. As discussões sobre neutralidade e imparcialidade, e sua impossibilidade, são um importante avanço para compreender o trabalho realizado pelos jornalistas. Também as noções de relação entre os gêneros jornalísticos, a centralidade das notícias, distinguir entre as propostas editoriais, distinguir fatos de opinião, compreender os efeitos de sentido das imagens e se

familiarizar com terminologias como lide e manchete, fazem parte de um processo de aproximar os jovens dos contextos de produção das notícias. A ideia de comparar notícias de diferentes veículos sobre o mesmo fato também pode servir para abrir os horizontes quanto às divergências de interpretações da realidade e dos interesses envolvidos. Ainda em tempo, se fazem sempre presentes habilidades relativas à publicidade. Essas propostas, interessantes como se apresentam, deixam ainda em suspenso como poderia um professor formado em língua portuguesa possuir todos os conhecimentos necessários para tornar essas habilidades possíveis.

O último bloco é do 8º e 9º ano, os últimos do ensino fundamental. As habilidades se repetem um pouco ao longo do texto, mas destacam-se (BRASIL, 2020, p.177-181):

1. Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos;
2. Identificar e comparar as várias editorias de jornais impressos e digitais e de *sites* noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação;
3. Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las;
4. Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes;
5. Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos;
6. Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando *sites* e serviços de checadores de fatos;
7. Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria;
8. Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto,

panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas;

9. Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.

Nesta última etapa do ensino fundamental, outras camadas são adicionadas ao entendimento sobre o campo jornalístico-midiático. Sobressaem-se as habilidades de analisar os interesses que envolvem as empresas de mídia, principalmente os mercadológicos, que condicionam as escolhas sobre o que noticiar. Comparar editoriais, identificar a diferença no tratamento dado ao fato e comentar a cobertura da imprensa a determinados temas pode auxiliar a compreender algumas dinâmicas da profissão. Nesta etapa se inserem mais detalhadamente as preocupações com as informações falsas, importante tema atual. Ao contemplar uma atenção para as práticas em redes digitais e para o estímulo a se posicionar frente a opiniões de forma respeitosa e fundamentada, está sendo proposta uma reflexão sobre as práticas dos alunos diante das mídias, um questionamento sobre as atitudes que podem levar a uma melhora nas interações. Para esses alunos mais velhos, está sendo exigido que entendam as campanhas publicitárias a nível de editar e revisar, e que dominem a elaboração de diferentes peças.

A última habilidade trazida para essa discussão resume uma aprendizagem relacionada a identificar as marcas dos sujeitos nas notícias, bem como notar a presença de ideologias ao tratar os fatos, reconhecendo posições e lugares de fala. Essa seria uma das ferramentas mais úteis para combater a desinformação no momento em que dispõe os elementos fundamentais das narrativas dos fatos jornalísticos e faz perceber as interpretações possíveis. Ainda resta a dúvida de como fazer com que os alunos identifiquem esses aspectos sem antes conhecerem as práticas jornalísticas ou questões básicas da construção das notícias.

No ensino médio, as tecnologias da informação ganham destaque nas preocupações da BNCC (BRASIL, 2020). O foco está no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de atividades de todas as áreas do conhecimento, e a busca pelas informações nesses ambientes deve se dar de forma crítica. Os verbos mais frequentes na introdução a este último nível da educação básica são: apropriar, usar, utilizar, propor, o que

demonstra a intenção de autonomia e proatividade dos estudantes quanto aos usos das mídias digitais. Conforme descrito, o ensino médio foi dividido em quatro áreas de conhecimento, entre elas a de linguagens e suas tecnologias, que contempla, por sua vez, artes, educação física, língua inglesa e língua portuguesa. Esta última contém a divisão em campos de atuação social que inclui o campo jornalístico-midiático.

Em língua portuguesa, neste currículo, é proposto que os estudantes possam vivenciar experiências significativas em diferentes mídias, e defendida a utilização das tecnologias da informação e comunicação para maior apropriação técnica e crítica dos recursos. Para além da cultura do impresso, conforme o documento, é importante considerar a cultura digital e os novos letramentos, pois nas tecnologias digitais de informação e comunicação todos são produtores em potencial (BRASIL, 2020). A maior quantidade de informação que circula e que está à disposição nas redes digitais faz aumentar a necessidade de critérios de utilização para combater as informações falsas e as bolhas de conteúdo.

O campo jornalístico-midiático, no ensino médio, é descrito na BNCC como:

O campo jornalístico-midiático caracteriza-se pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo (BRASIL, 2020, p. 489).

Três das sete competências desenvolvidas para a área geral de língua portuguesa chamam atenção pela relação com o tratamento com os discursos, conflitos e disputas das mídias. No ensino médio, não há separação por ano, então as competências são apresentadas de forma geral, juntamente com as habilidades. A primeira competência trata de compreender o funcionamento das diferentes linguagens e tem como habilidades compreender e analisar a produção e circulação de discursos e interesses pessoais e coletivos, e analisar visões de mundo, conflitos, preconceitos e ideologias nos discursos das mídias, visando uma intervenção crítica da/na realidade. A competência dois envolve compreender a identidade, os conflitos e as relações de poder, além da diversidade e pluralidade de ideias, o que pode ser muito significativo para a ampliação de vozes presentes nas mídias jornalísticas. As habilidades relacionadas são analisar processos e disputas por legitimidade e analisar interesses e relações de poder (BRASIL, 2020). Complexos, os temas trazidos por essas competências representam aspectos chave para avançar nas discussões sobre as democracias e questões sociais importantes ligadas à comunicação e aos direitos humanos.

A competência sete, última da lista, traz de forma mais clara a questão das redes digitais, referindo-se a mobilizar práticas do mundo digital, dimensões técnicas, críticas, criativas, para

expandir formas de produzir sentidos. As habilidades envolvem explorar as TDIC para compreender as funcionalidades, avaliar o seu impacto na formação dos sujeitos, utilizar as ferramentas digitais e apropriar-se criticamente dos processos de pesquisa e busca de informações (BRASIL, 2020). As intenções dizem respeito a explorar potencialidades de acesso à informação, mais relacionadas às tecnologias digitais.

Sobre o campo jornalístico-midiático, espera-se que os jovens cheguem ao ensino médio já com as habilidades pretendidas na etapa anterior para poder enfatizar outras abordagens, como os interesses que envolvem o direito à comunicação e à informação, a liberdade de imprensa, e a relação entre informação e opinião. É reforçada a noção de que mídias independentes e plurais são condição básica para a democracia. A análise de componentes da publicidade também é trazida, com novo foco nos influenciadores digitais (BRASIL, 2020).

A intenção é ampliar as possibilidades de participação dos jovens e propiciar experiências que os mantenham interessados na temática. São incorporadas práticas de escuta, leitura e produção de textos jornalísticos em diferentes fontes, veículos e mídias, e fomentados a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes em relação a interesses e posicionamentos diversos. As habilidades a serem desenvolvidas em todos os anos se assemelham às apresentadas no ensino fundamental, mais precisamente com os últimos anos, como: identificar os interesses do campo, o impacto das novas tecnologias e aspectos mercadológicos; conhecer e analisar diferentes projetos editoriais; analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (a não neutralidade); usar procedimentos de checagem de fatos noticiados; analisar o fenômeno da pós-verdade; acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia, entre outros (BRASIL, 2020).

Algumas considerações podem ser feitas às aspirações da nova BNCC quanto ao ensino no campo jornalístico-midiático. Antes é preciso frisar que a simples inclusão do campo como parte das competências e aprendizados essenciais dos alunos representa um grande avanço nas políticas públicas de educação voltadas para a autonomia dos sujeitos e para formar sujeitos capazes de exercer na plenitude a sua cidadania. As preocupações levantadas com aspectos da acessibilidade às tecnologias, com os usos e práticas, com a pós-verdade, discursos de ódio e com as “bolhas” de conteúdo são oportunas e bem explicitadas, fundamentando uma base para evoluirmos nessas discussões.

Foram incluídas no campo as questões relativas à publicidade, persuasão e consumo. Esses aspectos permeiam as mídias das mais diversas formas, inclusive o modelo de negócio do jornalismo, e é importante que os alunos saibam identificar a presença de campanhas

publicitárias mesmo onde elas não são esperadas. O que fez falta nos objetos de conhecimentos propostos no documento são os conhecimentos mais elementares sobre o jornalismo e suas práticas. Saber a diferença entre informação e entretenimento, notícia e publicidade, fatos e opinião, e compreender as diferenças entre interpretações do mesmo fato, são habilidades que requerem um conhecimento prévio sobre o jornalismo e publicidade enquanto disciplinas; no caso do jornalismo, explicar como se dá a construção das notícias, por que a interpretação é importante, qual o papel do jornalismo, por que valorizá-lo, sua relevância para a sociedade etc.

Sobre o que se espera dos alunos, que produzam notícias, editoriais, que planejem campanhas publicitárias, façam slogans, mapeiem público-alvo, já foi argumentado que esses jovens não têm condições de exercer essas atividades profissionais. Salienta-se ainda que algumas dessas demandas dizem respeito a ferramentas digitais longe do acesso da maioria dos jovens de escolas públicas do país. Criar podcast, vídeos, edição de som e imagem requer tecnologias não acessíveis para mais de um terço da população brasileira. Segundo a pesquisa TIC Domicílios 2017, 39% dos domicílios no país não tinham nenhuma forma de acesso à internet naquele ano (AGÊNCIA BRASIL, 2018). Quanto ao acesso a celulares, outra pesquisa divulgada em 2019 aponta que 33% da população tem um aparelho móvel não inteligente e 17% não tem acesso a nenhuma tecnologia móvel (ESTADO DE MINAS, 2019). Para realizar gravações e edições é necessário acesso a tecnologias e ferramentas digitais, o que não faz parte da realidade de muitas famílias da periferia e zonas rurais. As escolas não são equipadas para atender a todos oferecendo estruturas digitais, como salas com computadores, conexão com a internet, câmeras para gravação de vídeo, mesas ou softwares para edição de áudios etc.

Apesar disso, muitas referências foram feitas em relação à incorporação das tecnologias no currículo. Há uma preocupação de instruir quanto aos usos, mas falta propor estratégias para oferecer acesso. Enfatizar o uso sem o aspecto crítico pode ser perigoso, como foi visto.

Quanto à crítica, essa parece estar contemplada na BNCC, mas não foi explicitada. A crítica é citada diversas vezes, com variações como atitude crítica, pensamento crítico, análise crítica, consciência crítica e intervenção crítica. No entanto, não foi especificado o que se entende por crítica ou qualquer uma das suas variáveis. O mesmo ocorre com a criatividade, também citada algumas vezes. Buckingham (2019) deixa clara a importância em definir os conceitos antes de propor objetivos nos currículos escolares, justamente para que todos os envolvidos saibam o que se espera deles e onde se quer chegar. Não foram encontradas também definições de informação, comunicação, jornalismo e mídias, por exemplo, que precisam, antes de serem discutidas em suas particularidades, serem compreendidas essencialmente e por todos.

Essa carga de informações sobre os conceitos, usos de ferramentas tecnológicas, e práticas dos campos jornalístico, midiático e publicitário parece recair sobre os ombros do professor de língua portuguesa. Conforme já argumentado, compreender as dinâmicas desses campos não faz parte das competências e da formação desses profissionais. Além de enfrentarem dificuldades históricas quanto à estrutura das escolas, de atendimento a alunos com dificuldades familiares e envoltos em realidade de violência e opressão, de baixos salários, de atraso dos cronogramas didáticos, não sendo possível, muitas vezes, contemplar toda a matéria em um mesmo ano letivo, acrescenta-se mais uma responsabilidade. O professor precisa compreender para poder ensinar, avaliar e auxiliar os alunos. Se o próprio professor, muitas vezes, não tem um smartphone, não sabe editar vídeos, nunca usou uma câmera, não tem perfis em redes sociais, não conhece as práticas jornalísticas, como falar sobre esses assuntos? Parece mais produtivo, sob esse ponto de vista, destinar um profissional especializado, da área de alfabetização midiática ou de comunicação/mídias/jornalismo, para tratar dessa temática.

Além da nova BNCC, outros projetos e pesquisas voltados para a área podem ser vistos no contexto brasileiro. Para contextualizar o tema, apresento a seguir o estado da arte da pesquisa.

3.8 A PESQUISA NO CENÁRIO NACIONAL

A fim de conhecer o que vem sendo produzido no meio acadêmico sobre a temática, foi desenvolvido³⁷, um mapeamento de trabalhos a partir de quatro fontes de pesquisa: Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e o Portal de Periódicos da CAPES. As buscas foram dirigidas para teses e dissertações, com ressalva para a última fonte, onde se buscaram trabalhos acadêmicos em periódicos. Foram aplicados filtros relativos à área de pesquisa, visando localizar projetos da Comunicação, Jornalismo, e Educação, uma vez que uma pesquisa geral resultaria em trabalhos de diversas áreas como direito, administração até áreas da saúde. Escolhi cinco palavras-chave para tentar mapear projetos voltados para alfabetização midiática e sobre jornalismo nesse contexto: “alfabetização midiática”, “*media literacy*”, “educação midiática”, “jornalismo e educação” e “jornalismo em sala de aula”.

No Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos não foram encontrados resultados para nenhuma das palavras-chave. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram

³⁷ Dados da última verificação feita em junho de 2020.

encontrados oito trabalhos com a palavra-chave “alfabetização midiática”, que tinham diferentes temas e objetivos, como os direitos humanos, estudos de gênero, meio ambiente, tecnologias (utilização de softwares educativos) e artes visuais, sendo que nenhum se assemelha a esta pesquisa. Na palavra-chave “*media literacy*” foram localizados 42 trabalhos, e os objetivos não correspondiam ao desta pesquisa, envolvendo o aperfeiçoamento do letramento de crianças, o uso de tecnologias em sala de aula, jogos digitais, educação ambiental e educomunicação. A palavra-chave “educação midiática” resultou em seis trabalhos, sendo um repetido da primeira palavra (o de artes visuais), e os outros com temas centrais sobre educomunicação, o uso do cinema (filmes) em sala de aula, a socialização de idosos e estudos de gênero. A palavra-chave “jornalismo e educação” resultou em 21 estudos que tinham como objetivo dissertar sobre jornais escolares, jornais sobre educação, jornais para crianças, e como a educação era abordada nas páginas dos jornais diários. Nenhum se aproximava com as intenções desta tese. A palavra-chave “jornalismo em sala de aula” resultou em 12 trabalhos que também traziam como tema o jornal escolar e o uso de jornais para auxiliar na educação, principalmente no quesito interpretação de texto e trabalhos que focam na formação do professor.

Ofertar notícias aos alunos para fomentar debates sobre situações no mundo pode ser muito importante para manter a escola atualizada e atender a necessidade de os alunos se manterem informados. Existe um exemplo brasileiro, o jornal “Joca³⁸”, escrito especificamente para o público infanto-juvenil, que adapta as notícias para uma linguagem e narrativa que sejam compreensíveis por crianças e jovens. Por mais didático e interessante que se apresentem essas propostas, não se trata de uma crítica midiática e de uma discussão especificamente do jornalismo e seus métodos, mas de adaptações de conteúdos para que jovens discutam temas atuais.

Na mesma linha estão as ações de veículos que disponibilizam seus jornais para serem lidos em sala de aula. Além de informar os alunos, estas ações também buscam formar um público leitor, ensinando os estudantes sobre as divisões dos jornais em cadernos, como procurar informações, qual o espaço do leitor etc. A intenção não é fazer uma crítica aos jornais, pois, se assim fosse, talvez essas iniciativas não ocorressem.

Outra iniciativa, defendida principalmente por estudiosos da educação (FARIA, 2013; FAUSTINO, 2007), é a de produzir um jornal em sala de aula. Idealizada pelo professor francês Célestin Freinet, a proposta é de que os alunos escrevam seu próprio periódico escolar,

³⁸ Jornal Joca. Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/>.

discutindo os temas da sua realidade, do seu cotidiano. Porém, fazer com que o aluno escreva ou produza um jornal escolar não garante que ele compreenda os dilemas e os controles das práticas da profissão. Ainda, não é com essa finalidade que os autores defendem essa atividade. A ideia é de que aprendam a escrever, compreendam as lógicas gramaticais, a interagir e se expressar, além de conhecer mais sobre as disciplinas regulares, como português, história, geografia, e sobre a sua localidade e os problemas a serem enfrentados.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados oito trabalhos relativos à palavra-chave “alfabetização midiática”, sendo um já encontrado na plataforma anterior, sobre softwares educativos. Além desse, outros dois trabalhos tinham como objetivo a tecnologia em sala de aula, como o uso de aplicativos, outros dois abordavam a conscientização dos alunos sobre o meio ambiente, um trabalho versava sobre educomunicação e uso de rádio na escola e outro sobre estudos de gênero. A palavra-chave “*media literacy*” encontrou 38 trabalhos que se relacionavam diretamente com o uso das tecnologias e do audiovisual na educação (o tema de inclusão de crianças com deficiência também foi encontrado). A expressão “educação midiática” teve cinco trabalhos localizados, sendo um já encontrado na plataforma anterior, o que se refere a estudos de gênero. Dois estudos tinham como objetivo a formação docente através da educomunicação, um deles era sobre interpretação de texto e linguística e um último sobre o uso do cinema na educação. A palavra-chave “jornalismo e educação” resultou em 11 pesquisas com temas semelhantes aos já identificados, como jornal escolar e infantil, o uso de jornais em sala de aula para educar, além de trabalhos sobre ética e formação de profissionais, formas de conhecimento através de jornais e como o tema da educação é apresentado pelos periódicos. A palavra-chave “jornalismo em sala de aula” não obteve resultados.

A última fonte de buscas, o Portal de Periódicos da CAPES, demandou a aplicação de outros filtros. Ao buscar a palavra-chave “alfabetização midiática”, 70 trabalhos foram localizados. Ao investigar os artigos, os temas eram diversos, sem muita relação com a palavra buscada, por vezes focando apenas no letramento e alfabetização de crianças, sem mencionar as mídias. Utilizei o filtro de assunto para a palavra-chave, disponível na plataforma, e priorizei os trabalhos referentes à alfabetização midiática, *media literacy*, jornalismo e comunicação, mídia-educação, educação midiática, entre outros, não contemplando aprendizagem formal e linguística, por exemplo. O resultado foi de 15 trabalhos: três deles referiam-se à mídia-educação; dois versavam sobre educomunicação; dois eram sobre transmídia; dois destacavam a formação docente, incentivando os professores a usarem as mídias para auxiliar na educação

dos alunos; um trabalho encontrado foi o de Douglas Kellner e Jeff Share, já mencionado aqui em capítulo anterior; um estudo dissertava sobre o audiovisual e suas implicações para promover culturas locais; outro trabalho tinha como objeto a gestão do conhecimento em organizações; uma pesquisa estava relacionada ao processo de midiaticização; e, por fim, um trabalho focava questões de corpo e oralidade no letramento.

Um trabalho em específico chamou a atenção, intitulado “Alfabetização Midiática na era da desinformação”, de Egle Müller Spinelli e Jéssica de Almeida Santos (2020), pois vai ao encontro das intenções desta tese. No artigo, além de descrever o ecossistema comunicativo da desinformação e defender a relação da alfabetização midiática com a construção do sujeito crítico, as autoras mapeiam iniciativas brasileiras sobre a temática. Elas citaram o concurso “Jovens Jornalistas: Um Buraco na Imprensa”, promovido pelo jornal A Tarde³⁹, em que estudantes e professores escrevem reportagens e precisavam angariar votos no Facebook para terem suas redações publicadas; o concurso da Associação Nacional dos Jornais (ANJ), no qual alunos criam uma edição especial de seus jornais escolares para abordar a liberdade de imprensa; o Correio Lageano⁴⁰, que promove a Maratona do Conhecimento, em que estudantes escrevem artigos junto com jornalistas e que podem ser publicados no jornal; e o curso online da Gazeta do Povo⁴¹ para professores, o qual possui 160 horas de duração, além de certificação⁴².

O artigo ainda cita o Jornal Joca, já apresentado, e um programa da Agência Lupa⁴³ para capacitar estudantes de escolas públicas no uso de técnicas de checagem, com palestras e oficinas. Este programa consiste em apresentações sobre a educação digital e técnicas básicas para verificar se uma informação é verdadeira. Similar à iniciativa da Lupa é o curso online Vaza Falsiane⁴⁴, criado em 2018, voltado para o público jovem, desenvolvido por três jornalistas, em dois módulos com 12 lições. O curso discute as notícias falsas, liberdade de expressão, direitos e responsabilidades dos usuários de mídias sociais, o poder dos meios de comunicação, relação entre verdade e mentira e formação de opinião pública. Algumas das discussões propostas possibilitam compreender um pouco a produção de notícias e as práticas jornalísticas, colocando em questão a neutralidade, por exemplo, e a diferença entre fatos e opinião. Utilizando vídeos e memes, o curso tem caráter prático e objetivo, e usa o recurso de

³⁹ Jornal diário do estado da Bahia.

⁴⁰ Jornal diário da cidade de Lages, Santa Catarina.

⁴¹ Jornal diário do Paraná.

⁴² Poucas informações foram encontradas sobre esses quatro projetos, algumas vezes com informações desencontradas e notícias antigas, de quase dez anos atrás.

⁴³ Primeira agência de *fact-checking* do Brasil. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/>.

⁴⁴ Vaza Falsiane. Disponível em: <https://vazafalsiane.com/>.

listas para verificar se uma informação é falsa ou não, *checklists* e passo a passo esquemático. Além de oferecer certificado, o curso é gratuito.

Destacado também no artigo de Spinelli e Santos (2020) está o trabalho realizado pelo Instituto Palavra Aberta⁴⁵, que disponibiliza, desde 2019, um portal chamado “Educamídia⁴⁶”. O projeto é voltado à capacitação de professores para a educação midiática, a qual entendem como o conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica no ambiente informacional e midiático, em formatos digital e impresso. Será detalhada melhor essa iniciativa pelo entendimento de que o Educamídia representa um avanço na área da pesquisa.

O material disponibilizado se divide em três pilares centrais, “Ler”, “Escrever” e “Participar”, subdivididos em habilidades diferentes. “Ler” contempla o “letramento da informação”, com habilidades de busca e curadoria de informações, e a “análise crítica da mídia”, que se refere a desenvolver leitura reflexiva, compreender o papel da mídia, os pontos de vista, parcialidade e neutralidade, mecanismos de produção, o papel das mídias sociais etc. O pilar “Escrever” inclui habilidades de “autoexpressão”, fazer uso adequado de imagens, dados e textos, entender as linguagens, e de “fluência digital”, que implica em acessar as ferramentas digitais, dominar os recursos para produção e compartilhamento. O pilar “Participar” abrange a “cidadania digital”, habilidades de utilizar os recursos de mídia para se autoexpressar e interagir, de forma responsável e consciente, e a “participação cívica”, mobilizar atividades cívicas e de resolução de problemas, contribuindo para a sociedade.

A partir dessas habilidades, o projeto elabora dez planos de aula, os quais estão disponíveis para os professores utilizarem. Os temas incluem a construção das notícias, a confiabilidade das fontes, informações falsas, leitura reflexiva de imagens, criação e produção de conteúdos, os diferentes pontos de vista para relatar os fatos, entre outros. Esses planos estão relacionados diretamente com as habilidades da nova BNCC e possuem previsão de duração das atividades, o que torna ainda mais fácil para o professor aplicar em sala de aula. Todos os planos contam com objetivos gerais, um roteiro, que inclui atividades, sugestões de temas e indicações de como abordar o assunto com os alunos, uma apresentação em *slides* pronta para uso com as atividades e discussões em ordem, materiais diversos, como textos e vídeos, e outras referências, com links para outros conteúdos que podem contribuir para o debate. Além dos

⁴⁵ Instituto sem fins lucrativos criado pela união da Associação Nacional de Jornais (ANJ), Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT), Associação Nacional de Editores de Revistas (ANER) e Associação Brasileira de Agências de Propaganda (ABAP).

⁴⁶ Educamídia. Disponível em: <https://educamidia.org.br/>.

planos de aula, é possível acessar o item “recursos”, com seleção de cursos, materiais didáticos diversos, outros *sites* e plataformas sobre o assunto. A plataforma disponibiliza ainda uma biblioteca de artigos e um glossário com o conceito das principais expressões que envolvem a produção midiática e jornalística.

Para complementar o que foi trazido no mapeamento das autoras, ao buscar essas iniciativas, encontrei uma série de vídeos do Instituto Palavra Aberta chamada “Websérie Jornalismo”, do projeto “Conhecer para Defender”, que, segundo *site*⁴⁷, explica os caminhos e procedimentos adotados por jornalistas profissionais desde a elaboração da pauta até a publicação da notícia, como forma de aumentar a confiança em seu trabalho. São seis vídeos de menos de cinco minutos, com jornalistas de diferentes veículos falando sobre a sua prática, nos temas: “o que é notícia?”, “o que é jornalismo e porque importa”, “o método jornalístico”, “edição e pontos de vista”, “jornalismo em tempos de *smartphones*” e “conhecer para defender”.

Também a BBC News Brasil lançou, em 2019, uma oficina de “Leitura crítica de notícias ou Alfabetização Midiática”, traduzida da oficina em inglês “*Media Literacy*” da BBC News inglesa, projeto que trabalhou com duas mil escolas britânicas⁴⁸. O objetivo é mostrar aos jovens como funciona o processo jornalístico e como se proteger da desinformação. São dois módulos com vídeos e atividades a serem utilizados pelos professores em sala de aula, com links para textos e materiais para ampliar as discussões com os estudantes. O primeiro módulo tem como tema “por trás das notícias”, onde são trazidos aspectos históricos das redações e como elas funcionam, bem como a produção de notícias. O segundo debate as “*fake news*”, abordando o conceito, casos e principais problemas.

Essas iniciativas que visam auxiliar o professor na tarefa de educar para as mídias se tornam particularmente necessárias no contexto brasileiro, em que não há formação de docentes para esse tipo de pedagogia. Os professores não são profissionais de mídias e já possuem diversas obrigações e responsabilidades, ao que as demandas de educar para as mídias, agora exigidas pela nova BNCC, sobrecarregam o educador, que não tem formação para abordar esse assunto em sala de aula. O trabalho do Educamídia e a iniciativa da BBC News Brasil representam um avanço significativo, principalmente quando abordam conceitos fundamentais, práticas jornalísticas e propõem atividades práticas para serem realizadas com os alunos, auxiliando os professores a partir da reunião de materiais didáticos prontos para uso. Essas

⁴⁷ Websérie Jornalismo, projeto Conhecer para Defender. Disponível em: <https://www.palavraaberta.org.br/atualizacao/webserie-jornalismo>

⁴⁸ Site com a oficina. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47444593>.

iniciativas auxiliam contingencialmente, tendo em vista que a formação dos docentes, via de regra, ainda não contempla este novo quadro, e não há como garantir a compreensão dos processos jornalísticos e midiáticos, na sua complexidade e abrangência, por parte dos professores e, por consequência, não garante que os alunos se engajem em uma alfabetização midiática.

A segunda palavra-chave buscada no Portal de Periódicos da CAPES, “*media literacy*”, resultou em 11.284 trabalhos encontrados, mesmo com a aplicação de filtros, o que impossibilitou a checagem do conteúdo desses artigos. A palavra-chave “educação midiática” resultou em 20 estudos, muitos repetidos da primeira palavra-chave buscada, com trabalhos de educomunicação e mídia-educação, e alguns referentes ao ensino superior. Uma pesquisa específica chamou a atenção, “Alfabetización mediática en Brasil: experiencias y modelos en educación no formal”, de Mônica Pegurer Caprino e Juan Francisco Martínez Cerdá (2016), em que analisam a situação da alfabetização midiática no país. Segundo os autores, no Brasil as iniciativas se concentram na educação não formal, sendo praticadas por entidades e organizações não governamentais, populares e da sociedade civil. A amostra que compõe o artigo é de 240 projetos propostos por 107 organizações, e educomunicação é o termo usado para se referir às iniciativas brasileiras. Dois grandes blocos de atividades foram distintos durante essa investigação, o primeiro onde 40% das organizações tinham como objetivo dar voz ao excluídos e democratizar o acesso ao uso de meios de comunicação, os outros 60% divulgavam temas sociais e promoviam temáticas invisíveis aos grandes veículos de imprensa. Aqui é possível ver a questão de inclusão muito forte nas organizações brasileiras.

O estudo mostra que mais de 65% dos projetos eram direcionados para a produção de conteúdos; 38% se destinavam às questões sobre o acesso; 29% dos projetos propunham reflexões críticas sobre as mídias; e menos de 13% eram destinados exclusivamente para a esfera da crítica (os temas podem se sobrepor, um projeto pode ter mais de um objetivo). Com relação aos processos enfatizados, o artigo menciona que mais de 40% dos projetos trabalham com o audiovisual e 17% com meios digitais, ao passo que um pouco mais de 15% utiliza as mídias impressas. Apenas 9% não trabalham com um meio específico e estão mais preocupados com o fomento do pensamento crítico. Segundo as discussões propostas pelos autores, as tecnologias parecem ser mais utilizadas como uma ferramenta de produção do que como canais para veicular conteúdos, e a educação midiática no Brasil parece estar focada principalmente na produção de conteúdos. Ainda nas conclusões de Perguer-Caprino e Martínez-Cerdá (2016), a maioria dos casos procura dar voz às comunidades e pessoas excluídas dos meios tradicionais,

buscando potencializar a participação na esfera de debates, o que faz referência à questão do acesso aos meios. Neste trabalho se desenha o cenário brasileiro, voltado em larga escala para a educomunicação, ou seja, usos, participação, produção, e acesso, mais do que para a reflexão crítica sobre práticas e o jornalismo.

A palavra-chave “jornalismo e educação” resultou em 20 trabalhos encontrados, com temas já vistos como educomunicação, educar através do jornal, utilizando este como ferramenta pedagógica. A palavra-chave “jornalismo em sala de aula” resultou em dois trabalhos, um sobre o ensino superior de jornalismo e outro sobre o uso de filmes como ferramenta pedagógica. Nenhum estudo encontrado inviabilizou a construção dessa pesquisa; ao contrário, alguns artigos contribuíram para reforçar a importância de pensar a alfabetização midiática sob o ponto de vista crítico e especialmente no que se refere ao jornalismo. Algumas iniciativas já estão buscando auxiliar os professores na tarefa de educar para as mídias, propondo oficinas e planos de aula.

Tendo apresentado algumas das questões propostas recentemente no cenário nacional para a alfabetização midiática, é preciso entender o que é feito na prática quando se fala em alfabetização midiática e, mais especificamente, como é possível falar de jornalismo em sala de aula.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é dedicado a apresentar o percurso metodológico da pesquisa, começando por defender o uso de método indutivo, característico das pesquisas qualitativas. O papel importante do pesquisador e da interpretação são ressaltados, sendo evidenciados aspectos da pesquisa social interpretativa, que guiaram este trabalho. Serão visitados os caminhos e os procedimentos adotados, como a observação participante e entrevistas. As dificuldades desses procedimentos são apontadas para que seja possível perceber as adversidades enfrentadas durante o fazer da investigação.

Em seguida, será realizada uma exposição dos objetos a serem analisados e como se chegou até eles. A pesquisa de campo foi dividida em três etapas, que serão apresentadas distintamente. A intenção é trazer o contexto das observações em cada etapa, como se deu a aproximação com os grupos, e como se deu a aproximação nas diferentes localidades que compõem o *corpus* da pesquisa. Na etapa que ocorreu em solo francês, será dada mais atenção às percepções do entorno, ressaltando com mais detalhes pensamentos e apreensões que determinaram o meu olhar. Para concluir este capítulo, são descritos os métodos de tratamento e análise de dados, os quais são abordados nos capítulos seguintes.

4.1 MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Os métodos dedutivos, que partem de uma teoria ou hipótese pré-definida para testá-la em ambientes controlados, têm uma limitação para as pesquisas sociais: não abrem espaço para o desconhecido e não dão conta da diferenciação de objetos. A pesquisa qualitativa tem por princípio métodos indutivos, ou seja, que partem do objeto estudado, dos estudos empíricos, para propor conhecimento e teorias. Dessa forma, permite-se explorar novos fenômenos ainda não compreendidos.

A pesquisa qualitativa rompe com o pressuposto da produção de uma verdade única e traz para o centro do trabalho científico a interpretação e o papel do pesquisador.

Apesar de todos os mecanismos de controle metodológico, torna-se muito difícil evitar a influência dos interesses e da formação social e cultural na pesquisa e em suas descobertas. Esses fatores influenciam na formulação das questões e das hipóteses de pesquisa, assim como na interpretação dos dados e das relações (FLICK, 2009, p. 22).

O trabalho será o resultado de uma articulação entre sujeitos e situações, colocando em evidência a subjetividade do pesquisador e a centralidade do objeto de estudo. É o objeto que

vai determinar o curso metodológico da pesquisa. Segundo Flick (2009), nas pesquisas qualitativas, os objetos não são simples variáveis, são inseridos em contextos cotidianos, e as interações dos sujeitos são observadas na vida cotidiana. Para o autor, o objetivo dessas pesquisas é menos testar o já conhecido e mais descobrir o novo, desenvolver teorias empiricamente fundamentadas, e leva em consideração os pontos de vista e as práticas no campo dependendo das perspectivas e contextos sociais relacionados. O papel do pesquisador é fundamental nesse processo.

Os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações de campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2009, p. 25).

A pesquisa qualitativa está relacionada a uma postura de abertura e reflexividade do pesquisador. Guillermo (1997) a conceitua como um processo de indagação e exploração de um objeto, que é sempre construído, o qual o investigador vai acessando com sucessivas interpretações, onde não se pode conhecer tudo de uma vez, mas onde se está sempre conhecendo um pouco mais. Em sua obra, o autor desenvolve um comparativo entre a perspectiva quantitativa e qualitativa, evidenciando suas diferenças mais fundamentais e o que constitui a prática de pesquisa qualitativa. Dentre elas, na perspectiva qualitativa, ressalta-se o envolvimento do pesquisador com o objeto, em que ele vai descobrindo novos elementos e relações e explorando o fenômeno estudado, ao contrário do que presume a perspectiva quantitativa, que pressupõe uma “neutralidade” do investigador, e este não pode “contaminar” a investigação. Aqui é importante ressaltar que, mesmo que o pesquisador se envolva pessoalmente, ele não tem a intenção de interferir na dinâmica observada ou nos dados, não se pretende fazer algo ficcional. Há uma tensão de até onde e quanto o pesquisador interfere, mas esse conflito não se pode eliminar, segundo Guillermo (1997), deve-se propor técnicas para que esse envolvimento não seja negativo. Para o autor, essas técnicas dizem respeito a uma transparência dos processos, explicitar todos os passos da investigação, mostrando que há uma fonte rigorosamente confiável de informação.

Ainda de acordo com Guillermo (1997), a perspectiva qualitativa não tem hipóteses, possui premissas que orientam o processo de investigação, princípios ordenadores da pesquisa. As premissas são propostas que conduzem a busca em um sentido ou em outro. O pesquisador tem sempre ideias vagas ou gerais do que vai pesquisar, o que permite seguir um caminho que

auxilie a conhecer o que quer investigar. Seguindo as diferenças apresentadas pelo autor, enquanto a perspectiva quantitativa trabalha com variáveis a serem mensuradas, a perspectiva qualitativa desenvolve categorias analíticas após uma aproximação com o objeto, visto que estabelecer categorias prévias tende a condicionar a investigação, bloqueando informações de potencial valioso para a investigação científica. É preciso manter uma atitude aberta e flexível nesse sentido.

A pesquisa qualitativa busca associar, estabelecer relações entre fatores para produzir novos conhecimentos, ao invés de separar variáveis e mensurá-las; visa o que é distintivo, particular de uma situação, enquanto a quantitativa verifica o que é regular, o que se percebe como frequente. Não é tanto o resultado quanto o processo o que mais importa na trajetória qualitativa, o investigador precisa voltar continuamente aos dados para adquirir maior profundidade de investigação, processo esse capaz de aferir sentido ao fenômeno estudado. E, por fim, ao invés de estabelecer técnicas específicas, o pesquisador qualitativo é dotado de uma criatividade metodológica, pois vai tomando decisões e modificando suas escolhas conforme o andamento da pesquisa, deixando que o objeto determine o melhor método (GUILLERMO, 1997).

As pesquisas qualitativas partem de questões mais amplas que vão se definindo ao longo do desenvolvimento do estudo e contam com o contato direto do pesquisador com a situação estudada, na intenção de compreender fenômenos sob uma perspectiva interna. Godoy (1995) apresenta algumas características básicas da pesquisa qualitativa, das quais é possível ressaltar o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, além da característica descritiva.

A primeira característica diz respeito ao contato direto do pesquisador com o ambiente para a coleta de dados e informações, mas, mais importante, é ver o investigador como um instrumento *confiável* de observação, seleção, análise e interpretação dos dados, excluindo a ideia de que a subjetividade poderia intervir ou atrapalhar os procedimentos de pesquisa. A segunda aponta para o fato de que os dados coletados aparecem na forma de transcrição de entrevistas e anotações, não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo, contribuindo para compreensão ampla do fenômeno estudado. Para Godoy (1995), uma metodologia qualitativa pode ser utilizada quando se tem um problema pouco conhecido e a pesquisa é de cunho exploratório, e quando o estudo é de caráter descritivo, que busca compreender um fenômeno como um todo, sua complexidade.

Um fator que desponta da pesquisa qualitativa é a questão da interpretação e da abertura desses estudos. Inserida nas pesquisas sociais, a perspectiva interpretativa se opõe a um paradigma normativo que entende o indivíduo como um organismo que apenas reage a um sistema simbólico compartilhado. O paradigma interpretativo entende o sujeito como agente e conhecedor que não reage, mas que produz a realidade social a partir da interação. Os significados são formados nos processos interativos e estão continuamente em modificação.

Nesse enfoque, Rosenthal (2014) apresenta a pesquisa social interpretativa, que tem como objetivo investigar práticas de ação social na complexidade do dia a dia e tenta compreender o mundo a partir da perspectiva dos agentes do cotidiano, sob o viés interpretativo. Não se trata de tentar explicar fenômenos, mas de compreendê-los a partir de reflexões sobre as interpretações do agir cotidiano, sendo possível estabelecer relações com outros fenômenos através de um olhar social.

Dentre as orientações trazidas pela pesquisa social interpretativa, a que mais parece ser evidenciada é a ideia de que o problema da pesquisa não deve estar previamente determinado e que as hipóteses não devem ser formadas antes do estudo empírico, enfatizando e reforçando ainda mais esse aspecto das pesquisas qualitativas. O início das investigações deve ser marcado pelo interesse, ainda que vago, em um fenômeno social, em determinado contexto. Qualquer texto⁴⁹ que tenha a pretensão de fazer parte do escopo da pesquisa não deve ser confrontado com uma hipótese já formulada, pois aniquila a possibilidade de emergência de outras evidências que o próprio texto pode revelar.

O princípio fundamental para a compreensão da pesquisa social interpretativa é o da abertura. Abertura significa perguntas abertas, com possibilidades de modificação, e que as formas de verificação teórica acompanham o desenvolvimento da pesquisa.

A questão com a qual damos início à pesquisa não apenas deve ser vaga em sua formulação, mas também pode se modificar ao longo da investigação empírica, em comprometimento com uma lógica da descoberta. Isso significa que, ao invés de darmos início ao processo de pesquisa com um conjunto de hipóteses, devemos, antes, colocar entre parênteses, isto é, tratar nossas suposições científicas e também nossos pré-julgamentos do cotidiano a princípio com reservas (ROSENTHAL, 2014, p. 59).

Esse método aberto representa uma forma livre de entender a pesquisa, que não a estrutura segundo pressupostos que são alheios ao analisado. O cientista precisa estar disposto a descobertas e também precisa se deixar envolver pelo campo empírico, no intuito de transformar seu conhecimento e a si mesmo durante a pesquisa. O princípio da abertura deve

⁴⁹ Aqui, “texto” refere-se a qualquer material que compõe a pesquisa e que será analisado, como documentos, registros, imagens, vídeos etc.

fazer parte de todo o processo de investigação, desde a elaboração do problema, levantamento de dados, até as análises: a questão que conduz a pesquisa deve ser aberta, ou seja, passível de modificação; a formação de hipóteses ocorre ao longo da investigação; as teorias escolhidas para dialogar com os dados são determinadas durante o desenvolvimento do estudo; a abertura deve estar no levantamento de dados, na escolha dos instrumentos, métodos e situações observadas; e a pesquisa deve estar orientada pelo sistema de relevância dos agentes em seu contexto cotidiano.

Poder pensar a pesquisa como um devir que vai sendo estruturado ao longo do trabalho investigativo é um desafio, mas também é algo reconfortante. Faz entender que pesquisar não é comprovar ou refutar hipóteses, dizer “sim ou “não”, mas compreender processos complexos que podem levar a outras referências. Para além de confirmar teses, a pesquisa social interpretativa ajuda a entender os fenômenos, como se comportam e por que, abrindo um leque de experimentações, perguntas e questões sobre um mesmo tema que nada tem de certo ou errado. É mais complexo o seu entendimento e seus processos, mas também é mais permissivo e parece ser mais atuante e inclusivo.

4.1.1 Caminhos da pesquisa

O objetivo da pesquisa se delimitou em torno da alfabetização midiática, na tentativa de compreendê-la, visto que se apresenta como uma alternativa para a solução do problema constatado. Não se pretende conhecer o fenômeno como um todo, em sua plenitude, mas buscar pistas que auxiliem no entendimento das dinâmicas envolvidas, e responder algumas inquietações sobre levar o debate sobre o jornalismo para a sala de aula. Dessa forma, se evidencia o cunho exploratório pretendido, de adentrar em uma situação pouco estudada. Fica caracterizada a prática de método indutivo no momento que se parte de uma questão ampla, a qual, durante o percurso da investigação, vai se estreitando de acordo com as observações do objeto, e este último vai orientando os métodos e a elaboração de teorias.

A partir do que foi ressaltado como característica das pesquisas qualitativas, essa investigação não se iniciou de uma hipótese para averiguação, mas o trabalho contou com algumas premissas que orientaram a busca de dados no trabalho de campo e que auxiliaram a conduzir indagações ao objeto para que ele falasse por si. Uma das premissas estabelecidas foi de que a alfabetização midiática pode preencher a lacuna de falta de compreensão sobre o jornalismo. Outra premissa é a de que as ações de alfabetização midiática possam elucidar as

práticas jornalísticas e o processo de produção das notícias, fazendo com que o público conheça melhor o papel social do jornalismo, suas limitações e alcances. Ainda se tem como premissa o desenvolvimento do pensamento crítico, foco das ações de alfabetização midiática, que pode melhorar o relacionamento dos sujeitos com as mídias jornalísticas e ajudaria a combater a desinformação. Essas premissas orientaram a coleta de dados e as análises, uma vez que há muitas alternativas de estudos que o mesmo objeto oferece. No entanto, o princípio de abertura de pesquisas sociais interpretativas, as possibilidades de mudanças e a percepção de se descobrir a pesquisa enquanto está sendo executada estiveram presentes nas etapas de trabalho.

Para explorar o fenômeno da alfabetização midiática foi preciso delinear os procedimentos de coleta de dados que, em pesquisas qualitativas, envolvem principalmente estudos de campo. Na comunicação, o empírico é imprescindível, segundo Maldonado (2006). O empírico, para o autor, é o processo de conhecimento que se refere ao real e que permite vivenciar e experimentar a realidade. Compreende o conhecimento adquirido pela prática, sensível, baseado na experiência, factual. Este conhecimento provém de perspectivas da experiência da vida cotidiana. Não podemos pensar de forma separada a teoria e o empírico, pois um se relaciona com o outro, atingindo-se e modificando-se mutuamente.

A pesquisa exploratória se refere ao movimento de aproximação com o empírico e pode incluir levantamento de dados, observação direta ou imersão direta no campo. Para Bonin (2006), os movimentos exploratórios permitem encontrar pistas e gerar dados que auxiliarão na elaboração do problema de pesquisa, atuando como facilitadores na sua construção. Segundo Godoy (1995), o trabalho de campo costuma se dar através de observação e entrevistas, empregando certo tempo da pesquisa no contato direto com os sujeitos, realizando registros, anotações e análises de conversas e diálogos.

A pesquisa de campo, inserida nas pesquisas sociais interpretativas, caracteriza-se pela investigação de grupos sociais em seu ambiente “natural”, em seus contextos cotidianos (ROSENTHAL, 2014). Se busca uma descrição, uma análise do meio a partir de procedimentos abertos. O aspecto interpretativo, que entende os sujeitos como agentes que conferem sentidos as suas práticas e que produzem a sua realidade a partir da interação entre si, é fundamental, pois estrutura os fenômenos a partir de quem os pratica. Muito importante também, como foi ressaltado, é o papel do pesquisador, que não é neutro, mas que é um instrumento da investigação e que determina o olhar sob o qual o objeto é analisado. Evidenciando o foco no processo de investigação, e não nos resultados, essa pesquisa centraliza o papel do investigador,

que observa e descreve o fenômeno, e, através de associações e relações, analisa os dados coletados a partir de sua perspectiva e de seus problemas de pesquisa.

As técnicas utilizadas na pesquisa de campo foram a observação participante e entrevistas. Segundo Gil (2008)⁵⁰, a observação é um método de investigação, uma técnica de coleta de dados, classificada pelo autor em três tipos: simples, participante e sistemática. A simples corresponde a uma observação alheia ao grupo ou situação que pretende estudar, em que o observador é um espectador que reporta eventos espontâneos. A observação sistemática implica num plano de observação com controle do grupo estudado, como ocorre em experimentos e em laboratórios. A observação participante, ou ativa, consiste na participação do pesquisador nas atividades do grupo, como um membro, pelo seu interior. Pode se dar de forma natural, quando o pesquisador já faz parte do grupo observado, ou artificial, quando o pesquisador se integra ao grupo com a finalidade da investigação. Algumas vantagens apresentadas pelo autor são a facilidade de acesso aos dados, acesso a informações de domínio privado e a captação de palavras de esclarecimento que acompanham os comportamentos, auxiliando na sua compreensão.

A pesquisa de campo tem como vantagem a participação no processo social, fazendo da observação participante uma maneira de vivenciar diretamente uma realidade social. Aos poucos, o estranhamento do diferente se transforma em familiaridade, e o pesquisador vai se tornando menos distante do campo investigado. Ocorre uma transformação no modo de vivenciar e na maneira de perceber do pesquisador (ROSENTHAL, 2014).

Esse procedimento permite a participação na vida cotidiana e a vivência desse cotidiano pelo próprio pesquisador, possibilitando referências diretas ao vivenciado e experienciado. Participar significa não ter um distanciamento emocional e se deixar levar pelas situações que se apresentam, imprevisíveis, criando empatia para perceber a origem dos fenômenos. “Participar corresponde, assim, a uma experiência psíquica e corporal impossível em uma observação comum” (ROSENTHAL, 2014, p. 128). A maior vantagem da observação participante não é descobrir as rotinas, mas ter a vivência integral do cotidiano que se quer investigar, uma vivência emocional e subjetiva caracterizada pela intensa interação.

Tornar-se membro de um grupo implica em uma posição privilegiada para obter informações e conhecimentos mais aprofundados do que seria possível ao observar de fora do grupo. A convivência proporciona condições privilegiadas porque revela significados,

⁵⁰ Identifico neste autor um posicionamento não plenamente alinhado com pesquisas qualitativas, mas recorro aos entendimentos expostos por acreditar que auxiliam a compreender os caminhos metodológicos adotados, sem risco de representar uma ruptura epistemológica com o que foi proposto.

comportamentos, atitudes que não seriam alcançadas se o investigador não se envolvesse nas relações sociais e nas interações do grupo. É uma abordagem utilizada, segundo Mónico et al. (2017), quando o interesse está na dinâmica de um grupo, no seu meio natural, mas, mesmo assim, os autores alertam que, por vezes, é conveniente complementar a investigação com entrevistas, visando aprofundar alguns entendimentos sobre as dinâmicas observadas.

Para Mónico et al. (2017), existem múltiplos níveis de envolvimento na observação participante: completa, moderada, passiva e não-participação. A completa pressupõe o mais alto nível de envolvimento, em que o pesquisador tem um papel efetivo, capaz de modificar aspectos da vida do grupo; a moderada ocorre quando o pesquisador oscila entre *insider* e *outsider*, entre participar e observar; a passiva entende que o investigador se insere na realidade, mas não interfere, debruça-se sobre as análises sem manifestar-se ou interferir; a não-participação é quando o pesquisador não possui qualquer envolvimento com as pessoas ou atividades, apenas são recolhidos dados (a exemplo de observações em ambientes virtuais).

Ao revisar trabalhos e conceitos sobre a observação participante, Mónico et al. (2017) distinguem a observação simples da observação participante em seis diferenças principais: o observador participante tem duplo propósito, empenhar-se na execução das atividades e na observação das atividades, pessoas e da situação; tem uma atenção explícita, tentando catalogar e perceber todo tipo de informação ao seu redor, enquanto o observador comum direciona sua atenção para um foco específico; tem uma lente de ângulo aberto, procura desenvolver um alto senso de consciência, indo além da compreensão imediata do que foi observado, tendo um espectro mais alargado da informação; experiência de um *insider* e *outsider*, o pesquisador participa das atividades mas é também espectador, coletando e levando as informações para serem analisadas ao exterior do grupo; introspecção, ao contrário de situações diárias, o pesquisador participante faz uma reflexão dos seus atos com o intuito de compreender novas situações e adquirir competências; e anotações, pois esse investigador irá recolher ao mesmo tempo dados objetivos e subjetivos, e os registros são feitos imediatamente e por vezes mais tarde, registrando não apenas o que vê, mas o que sente ao experimentar.

Os pesquisadores ainda sintetizam as vantagens e os problemas constatados na utilização de procedimentos de observação participante. Como vantagem, essa técnica evidencia a espontaneidade dos comportamentos dos participantes, observar os eventos à medida que ocorrem, acesso a eventos e grupos que seriam inacessíveis por outras vias, e percepção da realidade sob ponto de vista interno, o que possibilita um retrato mais fiel da situação estudada. Os principais problemas, por outro lado, são identificar o limite da

participação; manter um rigor absoluto de procedimentos de investigação; o fato de que a presença do observador participante pode afetar as ações de alguns indivíduos; a falta de tempo suficiente para tomar notas de tudo o que se observa; além dos custos elevados devido aos deslocamentos necessários aos locais de observação (MÓNICO et al., 2017).

Ainda sobre algumas das dificuldades, Becker (1993) salienta a questão da inserção, pois nem sempre aos pesquisadores é permitido adentrar em grupos para realizar observação devido a burocracias ou à recusa dos grupos, ou por ser muito oneroso financeiramente. Essas situações levam o autor a ressaltar que só estudamos as organizações que nos permitem acesso, deixando uma série de outras possibilidades fora do alcance da pesquisa. A escolha de uma estruturação teórica que oriente a abordagem também é um problema, segundo o autor, pois um grupo pode ser visto de muitas maneiras diferentes e afinar essa linha de fundamentação com as intenções de pesquisa pode não ser tão elementar. Os pressupostos ocultos representam, igualmente, uma dificuldade, referindo-se a pesquisas não publicadas e resultados que não são compartilhados, fazendo com que os pesquisadores tenham que começar do zero e por vezes repetir erros desnecessários.

A prática da observação participante, nas pesquisas qualitativas, conta com anotações detalhadas do que é observado, conforme foi ressaltado por vários autores já citados. Tudo o que o pesquisador observa deve ser registrado no mesmo instante, e algumas observações podem ser acrescentadas em momentos posteriores, pois nem sempre é possível participar de uma conversa ou uma atividade e anotar ao mesmo tempo. Há duas formas de gerar esses registros: uma se refere ao protocolo de observação e outra ao diário de campo. O protocolo seria escrito imediatamente após o observado e deveria se dedicar a descrever o que acontece, não contemplando julgamentos do pesquisador ou interpretações e avaliações individuais. O diário de campo, ou caderno de anotações, seria o espaço que o pesquisador possui para registrar suas impressões pessoais, sentimentos e sensações. Para Rosenthal (2014), se estamos utilizando o método indutivo, não seria um problema inserir as reflexões sobre impressões e sensações já no protocolo, e poder avaliar de forma mais completa o instante do ocorrido, auxiliando o pesquisador a revisitar esses momentos com mais facilidade. Entender a complexidade do fenômeno passa por compreender também as sensações de quem experiencia, valorizando os sujeitos da prática.

4.1.2 O que observar

Compreendendo a observação participante como procedimento promissor para a coleta de dados na pesquisa de campo, iniciei a busca por grupos ou organizações que se dedicassem à alfabetização midiática no Brasil para serem observados. Quando comecei o doutorado, em 2017, muito pouco se falava de alfabetização midiática no país – a maioria dos documentos sobre o tema eram estrangeiros ou versavam sobre educomunicação. Direcionei as buscas, então, para o âmbito acadêmico, visando encontrar iniciativas ligadas a universidades e grupos de pesquisa que poderiam se aproximar do que eu estava investigando.

No âmbito de projetos realizados pelas universidades, foi possível encontrar algumas iniciativas que buscam trabalhar as mídias em salas de aula de escolas públicas, mas que não necessariamente tratavam de alfabetização midiática. Outro fator determinante é que os projetos eram de curto prazo, de caráter experimental, realizados por um semestre ou um ano, e já finalizados. Também não foram encontrados relatórios ou artigos com a descrição das iniciativas⁵¹. No entanto, encontrei dois projetos ativos e que se aproximavam das intenções da pesquisa.

Desde 2013, o grupo de pesquisa Comunicação Organizacional, Cultura e Geração de Poder (GCCOP), vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), organizou um projeto chamado “Análise Crítica dos Produtos Midiáticos”. Segundo o *site* do grupo⁵², o principal objetivo é o de fomentar/ampliar as competências (apresentando técnicas de análise, interpretação e produção de conteúdo) dos alunos de ensino médio para analisarem e criticarem os produtos midiáticos. O projeto prevê ações junto aos professores das escolas públicas atendidas, no sentido de prepará-los para uma análise crítica das mídias e dos produtos midiáticos.

As ações do GCCOP assemelharam-se aos objetivos da alfabetização midiática devido ao seu viés crítico. No entanto, todos os produtos midiáticos pareciam ser trabalhados, não apenas as notícias. A crítica que propunham era também sobre a publicidade e o entretenimento, não levantando discussões específicas sobre a prática jornalística. Durante os anos de 2017 e 2018, tentei contato com o grupo através de estudantes participantes, professores e até mesmo contato pessoal com o coordenador. A resposta que obtive foi de que as atividades estavam

⁵¹ Alguns exemplos de projetos foram encontrados na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e Universidade de Tiradentes (UNIT, Sergipe).

⁵² Grupo de pesquisa Comunicação Organizacional, Cultura e Geração de Poder. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gccop/>.

suspensas e que não havia previsão para retorno. Descobri, tempos depois, que o projeto continuava operando. Questionado sobre possíveis artigos e relatórios, para que fosse possível analisar as ações e ter uma ideia dos avanços conquistados, o coordenador afirmou que nada tinha sido oficialmente publicado e que os relatórios não seriam disponibilizados para esta pesquisa.

Neste ponto aparecem duas dificuldades descritas por Becker (1993) que permeiam as pesquisas qualitativas: a inserção e os pressupostos ocultos. A falta de publicação sobre os resultados das pesquisas não permite conhecer o estado da arte e evitar erros já cometidos. Quanto à inserção, ainda não se tem claro os motivos que levaram a coordenação do grupo de pesquisa Comunicação Organizacional, Cultura e Geração de Poder a recusar a minha entrada para acompanhar as atividades. Entendo que pesquisa científica se faz coletivamente, e que se cada investigador precisar começar do zero, os avanços esperados não virão. O aspecto colaborativo deve ser incentivado entre os pesquisadores para fazer evoluir a ciência.

Nessas buscas foi possível encontrar o grupo “Educação para Mídia”, vinculado ao grupo Observatório de Ética Jornalística (objETHOS), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que havia iniciado, em 2017, um projeto intitulado “Educação para crítica de mídia nas escolas públicas”. Segundo informações divulgadas em seu *site*⁵³, o objetivo do projeto é levar conhecimento sobre o papel das mídias na sociedade aos estudantes do ensino básico, preferencialmente de escola públicas da região da Grande Florianópolis. A expectativa do grupo é poder contribuir para formação crítica dos estudantes no que diz respeito ao consumo de produtos e conteúdos veiculados pelos meios de comunicação.

No final do ano de 2017, entrei em contato com a coordenação do projeto, na pessoa do professor Samuel Lima, e que prontamente assinalou positivamente a minha participação. No entanto, por conflitos de agenda, não foi possível participar das atividades naquele ano. Em meados de 2018, encontrei o coordenador pessoalmente em um congresso⁵⁴ em São Paulo, quando ficou acertada oficialmente a minha participação. No final daquele ano, desloquei-me duas vezes para Florianópolis para participar das atividades do grupo. Nesse período, foram cedidos relatórios e resumos das atividades.

Após esse primeiro movimento da pesquisa, senti a necessidade de compreender melhor o que seria a alfabetização midiática no seu sentido prático e teórico: como ações desse tipo eram realizadas fora do Brasil, em países onde as preocupações com a alfabetização midiática

⁵³ Observatório de Ética Jornalística. Disponível em: <https://objethos.wordpress.com/>.

⁵⁴ 16º Encontro da SBPJor.

já fazem parte dos currículos escolares? O que se espera de ações como essa? Eu não tinha com o que relacionar o material coletado em Santa Catarina, faltavam as referências para estabelecer conexões entre os objetivos da alfabetização midiática e o que era feito pelo objETHOS. Nessa busca, lancei-me em duas outras etapas referentes à pesquisa de campo.

A etapa seguinte consistiu em participar de uma conferência intitulada “Rumo a uma boa vida nos anos 2020: aprimorando a cidadania e a coesão social por meio da alfabetização midiática⁵⁵”, que ocorreu no segundo semestre de 2019, em Helsinque, na Finlândia. O objetivo do evento, que fazia parte da agenda oficial da União Europeia (UE) para o ano, era promover o diálogo, a colaboração e o trabalho em rede entre representantes dos membros da UE e outras partes interessadas em todo o mundo, incluindo a sociedade civil, a indústria e a academia, sobre ações de alfabetização midiática praticadas na Finlândia, um dos países expoentes no assunto, mas também na Europa, com a participação de palestrantes de diferentes países do continente, como Alemanha, Inglaterra, França, Hungria, Croácia, entre outros. Durante o evento, um panorama geral europeu das ações e políticas para alfabetização midiática foi apresentado, sendo possível entender melhor o que se tem feito e como especialistas encaram este fenômeno.

A última etapa da pesquisa de campo foi realizada no primeiro mês de 2020 e consistiu em uma segunda observação participante, realizada em Lyon, França, com a Associação Entre Les Lignes⁵⁶. A aproximação com esta Associação percorreu um longo caminho. Ao realizar buscas na internet, me deparei com artigos e reportagens em *sites* jornalísticos, alguns trazidos no capítulo anterior. Um deles, no jornal Estadão, reproduzia uma reportagem do jornal norte-americano The New York Times, a qual abordava a iniciativa da entidade de abordar temas específicos de jornalismo e desinformação em sala de aula. Uma entrevista com a presidente da Associação, Sandra Laffont, jornalista da Agence France de Presse (AFP), afirmava a importância de falar de jornalismo e de aproximar a profissão dos alunos (ESTADÃO, 2018).

Vi nessa perspectiva, de centralidade no jornalismo e na desinformação, uma promissora oportunidade de entender como seria possível falar de jornalismo em sala de aula, bem como compreender melhor como funciona a alfabetização midiática direcionada para o jornalismo. Também me pareceu uma iniciativa que tinha a intenção de combater a desinformação, tratando-se de projeto atual, com preocupação que converge com os dilemas aqui apresentados. Em 2019, entrei em contato com o grupo e, no primeiro semestre daquele

⁵⁵ “Towards a Good Life in the 2020s: enhancing citizenship and social cohesion through media literacy”.

⁵⁶ “Entre as linhas”, ou “Entrelinhas”, tradução livre.

ano, realizei entrevista via internet com o vice-presidente da Associação para que avaliasse minha fluência na língua francesa, tomasse conhecimento da minha pesquisa e verificasse a adequação com o projeto francês. Fui aceita e pude organizar a minha participação para o semestre seguinte.

No entanto, a Associação iniciaria um novo projeto, mais amplo, chamado de “residência”, em uma escola da periferia de Lyon, que começaria em janeiro de 2020, onde a presidente Sandra Laffont e a editora chefe do jornal Le Monde, Delphine Roucaute, ministrariam uma oficina completa para várias turmas do colégio. Recebi um e-mail da Associação avisando que a minha participação havia sido direcionada para essa iniciativa. Eu precisei adiar a ida à França para o ano seguinte.

Os trâmites referentes a minha participação no grupo foram documentados por e-mail e contaram com formalidades de cartas e consentimentos. A experiência no grupo do objETHOS me ensinou sobre a prática da observação participante e entendi que alguns assuntos podem ser aprofundados e mais bem elaborados se conduzidas entrevistas com algumas personalidades envolvidas nos grupos, conforme já assinalado pelos autores trazidos até aqui. Agendei uma visita a Agence France de Presse (AFP), com uma entrevista com Sandra Laffont, e outra visita à sede da Associação Entre Les Lignes, com entrevista com um membro da entidade, a ser definido, para falar sobre o trabalho que realizavam. Durante a minha estada, tive ainda a oportunidade de entrevistar um professor da escola que estava acolhendo a ação. Também pude ter conversas reservadas com as duas ministrantes do projeto, quando tive a oportunidade de conhecer melhor o trabalho delas.

Dentro da perspectiva epistemológica proposta na pesquisa, a opção pelo uso de uma entrevista aberta, ou seja, com o princípio de abertura, permite ao investigador aprender sobre o tema investigado do ponto de vista do entrevistado. Para ser considerada uma entrevista aberta, o entrevistado deve assumir um papel ativo, o seu relato é a referência para a condução da entrevista. Segundo Rosenthal (2014), a pesquisa social interpretativa não enxerga a interação entre o pesquisador e o entrevistado como um ruído, mas como um elemento determinante no processo. A construção do conhecimento é coletiva, é na interação que se produzem os significados e será nesses processos interacionais que vai sendo definido o entendimento das situações.

O princípio de abertura significa se deixar levar pelo que é proposto pelo entrevistado, respeitando mudanças repentinas de assunto, ritmo, humor. Seguir um roteiro é visto como um risco de engessar o processo e de não conseguir aprofundar questões valiosas para a pesquisa.

Isso não quer dizer que não deve haver uma preparação, mas defende-se um planejamento mínimo e que se permitam desvios no que foi elaborado (ROSENTHAL, 2014).

Afirmar que o trabalho de campo contempla entrevistas abertas não indica com clareza os detalhes da técnica utilizada. Para Duarte (2004), uma possível falta de confiabilidade nas entrevistas abertas estaria na ausência de um relato minucioso. Conforme a autora, uma boa entrevista exige do pesquisador a definição clara dos objetivos da pesquisa; um conhecimento do contexto do entrevistado; a introjeção do roteiro, que deve ser assimilado como uma vontade de saber mais e não como uma ordem de perguntas a serem seguidas; a segurança e confiança no trabalho a ser realizado; e algum nível de informalidade, para que o entrevistado fique confortável em compartilhar experiências. Dessa forma, as entrevistas podem representar um mergulho em profundidade no tema proposto, auxiliando o pesquisador a coletar mais indícios sobre o fenômeno. Essa técnica permite compreender e descrever a lógica inserida nas relações que compõem o interior do grupo observado, que podem ser difíceis de se perceber apenas observando.

Para fornecer elementos que legitimem a técnica de abertura nas entrevistas, Duarte (2004) propõe explicitar as razões da escolha por esse procedimento, critérios utilizados para a escolha dos entrevistados e quantos são, como se deram as situações de contato com esses informantes, o roteiro que serviu de guia ou de referência, e os procedimentos de análise. Na pesquisa de campo, realizei entrevistas apenas com “especialistas” (ROSENTHAL, 2014), pessoas que fazem parte do campo de ação que constitui o objeto de pesquisa e que dispõem de acesso privilegiado a informações sobre o grupo observado e sobre processos de decisão, aqueles que são responsáveis pelo projeto, pela sua implementação ou controle.

Visando delimitar os procedimentos adotados, recorro a Gil (2008), que classifica os níveis de estruturação das entrevistas em quatro: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas. As informais são as que possuem menos estruturação e se distinguem de uma conversa simples porque possuem o objetivo de coletar dados. As entrevistas focalizadas são tão livres quanto a anterior, mas possuem um tema específico. O entrevistado fala livremente sobre o assunto, mas o entrevistador não permite desvios, esforçando-se para manter o tema proposto. A entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, pois se guia por pontos de interesse a serem explorados, o entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que se refere às pautas. O entrevistador chega a intervir quando se desvia demasiadamente do assunto, mas de forma sutil, visando preservar a espontaneidade do processo. A entrevista formalizada ou estruturada se desenvolve a partir de

uma relação fixa de perguntas, cuja ordem deve ser mantida e remete a um tratamento quantitativo dos dados coletados.

Junto ao grupo do objETHOS, não planejei realizar entrevistas; a intenção era me aproximar do fenômeno que queria estudar e observar. No entanto, durante a minha estada, eu tinha dúvidas sobre o projeto e tive oportunidade de conversar com os membros do grupo em alguns momentos. Pude conduzir uma entrevista informal com o coordenador, ocasião em que me descreveu como o projeto teve origem e algumas das expectativas quanto aos resultados. Na oportunidade, eu não contava com material de apoio e tive que transcrever o que conversamos algum tempo depois, mas ainda no mesmo dia. Já com a Associação Entre Les Lignes eu estava mais preparada, e planejei as entrevistas por pautas, onde eu estabelecia tópicos ou pontos de interesse que gostaria de abordar com os entrevistados e os deixava falar com liberdade, contando com a ajuda de um gravador e de um caderno de anotações.

A pesquisa de campo foi dividida em três etapas: a etapa “objETHOS – observação participante em Florianópolis” se refere à observação participante realizada em Santa Catarina com o grupo “Educação para a Mídia” do objETHOS, no projeto “Educação para crítica de mídia nas escolas públicas”; a etapa “Cenário Europeu – aprofundamento de conceitos”, é relacionada à participação no evento em Helsinque, Finlândia, “Rumo a uma boa vida nos anos 2020: aprimorando a cidadania e a coesão social por meio da alfabetização midiática”, para coleta de informações; e a etapa “Associação Entre Les Lignes – observação participante em Lyon” diz respeito à observação participante em Lyon, França, com a Associação Entre Les Lignes. A partir dos dados coletados nessas três etapas, foi possível compreender melhor a alfabetização midiática, adentrar nas dinâmicas que envolvem essas ações e conhecer as práticas desenvolvidas. Com o que foi visto nessas três etapas, também pude estabelecer relações e articular novos conhecimentos, atendendo aos objetivos da pesquisa.

Neste capítulo, trago uma descrição da aproximação com os grupos observados, relato como ocorreram os contatos iniciais e como se desenvolveu a minha participação. Junto a essa descrição, ofereço uma breve apresentação de cada projeto a partir de documentos a que tive acesso e por percepções pessoais. Os dados coletados em cada etapa são abordados nos capítulos subsequentes.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ETAPA OBJETHOS

Logo que tive acesso aos primeiros documentos de apresentação do projeto⁵⁷ proposto pelo grupo “Educação para Mídia” do Observatório de Ética Jornalística (objETHOS), percebi a centralidade da problemática do papel das mídias jornalísticas na sociedade. Conforme consta na apresentação do primeiro relatório semestral realizado pelo grupo, em 2017/2, ano em que as atividades começaram, a ideia é ir além das habilidades de manusear equipamentos e entender dinâmicas comunicacionais, perspectivas adotadas por propostas tecnicistas e que entendem o educar para as mídias como uma espécie de capacitação para o manuseio, de saber usar e acessar. Conforme afirmam os idealizadores do projeto, a possibilidade de explorar as diferentes formas de conhecimento e as dimensões que envolvem o uso e apropriação das informações jornalísticas são mais relevantes no cenário atual, envolvendo competências de avaliar os conteúdos, sua credibilidade, de entendimento acerca da liberdade de expressão e do direito à informação, entre outras. As intenções são de abrir um amplo debate com o público-alvo da iniciativa, que são os alunos do ensino médio de escolas públicas da região da Grande Florianópolis, potencial leitor em formação para o jornalismo.

O projeto é coordenado pelo professor Samuel Lima, da Faculdade de Jornalismo da UFSC, e conta com o apoio de voluntários de programas de pós-graduação da instituição, além de estudantes de graduação. A cada semestre, os componentes do grupo se modificam em função da disponibilidade dos voluntários, os quais possuem demandas acadêmicas e de empregos formais. Nos primeiros anos do projeto até 2019, o doutorando da instituição Ricardo Torres manteve-se ao lado do coordenador como componente fixo, garantindo a produção do grupo. Durante a minha observação, eram quatro voluntárias, número que se mantém, em média, segundo informações. O nome das voluntárias não será revelado por motivos éticos da pesquisa, nem dos alunos e professores envolvidos. Foi concedida autorização para citação dos nomes de Samuel Lima e Ricardo Torres, bem como do grupo e da instituição. Opto por citá-los nominalmente no intuito de valorizar o trabalho que realizam, por reconhecer o esforço que fazem para manter iniciativas como essa, e porque os seus nomes estão divulgados amplamente na internet (no *site* do ObjETHOS e em artigos) como responsáveis pelo projeto – uma busca simples seria o suficiente para identificá-los. Ações como essa precisam ser exaltadas, bem como as pessoas que corajosamente se posicionam para torná-los possíveis.

⁵⁷ Os relatórios são apresentados resumidamente e os originais mantidos sob sigilo, uma vez que não estão publicados formalmente.

Um dos primeiros movimentos do grupo foi mapear dados da educação na região metropolitana de Santa Catarina, onde foram encontradas 82 escolas básicas em oito municípios, incluindo a capital, Florianópolis, e mais o Instituto Estadual de Educação (IEE) de Florianópolis, totalizando mais de 62 mil alunos. Delimitando a área de atuação, o grupo escolheu os estudantes acima de 15 anos de idade, inseridos no ensino médio, por já terem mais aptidões de dialogar sobre os assuntos e formação para compreender determinados temas mais sensíveis aos pequenos. Após esse mapeamento, o grupo organizou uma agenda e um cronograma de atividades, que consistia em contatar as escolas, os diretores e coordenadores pedagógicos a fim de verificar a possibilidade de realização das ações com algumas turmas.

Os trabalhos ocorrem semestralmente, contemplando duas escolas por semestre. A dinâmica funciona com encontros, sendo quatro, ao todo, em cada turma. No primeiro encontro o projeto é apresentado, os alunos respondem um questionário para avaliar seus conhecimentos prévios sobre o jornalismo e identificar os assuntos que mais os interessam e gostariam de debater. Os encontros seguintes seguem a dinâmica de debate e discussão de um dos temas escolhidos pelos alunos e, no último encontro, os alunos respondem ainda a outro questionário, agora de avaliação das atividades.

Quanto ao primeiro questionário, as quatro perguntas iniciais são de identificação do aluno (excluindo o nome), como escola, turma, idade e gênero. As cinco perguntas restantes são: na sua opinião, o que é jornalismo?; indique como você acessa informações jornalísticas, com múltipla escolha entre jornais e revistas, televisão, rádio, internet, mídias sociais, não tenho acesso a conteúdo jornalístico; quais são as informações jornalísticas (assuntos/temas) que mais atraem a sua atenção?; na sua opinião, quais os temas mais importantes que merecem ser tratados no âmbito do projeto de extensão?; como você avalia o seu conhecimento em relação ao jornalismo (notícias), com as opções ruim, regular, bom, ótimo, não me interessa por jornalismo, notícias. Este questionário serve para coletar informações iniciais sobre o consumo de notícias, conhecimento e interesse dos jovens sobre jornalismo, orientando as abordagens do grupo para os próximos encontros, principalmente quanto aos temas a serem debatidos. Analisando preliminarmente, é possível afirmar que o jornalismo é o interesse central da proposta do projeto através das escolhas dessas perguntas, direcionadas para as noções sobre o campo.

O questionário de avaliação possui 11 perguntas de múltipla escolha, onde o aluno deveria escolher dentre as opções apresentadas (muito bom, bom, ruim e similares). As perguntas são: o que você achou do funcionamento das rodas de conversa?; o que achou dos

materiais usados?; você gostou dos temas abordados?; o que você achou dos debates?; ainda sobre os debates, se você fosse falar deles em uma palavra, qual seria?; os debates foram bem conduzidos pelos professores e pesquisadores da UFSC?; como você se sentiu diante das rodas de conversa?; você se sentiu à vontade para participar dos debates?; você participou dos debates?; depois das rodas, em outras ocasiões, você e seus amigos conversaram sobre os temas debatidos?; quais assuntos chamaram mais a sua atenção nas rodas de conversa (são listados os assuntos dos encontros). Outras três perguntas necessitavam a escrita dos alunos, são elas: quais temas você gostaria de incluir nas rodas de conversa?; dê uma nota de 0 a 10 para o projeto; e deixe um recado ou sugestão.

É possível perceber nesse questionário a intenção de avaliar a performance do grupo e entender onde estão acertando e onde precisam melhorar. Quanto a um possível desenvolvimento do aspecto crítico dos alunos, se houve alguma mudança de comportamento ou de leitura crítica em relação às mídias jornalísticas, não se encontram avaliações nesse sentido. A pergunta sobre uma possível repercussão dos assuntos debatidos em conversas entre os alunos pode ser um indicativo do alcance dos debates⁵⁸, mas não necessariamente quanto a uma modificação na maneira de pensar ou agir. Esta é apenas uma constatação acerca das perguntas, pois o objetivo desse questionário parece ser mesmo uma avaliação do grupo para continuarem melhorando o trabalho, e não uma avaliação dos próprios alunos.

Tive acesso aos três primeiros relatórios semestrais de atividades produzidos pelo grupo, de 2017/2 (primeira atividade prática nas escolas), 2018/1, e 2018/2 (ocasião em que participei de dois dos quatro encontros nas escolas). Os relatórios abordam as respostas dos alunos para algumas perguntas do questionário em gráficos, o que torna possível relacionar os números expostos. São apresentadas resumidamente as escolas, turmas e os temas abordados nos quatro primeiros semestres de atividades do grupo do objEHOS.

Em 2017/2 foram duas escolas contempladas, quatro turmas ao todo, do segundo e terceiro ano do ensino médio, com um total de 72 alunos. O tema debatido no primeiro encontro foi a cobertura dos meios de comunicação tradicionais e alternativos dos movimentos de ocupação de escolas em 2016⁵⁹ (tema escolhido pelo grupo). Os voluntários elaboraram um vídeo com reportagens sobre o tema e, a partir da explanação do assunto, os alunos apontaram

⁵⁸ Não foi possível ter acesso ao que os alunos responderam nessa questão, pois os dados relativos à pergunta não foram tabelados em nenhum dos relatórios.

⁵⁹ A mobilização estudantil no Brasil em 2016 correspondeu a uma série de manifestações e ocupações de escolas secundárias e universidades brasileiras que se intensificaram durante o segundo semestre de 2016. As manifestações visavam barrar projetos e medidas de governos estaduais e do governo federal, como os projetos de lei da “PEC do teto de gastos” e o projeto “Escola sem Partido”.

inquietações e opiniões. Na segunda parte do encontro, os jovens responderam ao questionário. O encontro teve duração de duas horas. Segundo os estudantes das duas escolas⁶⁰, a maioria acessa informações pela internet, seguido da televisão e depois redes sociais. Dentre os assuntos que mais atraem a atenção, a política desponta, seguida de esportes e feminismo. A respeito do conhecimento sobre jornalismo, a maioria considera regular, e as visões sobre o que é jornalismo giraram em torno de uma forma de coletar e transmitir informações, que envolve pesquisa. Alguns alunos ainda citaram a importância da verdade e assinalaram as distorções das informações por interesses particulares.

O segundo encontro teve como tema a cobertura jornalística sobre a política, e utilizou a mesma metodologia. O foco do debate com os estudantes foi a parcialidade e o papel da imprensa no caso do golpe político que sofreu a presidenta Dilma Rousseff, e, na visão do grupo do objETHOS, destacaram-se o senso crítico e o conceito de “*fake news*” entre os alunos, além da interpretação coerente dos conteúdos das reportagens. Os jovens conseguiram inclusive realizar comparações entre matérias de diferentes veículos e suas angulações. Ainda segundo o grupo, o objetivo foi atingido, de permitir que os alunos debatessem e levantassem questões sobre os assuntos propostos, no caso a cobertura política das mídias jornalísticas.

No terceiro encontro foi abordado o tema do feminismo. A ideia era discutir como as mulheres eram retratadas por diferentes veículos jornalísticos e contou com a mesma dinâmica de apresentação de vídeo seguida de debate. Durante a conversa, algumas estudantes afirmaram não se sentir representadas na maioria das notícias e reportagens.

O quarto e último encontro teve como tema os erros na informação jornalística, trazendo o jornalista Salvador Neto para debater seu livro “Na teia da mídia”, obra na qual discutiu o caso do “maníaco da bicicleta”. O acontecimento se passou em Joinville, no ano 2000, e estava relacionado a um homem que foi falsamente acusado e preso pelo estupro de mulheres na região. Com o apoio da imprensa e com doses de espetacularização, o caso acabou desestruturando a família do acusado, que anos mais tarde provou ser inocente, sem que houvesse reparação da Justiça e imprensa. Na primeira parte do encontro, a situação foi debatida e os alunos puderam tirar dúvidas diretamente com o autor. Na segunda parte, Salvador Neto gentilmente cedeu exemplares de seus livros aos alunos através de sorteio. O questionário de avaliação dos encontros também foi aplicado neste momento do encontro.

Conforme respostas ao questionário final, para os alunos, o funcionamento das rodas de conversa e os materiais utilizados foram “bons” ou “muito bons”, e os debates foram “bons”.

⁶⁰ Média das respostas, sintetizada através de gráficos específicos para cada escola.

A média da nota dada ao projeto foi nove. Ao final deste primeiro relatório, os pesquisadores assinalaram a visão crítica dos alunos e o volume de participação nas discussões sobre jornalismo, e ressaltam que o ambiente escolar proporciona condição favorável para a realização das atividades, mas que espaços maiores, como auditórios, podem causar dispersão. A organização do ambiente também é aspecto importante, bem como a presença do professor ou de algum integrante da escola, facilitando as ações, principalmente a apresentação do projeto aos jovens.

O semestre seguinte, 2018/1, contou com duas escolas contempladas, mas apenas uma turma em cada, ambas no turno da manhã. Foram 39 alunos atendidos e a dinâmica permaneceu a mesma, quatro encontros, com abordagem de temas escolhidos pelos alunos por meio de um questionário no primeiro encontro, além de um questionário de avaliação no último. A exposição dos temas se deu por vídeo no início, elaborados pelos voluntários com reportagens e entrevistas a jornalistas, seguido de debate com os alunos, durante duas horas. Neste semestre, o primeiro encontro teve o feminismo como tema. Quanto ao questionário, os estudantes assinalaram entre “regular” e “bom” os seus conhecimentos relacionados ao jornalismo, e a maioria descreveu o jornalismo como uma forma de coleta e transmissão de informações. Os meios de acesso à informação se mantiveram ranqueados da mesma forma, a maior parte disse informar-se pela internet, seguida por televisão e redes sociais. Os temas jornalísticos indicados pelos estudantes foram racismo, política, violência e causas LGBTQ+.

O segundo encontro teve como tema o racismo e os alunos afirmaram, durante o debate, de acordo com o relatório, que a questão é mal explorada pelas mídias jornalísticas, que raramente ouvem as vítimas, evidenciando como algumas notícias eram “mal escritas”, sem contexto, ou eram superficiais, esclarecendo pouco o ocorrido. O terceiro encontro teve como tema a cobertura política realizada pelo jornalismo e o fato escolhido para o debate foi a greve dos trabalhadores do serviço público municipal de Florianópolis, que ocorreu em abril daquele ano. Durante as discussões, os alunos mostraram interesse por informações falsas, verificação e checagem de fatos. Alguns jovens destacaram o papel da imprensa na formação de opiniões e, de forma geral, expressaram ceticismo e desconfiança com as notícias que, na visão deles, tinham clara intenção de divulgar informações falsas ou superficiais do movimento. Segundo avaliaram os voluntários presentes, os estudantes têm clara percepção dos espaços desiguais oferecidos na cobertura de política, no que se refere à disputa entre as fontes oficiais do governo e os trabalhadores em greve.

O quarto encontro teve o mesmo tema do erro da informação jornalística e contou novamente com a presença do jornalista Salvador Neto. Quanto aos questionários de avaliação, o funcionamento e os materiais das rodas de conversa se mantiveram em “bons” e “muito bons”, e todos os temas foram citados como relevantes. As sugestões de assuntos foram igualdade de gênero, cotas nas universidades, crise econômica, educação pública, aborto, ditadura militar, entre outros. As notas do projeto variaram entre 8,5 e 10. Quanto aos pontos a serem observados pelo grupo, o relatório destaca a dificuldade de encaixar as atividades na grade regular de ensino, no sentido de que os professores já teriam muitas demandas de trabalho. Também há o destaque de realizar um ajuste de abordagem, pensar em um tema introdutório específico sobre jornalismo, com perguntas relevantes, ao invés de começar diretamente com um assunto a ser analisado, o que poderia facilitar as interações.

O semestre de 2018/2 teve a participação do grupo em uma escola apenas, com duas turmas, pois a outra escola previamente selecionada demonstrou, segundo o relatório, falta de interesse pelo projeto, apesar da insistência da coordenação do grupo e de indicação da Secretaria de Educação do Estado e, dessa forma, foi excluída do processo. Com 30 alunos nas turmas, a dinâmica do ano anterior se manteve e o tema do primeiro encontro foi o racismo. As discussões foram em torno do modo como a questão é tratada na imprensa e o ocultamento e invisibilidade das vítimas, raramente ouvidas pelos jornalistas. Foi ressaltada ainda a falta de abordagem mais profunda sobre os casos e insuficiência de informações sobre práticas racistas. Para a maioria dos alunos, conforme o questionário aplicado, seu conhecimento sobre jornalismo é regular e as respostas sobre o que é o jornalismo seguem a mesma linha dos estudantes das outras escolas, ressaltando algumas respostas que apontavam a importância do jornalismo para a sociedade, como a responsabilidade de levar conhecimento. Os três meios mais utilizados seguem os mesmos e os temas que mais atraem atenção se dividiram entre questões de gênero, suicídio, questões LGBTQ+ e racismo.

O segundo encontro tratou do feminismo e questões de gênero, sendo que a conversa com os estudantes focou nas questões de naturalização dos casos de feminicídio e culpabilização da vítima. Os alunos discutiram a representação feminina nas mídias e falaram sobre seus contextos, escolar e local. Alguns alunos reforçaram que o jornalismo não retrata o feminismo e as questões de gênero de maneira esclarecedora. O terceiro encontro abordou o suicídio e teve como discussão principal a questão de como quebrar o tabu e noticiar o tema de maneira responsável, momento em que os alunos apontaram a falta de profundidade nas reportagens e questionaram a dificuldade dos jornalistas em elaborar notícias e da própria

comunidade em recebê-las. O último encontro repetiu a temática do erro na informação jornalística e contou com a presença de Salvador Neto, em que os alunos indagaram as razões de os jornalistas não terem questionado a versão oficial e verificado os dados. As avaliações finais repetiram os resultados dos outros dois semestres. As sugestões de temas a serem tratados pelo projeto contaram ainda com propostas de violência contra animais, padrões de beleza e depressão.

Os assuntos de interesse dos jovens surpreendem quanto à maturidade de debater questões que são complexas. A atenção dos alunos está em questões estruturais da sociedade, como as questões de gênero, o racismo, a violência e a política. Essas respostas desmistificam alguns entendimentos de que os jovens não seriam capazes ou não teriam interesse em debater esses aspectos, evidenciando que a escola pode ser um espaço adequado para abordar o tema do jornalismo e das práticas jornalísticas. Ressalta-se também a importância dos meios digitais para o acesso a notícias, pois jornais e revistas impressos, e rádio são os menos acessados pelos jovens, sendo a internet e a televisão os preferidos. Isso corrobora as pesquisas que apontam os meios digitais e as redes sociais como principais fontes de informação dos brasileiros.

Em relação à percepção dos jovens quanto ao jornalismo, os debates mencionados nos relatórios apresentam uma visão geral do que esperam encontrar nas notícias. Segundo os estudantes, faltam o contexto, aprofundamento das questões e representação, e ainda são discutidas as falhas na verificação de informações. A diferença entre desinformação e produção de notícias não parece estar bem compreendida, faltando talvez um espaço para discutir questões cruciais sobre isso. No entanto, a presença de um senso crítico é percebida pelos integrantes do grupo de pesquisa e ressaltada nos relatórios, evidenciando o potencial de debate crítico sobre as mídias jornalísticas.

Conforme as datas apontadas nos documentos, os encontros ocorrem espaçados por um mês, fazendo com que o grupo estivesse presente na escola por quatro meses, quase a totalidade do semestre letivo. Essa organização dá tempo para que as discussões sobre jornalismo sejam interiorizadas, assimiladas e melhor desenvolvidas nos próximos encontros. Outra opção talvez fosse uma presença mais assídua, até mesmo semanal, mas é preciso pensar na disponibilidade do grupo, que possui outras demandas para além desse projeto, bem como dos professores de cederem seu espaço. Ao invés de utilizar um período da grade escolar, o encontro ocupa pelo menos dois, tendo em vista que possui duas horas de duração, o que amplia as possibilidades de um debate mais rico.

Para melhor compreender a dinâmica das ações do projeto e como atuam de fato, não apenas através dos relatórios, realizei uma observação participante em duas ocasiões com o grupo no final de 2018. Assumo a denominação de observação participante por ter uma visão de *insider* e *outsider*, participando das atividades junto ao grupo, podendo intervir por vezes, mas sem determinar o curso das ações. Participei dos dois últimos encontros na escola, em novembro e dezembro, quando o tema era suicídio e erro de informação jornalística. Pude estar presente na reunião preparatória dos encontros, o que me permitiu explorar a elaboração dos conteúdos a serem tratados com os estudantes e, também, apreender um pouco das visões de mundo das voluntárias envolvidas. As reuniões ocorrem dois dias antes dos encontros, nas segundas-feiras, e os encontros nas quartas-feiras.

Cheguei em Florianópolis no dia 19 de novembro de 2018, uma segunda-feira de manhã, e me dirigi à casa de uma amiga que mora na cidade, onde ficaria hospedada. Com sua ajuda, desloquei-me para a UFSC, para a reunião preparatória, que ocorreria ao meio dia. Eram sete presentes, o coordenador, o doutorando, quatro voluntárias, e esta pesquisadora, e a reunião teve duração de um pouco mais de uma hora, na qual foram debatidas questões sobre suicídio e como esse assunto deveria ser abordado com os jovens. O coordenador designou tarefas para que fosse finalizado o material, em formato de vídeo, a ser apresentado para os alunos. Na reunião, pude perceber como são elaborados os temas e como pensam os envolvidos, pois acabavam discutindo questões sobre o jornalismo e suas práticas entre eles, antes de conversar com os alunos.

Na ocasião, adotei a técnica do protocolo de observação, munida de um caderno de anotações, onde buscava escrever tudo o que estava sendo conversado, além das minhas impressões pessoais, sentimentos e desconfortos. Identifiquei uma dificuldade em acompanhar os assuntos e escrever tudo o que se passava ao mesmo tempo, mas continuei com a prática. De fato, a leitura posterior foi facilitada com a inserção das minhas percepções pessoais, permitindo que eu revisitasse os momentos descritos.

Ainda me adaptando ao projeto e aos procedimentos de pesquisa, aceitei o convite de Samuel Lima para almoçar no campus, o que me permitiu questioná-lo sobre algumas dúvidas que tinha sobre as atividades. Eu não tinha preparado nada, o que possibilitou que nossa conversa fosse uma entrevista informal: eu tinha o objetivo de coleta de dados, mas o entrevistado podia falar livremente sem escolha de assuntos prévios. Como não contava com o caderno de anotações, precisei anotar o que conversamos em momento posterior, na mesma tarde.

O coordenador relatou que teve acesso a pesquisas sobre a educação para as mídias que afirmavam que iniciativas desse tipo precisavam de um esforço de longo prazo, em média uma década, para alcançar resultados positivos ou transformadores. Foi inspirado nisso que o professor pensou o projeto, de longo prazo, visando todas as escolas da rede pública da Grande Florianópolis, se possível. Na mesma ocasião, relatou que o sistema de voluntários, como o grupo opera, é bom porque tem sempre gente nova se envolvendo, mas que possui dificuldades, pois cada um oferece apenas o tempo que tem disponível, ao invés de uma dedicação direcionada e exclusiva para o projeto. A cada entrada de voluntários é preciso adaptá-los ao projeto, o que pode requerer um tempo considerável para além das demandas das atividades. A dificuldade de se inserir nas escolas também foi ressaltada pelo coordenador, não apenas porque alguns diretores não querem abrir as portas para o projeto, mas porque os professores já possuem um enorme volume de conteúdos a serem repassados e ceder tempo de aula pode ser um desafio a mais. Ao final do nosso almoço, nos dirigimos ao prédio da faculdade de jornalismo onde ele me forneceu mais documentos sobre o grupo a serem somados aos relatórios. A recepção que tive foi acolhedora e singular, pessoal e afetuosa, o que facilitou em todos os sentidos a minha estadia na capital catarinense.

Na quarta-feira, fui de manhã cedo ao ponto de encontro, onde receberia uma carona de Ricardo e Samuel para a escola, localizada na região metropolitana e, portanto, mais de uma hora de distância da capital. Ao chegar na escola, passamos por um segurança e nos anunciamos na portaria. Ao realizar nossa identificação e pedir pela diretora, que nos esperava, fomos aguardar no pátio central da escola. Ali pude ver exposições de trabalhos dos alunos sobre feminismo, com o nome “#respeitaasmina”. Os trabalhos consistiam em cartazes com frases diversas sobre liberdade e resistência feminina, além de outros temas, como a consciência negra e a homofobia. Identifiquei que naquele espaço os alunos eram estimulados pelos próprios professores a falar sobre essas questões, o que refletiu na facilidade de propor debates em profundidade.

Entramos na sala e arrumamos o espaço para colocar o equipamento de projeção para o vídeo. As duas turmas foram reunidas e uma professora nos acompanhou, juntamente com a diretora. Eu ocupei espaço na frente e lateral da sala para observar a reação dos alunos. Eu tinha comigo o caderno de anotações e tentei documentar tudo o que era conversado. Infelizmente, não consegui escrever com o detalhamento que eu gostaria o conteúdo do vídeo trazido pelo grupo. Quanto aos alunos, dediquei-me com mais afinco a detalhar suas ações e colocações em sala de aula, bem como os debates propostos pelo grupo, tentando abarcar os temas e

argumentos levantados durante a conversa. A volta para a universidade, dentro do carro, foi marcada por comentários sobre a atividade proposta.

Retornei a Porto Alegre no mesmo dia. Nos dias seguintes, me dediquei a transcrever o conteúdo do caderno de anotações para um arquivo digital. Em dezembro, realizei a mesma trajetória, participando da reunião na segunda-feira e do encontro na escola na quarta-feira, indo e voltando de carona. Dessa segunda vez, o pátio da escola estava coberto com outra exposição sobre feminismo, agora mais explícita, com cartazes com os títulos “o feminismo é” e “o feminismo não é”. Fotos, desenhos e frases de mulheres que marcaram a história mundial podiam ser vistas nas paredes da escola⁶¹. Mantive os mesmos procedimentos de observação participante, redigindo o caderno de anotações. Quanto a minha participação nos debates, em nenhum dos encontros pedi a palavra, pois o objetivo era conhecer o que faziam, como faziam, e quais as reações dos alunos. No entanto, eu colaborava com o grupo e com a produção do encontro, arrumando a sala, os equipamentos e tirava fotos. Também conversava de forma informal com alunos do lado de fora da sala, ao ser perguntada quem eu era e qual era a atividade do dia.

As duas participações resultaram em um conjunto de dados coletados sobre o que foi observado, e que permitiram entender a perspectiva dos sujeitos a respeito do que estava sendo proposto como “educação crítica para as mídias”, segundo as intenções do projeto. As análises do que foi observado estão no capítulo seguinte. Após essa primeira etapa, procurei por referências fora do país, onde ações desse tipo já fazem parte da realidade escolar. Tive oportunidade de participar de evento internacional sobre o tema, o que contribuiu para fornecer uma visão geral, conceitual e prática, e consegui, em seguida, realizar mais uma observação participante com o grupo francês, que possui experiências diversas e que está inserido em um contexto de maior apoio, principalmente governamental, a iniciativas de alfabetização midiática.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ETAPA CENÁRIO EUROPEU

Em 2019, a rede de notícias CNN publicou uma reportagem especial ressaltando iniciativas do governo da Finlândia focadas em combater a desinformação desde 2014 (CNN, 2019). Essas ações são somadas a uma abordagem multifacetada em diversos setores para preparar os cidadãos para o complexo cenário digital e midiático. Segundo o indicador de

⁶¹ Fotos nos apêndices (Apêndice A).

alfabetização midiática (*Media Literacy Index*), que mede a resiliência ao fenômeno, a Finlândia ocupa o primeiro lugar dentre 35 países investigados (OPEN SOCIETY INSTITUTE SOFIA, 2019). No *Digital News Report*, elaborado pelo *Reuters Institute* (2019), a Finlândia ocupa o primeiro lugar em confiança nas mídias. Segundo a reportagem da CNN, mesmo sendo difícil mensurar resultados em tempo real, o que tem sido feito pelo país europeu parece estar funcionando, e agora outras nações buscam ali exemplos de como combater a desinformação.

À reportagem da CNN (2019), o chefe de comunicação do gabinete do Primeiro-ministro da Finlândia, Jussi Toivanen, afirma que é tarefa de todos proteger a democracia, não apenas do governo, que está fazendo sua parte, e destacou que a primeira linha de defesa é o jardim de infância. O aspecto mais ressaltado na reportagem foi o sistema educacional do país, que enfatiza o desenvolvimento do pensamento crítico. Não há uma disciplina específica para essa questão, a qual é construída em conjunto com outros assuntos, e o objetivo é fazer com que os alunos reflitam antes de postar conteúdos na internet. O que não há certeza é se o que está sendo feito na Finlândia se aplica a escolas de outros países, pois, de acordo com o ex-secretário-geral de escolas europeias, Kari Kivinen, é difícil “exportar a democracia”, em uma referência de que a Finlândia está entre os países mais bem colocados em rankings relacionados à democracia: está entre os cinco mais bem colocados na categoria liberdade de imprensa, felicidade, transparência, justiça social e igualdade de gênero (CNN, 2019). Esse panorama leva a crer que algumas medidas adotadas têm êxito porque o sistema democrático do país funciona.

A dianteira no assunto da alfabetização midiática, juntamente com o fato de que a Finlândia ocupava a cadeira temporária e rotativa na presidência do Conselho da União Europeia, levou o país a sediar, em 2019, o evento “Rumo a uma boa vida nos anos 2020: aprimorando a cidadania e a coesão social por meio da alfabetização midiática”, ocasião em que referências intelectuais e autoridades políticas de diversos países europeus foram convidadas para debater a alfabetização midiática e educação midiática, compondo a agenda oficial da União Europeia. As discussões eram abertas ao grande público, com limitação de vagas, e tinham o foco as ações desenvolvidas na Europa e o futuro das legislações voltadas para a questão. Pessoas de todos os continentes estiveram presentes, segundo comunicado da produção do evento.

O evento consistia em duas partes, pela manhã uma apresentação das políticas nacionais, organizações e projetos da Finlândia voltados para alfabetização midiática e, na segunda parte, à tarde, o circuito de palestras, mesas e painéis, com cinco eventos na programação e mais o encerramento. A primeira parte ocorreu no centro KAVI, Instituto Nacional de Audiovisual,

responsável pela reunião e por gerir grande parte das ações de alfabetização midiática no país, e à tarde fomos direcionados para um auditório na Biblioteca Pública de Helsinque.

Cheguei na Finlândia um dia antes do evento, visto que a programação começava às nove horas. Senti logo na chegada um estranhamento com a cidade e com a língua, agravadas pela minha dificuldade de encontrar transporte para o apartamento que eu havia alugado por dois dias. Tive que pedir ajuda algumas vezes para me localizar, mas as pessoas pareciam receptivas e falavam inglês, na medida do possível. No dia seguinte, enfrentei novas dificuldades de localizar o ônibus que me levaria ao local do evento, quase perdi o horário, o que me fez chegar ofegante ao local do evento, mas, ainda assim, com 20 minutos de antecedência. Havia poucas pessoas no saguão, no aguardo para entrar no auditório, eu era a única desacompanhada. Para amenizar meu desconforto por estar sozinha e não conhecer ninguém ali, dei atenção para uma exposição de cartazes nas paredes do saguão, mas que eu não conseguia compreender devido ao idioma. Encontrei materiais impressos, em inglês, dispostos em uma mesa, sobre alfabetização midiática na Finlândia, além de cartilhas sobre o assunto que me auxiliaram a compreender o que esperar das falas da manhã.

Segundo o livreto intitulado “Educação Midiática Finlandesa⁶²” (KAVI, 2019), assegurar uma posição forte da educação midiática é um objetivo estratégico do Ministério da Educação e Cultura do país, que aloca recursos para a alfabetização midiática, promovendo informação e desenvolvendo legislações relacionadas à temática. Outros órgãos governamentais se envolvem na questão, como o Ministério da Justiça, que contribui com aspectos relacionados à inclusão e democracia, e a agência de regulação do consumo⁶³, que produz materiais sobre as mídias, entre outros. Foi em 2013 que o Ministério da Educação e Cultura preparou diretrizes para uma política cultural visando promover alfabetização midiática entre os jovens, desenhando as metas nacionais. Desde a escola primária há elementos curriculares nesse sentido, que vão se aperfeiçoando e englobando outras competências ao longo dos anos, até o último ano escolar. Programas de mestrado em educação midiática estão disponíveis em duas universidades no país, além de módulos e disciplinas em diversas faculdades.

Além da educação formal, uma série de organizações contribuem para a alfabetização midiática na Finlândia, como as relacionadas ao atendimento de jovens, livrarias, centros culturais, entre outros. Além do KAVI, outras instituições possuem programas voltados para a

⁶² “Finnish Media Education”, tradução nossa.

⁶³ Assemelha-se ao que conhecemos no Brasil como PROCON.

temática, como: o Conselho Nacional de Educação; Sociedade Finlandesa de Educação Midiática; Associação de Bibliotecas; organizações de acolhimento a crianças e jovens, como o Centro de Desenvolvimento de Informação e Aconselhamento Juvenil; Centro Nacional de Desenvolvimento Online; Rede de Pesquisa Juvenil Finlandesa; ONGs como a Salve as crianças – Finlândia e a Liga de Pais Finlandeses; entidades que promovem arte e cultura, a exemplo da Associação de Cinema Escolar; além de empresas de mídia como a Empresa de Radiodifusão Nacional Finlandesa, a Associação de Jornais e a Federação da Indústria de Mídia.

Fica claro que o trabalho realizado é coletivo. Não é possível realizar um trabalho de longo prazo e presente em tantas frentes sem contar com parcerias e cooperação de várias instâncias. Como exemplo de prática de cooperação finlandesa, o documento cita a Semana da Alfabetização Midiática, que reúne mais de 40 organizações, o Dia Nacional de Jogos, o Fórum Profissional de Educação Midiática, Semana do Jornal, uma cooperação entre os jornais e as escolas para atividades, entre outros. A maneira como lidaram com a educação midiática ao longo dos anos auxiliou na definição da identidade da Finlândia enquanto nação, segundo consta no livreto, que apresenta uma breve visada sobre as décadas de atuação no campo. Começando por 1950, é possível ver a evolução do pensamento e dos objetivos na área, conforme as teorias da comunicação avançam, assim como as tecnologias. A partir dos anos 2000, a Finlândia foi um dos países pioneiros em promover alfabetização midiática entre os jovens, e começa a desvincular as novas tecnologias do foco central das preocupações. Desde 2010, a questão ganhou força nacional e já conta com políticas governamentais de apoio e suporte. Para o futuro, os finlandeses pensam em como ampliar a alfabetização midiática para outras idades, para a população adulta e idosa, e em desenvolver pesquisas sobre como mensurar o impacto dessas ações.

Enquanto eu lia o livreto, David Buckingham entra no recinto e cumprimenta os presentes, que agora estão em maior número. Ele posa para fotos e assina livros. Buckingham é um dos pesquisadores mais reverenciados do campo, e era também o palestrante principal do encontro, uma das atrações mais aguardadas da programação do turno da tarde. Após os cumprimentos, ele pega alguns materiais que eu também havia coletado e senta-se na cadeira ao meu lado. Eu aguardo um tempo até que ele folheie o livreto, dominando minha ansiedade para falar com ele. Tomo coragem e me apresento. Ele se apresenta como David e, de forma muito simpática e sorridente, me avisa que ministrará uma palestra à tarde, para contextualizar sua presença. Eu afirmo que sabia quem ele era e que aguardava com expectativa a sua fala.

Nesse momento, começamos a conversar de forma informal e ele se interessa pela minha pesquisa, principalmente quando eu conto que sou brasileira, visto que ele já esteve no Brasil realizando pesquisas. Foram poucos minutos de conversa, mas que foram muito significativos pelas suas percepções sobre a pesquisa que reforçaram e legitimaram o trabalho que eu estava realizando.

Durante a apresentação da manhã, eu tentei anotar tudo o que estava sendo dito, mas dessa vez tinha a dificuldade da língua, às vezes escrevia em português, às vezes em inglês. Os palestrantes, Saara Salomaa e Lauri Palsa⁶⁴, diretores do KAVI, utilizavam uma apresentação de *slides* e, na tentativa de me auxiliar a assimilar tudo o que estava sendo dito, fotografava os *slides*. Ao retornar ao caderno de anotações, essas fotos auxiliaram a contextualizar as informações que eu havia anotado. Durante a apresentação, os presentes faziam perguntas, que eu registrava também. Após o encerramento, perto das 11 horas, foi servido um *coffee break* no local, onde eu pude conversar com alguns professores e pesquisadores da área presentes, vindos de diversos países, como Itália, México, Coreia do Sul e da própria Finlândia. Silvia⁶⁵, uma educadora mexicana que mora em Helsinque há alguns anos, me ofereceu ajuda para chegar até o centro da cidade, na Biblioteca Pública, onde ocorreria a segunda parte do encontro. Eu aceitei e, no caminho, ela me mostrou um pouco da cidade e alguns pontos turísticos próximos ao local do evento. Fiquei com uma impressão positiva da capital e dos moradores ao passar esse tempo com ela, ouvindo suas histórias e como criou os filhos na cidade.

O evento da tarde teve lugar em um auditório com capacidade para 250 pessoas, em que pelo menos metade estava ocupado. A programação começou com a fala de Saara Salomaa, diretora do KAVI, instituição promotora do evento, seguida pela fala de Audris Penkauskas, representante da Comissão Europeia, que exaltou a alfabetização midiática como fundamental para as democracias em tempos de desinformação, em fala de apenas alguns minutos. Em seguida, a palestra principal do evento, de David Buckingham, intitulada “Políticas de alfabetização midiática na Europa: onde estamos indo e como chegar lá”, ocasião em que o pesquisador desenhou um panorama sobre a alfabetização midiática na Europa e apontou questões para o entendimento de como é possível avançar nas ações. Sem dúvida, foi um momento esclarecedor para a continuidade deste trabalho.

⁶⁴ Cito o nome dos palestrantes do evento pelo fato de a programação ter sido amplamente divulgada. Vídeos com as falas estão disponíveis na íntegra em canal do Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=40v7cshJIEM>.

⁶⁵ Não mantive contato após o evento com a educadora, o que me impede de conseguir autorizações formais para o uso de seu nome completo no trabalho para identificação.

Eu contava apenas com meu caderno de anotações, mas percebi novamente que não conseguiria anotar tudo o que estava sendo dito, então tirava fotos dos *slides* apresentados pelo palestrante. Em algumas explicações que julguei cruciais para os objetivos da pesquisa, acionei a câmera do celular para captar o áudio. Dessa forma, caso alguma argumentação não fosse compreendida por mim no momento, eu poderia escutar novamente. Não gravei toda a palestra, mas certifiquei-me junto à produção do evento que vídeos curtos poderiam ser feitos. Esses vídeos foram utilizados como ferramenta de gravação de voz apenas para coleta de dados mais precisos para pesquisa acadêmica. Essa experiência me fez perceber que, para futuras inserções em campo, um gravador seria de muita ajuda, principalmente quando se tratar de língua estrangeira.

Após perguntas e elogios abundantes ao palestrante, a programação prosseguiu. A palestrante finlandesa Päivi Kasi, que é professora universitária e pesquisa o tema, ressaltou alguns problemas enfrentados pelas ações de alfabetização midiática e o que deve ser feito no futuro. Na sequência, um painel de discussão intitulado “Competências Educacionais das Mídias para 2020” teve lugar com quatro debatedores, um da Alemanha, outro da Itália, da Finlândia e Letônia, onde apresentaram a questão das competências necessárias para pensar a questão. Após um breve intervalo, a programação seguiu com uma discussão, mediada por Saara Salomaa, entre três pesquisadores, um croata, um norte-americano e uma romena, que tinha como título “Futuros da alfabetização midiática na Europa”. Esse debate suscitou muitas perguntas da plateia, inclusive com a participação dos palestrantes dos painéis anteriores, e precisou ser finalizada devido ao tempo. O encerramento do evento ficou a cargo de um representante do Ministério da Educação e Cultura da Finlândia, que, em sua fala curta, afirmou a importância de políticas públicas que ofereçam uma base para essas ações.

As principais constatações das discussões desse evento serão apresentadas em capítulo dedicado a essa etapa. O que foi compreendido no encontro tornou possível avançar no entendimento acerca do que é alfabetização midiática e como os pioneiros dessas práticas pensam o conceito e trabalham para a ampliação de seu alcance. Me senti parte de um grupo que pensa medidas que podem fazer a diferença não só na vida das pessoas, mas na manutenção e reforço das democracias. Ao falar sobre a minha pesquisa, não tive que justificar a sua importância ou especificar do que se tratava. Estava abordando o termo junto a especialistas que compreendem a importância da alfabetização midiática e que dedicam seu trabalho a pensar maneiras de promovê-la. Isso representou uma espécie de legitimação do que eu estava propondo, como se o que eu vinha tentando argumentar no meu país, muitas vezes sem sucesso,

tinha espaço e acolhida com esses profissionais alinhados as minhas intenções enquanto pesquisadora e cidadã.

O evento encerrou no final da tarde e eu retornei ao apartamento alugado. No dia seguinte, pude passar a manhã na cidade para revisitar os principais pontos turísticos (o que foi facilitado pela ajuda de Silvia no dia anterior). Meu retorno se deu em um voo à tarde. Nos dias seguintes, dediquei-me a transcrever as anotações para um arquivo digital e enriquecê-las com o máximo de detalhes possíveis. Também fiz o *upload* das fotos e transcrevi parte da palestra de David Buckingham, registrada no meu celular. Restava, então, acompanhar na prática uma iniciativa de alfabetização midiática para relacionar os conhecimentos apreendidos com o que de fato é possível fazer.

4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ETAPA ASSOCIAÇÃO ENTRE LES LIGNES

Segundo a reportagem do The New York Times mencionada anteriormente, republicada pelo Estadão (2018), a França possui uma das maiores iniciativas mundiais em alfabetização midiática e, desde 2015, tem aumentado verbas para cursos voltados para o tema. O Ministério da Cultura do país dobrou o orçamento anual para essas iniciativas, chegando a seis milhões de euros⁶⁶. O Ministério da Educação está acrescentando ao currículo nacional das escolas uma matéria eletiva de alfabetização midiática e já há discussões para que ela seja obrigatória. Em outros países, ainda segundo o Estadão, as iniciativas não são governamentais, dependem de ONGs ou universidades, o que levou a União Europeia a lançar, no início de 2019, um pedido para que os governos dos países se envolvam mais na questão.

O que me chamou atenção nessa matéria foi o depoimento de Sandra Laffont, presidente da Associação Entre Les Lignes, sobre o método de trabalho que utilizam nas escolas, pois, apesar de afirmar que trabalham de forma introdutória o jornalismo no intuito de desenvolver um olhar mais crítico, a jornalista diz que percebeu a necessidade de voltar ao básico sobre o campo antes de tratar das “*fake news*”. Segundo a presidente, os alunos precisam antes saber o que é uma notícia, quem a produz e quais as relações intrínsecas, para poder avançar nas questões de crítica (ESTADÃO, 2019). O que deixou transparecer foi que o propósito é menos um treinamento ou uma sequência de ações para identificar “*fake news*” e mais uma vontade de fazer conhecer o jornalismo.

⁶⁶ Dados de 2018, conforme reportagem (ESTADÃO, 2018).

O órgão governamental francês, ligado ao Ministério da Educação, responsável pelas ações de alfabetização midiática, chama-se CLEMI (Centro de Educação para as Mídias e para Informação⁶⁷) e dá suporte para grupos e associações, como a que Sandra Laffont preside. O CLEMI é o centro responsável e especializado em alfabetização midiática do Ministério da Educação desde a década de 1990. A França possui uma lei que determina que o Estado é responsável por garantir que os sujeitos obtenham as competências necessárias para se relacionar com as mídias, bem como desenvolvam o pensamento crítico⁶⁸. A missão do centro, conforme o *site* da instituição, é promover, através da formação, o uso pluralista dos meios de comunicação na educação e oportunizar uma melhor compreensão pelos estudantes do mundo a sua volta, enquanto desenvolvem o senso crítico. Os objetivos são de treinar os professores e ensinar aos alunos a prática cidadã do uso das mídias, forjar espírito crítico, produzir recursos e ferramentas educacionais e ajudar na criação e desenvolvimento de mídias escolares (CLEMI, 2020).

O CLEMI propõe uma série de atividades, entre elas eventos nacionais anuais, que ajudam os estudantes a entender o sistema das mídias e buscam desenvolver o interesse por notícias. Além disso, promove concursos entre as escolas e fóruns de debates. O centro implementa treinamentos direcionados para professores, para auxiliá-los na abordagem do tema com os alunos, oferece recursos e conteúdos para os docentes utilizarem em sala de aula e materiais prontos para as classes. O CLEMI ainda disponibiliza auxílio para as escolas desenvolverem suas próprias mídias (jornais, rádios e TVs escolares), esclarecendo o passo a passo necessário e repassando verbas. Também disponibilizam cartilhas para os pais, que ajudam a entender a era digital e como aconselhar seus filhos. Essas informações foram relevantes para compreender a dimensão que a preocupação com a alfabetização midiática possui no país e como atua o seu principal órgão de fomento.

Diferente do que ocorreu anteriormente, eu não consegui muitas informações sobre a Associação Entre Les Lignes, nem a respeito do projeto específico chamado de “residência”, antes de realizar a pesquisa de campo. Após ser aceita para participar de algumas atividades do grupo, solicitei via e-mail algum documento ou relatório sobre o trabalho da entidade e o projeto, o que me foi negado sob alegação de que tais materiais não poderiam ser divulgados ou fornecidos para pessoas de fora da Associação. Gentilmente, um dos diretores, que havia me

⁶⁷ “Le centre pour l'éducation aux médias et à l'information”.

⁶⁸ O uso de expressões como “pensamento crítico”, “senso crítico”, “espírito crítico”, entre outros, é indiscriminado e não especificado.

entrevistado, enviou-me uma apresentação, a qual não ia muito além das informações que eu podia acessar via *site* da instituição.

De acordo com as informações, a Associação foi fundada em 2010 e conta com jornalistas voluntários que realizam ações em escolas, atuando na discussão sobre a produção midiática devido à grande quantidade de informações disponíveis em diferentes mídias. Somado a isso, o atentado ao jornal Charlie Hebdo⁶⁹ em 2015 chocou a sociedade francesa e não restou dúvidas sobre a necessidade de propor com mais afinco a alfabetização midiática. O objetivo principal é ajudar a suscitar o pensamento crítico no público e lutar contra a desinformação, em especial as teorias da conspiração e os discursos de ódio. O restabelecimento da confiança na imprensa se tornou também uma questão crucial das democracias e as intenções da Associação se inserem dentro desse processo (ENTRE LES LIGNES, 2019).

A abordagem pedagógica se dá através de oficinas para jovens em idade escolar, profissionais e para o grande público. As oficinas são construídas em conjunto com os professores das escolas e, pelo que pude entender da dinâmica, se dividem em cinco etapas ou módulos.

Apesar de não conhecer particularidades do projeto de residência que participaria, sabia que se tratava de oficina especial ministrada não por um jornalista voluntário, mas por Sandra Laffont, presidente da Associação, e por Delphine Roucaute, vice-presidente da entidade e editora do jornal Le Monde, em um projeto apoiado pelo Ministério da Educação, e que teria maior carga horária do que as oficinas habituais. O projeto seria executado no município de Velux-en-Velin, região metropolitana de Lyon. Até então eu não tinha conhecimento suficiente sobre a região, apenas que se tratava de zona pobre e afastada do centro. Foi acordado que eu ficaria quatro dias: no primeiro, domingo, para ambientação e conhecimento da cidade; na segunda e terça-feira, eu participaria das atividades do projeto o dia inteiro; e na quarta-feira eu faria duas entrevistas, pela manhã com Sandra, em seu local de trabalho, a Agence France de Presse (AFP), e com Élise Devernoix, responsável pela gestão administrativa da Associação, na sede em Lyon. Apesar de desejar passar mais tempo participando do projeto, essa dinâmica se mostrou acertada principalmente por questões financeiras, visto que tive que arcar com os custos de meu deslocamento, estadia e alimentação durante o período.

⁶⁹ Dois atiradores, identificados como Saïd e Chérif Kouachi, irmãos, entraram na redação do jornal atirando, deixando 11 feridos e matando 12 pessoas. Duas vítimas eram policiais, os outros eram cartunistas e jornalistas. Depois de dois dias de perseguição, os atiradores foram mortos em um tiroteio com a polícia. Os dois irmãos eram muçulmanos, da Argélia, e se diziam indignados com as caricaturas de Maomé que o veículo publicava.

A descoberta sobre as ações da Associação e do projeto de residência, do qual eu participaria, ocorreu ao longo do processo da observação participante. Dessa vez, juntamente com meu caderno de anotações, viajei a Lyon munida de um gravador. Assim, pude me dedicar a registrar em meu caderno as minhas percepções pessoais, sentimentos, emoções e comentários, sem me preocupar em perder uma frase específica, ideia ou argumento. Também o utilizava quando estava em deslocamento: para não precisar parar em algum lugar para escrever, eu ligava o gravador e registrava minhas percepções e comentários diretamente, o que rendeu áudios curtos de notas pessoais. De fato, utilizar o gravador nessa observação participante me ajudou a poder observar com mais calma e atenção o que se passava durante as atividades. Eu mantive a prática participante, visto que eu não interferia diretamente no andamento, mas falava quando solicitada e mantinha diálogos com os envolvidos no projeto, como parte do grupo, mas também como uma observadora *outsider*. Ao final do dia, dedicava-me a transcrever o conteúdo do caderno de anotações para um documento digital e a passar os arquivos de áudio do gravador para o meu computador, 20 ao todo.

Foram acompanhadas três oficinas, uma na segunda-feira à tarde e outras duas na terça-feira, uma pela manhã e outra à tarde. Como eu ainda não sabia ao certo como funcionaria a minha participação ou do que se tratava o projeto de residência, as duas jornalistas que ministram as oficinas, Sandra e Delphine, separaram o turno da manhã de segunda-feira para uma conversa comigo na sala dos professores, para que eu pudesse explicar a minha pesquisa e elas pudessem me esclarecer o projeto. Nessa ocasião, aproveitei a oportunidade para fazer perguntas que tinha preparado para as entrevistas. Eu já partira com algumas dúvidas quanto à Associação e ao projeto, bem como ao entendimento das jornalistas acerca de aspectos da profissão, mas as pautas foram ganhando corpo ao longo da minha estadia e no dia destinado às entrevistas eu já tinha outros assuntos em vista. Apesar de ter pautas estabelecidas, deixava as jornalistas falarem livremente sobre esses ou outros temas relacionados, em uma conversa de durou quase duas horas.

Antes desse diálogo, ao chegar no colégio um pouco antes da hora marcada, estava ocorrendo uma reunião entre as jornalistas e uma professora. Este encontro foi logo interrompido e a atenção foi dirigida a mim, me colocando a par da situação da escola e do bairro onde estávamos. Essas duas conversas iniciais já serviram para desenhar a situação na qual eu estava me inserindo. As entrevistas realizadas posteriormente complementaram a visão sobre o que é feito para alcançar a alfabetização midiática. A seguir será explicada a atuação da

Associação e do projeto em questão, bem como a minha aproximação com o grupo, através dos dados coletados na pesquisa de campo.

Nesta parte dou mais ênfase a alguns aspectos relativos ao contexto social e ao sistema de educação francês, na intenção de ressaltar diferenças e estranhamentos que experienciei. Compreendo que o olhar do observador é ferramenta de pesquisa e que, por estar em outro país, alguns aspectos chamaram a atenção pela sua divergência com o que me era habitual culturalmente. Estranhamentos esses que não senti em Florianópolis, por exemplo, pois além de ser no Brasil, eu visito a capital de Santa Catarina com certa regularidade, o que me permitiu uma familiaridade com o contexto. Serão trazidos para esse detalhamento fatores que se destacaram nos dados no que se refere as minhas percepções enquanto estrangeira. Neste capítulo, busco fazer apenas uma descrição do que ocorreu, abordando informações de conversas quando necessário para contextualizar o ambiente no qual me inseria. A apresentação e análise de dados ocorrerá em capítulo posterior.

4.4.1 Lyon e Velux-en-Velin: aproximação

Cheguei em Lyon domingo, dia 19 de janeiro de 2020, próximo ao meio dia, e desloquei-me ao centro da cidade onde ficaria hospedada em um aparthotel. Aproveitei a tarde para conhecer um pouco a cidade, visitando pontos turísticos próximos à região central, a pé. Lyon é a terceira maior cidade da França, sendo capital da região de Auvergne-Rhône-Alpes, mas sua área central, de mais de dois mil anos de história catalogada, pareceu-me cidade interiorana.

Sandra era o meu contato na França. Havíamos trocado telefones e nos falamos pelo aplicativo Whatsapp. Começamos nossa conversa em solo francês com um desencontro naquela noite, quando a jornalista enviou uma mensagem avisando que não poderia me buscar de carro para irmos juntas ao colégio, como havíamos combinado, pois seria um trajeto longo a ser feito da casa dela até o centro e depois para Velux-en-Velin, região metropolitana. Sandra me deu orientações para localizar a parada de ônibus, próximo ao meu hotel, onde eu deveria pegar a condução, que levaria em média 40 minutos até o colégio.

Na manhã seguinte, segui as indicações de minha anfitriã. Entrei em um ônibus lotado e me dirigi ao motorista para realizar o pagamento de meu bilhete (eles não possuem a figura do cobrador). De pronto, ao invés de fazer a cobrança, ele me pergunta onde queria ir. Quando afirmo que vou para Velux-en-Velin, ele quer saber a parada exata. Ficamos um tempo interagindo, pois ele não compreendia bem o que eu estava dizendo. Ele me disse que eu poderia

ficar por ali mesmo, perto da porta, e que ele me ajudaria a chegar lá. Seguimos conversando todo o trajeto, de mais de 40 minutos, no qual ele se mostrou interessado pela minha visita a Lyon e pela minha pesquisa. Quando contei que era brasileira, tive uma reação positiva, de acolhimento. Descubro que o motorista é descendente de turcos, casado e com dois filhos. Aproveito a ocasião para colocar o francês em prática antes de conhecer pessoalmente Sandra e Delphine.

O motorista ainda aproveitava cada oportunidade que tinha, desde que chegamos em Velux-en-Velin, para perguntar aos passageiros que subiam e desciam do ônibus onde ficava o colégio. Ele tentava verdadeiramente me indicar o melhor caminho para que eu não me perdesse. Eu reafirmava para ele que estava tudo bem, que eu ia me localizar, confiava no GPS em meu celular. Mas ele parecia preocupado. Foi quando me disse que o local para onde eu estava indo era como uma “favela brasileira”, e que era perigoso. Logo eu achei graça, pois me parecia bem pouco provável que esse fosse o caso, visto como eu enxergava a cidade da janela do ônibus: ruas asfaltadas, sinaleiras, prédios altos, com saneamento básico etc. Em determinado momento ele aponta um prédio e disse ser a delegacia de polícia, caso eu necessitasse. Nesse momento comecei a me preocupar. Pergunto a ele se corria algum risco de ser assaltada ou de sofrer qualquer violência, e ele me responde que era pouco provável, mas que podia acontecer.

Ao chegar na minha parada, onde Sandra havia me indicado para descer, o motorista me pede para ficar dentro do ônibus. Segundo ele, seria difícil eu localizar o colégio dali. Por alguns segundos fiquei insegura se deveria descer e manter o trajeto dado por Sandra ou confiar no motorista. Este último se mostrou sempre educado e prestativo, além de disposto a me ajudar. Decido ficar dentro do ônibus, mas ligo meu GPS. Percebo que nos afastamos do meu ponto de chegada e penso ter tomado a decisão errada. Olho para trás e o ônibus está vazio. Até que chegamos ao ponto final da linha. O motorista desce do ônibus junto comigo, me leva até a esquina e me aponta uma rua reta. Ele conta comigo as sinaleiras e diz que eu deveria virar à direita na segunda, que já estaria na frente do colégio. Percebo que esse deveria ser realmente o caminho mais rápido e direto ao colégio, e agradeço muito a gentileza e ajuda do motorista. Pergunto seu nome, mas não tive tempo de anotá-lo.

Ao realizar minha caminhada, acho ainda mais graça na comparação da região com uma “favela brasileira”. Além do asfalto e das sinaleiras, das ruas planas, largas, sinalizadas e limpas, do transporte público que chega, eu reparo nas moradias. Não vejo mais prédios, mas casas. Elas são simples, pequenas, sem muita decoração, mas possuem pátios, jardins e cercas

baixas. Parecem velhas, mas todas de alvenaria e bem pintadas por fora. Posso afirmar que, para qualquer transeunte, não são casas luxuosas. No entanto, não existe comparação a ser feita com as “favelas brasileiras”. É importante salientar que, mesmo as palavras do motorista terem me feito questionar momentaneamente minha segurança no local, não me senti insegura em nenhum momento estando lá.

Ao chegar no colégio, dez minutos antes da hora marcada, sou parada na portaria por uma senhora que pede que eu me identifique. Não há seguranças no local ou policiamento. A senhora da portaria não sabe quem é Sandra ou o que é o projeto de residência, mas me dá um crachá de visitante, me pede para assinar uma ficha de entrada e me deixa entrar. Sou abordada por duas mulheres, mais perto da porta de entrada, que me recebem cordialmente e me oferecem ajuda. Elas também não sabem sobre o projeto, mas me indicam a sala dos professores. Não usavam uniformes, mas acredito que trabalhassem no local. Na frente do colégio, muitas crianças de várias idades brincavam. Pude notar que havia poucas de pele branca, como eram em maior número perto do aparthotel onde estava hospedada, e alguns alunos utilizavam expressões em línguas que não o francês, mas que não pude identificar a origem. Algumas brincadeiras eram violentas, envolviam socos e chutes, mas ninguém ao redor pareceu se importar. Ao passar por esses alunos, percebo que me olham e tentam chamar minha atenção com acenos e gestos. Sorrio e aceno de volta, mostrando que não tenho medo ou vergonha. Caminho mais devagar para dar a oportunidade de algum deles se aproximar e falar comigo, mas isso não acontece.

Chego na sala dos professores, onde há uma aglomeração de alunos na porta e professores entrando e saindo. Não sei se tenho permissão para entrar. Resolvo tentar ligar para Sandra, via Whatsapp, desejando que ela me atendesse. Ela me atende e me pergunta onde estou e vai ao meu encontro. Ela se apresenta rapidamente e me conduz à biblioteca, onde está terminando uma reunião com outras duas pessoas, Delphine, vice-presidente da Associação Entre Les Lignes e que ministraria as oficinas juntamente com Sandra, e Ana⁷⁰, encarregada pelo departamento de informação e biblioteca da escola.

Ainda agitada pelo desafio do deslocamento à Velux-en-Velin sozinha, juntamente com meu nervosismo de encontrar aquelas pessoas pela primeira vez, ao sentar na mesa de reunião começo a falar sem parar e rápido, afirmando que estava ali para observar e que não queria atrapalhar, sem antes saber o que falavam ou quem eram as pessoas. De pronto tiro meu caderno e aciono o gravador, com a permissão de todas da mesa. Elas voltam a falar do assunto da

⁷⁰ Por motivos éticos, o nome da educadora foi preservado, sendo este um nome fictício.

reunião, a semana nacional de imprensa nas escolas, parte do programa do Ministério da Educação. Ana é uma profissional de comunicação e informação, encarregada não apenas da biblioteca, mas também de assuntos relacionados às mídias no colégio. Não há uma disciplina de alfabetização midiática, mas há uma professora que pode trabalhar o tema com os alunos.

Sandra aproveita o nosso encontro e pede para que Ana conte um pouco sobre Velux-en-Velin e os alunos. Ana diz que Velux-en-Velin é a zona mais pobre de Lyon, uma área industrial, onde o governo distribui bolsas para ajudar os mais pobres a se manterem. Trata-se de um local onde nascem os filhos e netos de imigrantes, que vêm do norte da África, majoritariamente. Coloca ainda que é um local que possui péssima reputação e que causa medo aos lyoneses. Parte dessa fama condiz com a realidade, segundo ela, pois ocorreram já “tumultos” e outras “coisas violentas”. Aqui me lembro do motorista e de seus avisos preocupados com a minha segurança. Talvez seus receios não fossem infundados.

Velux-en-Velin é “cortada pela geografia”, segundo as três profissionais à mesa, pois não há transporte público suficiente. O metrô não chega até lá, sendo preciso pegar o metrô até o fim da linha e depois um ônibus, levando mais de meia hora de deslocamento. Aqui já fica claro para mim, novamente, nossas diferenças culturais. O fato de “só ter ônibus” e não ter metrô em Velux-en-Velin é visto como algo precário, de segregação. Lembro, para mim mesma, que, onde moro, Porto Alegre, não há metrô em parte alguma e os ônibus não circulam em todos os pontos, tendo muitas vezes condições insatisfatórias (como a falta de ar-condicionado, sujeira e bancos quebrados). Para os habitantes da Restinga, por exemplo, maior comunidade de periferia da capital, ou Viamão, pequeno município vizinho, são poucos os ônibus que fazem o trajeto aos grandes bairros da capital, sendo necessário para o trabalhador em deslocamento trocar de ônibus mais de uma vez e enfrentar atrasos, congestionamentos, ruas esburacadas e, às vezes, sem pavimentação. Isso quando não precisam andar grandes distâncias a pé até a parada de ônibus mais próxima. A noção de segregação, ou de “cortada pela geografia”, delas é muito diferente da minha.

Apesar das dificuldades, ou precisamente por causa delas, em Velux-en-Velin há um sentimento de pertencimento muito forte, disse Ana. Existem muitas associações que realizam trabalhos sociais importantes na região e que ajudam a reforçar a identidade local. Especificamente o colégio funciona muito bem, no seu ponto de vista, devido à equipe de professores ativa, que trabalha muito, e que é exigente quanto ao serviço que prestam, dispostos a fazer muitas coisas. Neste momento, ao elogiar os professores da escola, Delphine e Sandra se adiantam para fazer outros elogios positivos. Delphine destaca a disponibilidade dos

professores, sempre dispostos a trocar as aulas, manejar os horários e agendas, e afirma que são bastante abertos para a alfabetização midiática. Sandra disse que esse era um dos motivos principais de elas terem escolhido o local para fazer a residência. Ela conta também que existe uma imagem caricaturada dos professores em zonas pobres, que não têm paciência, que são deprimidos etc., mas que nesse colégio não é assim, pois os docentes são “hiper motivados”, que transmitem uma ideia de vontade de estar lá para os alunos, que respeitam os estudantes e são respeitados.

Sandra menciona como referência o professor de matemática⁷¹, que está há mais de 20 anos na mesma escola, o que é raro segundo ela, e é engajado com a questão de alfabetização midiática. Ela se dispõe a conseguir uma entrevista com ele para mim, e eu aceito, animada de ter essa outra perspectiva. Ana afirma que esse é mais um diferencial, pois quando há projetos sobre mídias, por exemplo, são os professores de ciências que mais se engajam, mesmo sendo esse um tema distante de sua formação.

Ao mencionar a realidade dos professores e dos alunos, Sandra pontua que há pouca diversidade aqui, são todos do mesmo extrato social. Os estudantes vêm de um meio pouco favorecido, com pais na mesma situação. Ela confirmou minha primeira impressão, afirmando que não há quase alunos “brancos originários”, de “origem 100% branca”⁷². Como o fluxo de imigração ainda é pulsante, a escola possui uma classe especial só para alunos que chegam, grande parte da África, e que não falam francês ou nunca frequentaram uma escola antes. Nessa classe eles possuem um tempo de adaptação. Junto a isso, reafirmando a pouca heterogeneidade no colégio, Ana explica que a presença da cultura muçulmana é muito forte. Não que haja uma educação religiosa, pois é proibida na França, que procura reforçar a laicidade do Estado, mas sempre que têm oportunidade, os alunos falam no assunto. Ana comenta:

São os assuntos que mais lhes interessam, por exemplo, na época do Ramadã⁷³. É muito presente. Não falamos diretamente disso porque não faz parte do trabalho do colégio, mas todos os alunos só falam sobre isso. No clube Manga⁷⁴, no ano passado, teve uma confusão dos alunos que discutiram porque alguns queriam comer, porque nós fizemos a atividade no meio-dia e fizemos um piquenique. E tinha dois estudantes que decidiram fazer o piquenique e comer. E, de fato, foi muito complicado. Eles se sentiram julgados e os outros alunos discutiram entre eles sobre se temos o direito de julgar ou não. Pois isso é realmente sagrado, mas eles estavam cansados e com fome, pois era o seu primeiro Ramadã (Áudio 1/1, 2020).

⁷¹ Seu nome será ocultado por razões éticas da pesquisa.

⁷² Termos utilizados por Sandra.

⁷³ Ritual religioso muçulmano que implica fazer jejum.

⁷⁴ Não especificou ao certo quais as atividades deste clube, mas funciona como um laboratório de atividades escolares.

Importante salientar que o assunto da religião e laicidade faz parte de discussões por toda a rede de ensino, não apenas a pública. Segundo Sandra, os estabelecimentos elitizados e/ou católicos também têm alunos questionando o radicalismo e as religiões. O problema de compreensão sobre a laicidade é geral. Mas a abordagem é diferente em Velux-en-Velin da de outros lugares. Nesse momento, Delphine coloca que há alunos da região que nunca foram ao centro da cidade de Lyon, reforçando a ideia anterior de uma separação geográfica, além da de classe social. Ana concorda que isso é bem possível:

Por exemplo, no terceiro ano eles precisam fazer um estágio de três dias. Há poucos estudantes que decidem sair de Vaux-en-Velin. É muito complicado de fazer o estágio. A maioria prefere fazer um estágio desinteressante, mas aqui, do que ir a Lyon para um estágio interessante (Áudio 1/2, 2020).

Esse temor de sair de Velux-en-Velin para ir a Lyon me parece uma segregação mais forte e dura do que a falta do metrô. Os jovens não se sentem acolhidos ou bem-vindos na cidade, receosos pelo tratamento que irão receber. Aqui fica mais claro o sentimento de exclusão dessas pessoas, o que reforça o sentimento de pertencimento à Velux-en-Velin, mencionado anteriormente. O fato de o colégio recepcionar bem os alunos, com os professores dedicados e com classes específicas para recém-chegados, corrobora com essa sensação de identidade com o local, além do fato de que ali as suas realidades sociais são mais próximas.

O que eu pude observar, e que me chamou bastante atenção, foram as condições da escola em si, pois sua estrutura é semelhante, ou até melhor, que a de um colégio particular em Porto Alegre. Utilizei o gravador em determinado momento, quando estava me deslocando pelo colégio, para registrar os seguintes dizeres: “*é um colégio de periferia, só que ele parece o Colégio Farroupilha⁷⁵; as paredes brancas, não têm pichação, não têm nenhuma cadeira quebrada*” (Áudio 3, nota pessoal, 2020). Apesar de ter uma grande estrutura, o colégio onde estudei tinha mesas e cadeiras riscadas e quebradas, paredes pichadas e não tinha aquecimento interno. As circunstâncias de ensino de alunos da rede pública, da região mais pobre da cidade, se equivalem a de um colégio de alto padrão de uma capital brasileira. Esta foi mais uma constatação relevante quanto ao contexto francês.

⁷⁵ Colégio particular de Porto Alegre onde cursei o ensino fundamental e médio.

4.4.2 A Associação e o projeto de residência

Passei os dias de observação participante conversando com Sandra e Delphine sobre o trabalho que realizam na Associação Entre Les Lignes e também a respeito do meu trabalho e da situação no Brasil. O contexto político brasileiro apareceu como tópico em nossas conversas algumas vezes. Uma questão em particular que Sandra levantou referia-se às restrições de possibilidades que o ambiente político impunha sobre meu trabalho. Me perguntou se não existiam barreiras políticas que faziam com que não fosse possível considerar a educação midiática em sala de aula. Era uma pergunta complicada, mas tentei ser o mais honesta possível quanto as minhas intenções em relação aos resultados da investigação e com o futuro do Brasil. Afirmar que minha preocupação era a longo prazo, que mudar a realidade de um dia para outro não era possível e que, justamente por isso, acreditava na educação.

Eu não vou conseguir mudar a realidade do meu país nos próximos dois ou quatro anos, mas eu posso começar uma ação. Eu não acredito que eu vá chegar de volta ao Brasil e vá começar a dar oficinas, cursos e coisas assim. Eu quero instigar as pessoas a pensarem e refletirem sobre a alfabetização midiática porque não existe ainda. Se essa discussão começa, poderemos ter ações ou políticas públicas voltadas para isso, de forma mais concreta, mas é preciso começar por algum lugar (Áudio 4/1, 2020).

A Associação Entre Les Lignes foi criada em 2010, sendo uma das mais antigas da França, e, inicialmente, se tratava de alguns jornalistas que se mobilizaram para atuar com a educação midiática. Mas o atentado ao jornal Charlie Hebdo em 2015, em Paris, gerou um grande trauma nas redações francesas. Depois do atentado terrorista, Sandra relatou que os jornalistas se uniram em torno dessa questão, de explicar melhor qual é o seu trabalho e defender a profissão e a liberdade de imprensa. “*E então pensamos que talvez essa Associação, que era apenas uma coisa entre amigos, tinha que se tornar outra coisa*”, disse Sandra, e que “*de repente, comecei na AFP a perguntar para os meus colegas quem iria querer fazer educação midiática comigo e, diretamente, havia 40 jornalistas dizendo que queriam, e assim começamos*” (Áudio 4/2, 2020).

Em 2016, o jornal mais importante da França, o Le Monde, se juntou à Associação. Na época, o veículo começou um movimento de educação midiática contatando professores. Quando perceberam que queriam fazer a mesma coisa, os jornalistas do Le Monde se juntaram aos da AFP na Associação Entre Les Lignes. Sandra ressalta que tanto a AFP quanto o Le Monde são meios de referência na França, sérios, e que compartilham o mesmo posicionamento

deontológico, e que isso é muito importante. Não poderiam fazer uma parceria com outro meio que não conheciam a abordagem pedagógica e deontológica, disse.

Hoje, a Associação conta com mais de 200 jornalistas voluntários que se dispõem a ministrar as oficinas de alfabetização midiática⁷⁶. Eles recebem um treinamento sobre como se comportar em sala de aula e participam de rodas de conversa para alinharem alguns pontos, para compartilharem experiências e fazer sugestões. Para cada oficina, recebem um plano de aula para seguirem, bem como uma apresentação de *slides*. Cabe a eles conduzirem as intervenções em sala de aula através de um material já construído pela Associação.

Quem procura a Associação são os próprios professores. Após a parceria entre os jornalistas, Delphine escreveu um artigo sobre a proposta de trabalho e, em resposta, recebeu mais de 300 e-mails solicitando a intervenção. Depois fizeram uma parceria com o Ministério de Educação, que auxilia a divulgar e difundir a iniciativa nas escolas. O jornal *Le Monde* é o mais lido pelos professores, o que ajuda nessa aproximação.

O que acontece é que a Associação *Entre Les Lignes* faz, todo ano, uma campanha de inscrições em junho para o ano letivo seguinte (o ano letivo começa em setembro e termina em junho na Europa). Recebem e-mails dos professores interessados que, em resposta, recebem um formulário a ser preenchido com as informações das turmas, dos alunos e das necessidades do professor, além de quais temas gostariam de abordar, por exemplo. Após o preenchimento, as informações são catalogadas em um sistema e Élise, a funcionária da Associação, se encarrega da logística, de selecionar os jornalistas disponíveis para cada oficina de acordo com a disponibilidade, região e assunto. Em entrevista realizada em janeiro, durante a minha estadia em Lyon, Élise me disse que já tinham quase 200 pedidos de oficinas para o ano letivo. Esse número costuma aumentar, pois eles recebem solicitações extras ao longo do ano, as quais ficam em uma lista de espera, sendo contempladas conforme a disponibilidade dos voluntários. Em 2019, o total chegou a 286 oficinas, com mais de 4.300 alunos atendidos.

Chama a atenção nesse relato sobre o início das ações de alfabetização midiática na França a questão do envolvimento de toda a sociedade com o assunto. Jornalistas preocupados, voltados ao tema da educação, professores interessados em agir, bem como o suporte do governo. O estopim pode ter sido um terrível atentado terrorista, mas serviu para abrir os olhos quanto à importância de explicar o que é de fato o trabalho do jornalista, sua relevância para a democracia e seu papel social. Identificou-se logo essa lacuna de entendimento sobre as práticas

⁷⁶ Mais de 90% dos voluntários são jornalistas da AFP e do jornal *Le Monde*, mas também fazem parte da Associação voluntários de outros veículos, além de profissionais aposentados.

jornalísticas, e a alfabetização midiática surgiu como uma solução. Esse engajamento de vários setores pode ter feito diferença para o sucesso das ações de alfabetização midiática no país.

A Associação conta com verbas governamentais, através do Ministério da Educação e Cultura. Eles também possuem apoio de empresas e outros centros dedicados ao assunto da comunicação e da educação, o que auxilia a cobrir os custos. Além disso, cada escola deve pagar 50 euros pela oficina, quantia fixa para todas as instituições, independentemente da localidade. Com esses valores, a Associação consegue custear o traslado do jornalista voluntário e outros gastos.

As escolas contempladas pelas ações são do nível “collège” e “lycée”⁷⁷, espalhadas por toda França⁷⁸. Até o fechamento da tese, crianças do nível “école” ainda não recebiam as oficinas, mas há a intenção de desenvolver projeto pedagógico para inseri-las no futuro. Os jornalistas voluntários fazem uma intervenção na escola, ministrando oficinas de temas variados, uma por dia. O professor se desloca duas vezes para a escola, normalmente com intervalo de um mês entre elas. Cada oficina tem cerca de duas horas, com um intervalo. A Associação disponibiliza cinco oficinas com temáticas diferentes para serem escolhidas:

- **Hierarquia da informação e pluralismo de mídias** – objetivos: suscitar o pensamento crítico, conscientizar quanto às noções de escolhas editoriais, de fontes e de hierarquia das informações;
- **Fatos, nada mais que fatos: jogo da conferência de imprensa fictícia** – objetivos: compreender a diferença entre informação e comunicação; compreender a diferença entre fato, hipótese e suposição; aumentar a conscientização sobre o funcionamento da construção de informações; trabalhar a hierarquia da informação, a capacidade de síntese, o pensamento crítico e a redação jornalística;
- **O verdadeiro e o falso na internet** – objetivos: entender a particularidade das redes sociais, aumentar a conscientização sobre a responsabilidade como usuário da rede, questionar o conceito de fonte;
- **Caricatura e liberdade de expressão** – objetivos: entender o valor da sátira, conscientizar sobre as noções de liberdade de imprensa e dos limites da liberdade de expressão;

⁷⁷ O sistema educacional francês é dividido entre a “école”, que corresponde aos cinco primeiros anos do ensino fundamental, dos seis aos dez anos de idade; o “collège”, são os quatro últimos anos do ensino fundamental, que são contados de trás para frente, 6ème, 5ème, 4ème et 3ème, com idades entre 11 e 14; e o “lycée”, correspondente ao ensino médio brasileiro, com três anos de duração também, com idades entre 15 e 17 anos.

⁷⁸ A Associação atingiu 46 dos 101 departamentos, ou distritos, que o território francês possui, em todas as regiões.

- **As imagens e suas deturpações** – objetivos: aguçar o olhar crítico, conscientizar sobre a importância do emissor da imagem, das fontes e daquilo que se pode dizer de uma imagem.

Quem escolhe duas dessas cinco oficinas são os professores que solicitam a intervenção juntamente com o jornalista voluntário, que tem mais experiência no campo. Conforme explica Delphine, o docente conversa com os alunos e pede que eles votem nas oficinas que mais interessam, então o professor aponta a necessidade, mas a decisão é conjunta. Os assuntos que mais interessam são as informações falsas e redes sociais, e sobre a deturpação de imagens, segundo Delphine. Mesmo que haja vontade da escola de realizar as cinco oficinas, os jornalistas são voluntários e ocupados, e não se pode exigir essa carga de trabalho.

Atentando para o fato de que é importante, antes de discutir sobre desinformação, entender como funciona o jornalismo, a Associação aconselha os professores e jornalistas a optarem sempre pela oficina número um, sobre a hierarquia das mídias e pluralismo, pois nela é abordado mais especificamente o papel do jornalista e seu trabalho. Como se constrói uma notícia, no que prestar atenção e quais são os 5W⁷⁹ são exemplos de conhecimentos que são necessários antes de serem exploradas outras questões, incluindo a desinformação. No caso da minha participação, acompanhei três oficinas com turmas diferentes, duas eram sobre a caricatura e liberdade de expressão e uma sobre o cuidado com informações falsas na internet.

Todas as oficinas contam com a presença do professor responsável. As jornalistas afirmam que não enfrentam a sala de aula sem essa ajuda justamente por não terem a formação para isso. Precisam do professor para ajudar a conduzir a turma, acalmá-los quando necessário e explicar assuntos que fogem ao tema da oficina. As jornalistas desconhecem o nível dos alunos, o que eles conseguem entender e o que seria mais complicado, e quais os alunos têm maior dificuldade ou são mais resistentes. As oficinas possuem um caráter de parceria entre os dois profissionais.

Diferente das oficinas regulares, o projeto que pude participar é chamado de “residência”, que tem duração de três meses e caráter excepcional. Este tem o apoio e financiamento da Direção Regional do Ministério da Cultura, que seleciona e aprova ações educativas e culturais para regiões específicas da França. Sandra e Delphine submeteram o projeto para avaliação, que consiste em levar para o colégio de Velux-en-Velin todas as cinco

⁷⁹ Em português, corresponde ao *lead* jornalístico: quem, o quê, quando, onde e por quê.

oficinas, com todas as cinco turmas de terceiro ano⁸⁰. Além disso, ofereceram oficinas novas em caráter experimental, para testar novas abordagens. Também pretendiam testar a oficina em turmas de alunos mais jovens, da escola primária⁸¹. O projeto foi aprovado e as duas jornalistas eram as encarregadas. A escolha da escola se deve ao seu bom funcionamento e devido à competência dos professores, já citada, aliada a um ambiente hostil e deficitário de Velux-en-Velin, conforme descrito anteriormente, e também pelo fato de a instituição solicitar assiduamente intervenções da Associação.

Juntando as cinco oficinas regulares, mais as cinco oficinas experimentais que elas pretendiam fazer, são, ao todo, dez oficinas por turma. É uma diferença considerável de duas oficinas para dez, uma tentativa de formação mais aprofundada. Infelizmente, as jornalistas não compartilharam comigo as ideias para essas oficinas experimentais, mas confesso que não me ative muito no que estavam planejando desenvolver no futuro, e sim no trabalho já reconhecido que estavam fazendo.

As ações da Associação não se restringem apenas às escolas, também são atendidas bibliotecas e centros educativos interessados em atividades nesse sentido. Normalmente, nesses espaços, o público é formado mais por adultos, que se inscrevem voluntariamente. No ano de 2019, foram 23 intervenções nesses espaços. Ainda, há oficinas de formação profissional, que ajuda os professores a compreender as maneiras de se informar, mas principalmente a saber como reagir e como trabalhar em sala de aula a questão da imprensa. É comum os docentes escutarem os alunos comentando sobre uma desinformação ou sobre uma “teoria da conspiração”, e, às vezes, são perguntados sobre isso. Para que saibam como proceder e realizar um debate proveitoso, essas oficinas os preparam. Nesse caso específico, são quatro módulos, durante dois dias. Essa formação de educadores e profissionais é tão importante, que a intenção é dar mais atenção, nos próximos anos, a essas oficinas. Em 2019, foram realizadas cinco sessões, com 141 profissionais formados. O objetivo da Associação, segundo Élise, é se tornar um organismo de formação certificado pelo Ministério da Educação, o que, no entanto, demandará tempo devido às burocracias. Seu principal argumento para investir nesse segmento é que não podem ter mil jornalistas atuando nas escolas, mas podem ter profissionais especializados nisso.

Queremos desenvolver uma formação profissional para ter recursos próprios e formar o maior número de pessoas possível em educação midiática e porque não

⁸⁰ Terceiro ano, no sistema francês, seria a última série do ensino fundamental, antes de ingressarem no ensino médio. Equivalente a alunos com 14 anos, em média.

⁸¹ Esses testes nos colégios primários ocorreriam em período posterior ao término das oficinas regulares nessa escola.

temos mil jornalistas, então também não podemos intervir mais. É importante formar depois professores e bibliotecários porque eles têm jovens chegando todos os dias, que dizem, “mas senhor”, “senhora, a mídia”, eles falam isso, “mas isso é verdade?” (Áudio 18/1, 2020).

É visível a vontade de todos os envolvidos com a Associação de fazer sempre mais e melhor. Eles acreditam na alfabetização midiática como uma solução para um problema não só do jornalismo, mas das democracias modernas. Nesse momento, para mim, isso é encorajador. Pergunto para Sandra se há planos de expandir ainda mais a atuação da Associação e ela afirma que sim. A preocupação com a desconfiança na mídia atualmente na França passa pelo conflito com os “coletes amarelos”, que diariamente questionam a cobertura midiática.

Nesta primavera, estamos tentando montar um pequeno “Tour de France”, em que vamos para cidades onde existem muitos “coletes amarelos” para encontrar os habitantes em salões municipais. E isso é realmente um novo projeto. O objetivo é realmente trabalhar com a desconfiança em relação às mídias e aos jornalistas. Mas não temos certeza de que isso será feito, porque precisamos de 10 mil euros para fazê-lo. Então, estamos esperando para ver se podemos ir (Áudio 20/1, 2020).

4.4.3 Considerações sobre a observação participante

É importante esclarecer alguns aspectos relativos a minha participação em solo francês no intuito de melhor conduzir o entendimento sobre a experiência e sobre o processo de análise dos dados coletados. Primeiramente, eu utilizo os nomes das duas jornalistas e da gestora administrativa por ter sido autorizada formalmente, mas também por acreditar que é preciso valorizar o trabalho que realizam. O anonimato impede o reconhecimento do empenho das envolvidas em fazer a diferença, e em fazer o projeto da forma mais competente possível, além de ser facilmente desfeito com uma busca simples no *site* da instituição, que contém o nome das profissionais responsáveis pelo projeto. Já o nome da escola, dos professores e dos alunos serão resguardados. Fui autorizada a realizar as gravações de áudio e a tirar fotos, no entanto, a identidade dos alunos deve ser preservada. Também não fui autorizada a entrevistar os alunos diretamente, pois, para isso, seria necessária a autorização dos pais e um processo mais amplo de documentos e liberações de órgãos públicos relacionados à educação e aos cuidados de crianças e jovens.

A recepção que tive pelas jornalistas foi atenciosa e gentil, o que me ajudou a ficar à vontade durante as observações, bem como para conversar sobre assuntos diversos. A recepção dos alunos também foi boa e particularmente interessante, pois quando era apresentada a eles, e dito que eu era brasileira, exclamações de surpresa e perguntas frequentes sobre o Brasil

surgiam. Eles eram gentis e elogiavam a beleza do meu sotaque estrangeiro, ao que eu devolvia a gentileza, elogiando o sotaque deles ao tentar pronunciar “Porto Alegre”. Mas era notável a frustração deles quando eu dizia que não vinha do Rio de Janeiro, cidade mais popular. Por vezes, no início das oficinas, me senti um pouco o foco de interesse dos alunos porque, mesmo que as jornalistas estivessem falando, os olhos ainda estavam direcionados para mim.

As turmas tinham diferentes níveis de aprendizagem. Enquanto uma acompanhava bem o andamento da oficina e entendia os termos utilizados pelas jornalistas, outra turma não conseguia acompanhar com tanta facilidade. Essa turma em questão era dos alunos que estavam em condições de “quase-repetentes”, ou seja, alunos que apresentavam muita dificuldade de concentração e que não desempenhavam bem as atividades curriculares, e por isso recebiam um certo tipo de tratamento especial da escola⁸². Mesmo com essas diferenças, e por vezes precisando explicar com mais afinco, as oficinas se mantiveram nos esquemas.

Conforme prometera Sandra, ela conseguiu para mim uma entrevista com o professor de matemática para que eu compreendesse a sua perspectiva. No entanto, não chegamos a acordar nenhuma data ou horário especificamente. No segundo dia, após o almoço, Sandra chamou o professor e me avisou que ele estaria me esperando em um espaço reservado na sala dos professores. Eu fui pega de surpresa, mas prontamente me dirigi ao local de encontro. Eu não havia preparado uma pauta para essa entrevista, mas havia anotado em meu caderno algumas questões que eu tinha dúvida e que talvez o professor pudesse me auxiliar a compreender, principalmente sobre como era para ele participar do projeto, quais as dificuldades que enfrentava enquanto professor e como podia mensurar ou avaliar o trabalho realizado pela Associação. Na sala, liguei o gravador e busquei em meu caderno esses questionamentos anotados, o que me rendeu uma entrevista de pouco mais de 40 minutos.

Essa e outras conversas e entrevistas, juntamente com as gravações das três oficinas acompanhadas, fazem parte do conjunto de dados coletados na terceira etapa da investigação de campo. O que foi observado poderia gerar uma série de diferentes trabalhos de pesquisa, dependendo do modo de abordagem das informações e das lentes que as observam. Os objetivos delimitados nortearam o tratamento conferido ao material, como será explicitado a seguir.

⁸² Não consegui compreender o que seria esse tratamento especial, se tinham professores diferentes, se o processo de avaliação mudava ou se o curso das aulas era outro. Apenas me foi evidenciado que era uma turma “especial”, no sentido de demandar diferentes cuidados.

4.5 MÉTODOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Alguns dos possíveis problemas que um pesquisador pode enfrentar ao optar pela observação participante foram sentidos. No que se refere ao limite da participação do investigador com um grupo, na primeira etapa, em Florianópolis, eu não tinha claro ainda como deveria me comportar, até onde poderia intervir ou comentar em sala de aula, o que fez com que eu não me pronunciasse. A intenção de não intervir e me dedicar a observar e anotar restringiu a minha participação, no sentido de que eu tinha liberdade para fazer perguntas aos alunos, por exemplo, durante as intervenções, e não o fiz. Não que eu pudesse entrevistá-los, mas durante a roda de conversa eu poderia ter instigado alguma questão e ter obtido reações que me auxiliariam a compreender as dinâmicas pelo ponto de vista deles. Já na etapa em Lyon eu estava mais à vontade e mais consciente do trabalho investigativo, e me permiti tomar a palavra durante as oficinas, principalmente quando questionada por algum aluno. Nesta etapa eu também auxiliei alguns alunos na execução de tarefas, o que me deu oportunidade de conversar com eles, mesmo que informalmente.

Meu receio maior era de afetar ou comprometer as ações dos participantes, tanto dos jornalistas e membros dos grupos quanto dos alunos. Para obter sucesso na coleta de dados, as dinâmicas de interação precisavam ser mantidas. No entanto, não há como escapar da presença de um membro participante do grupo, visto que eu tentava me manter sempre à disposição para auxiliar no que fosse preciso. A minha participação nas atividades não parece ter interferido ao ponto de comprometer o seu andamento, segundo questioneei os dois grupos, que me afirmaram que nada ocorreu de diferente devido a minha presença.

Na etapa com o grupo do objETHOS, a entrevista informal realizada com o coordenador não estava prevista, mas foi importante para o andamento da observação. Na etapa em Helsinque, aderir aos recursos de gravação e fotografia dos *slides* mostrou que o que eu havia previsto não era o suficiente para captar todas as informações desejadas. Na etapa em Lyon, as entrevistas com as jornalistas na sala dos professores e com o professor de matemática também não faziam parte dos meus procedimentos, mas representam uma parte importante da tese. Foi possível compreender na prática a ideia de que a pesquisa se constrói enquanto se faz, e que os métodos de coleta de dados são decididos pelos próprios objetos de pesquisa.

Essas dificuldades remetem ao problema de falta de tempo para anotar tudo o que se observa. De fato, é uma tarefa árdua e cansativa, mesmo que seja um trabalho manual ao qual vai se acostumando e ficando treinado. O fato de eu recorrer a outros recursos ao longo da pesquisa de campo demonstra essa dificuldade, mas também deixa claro que outros caminhos

são possíveis e que a adaptação de métodos a problemas emergentes é fator importante nas pesquisas sociais.

O custo elevado da participação do pesquisador nas observações participantes também foi sentido. Precisei me deslocar para as etapas da pesquisa de campo e arcar com custos de hospedagem, alimentação e transporte, o que interferiu na quantidade de dias que permanecia em cada localidade. Eu contei com ajudas significativas, principalmente em Florianópolis, Santa Catarina, como a da CAPES, que arcou com parte das despesas em território nacional, e de Gabriela Lontra de Lima, jornalista e professora de português, que me recebeu com toda atenção em sua casa, facilitou o meu deslocamento pela cidade e me assessorou de diversas formas. Já nas etapas seguintes, os custos foram arcados por mim, o que significava restringir a quantidade de dias em cada cidade. Não houve comprometimento aos dados coletados, mas com mais tempo e mais recursos financeiros seria possível propor uma pesquisa de campo mais ampla, com maior número de observações e informações.

Outra dificuldade diz respeito aos pressupostos teóricos, pois a alfabetização midiática é fenômeno relativamente novo, surgindo com mais ênfase depois de 2010, o que faz com que livros sobre o assunto não estejam disponíveis em larga escala. Há publicações normalmente em inglês e de custo elevado, e de caráter técnico, visto que não há uma discussão aprofundada sobre aspectos teóricos. No Brasil, há, na grande maioria, publicações de mídia-educação e educomunicação, mas que se dirigem especificamente à alfabetização midiática é mais difícil de encontrar.

Quanto às dificuldades relativas às entrevistas, aplicadas principalmente na etapa em Lyon, na intenção de evidenciar aspectos que legitimam o processo metodológico, seguem algumas considerações. Em relação aos motivos de ter escolhido realizar as entrevistas, estes dizem respeito à falta de conhecimento prévio sobre o objeto de análise, no caso a Associação Entre Les Lignes. Sem escutar os responsáveis pela instituição e devido à especificidade do projeto de residência, apenas observar como faziam podia gerar muitas dúvidas e ser pouco efetivo, no sentido de que eu não conseguiria identificar o motivo das escolhas do projeto ocorrer de determinada maneira. O fato de eu ter selecionado “especialistas”, ou seja, as pessoas que tinham uma visão privilegiada do objeto em questão, se justifica por essa necessidade de conhecer o que estava por trás do desenvolvimento das atividades. A situação de contato se deu através de e-mail com Sandra, alguns meses antes da minha ida, que agendou a minha visita à AFP e à sede da Associação. As pautas desenvolvidas para as entrevistas podem ser verificadas no Apêndice B.

No que se refere aos procedimentos de análise do material coletado, o começo se deu com a digitalização dos dados. A cada etapa, eu realizava a digitalização do conteúdo dos cadernos logo depois, no mesmo dia ou no dia seguinte. Na etapa sobre o cenário europeu, a transcrição dos vídeos levou um pouco mais de tempo. Já na etapa em Lyon, com os 20 áudios, maioria em francês, foi preciso quase dois meses para terminar a tarefa. Eu contei com a ajuda de um software chamado “Trint”, que, ao que consta, é utilizado por pesquisadores e jornalistas de diversas instituições. Foi preciso pagar um valor mensal para a sua utilização. Ao realizar a transcrição dos arquivos, a precisão não era das melhores, por isso precisei escutar cada áudio junto com a leitura do documento, fazendo algumas modificações. Aproveitei esse momento para colocar indicações nessa transcrição, como sinalizações de momentos em que os alunos estavam falando juntos, situações em que as jornalistas escreveram algo no quadro enquanto falavam, quando trocavam o *slide* da apresentação etc. Contei com a ajuda do meu caderno de anotações para combinar essas ações com as falas transcritas. Contudo, é importante salientar que há probabilidade de que sejam encontrados erros gramaticais neste material, uma vez que o francês não é minha língua materna e, apesar da fluência, ainda são sentidas dificuldades na construção de frases, principalmente no uso de gírias e expressões mais coloquiais.

Ainda sobre a digitalização dos cadernos e transcrição dos conteúdos, vale sempre lembrar o caráter subjetivo desses dados. Minhas anotações são o resultado de uma interpretação do ambiente, que dependia do meu posicionamento, experiências, estranhamentos, e representam um recorte. Outras interpretações das situações observadas são possíveis, pois o que apresento é uma conciliação entre o que eu sentia e o que pôde ser apreendido por mim, devido ao meu envolvimento. Isso também pode ser percebido na transcrição dos áudios: mesmo que se trate de material objetivo, o meu trabalho de escuta envolvia interpretação das sentenças e diálogos, da relação entre os envolvidos, pontuações e exclamações.

Na apresentação dos dados, optei por utilizar os áudios transcritos e os cadernos de anotações como fontes, trazendo citações das conversas e anotações quando necessário. Essas citações respeitam as normas estabelecidas pela UNISINOS para a apresentação desses dados. Para diferenciá-los, ao final das citações, os áudios são mencionados de acordo com a sua numeração, de um a vinte, e os cadernos de anotações são mencionados de acordo com a etapa: Caderno de Anotações ObjETHOS (CAO), Caderno de Anotações Associação Entre Les Lignes (CAA) e Caderno de Anotações Helsinque (CAH). Quanto às citações em francês, realizei a tradução dos trechos e estes são apresentados em português para o leitor. Todas as

traduções foram feitas por mim, por isso não insiro o termo “tradução nossa” em cada citação, pois se trata sempre do mesmo caso. Os trechos originais estão disponíveis no Apêndice C, no qual o leitor poderá localizá-los pelo número do áudio e do trecho selecionado (Áudio 1/1, Áudio 2/4, por exemplo).

Apenas na etapa francesa foi utilizado o gravador, o que permitiu maior precisão na transcrição dos diálogos. Para apresentá-los, utilizo o nome em negrito de quem proferiu a sentença, um embaixo do outro, na citação. Os alunos são mencionados por números, apenas separados por gênero (aluno e aluna), visando manter o seu anonimato. Escolho manter o gênero dos estudantes por acreditar que podem ser relevantes em algumas discussões, visto que são trazidos temas como violência doméstica, feminicídio, entre outros, o que pode fazer diferença para o leitor perceber o envolvimento de ambos nessas discussões.

Ao escutar novamente os áudios, foi possível perceber que algumas partes referentes às respostas dos alunos, muito participativos como será visto, não puderam ser identificadas, pois eles falavam juntos. Uma das preocupações em utilizar o gravador era justamente captar o que os alunos respondiam, pois eu não conseguiria redigir todas as respostas e percepções pessoais ao mesmo tempo. No entanto, como os alunos falavam juntos, algumas vezes não foi possível compreender o que estavam dizendo (ao que coloco “falam juntos” na transcrição). Em determinados momentos os alunos estavam muito distantes do gravador e, mesmo colocando no volume máximo do meu computador, não foi possível escutar o que foi dito (ao que coloco “inaudível” no material). Embora essas ocorrências estejam registradas nos documentos, elas não comprometem o entendimento geral da percepção da dinâmica das oficinas, visto que o que estava sendo dialogado era sempre reforçado ou colocado em outras palavras pelas jornalistas.

Uma questão sobre a língua deve ser ressaltada nesta etapa de análise dos documentos. Durante toda a observação, as jornalistas se referiam ao projeto de residência como de “*éducation aux médias*”, que, se traduzido literalmente, corresponderia à “educação midiática”. No entanto, os documentos da UNESCO que utilizam “*media literacy*” em inglês e “alfabetização midiática” em português utilizam o termo “*éducation aux médias*” como tradução correspondente⁸³. De fato, as jornalistas não estavam familiarizadas com o termo “*media literacy*” quando questionadas, tendo em vista que utilizavam apenas o termo em francês para se referir aos processos educativos e também ao objetivo final. Mesmo tendo a

⁸³ Como pode ser verificado nesses documentos da UNESCO traduzidos para o francês. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>; e <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-education-a-kit-for-teachers-students-parents-and-professionals/>

alfabetização midiática como foco deste trabalho, respeito a expressão utilizada pelas jornalistas francesas e a traduzo como “educação midiática” quando percebo que se refere ao processo, ao método, e adoto “alfabetização midiática” quando está relacionada ao objetivo.

Tendo em mãos os materiais digitalizados e revisados, a técnica de análise envolveu a fragmentação dos documentos e a reorganização a partir de novos pressupostos, ao que se dizem unidades de significação ou categorias de análise (DUARTE, 2004). A intenção era dar sentido aos dados com referência aos objetivos da pesquisa, construindo um novo texto que articula as falas em diferentes momentos, fazendo dialogar os sentidos, sob a visão do pesquisador. Conforme ressalta Guillermo (1997), a perspectiva qualitativa desenvolve categorias de análise após a aproximação com o objeto, deixando que esse objeto fale por si e permitindo ao investigador descobrir conhecimentos ainda não buscados ou pensados. Dessa forma, é possível fazer relações e associar os conteúdos entre si e com outras perspectivas para produzir novos conhecimentos.

A primeira etapa a ter os dados apresentados é a “Cenário Europeu – aprofundamento de conceitos”, uma vez que serviu de referência conceitual para analisar o trabalho empírico testemunhado nas observações participantes no Brasil e na França. Para reorganizar as informações de forma que façam sentido para o leitor e que contribuam para os objetivos da pesquisa, os dados foram agrupados nas categorias: “políticas públicas finlandesas”, “definição conceitual”, “como estamos: cenário europeu”, e “recomendações para o avanço da alfabetização midiática”. Essas categorias serão exploradas no capítulo destinado a esta etapa.

A etapa “objETHOS – observação participante em Florianópolis” tem os dados apresentados nas seguintes categorias: “práticas jornalísticas”, “métodos da oficina”, “jornalistas na educação”, e “reação dos alunos”, as quais também são apresentadas no capítulo pertinente. Os dados da etapa “Associação Entre Les Lignes – observação participante em Lyon” foram agrupados sob as mesmas categorias, adicionando mais uma que se apresentou durante as análises, “práticas dos alunos”, uma vez que nessa etapa foi observada uma atenção para as práticas midiáticas diárias dos alunos.

Cada uma das etapas conta com um capítulo específico para abordagem dos dados. Ao final dos capítulos, são desenvolvidas considerações a respeito do que foi visto até o momento, relacionando as informações com as teorias indicadas. Conforme o conhecimento foi sendo produzido, essas considerações englobam mais informações e fazem outras relações, possibilitando com que a fase apresentada dialogue com o referencial teórico e com as etapas anteriores.

As considerações sobre as etapas de observação empírica, em Florianópolis e Lyon, precisaram ser feitas sob a perspectiva de eixos temáticos que orientaram as perguntas a serem respondidas pelos dados. Um dos objetivos da tese é identificar uma discussão sobre jornalismo nas práticas de alfabetização midiática, e, também, compreender como é possível falar de jornalismo nas escolas. Em vista isto, um dos eixos temáticos foi intitulado “jornalismo em sala de aula”, onde são abordadas as situações em que o jornalismo foi o centro do debate e quando foram discutidas questões que auxiliam a compreender aspectos do processo jornalístico. O segundo eixo foi intitulado “procedimentos da prática de alfabetização midiática”, tendo em vista que um dos objetivos da pesquisa era o de observar os procedimentos pedagógicos em iniciativas de alfabetização midiática, auxiliando na compreensão mais ampla do que é, como faz e quem faz alfabetização midiática. Neste eixo, tudo o que foi apreendido e descoberto, que diz respeito à prática da educação para alfabetização midiática, é posto para estudo e apreciação do leitor, e retomado no desfecho da pesquisa.

5 ETAPA CENÁRIO EUROPEU – APROFUNDAMENTO DE CONCEITOS

Os assuntos abordados na conferência em Helsinque representaram uma etapa fundamental nesta pesquisa. O acesso a teorias sobre o campo não é amplo, o que condiciona o entendimento sobre o fenômeno a ser estudado. Estar presente na conferência “Rumo a uma boa vida nos anos 2020: aprimorando a cidadania e a coesão social por meio da alfabetização midiática” abriu horizontes e auxiliou a fundamentar as ideias acerca do que significa educar para as mídias visando a alfabetização midiática, além de proporcionar um panorama do que foi e está sendo feito no continente europeu, refletir sobre o que pode ser aperfeiçoado e quais os objetivos para os próximos anos.

Dentre o que foi discutido, o que mais chamou a atenção desta pesquisadora foi separado em quatro categorias de análise, denominadas: “políticas públicas finlandesas”, que englobam temas relacionados ao contexto do país e que orientam as ações direcionadas à alfabetização midiática; “definição conceitual”, na qual são trazidos aspectos teóricos que constituem o entendimento sobre alfabetização midiática e delimitam os contornos do uso do termo; “como estamos: cenário europeu”, um panorama de como está o cenário da Europa no que se refere à alfabetização midiática, quais os principais problemas enfrentados e de que forma trabalham e aplicam a educação midiática; e “recomendações para o avanço da alfabetização midiática”, que traz apontamentos dos educadores, técnicos e políticos envolvidos no evento sobre como avançar para obter melhores resultados. Através dos indicativos apresentados nesta etapa, pode-se desenhar as proporções que o fenômeno possui, nestes países, e onde estão os focos das preocupações.

5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS FINLANDESAS

Durante a primeira parte da conferência, ocorrida pela manhã, os responsáveis pelo Instituto Nacional do Audiovisual (KAVI), Saara Salomaa e Lauri Palsa, apresentaram as políticas públicas para alfabetização midiática no país e reforçaram a necessidade de um esforço coletivo. A educação midiática faz parte do currículo escolar há mais de dez anos e foi se transformando durante esse período, conforme as mídias e as tecnologias foram se desenvolvendo e ocupando espaços na vida social. Apesar de não detalhar a base curricular, ficou claro durante a apresentação que essa se baseia em competências e habilidades (como se

mostrou a nova BNCC brasileira), conforme apresentação de *slides*⁸⁴. Além das escolas, a educação midiática está presente em bibliotecas públicas, museus e universidades do país.

A alfabetização midiática é apoiada pelo desenvolvimento de políticas públicas robustas em diversos setores, como: educação e cultura, transporte e comunicação, sociais e a Justiça. Também há uma política nacional específica de alfabetização midiática, introduzida em 2013, que tinha quatro objetivos principais e propostas de ações: educação midiática centrada na criança e no adolescente; estruturas sustentáveis (através de legislações, fontes de financiamento e nivelamento entre o foco nacional e local); especialização dos envolvidos e promoção de parcerias; e papel ativo do Estado nas atividades globais de educação midiática. No ano de 2019, essa política nacional foi revista⁸⁵, buscando dar atenção para novos grupos, como os adultos, e para a formação de especialistas das áreas de educação e cultura.

Para promover a alfabetização midiática nacionalmente, quatro pontos-chave são necessários, na visão dos finlandeses: 1) governança e trabalho estratégico, com cooperação governamental, consulta e preparação de políticas públicas, e cooperação internacional; 2) pesquisas de apoio, que auxiliam a compreender os avanços e desafios, e a popularizar a questão; 3) sensibilização e conscientização, aumentando o debate público e o apoio de profissionais da educação; e 4) desenvolvimento de uma cultura operacional, com a promoção de uma cooperação intersetorial, transparente e estável. Este último ponto é ressaltado pela palestrante, que exemplifica os diversos eventos e fóruns de debate promovidos no país e que buscam integrar diversas organizações que se envolvem com a alfabetização midiática. Nestes eventos são distribuídos materiais de apoio para os interessados, de forma gratuita, e o foco está nos professores e educadores, na tentativa de integrar as ações em âmbito nacional. A palavra cooperação é mencionada por diversas vezes, tanto em âmbito nacional quanto internacional, reforçando que não se alcança resultados atuando individualmente.

[Participante] faz uma pergunta: como conectar tantos ministérios envolvidos, educação, cultura, comunicação, transporte, Justiça, como fazer funcionar? Resposta: enxergam como um guarda-chuva, onde um vai englobando o outro, mas todos estão interligados. [...] Cada ministério tem especialistas e interesses em alfabetização midiática, mas, por vieses diferentes, o da Justiça se relaciona com o aspecto da cidadania, por exemplo. Há muita diversidade nos debates (CAH, 2019).

O senso de cooperação parece estar presente entre as instituições finlandesas. O fato de que cada ministério tenha um ponto de vista a zelar no que se refere à alfabetização midiática enriquece o debate e mantém uma abordagem dinâmica, que atua sobre diferentes lacunas.

⁸⁴ Registros fotográficos das apresentações podem ser conferidos nos apêndices (Apêndice D).

⁸⁵ A apresentação da nova política ocorreu em 2020 e não houve tempo hábil de ser analisada para compor esta tese.

Saara Salomaa reforçou, já na parte da tarde, ao abrir novamente a conferência, que a cultura é muito importante para o governo finlandês, sendo representada pelos prédios do parlamento e da biblioteca pública (onde estávamos), os quais foram construídos um de frente para o outro, evidenciando sua equidade de poder. A alfabetização midiática faz parte de todo o processo educacional do país e é vista como uma responsabilidade coletiva de várias instituições: é ela que garante que cada um tenha as mesmas condições de participar da vida social.

Aparentemente, os envolvidos com alfabetização midiática na Finlândia estão cientes do significado e da importância das mídias na vida das pessoas, e compreendem igualmente a necessidade de políticas públicas para elas, e a responsabilidade que possuem de auxiliar os cidadãos a participarem da vida pública. Assumindo que não há um único caminho possível, é importante sair da esfera do discurso e agir, criar políticas públicas que propiciem e fundamentem ações coordenadas. Como foi mencionado pelos organizadores da conferência, o cenário de desinformação é preocupante e a alfabetização midiática pode auxiliar no empoderamento dos indivíduos e a encorajar a cidadania. O papel da alfabetização midiática não parece ser um adendo à educação, um apêndice, um extra: é vista como um direito fundamental dos cidadãos e condicionante para a democracia.

5.2 DEFINIÇÃO CONCEITUAL

Mesmo apresentando suas políticas públicas com a segurança de quem trabalha com a temática há mais de uma década, Saara Salomaa afirmou que eles não são donos dos conceitos, que entendem que tudo se modifica à medida que as sociedades se transformam e que os sujeitos se apropriam das mídias e suas tecnologias. Reforçou também que estão abertos para críticas para identificarem o que não está certo e o que podem fazer melhor. Não há uma regra sobre a alfabetização midiática, na sua visão, mas uma construção que pode variar de cultura para cultura, e o importante é ser receptivo às novas possibilidades.

As confusões em relação aos conceitos e ao emprego dos termos se mostrou presente entre os pesquisadores do campo de forma geral, não apenas nesta pesquisa. Em sua palestra no turno da tarde, David Buckingham deixou evidente a preocupação conceitual por algumas vezes. Uma das principais angústias do educador é de enfatizar aquilo que a alfabetização midiática não é.

Afirmou que tem outro problema, uma confusão entre ensinar através da mídia e ensinar sobre a mídia. Educação para alfabetização midiática⁸⁶ não é sobre mídia

⁸⁶ “*Media literacy education*”, expressão original.

educacional⁸⁷, não é usar a mídia como uma ajuda audiovisual na sala de aula, não é usar a mídia como um sistema de entrega educacional. Não é também usar a mídia como uma maneira de motivar as crianças ou talvez destravar o aprendizado. Alfabetização midiática é algo mais fronteiro e demanda constantes questionamentos críticos sobre a mídia (CAH, 2019).

Nessa passagem foi possível identificar um problema conceitual que experienciei por diversas vezes no começo da pesquisa. Muitos artigos encontrados e debates presenciados em âmbito acadêmico versavam sobre a utilização das mídias para auxiliar no aprendizado. Encontrei dificuldade de me desvencilhar dessa perspectiva, pois de fato não era isso a que eu me referia. O palestrante atentou para o fato de que essas abordagens se confundem, mas que não são a mesma coisa. Realçar o aspecto crítico necessário nessas ações – para além de promover um melhor aprendizado, motivar os alunos, ou completar os processos educativos para englobar aspectos da cidadania, por exemplo – é o que diferencia especialmente essas ações. A alfabetização midiática busca fazer conhecer como as mídias operam, como elas atuam na vida cotidiana e como podemos construir um relacionamento saudável com elas, priorizando os interesses dos indivíduos, e isso implica em um olhar crítico e questionador.

Buckingham utilizou em sua fala dois termos desconhecidos por mim até aquele momento, “educação para alfabetização midiática” e “mídia educacional”. O primeiro termo, pelo que foi possível compreender durante a palestra, se refere a uma ênfase à alfabetização midiática, pois educação midiática é um método, uma prática, um meio, e nem sempre essas práticas vão ao encontro de construir uma alfabetização midiática. Um exemplo são as iniciativas que envolvem *checklists* ou *fact-checking*. Ao preferir usar “educação para alfabetização midiática”, o pesquisador quis lançar luz sobre o que está em jogo e qual seria o foco específico das ações educacionais. É importante frisar que o palestrante não busca criar um novo termo, foi apenas uma expressão por vezes utilizada. O termo “mídia educacional” parece assemelhar-se à mídia-educação, no caso do Brasil, não apenas pela colocação das palavras, mas pela intenção de usar as mídias como uma ferramenta pedagógica, de ensinar através das mídias.

Ao se referir a outro termo, que ganhou visibilidade através da UNESCO, “alfabetização midiática e informacional”, Buckingham fez ressalvas quanto à utilização de dois termos.

Destacou que existe essa palavra “informação”, em “alfabetização midiática e informacional”, e acha que é um problema. Salientou que nesse contexto é importante lembrar a importância da ficção, prazer e emoção nos nossos engajamentos com a mídia. Que não deveríamos pensar a mídia como uma simples fonte de informações, mas como um veículo para a cultura popular (CAH, 2019).

⁸⁷ “*Educational media*”, expressão original.

É possível observar a intenção de unificar o conceito, pois as mídias envolvem mais do que transmitir informação ou conteúdos, elas são um meio para a cultura. Enfatizar o aspecto cultural envolvido no relacionamento com as mídias parece apropriado para abordar o tema, especialmente com os jovens, que têm suas interações sociais e culturais cada vez mais baseadas em processos midiáticos (sobretudo digitais e tecnológicos). Mas aqui também ficou clara a preocupação com as mídias como um todo, em todos os aspectos, inclusive os que envolvem publicidade, entretenimento e ficção. O fato de a alfabetização midiática contemplar todas essas questões não significa que não seja possível direcionar as preocupações para uma área determinada. Alunos alfabetizados midiaticamente enriquecem seu relacionamento com as mídias jornalísticas, da mesma forma que conseguem dialogar melhor com obras cinematográficas ou desviar de conteúdos publicitários embutidos em vídeos nas redes sociais, por exemplo.

Sobre o mundo digital, a crítica de Buckingham recai nos aspectos tecnicistas, bem como no entendimento das mídias como uma ferramenta. Quando o assunto é tecnologia e ambiente virtual, as preocupações se voltam para ensinar os alunos a usar determinado meio e não a questionar criticamente o que envolve essas interações.

Ressaltou que a alfabetização digital⁸⁸ é comumente vista em termos limitados como competência funcional, uma questão instrumental, é sobre habilidades e o trato de informações, sobre aprender o código, programação de computadores. Mas a alfabetização midiática é sobre pensamento crítico, não é só ser um usuário ou consumidor eficiente da tecnologia. Acredita que estaríamos fazendo certo se fôssemos mais claros sobre o que estamos falando quando falamos em alfabetização midiática, melhor do que deixar esses termos “deslizando”⁸⁹” (CAH, 2019).

As preocupações com alfabetização midiática cresceram juntamente com a desinformação, e esta, por sua vez, é potencializada pelas redes digitais. Quando encontramos ações voltadas para educação nestes ambientes, que se intensificaram, elas visam o aprimoramento do uso, o que não é o mesmo do que refletir criticamente quanto às práticas de uso ou quanto às práticas de produção. Geralmente, a preocupação é com a eficiência do manejo das ferramentas tecnológicas, com a contribuição para um consumo consciente, deixando escapar a oportunidade de enriquecer as dinâmicas de interação com o desenvolvimento do pensamento crítico.

Essas diferenciações que foram propostas contribuíram para as heurísticas da tese no momento em que definem o que se entende por alfabetização midiática e, principalmente, o que

⁸⁸ “*Digital Literacy*”, expressão original

⁸⁹ “*Slide around*”, expressão original.

ela não é ou ao que não se propõe. O foco no pensamento crítico, evidenciado tantas vezes, é uma marca que caracteriza ações desse tipo, norteando a continuidade da área. Durante a conferência, David Buckingham foi o único que contemplou essa discussão em sua fala; as mesas de debates e os demais palestrantes abordaram outras discussões.

5.3 COMO ESTAMOS: CENÁRIO EUROPEU

A palestra de David Buckingham tinha como título “Políticas de alfabetização midiática na Europa: aonde estamos indo e como chegar lá”, ocasião em que apresentou a atuação de governos e educadores europeus até o momento e os principais problemas enfrentados. O educador começou sua explanação tomando como certo o reconhecimento geral da importância da alfabetização midiática por governos, políticos e comunidade educativa. Esta etapa básica para o desenvolvimento de ações de alfabetização midiática, de reconhecimento de seu valor social, está ainda em difusão no Brasil, pois entidades e organizações começaram recentemente a debater o assunto.

Apesar desse reconhecimento, o progresso europeu é considerado lento. Conforme foi constatado pelo palestrante, alfabetização midiática se tornou uma espécie de palavra-mágica, usada “da boca para fora”, e que pode muitas vezes ter motivações comerciais. Sem a educação, alfabetização midiática pode se tornar um gesto vazio, e precisa estar incluída em um processo educativo ao longo da vida das pessoas, devendo ser incorporada em estruturas e instituições em diversos âmbitos. A preocupação com a educação é aspecto presente entre os estudiosos europeus, colocando os professores e as escolas no centro do debate sobre a alfabetização midiática.

Os principais sinais de movimentação sobre o tema da alfabetização midiática foram sentidos no final da década de 2000, quando foram publicadas comunicações, recomendações, instruções, entre outras. As normas e procedimentos dos serviços de mídia e audiovisual na Europa, no ano de 2018, enfatizaram que os estados membros e que as plataformas de compartilhamento de vídeos devem promover alfabetização midiática. Nos últimos anos, proliferaram pesquisas, análises, estudos-piloto e trabalhos de alto nível que contribuíram muito para o campo. Em escala global, a UNESCO tem papel protagonista difundindo o termo alfabetização midiática e informacional, promovendo pesquisas, estudos, conferências e a formação de professores. No entanto, quanto à UNESCO, a publicação de materiais com diferentes abordagens ao longo da última década faz parecer que estão sempre “inventando a

roda”, segundo Buckingham. A cada documento, parece surgir algo novo: explicam novamente o que é e como fazer, ao invés de somar os empenhos e os resultados já conquistados. Para o palestrante, parece que estamos indo bem, mas é possível verificar alguns problemas, principalmente no que se refere à pouca ação e muito discurso sobre o tema.

O solucionismo é um dos principais impasses a ser superado, pois a alfabetização midiática sozinha não é solução para todos os entraves: alfabetização midiática resolveria os problemas das informações falsas, discursos de ódio, radicalização, violência e vícios; alfabetização midiática auxiliaria a operar as tecnologias, proteger as crianças, promover a inclusão, promover cidadania, fortalecer os meios públicos de comunicação, a expressão criativa, treinar trabalhadores, consumidores, e até a conquista da paz mundial, ironizou. Essas questões possuem múltiplas raízes, que dizem respeito a aspectos culturais, sociais e psicológicos. A alfabetização midiática não pode ser vista como um remédio para esses males, ela tem o propósito de melhorar o relacionamento das pessoas com as mídias, de desenvolver o pensamento crítico, que pode contribuir para avançar em alguns desses problemas. A questão do solucionismo é oferecer soluções rápidas e simples para problemas que são complexos, o que limita o debate e não resolve os impasses.

A falta de coerência entre as ações de alfabetização midiática também impede avanços mais significativos, pois parece que cada um está fazendo algo diferente, com outra abordagem, e os resultados não conseguem ser alinhados, ficando dispersos. Unificar o entendimento sobre o termo e sobre as ações a serem implementadas poderia contribuir para um progresso nesta área. Isso vai ao encontro da questão de “inventar a roda” toda vez que se faz uma pesquisa, que se publica um documento ou novas diretrizes – parece que estamos sempre tendo que começar do zero, quando na verdade já há atividades bem-sucedidas que poderiam ser mais bem exploradas. Observar o que está sendo feito e como está sendo aplicado o conceito parece ser mais produtivo do que iniciar empreitadas de montar ou construir modelos novos ou supostamente revolucionários sem antes compreender o contexto.

A falta de sustentabilidade das atividades também é sentida como um problema a ser enfrentado, pois falta continuidade no que é proposto. O que se vê são vários kits de ferramentas, *checklist* e *websites* que não são usados ou que foram descartados e desativados. Há muitas pesquisas e iniciativas, mas pouca avaliação em profundidade, o que gera confusão. Compreender o contexto e compensar, em parte, essa lacuna de estudos estruturais sobre este tema é o que está sendo proposto nesta pesquisa.

Ao questionar a origem desses problemas, Buckingham afirma que há muito foco em questões superficiais, aparentes e de curto prazo, como os *checklists*, dicas, passo a passo, e ações pontuais, com busca de resultados imediatos. Há também uma obsessão, como colocou, quanto à medição da criatividade, do acesso, e do uso. Mas como mensurar essas questões? Não há uma preocupação em compreender o que está sendo medido e por que, para quem e o que se vai fazer com isso. Entender o que essas medidas significam não aparece na agenda: medem-se ferramentas e não se dá atenção ao pensamento crítico.

Outra origem dos problemas diz respeito à localização das mídias, pois fala-se muito do ambiente digital, das redes sociais e da internet. Contudo, como foi mencionado, alfabetização digital não é a mesma coisa que alfabetização midiática, ela é uma das possibilidades. A alfabetização midiática está em todas as mídias, todas as estruturas, e saber usar com autonomia as tecnologias digitais é algo que faz parte, mas que é uma parcela de algo mais amplo, tendo em vista que a alfabetização midiática é mais crítica. Entende-se a importância de não focar apenas nas redes digitais e englobar a televisão, rádio, jornal, revistas e outras mídias no processo. Outra questão de caráter mais estrutural refere-se aos limites da educação, pois organizar esses conhecimentos dentro de uma rede de ensino não é uma tarefa fácil, uma vez que existem barreiras de diferentes níveis e depende da colaboração de toda a sociedade. A educação não resolve todos os problemas e é preciso compreender os limites de até onde pode chegar.

Apresentando experiências inglesas, o palestrante destacou que a alfabetização midiática é muito usada como um substituto para a regulamentação das mídias. Se as pessoas forem alfabetizadas para as mídias, não será preciso uma maior regulamentação porque a responsabilidade será dos “consumidores informados”. No caso do Reino Unido, a alfabetização midiática foi substituída pela participação midiática: as ações foram reduzidas à segurança na internet e à inserção dos idosos nas práticas digitais, o que não é a mesma coisa. Segundo Buckingham, há um reconhecimento da importância do tema, mas há poucas políticas públicas e ainda um envolvimento reduzido do Ministério da Educação.

Apesar da alfabetização midiática não substituir a regulamentação das mídias e a responsabilidade que as empresas de mídia possuem nesse processo, os educadores precisam estar no centro do debate, conforme acredita o palestrante. Deixar na mão das empresas pode ser um erro e se tornar um problema ainda maior. No jornalismo, as mídias tradicionais de notícias tendem a culpar os novos meios pela desinformação, por exemplo, se eximindo de suas responsabilidades. Aceitar que as empresas assumam a alfabetização midiática é correr o risco

de promover ações de relações públicas, não apenas para as mídias tradicionais, mas para as gigantes da tecnologia. Assim, o viés das mídias, seus processos de produção e de rentabilidade não são discutidos criticamente, o que seria fundamental.

O que pode ser observado ao redor do mundo é que os sistemas educativos parecem estar andando para trás. Conforme ressaltou Buckingham, é possível averiguar processos de marginalização das artes, ciências humanas e sociais nos currículos escolares, e uma instrumentalização da alfabetização, provenientes de grupos neoconservadores, respaldados por um neoliberalismo, que parece fechar mais portas do que abrir. Isso pode ser visto de perto pelos brasileiros com o desmonte do Ministério da Educação nos primeiros dois anos de governo de Jair Bolsonaro, com corte de repasses, corte de projetos e programas, trocas constantes de ministros, censura de temas, entre outras medidas (CARTA CAPITAL, 2019; OPERA MUNDI, 2019; RFI, 2020). Esse movimento é sentido em outras partes do mundo e vai na contramão das demandas das transformações sociais e midiáticas recentes e do que precisam as democracias para sua sobrevivência.

5.4 RECOMENDAÇÕES PARA O AVANÇO DA ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA

Além de apontar esses problemas quanto ao entendimento e à prática de alfabetização midiática, David Buckingham elencou oito fatores que precisam ser debatidos para avançarmos na temática. Primeiro, são necessários documentos com políticas e estratégias de atuação, que contenham diretrizes que foquem na educação, a serem amparados por governos e órgãos públicos em geral. Mas esses documentos sozinhos não conseguem fazer as ações acontecerem na prática. São também indispensáveis planos de implementação com um comprometimento real e com clareza sobre quem será o responsável, onde as ações vão ocorrer e quais os suportes e apoios necessários, pois se a alfabetização midiática não estiver vinculada a estruturas e instituições, ela não vai acontecer. Durante a fala, o palestrante lançou a seguinte pergunta: “*de que suporte, no que diz respeito às pessoas, os professores e profissionais da prática precisam?*” (CAH, 2019), e complementou dizendo que precisamos de respostas claras para essa pergunta.

Como terceiro fator, o pesquisador elencou que necessitamos de modelos curriculares que sejam coerentes e não muito complicados, tendo em vista que o que está disponível são modelos acadêmicos altamente elaborados “*com setas para todos os lados, e que são coisas que os professores e as pessoas que trabalham no dia a dia acham quase totalmente inúteis*”

(CAH, 2019). Segundo o palestrante, existem muitos modelos de currículos e não é preciso produzir ainda mais, deixando transparecer uma crítica à quantidade de novas propostas que são feitas, mas que nunca chegam a ser implementadas ou que não têm relação com as rotinas escolares.

O quarto fator condicionante para o avanço é que precisamos de recursos de ensino e aprendizagem, desenvolvidos através de pesquisas, e não mais livros com textos, kits de ferramentas ou listas para resolver, instantaneamente, o problema da desinformação.

O palestrante afirma que o que precisamos são recursos de ensino e aprendizagem que foram desenvolvidos em um processo de longo prazo de pesquisa, que foram testados em sala de aula com professores e outros profissionais profundamente envolvidos no processo de desenvolvimento. O que ele discorda é que, quem quer que seja, governos, ONGs, Google, Facebook, entregue coisas para os professores e que espere que eles implementem (CAH, 2019).

Está sendo mencionada a necessidade de colocar o trabalho do professor como central na discussão e que sejam desenvolvidos recursos e materiais a partir das práticas e experiências dos docentes em sala de aula; repassar fórmulas prontas para que apliquem com seus alunos não se mostra o caminho mais eficaz. Trata-se de um processo de construção entre os profissionais envolvidos na dinâmica com os estudantes. Junto a isso, outro fator, o quinto, é o treinamento dos professores e educadores de forma profunda e sustentada ao longo de sua jornada profissional. Não se aprende a educar para as mídias em cursos rápidos, vídeos na internet, materiais pré-fabricados ou palestras. Trata-se de tarefa complicada e que tem uma pedagogia difícil, o que demanda uma educação aprofundada e a longo prazo dos profissionais. O sexto fator é o desenvolvimento informal dos docentes, não apenas nos cursos universitários, mas nas suas redes de relacionamento, para que compartilhem e falem de suas práticas, pois são as trocas de experiências que possibilitam o desenvolvimento profissional. Para Buckingham, se a comunidade europeia quiser dar suporte a uma comunidade de alfabetização midiática, precisa ser oferecendo suporte direto para professores, bibliotecários e profissionais através de intercâmbios e estudos de campo, por exemplo.

O sétimo fator é o fomento a pesquisas e a avaliações para coletarmos o maior número possível de dados de campo sobre alfabetização midiática e a respeito da educação para a alfabetização midiática, a fim de que se possa identificar o que acontece na prática e se as ações são ou não aceitas e se podem gerar frutos, porque nem tudo o que se propõe consegue ser implementado com sucesso. Seria mais adequado que as avaliações fossem relativas ao processo de aprendizagem, mais do que tentar mensurar pontos específicos.

Buckingham acredita que precisamos de pesquisas que olhem bem de perto o processo de aprendizagem. Disse que a maioria das pesquisas em alfabetização midiática não olham realmente para os detalhes do que de fato acontece, olham para os resultados, o que medem em termos limitados, e não olham o processo de aprendizado, que é difícil e complicado. Acha também que precisamos fazer pesquisas acessíveis e que não precisamos de tantos grupos de especialistas e conferências porque muito pouco dessa discussão acha o caminho para a prática. Professores precisam ser envolvidos, como pesquisadores, documentando, avaliando a sua própria prática (CAH, 2019).

Das teorias e documentos, com orientações, modelos e propostas de atuação, poucas estão alinhadas com o dia a dia dos professores e acabam não sendo aplicadas. A solução para os próximos projetos seria ouvir como os docentes trabalham, do que precisam, e compor algo juntamente com esses profissionais.

O último fator se refere a parcerias igualitárias e diálogos genuínos. Novamente, o palestrante ressalta que as colaborações que ele percebe acabam excluindo as pessoas que estão na linha de frente, no caso, os professores, que precisam ser ouvidos. É necessário o envolvimento das empresas de mídia, de políticas públicas e de organizações sociais no processo de alfabetização midiática, mas é preciso encontrar maneiras para que nenhuma instância domine o debate, que todas as vozes sejam igualmente ouvidas, numa parceria verdadeiramente igualitária.

Outros palestrantes do evento abordaram pontos a serem revistos e discutidos a respeito do que precisamos para evoluir na questão. A pesquisadora finlandesa Pävi Kasi ressaltou que a alfabetização midiática deve atingir todas as idades e afirma que já está conseguindo expandir as ações de educação midiática para além das escolas, atingindo o público adulto, e principalmente, idoso. Quando ações são dirigidas para esse grupo, geralmente têm a intenção de ensinar a usar, a se inserir no mundo digital e a ter acesso às mídias, e não a desenvolver o pensamento crítico. É preciso, na sua visão, estabelecer parcerias com instituições com as quais os idosos se relacionam, como clínicas de saúde, correios, bibliotecas, para fazer chegar as ações de alfabetização midiática para esse público.

Na mesa de debates sobre o futuro da alfabetização midiática na Europa, Nicoleta Fotiane, educadora e pesquisadora da área, que atua em Bucarest, Romênia, reforçou a importância de políticas públicas, do reconhecimento da necessidade de desenvolver um trabalho voltado à educação a longo prazo, de formar professores e conseguir financiamento. Ao refletir sobre o futuro do tema, afirmou que, se não forem superadas as ideias de soluções rápidas, cursos rápidos, listas e fórmulas prontas, não é possível ser muito otimista. Não é sobre ter uma relação de competências ou de só combater a desinformação; alfabetização midiática precisa de estratégias amplas e de ações durante toda a vida. Algo que foi mencionado no evento

e que chamou a atenção foi um projeto de inserir a alfabetização midiática como uma disciplina separada no currículo escolar. De acordo com a educadora, isso pode sufocar ainda mais o currículo, visto que já há uma alta demanda e carga horária para os alunos. Mesmo assim, iniciativas como essa precisam ser incentivadas por estarem pensando alternativas que ingressem no ambiente escolar de forma mais permanente.

Saara Salomaa complementou a fala da pesquisadora romena afirmando que as ações de curto prazo têm seu valor e podem vir a somar a outras iniciativas. Mas na Europa, principalmente na Finlândia, como se faz alfabetização midiática há mais de dez anos, já se caracteriza como algo a longo prazo, o que facilita pensar em ações nesse formato, entre outros aspectos, por deixar o professor ou profissional de educação midiática à vontade para testar e investigar ações.

Outro integrante dessa mesa de debates foi Paul Mihailiais, pesquisador norte-americano que busca relacionar alfabetização midiática com engajamento cívico. Para ele, a discussão para propor ações futuras é não pensar na alfabetização midiática como um conjunto de habilidades necessárias. Em sua visão, seria preciso focar em implementar nos processos educativos “intenções cívicas”, relacionando aspectos de uma participação cidadã, mais do que conferir habilidades. Ainda, ressaltou que compor habilidades necessárias contribuiria para o pensamento “solucionista”, que auxiliaria a formar consumidores mais eficientes, e não é essa a intenção.

A fala de Mihailiais levou a um debate. David Buckingham afirmou que dizer que é importante ser cívico, todos vão dizer, não há argumentação contra isso. Mas o que é ser cívico? Precisamos ter claro o conceito do que é esse engajamento cívico para que possamos fazer afirmações sobre e não deixar ser este mais um termo vazio. Saara Salomaa complementou esse argumento afirmando que engajamento cívico ou a intenção de formar um cidadão é diferente de alfabetização midiática, que não são a mesma coisa.

É possível relacionar essa questão, das intenções de formar um cidadão serem diferentes de uma alfabetização midiática, com os projetos de educomunicação no Brasil, que tem como argumento a inclusão dos alunos e a formação de um cidadão atuante. A alfabetização midiática educa para as mídias, para melhorar o relacionamento das pessoas com elas, e isso tem consequências no engajamento cívico, mas ainda assim são pontos diferentes. Para ter a cidadania como objetivo seria preciso delimitar o que se entende por cidadania, quando se é ou não cidadão, quais critérios para determinar ações desse tipo, entre outras definições.

Sobre as habilidades, há discursos dissonantes: a questão faz parte das políticas finlandesas, mas os pesquisadores parecem não investir nessa prática. O painel que ocorreu no turno da tarde, intitulado “Competências profissionais para alfabetização midiática para 2020”, abordou as competências a serem desenvolvidas pelos educadores. Ao exporem suas opiniões, os quatro debatedores da mesa, vindos da Alemanha, Itália, Finlândia e Letônia, falaram coisas diferentes, o que demonstra a falta de consenso sobre quais seriam essas habilidades. Demonstra também que o conceito de habilidades não está claro. Um dos palestrantes afirmou que o educador precisa compreender o que interessa aos jovens e agregar conhecimento ao tema, em que a habilidade seria de saber escutar e dialogar com os estudantes. Outro ressaltou que era necessário saber mediar, e que a criatividade seria a principal competência, além da habilidade de juntar elementos analógicos e digitais e de dar significação a novas experiências pessoais. De acordo com outro pesquisador, cada professor é responsável por se desenvolver e deve fazer cursos, com formação continuada no assunto durante toda a vida profissional. Para o último debatedor, é importante ensinar como a mídia funciona, para que serve, como arrecadam fundos; a habilidade seria a de explicar como funciona.

As respostas desencontradas deixam claro que não há uma unanimidade na questão. Não há um entendimento do que sejam habilidades e competências conceitualmente e nem quais seriam elas. O que se espera do professor, nesse sentido, é uma pluralidade de conhecimentos que cabe a ele desenvolver ao longo de sua formação. O que foi debatido corrobora com a ideia de que a alfabetização midiática é mais do que atribuir competências e habilidades às pessoas, é mais complexa e ampla.

O que foi visto nesta conferência resultou numa melhor compreensão do que é alfabetização midiática e o que ela não é; como estão sendo pensadas as ações nesse sentido; quais são os problemas enfrentados; como mudar, como agir daqui para frente. Os debates legitimaram, de certa forma, o que se pretendia estudar no começo desta pesquisa e possibilitaram seguir com mais certeza no caminho da alfabetização midiática.

5.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ETAPA

A noção de que a alfabetização midiática é uma responsabilidade coletiva e demanda ações coordenadas com governos e entidades civis estava presente durante todo o evento. Integrar e cooperar são verbos fundamentais para quem está pensando em desenvolver ações de alfabetização midiática. A necessidade de engajamento público e de uma educação midiática

implementada de forma sistemática, contando com financiamento e estruturação (BUCKINGHAM, 2019), encontra respaldo nas medidas de execução adotadas pela Finlândia. Assim como ressaltou o relatório da *RAND Corporation* (2019), são necessários esforços de diversos agentes, principalmente de políticas públicas, para que a alfabetização midiática atinja todos os níveis da sociedade. A experiência finlandesa demonstrou que essa intervenção coletiva deve ocorrer desde os primeiros anos dos currículos escolares para se obter sucesso, e deve fazer parte de todo o processo educacional, conforme também afirmado por Buckingham (2019).

O uso plural e heterogêneo do termo alfabetização midiática, que serve a determinados desejos e anseios particulares, foi rechaçado durante a conferência, onde também foi reforçado o seu conceito basilar. Ficou evidente que alfabetização midiática não é ensinar utilizando as mídias ou usar as mídias para engajar e envolver os estudantes, aprimorando os recursos pedagógicos. Isso poderia ser relacionado com o que conhecemos no Brasil como mídia-educação.

O reforço a aspectos culturais dessa abordagem, de compreender as origens e os engajamentos culturais que compõem tanto os usos midiáticos dos sujeitos quanto as práticas de produção midiática, confirmam o que foi trazido por Soares (2014) em relação à classificação da alfabetização midiática dentro de uma corrente histórica denominada “protocolo cultural”, que se destina a compreender e aprimorar o relacionamento dos sujeitos com as mídias. A educomunicação, por sua vez, pensa nos processos comunicacionais como um todo (incluindo as interações familiares, religiosas, escolares), enfatizando a expressão, o direito à comunicação e o suporte ao engajamento de movimentos sociais que promovam a cidadania. Conforme foi debatido na mesa final da conferência, promover engajamento cívico não é o mesmo que alfabetização midiática. Antes seria preciso atentar para entendimentos mais profundos sobre os conceitos que cercam essa abordagem. Tentar garantir o direito à comunicação e expressão de todos é importante, mas não é alfabetização midiática. Fica explicitada, como já faz Soares (2014), uma divergência protocolar quanto às intenções da alfabetização midiática e da educomunicação.

Assim como foi reforçado por Kellner e Share (2008) e Buckingham (2019), o componente crítico é o mais importante em ações de alfabetização midiática, aspecto que também ganhou destaque durante a conferência. Professores, educadores, profissionais das mídias, e os próprios alunos e interessados, precisam estar abertos para refletir sobre suas

práticas, questionando também as práticas midiáticas. Estimular o pensamento crítico parece ser, de fato, o foco principal da alfabetização midiática.

A unificação dos termos alfabetização midiática e alfabetização informacional realizada pela UNESCO, que resultou no termo integrado “alfabetização midiática e informacional”, foi abordada no evento. Durante a fundamentação teórica apresentada nesta tese, a integração pareceu não ser produtiva, visto que fragmenta o termo e pode gerar desencontros entre os pesquisadores da área. No evento, foi mencionado que a impressão é que estamos sempre “inventando a roda”, usando um termo novo, outra perspectiva, quando, na verdade, trata-se das mesmas intenções e de igual campo de atuação. Assim como a alfabetização em notícias não é utilizada para se referir a medidas educativas de combate especificamente à desinformação, focar na “informação” separadamente contribui para segmentar o campo e gerar confusão conceitual. É preciso unificar o termo e deixar claro sobre o que estamos falando quando falamos em alfabetização midiática, que engloba, de forma ampla, o relacionamento das pessoas com as mídias, vistas mais do que como fontes de informação e entretenimento, mas como veículos da cultura.

A visão tecnicista, contestada na fundamentação teórica, de algumas abordagens educativas para as mídias – de focar apenas nas tecnologias e em ambientes digitais, instruir os estudantes a transitar de forma segura e eficiente nessas redes, utilizar as ferramentas e se tornarem consumidores mais conscientes – foi abordada nos discursos proferidos na conferência. Ao se referir à alfabetização digital como sendo vista de forma limitada e instrumentalizada, Buckingham reforçou a necessidade de promover o pensamento crítico sobre todas as mídias, e isso seria o mais importante. Alfabetização midiática não se dirige apenas a ambientes digitais para estabelecer regras de condutas, ela é maior do que isso. Incentivar os usos das tecnologias em sala de aula sem o viés crítico pode auxiliar a produzir uma massa de usuários sem o discernimento necessário para lidar com os conteúdos. Serão muitos usuários e pouca reflexão sobre as práticas midiáticas, um terreno fértil para a desinformação. É importante salientar que a nova Base Nacional Comum Curricular brasileira (BRASIL, 2020), ao fazer referência a essas novas tecnologias, afirma que se deve promover apropriação técnica e crítica desses recursos, mas tem como principais verbos ou ações: apropriar, usar, utilizar, propor. É preciso estar atento para a maneira como as novas tecnologias serão introduzidas nas rotinas escolares, para que não atuem de forma arbitrária, sem o viés crítico que pode empoderar os alunos.

Assim como a nova BNCC brasileira, o sistema educacional da Finlândia, no que se refere à alfabetização midiática, parece baseado nas competências e habilidades. No entanto, no período da tarde, quando ocorreram as mesas de debates, os conferencistas discordaram desse tipo de abordagem, retirando o foco das habilidades para lançá-lo sobre o desenvolvimento do pensamento crítico. Foi visto que os próprios educadores europeus, quando questionados, não encontraram uma unidade sobre essas competências e habilidades, o que reforça o entendimento de que essa não seria a melhor maneira de definir a alfabetização midiática. Ela não é um resumo de competências, mas um fenômeno que se realiza através de práticas sociais, as quais se modificam de acordo com o contexto cultural (BUCKINGHAM, 2017). As habilidades são fáceis de se adquirir, mas se tornam obsoletas facilmente.

Dos problemas mencionados durante a conferência, o solucionismo se mostrou uma objeção contundente trazida por Buckingham, já evidenciada em sua obra literária. A alfabetização midiática não é responsável por prevenir riscos como a violência, drogas, doenças, ou por resolver, sozinha, a questão da crise de confiança no jornalismo e a desinformação. Esses problemas têm múltiplas causas e, portanto, não podem possuir apenas uma solução. A alfabetização midiática não pode ter como foco resolver questões pontuais, é um aprendizado para toda a vida. O mesmo acontece com iniciativas que oferecem listas, programas passo a passo e outras alternativas rápidas para verificar ou checar informações. Precisamos de um entendimento profundo sobre as mídias e como elas representam o mundo e produzem conteúdos (BUCKINGHAM, 2019), e a abordagem de *checklists* não pode resolver isso. Essas iniciativas pontuais também não possuem sustentabilidade, não resistindo a uma simples prova de aplicabilidade, conforme salientou o palestrante, pois os professores não usam essas “soluções rápidas” na prática, e muitas delas acabam em desuso ou descartadas.

Outro problema trazido na conferência é a necessidade constante de mensurar dados na intenção de avaliar os processos que envolvem a alfabetização midiática. Mas o que estamos medindo, como medir e o que faremos com isso não parece ser algo que tenha sido determinado. Definida como uma “armadilha” (BUCKINGHAM, 2019), a criatividade é compreendida como um conceito importante para ações de alfabetização midiática, mas o que seria essa criatividade? Como ela leva ao pensamento crítico? Ninguém seria contra fomentar a criatividade, mas o que exatamente estamos incentivando, o que é algo não-criativo? A falta de delimitação do que está sendo medido ou trabalhado pode influenciar na volatilidade das ações propostas e no enfraquecimento do termo alfabetização midiática. A nova BNCC brasileira, por exemplo, carece desse e de outros conceitos fundamentais para pensarmos atividades orientadas

para alfabetização midiática, conforme constatado, e é preciso estar atento a esses processos conceituais antes de pensar os processos práticos.

Caminhos foram apontados na intenção de sugerir medidas que possibilitem avanços na área. Para que seja possível implementar políticas em âmbito nacional, são necessárias quatro frentes de atuação, como mostraram os especialistas da Finlândia: governança, ou empenho de governos e políticos na questão, com o desenvolvimento de políticas públicas; fomento à pesquisas; sensibilização e conscientização da importância do tema em diferentes setores da sociedade; e o desenvolvimento de uma cultura operacional, com a cooperação entre setores e o envolvimento de organizações de diversos tipos. Quanto ao Brasil, algumas pesquisas despontam sobre o assunto e alguns grupos civis se mobilizam em torno da questão, mesmo que não de forma unificada (como o caso do Educamídia e outras iniciativas mapeadas), o que não significa, no entanto, que há uma conscientização nacional ou um estímulo à alfabetização midiática em larga escala. Fomentar mais investigações na área contribuirá para uma maior conscientização e para desenvolver essa cultura operacional, por isso ressalta-se aqui a necessidade de ampliar esses esforços. No que diz respeito à governança e a políticas públicas, não há no Brasil referências ao tema. A nova BNCC pode ser uma porta de entrada para a discussão, mas há conceitos básicos que precisam ser esclarecidos e debatidos antes de incluir nos currículos escolares as práticas de alfabetização midiática. Reconhecer a importância da alfabetização midiática, sobretudo por parte dos governantes e legisladores, o que já acontece na Europa há alguns anos, parece ser um questão-chave que ainda precisa ser desenvolvida no Brasil.

Durante a palestra de David Buckingham, foram elencados oito fatores a serem debatidos, que dizem basicamente respeito a políticas públicas e planejamento de modelos curriculares, e uma atenção ao protagonismo do professor nos processos educacionais para as mídias. O papel do docente é ressaltado por diversas vezes na conferência, evidenciando que oferecer uma formação continuada a esse profissional que vai atuar junto aos alunos é importante para a efetividade de ações para alfabetização midiática. Recai sobre o professor mais essa responsabilidade, e é preciso ajudá-lo nesse processo e dar todo o apoio necessário. Em nenhum momento, durante a conferência, se levantou a questão de inserir um profissional de mídia ou de jornalismo em sala de aula para que este desempenhasse a função de falar sobre suas práticas ou de contribuir com suas experiências pessoais. No entanto, na Europa, há formações, cursos, graduações e pós-graduações em alfabetização midiática, que formam educadores em alfabetização midiática especificamente.

A alfabetização midiática pode fazer parte dos currículos escolares de diversas maneiras, através de uma disciplina voltada para o tema, em conjunto com outra disciplina, em várias disciplinas, em atividades extraclasse, em disciplinas optativas ou em eventos e cursos ao longo dos semestres. Conforme foi abordado por Nicoleta Fotiane na conferência, na sua visão, uma disciplina exclusiva para alfabetização midiática pode aumentar excessivamente as cargas horárias dos currículos escolares. Compreendo o argumento de que esta proposta pode sobrecarregar os sistemas educativos que já possuem muitas disciplinas e alta carga horária para os alunos. No entanto, adicionar mais essa responsabilidade nas atividades dos professores de língua portuguesa, como é o caso da proposta da nova BNCC brasileira, parece improdutivo, uma vez que a quantidade de conteúdos nessa disciplina é grande e o tempo, muitas vezes, não é suficiente. Durante a consulta pública para a elaboração da nova BNCC⁹⁰, foi proposta a ampliação da jornada escolar de quatro para cinco horas diárias, o que revela que há uma necessidade de aumentar a carga horária escolar. No caso do Brasil, uma disciplina de alfabetização midiática no contra turno, para citar um exemplo, pode representar uma carga menor de trabalho para os professores e oportunizar mais tempo nas escolas por parte dos alunos.

⁹⁰ Consulta pública relacionada às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Ensino Médio. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/novo-modelo-do-ensino-medio-e-hora-da-sociedade-opinar/>.

6 ETAPA OBJETHOS – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE EM FLORIANÓPOLIS

A etapa de observação participante com o objETHOS foi dividida em quatro categorias de análise, as quais foram sendo percebidas no decorrer da leitura dos dados coletados. Os temas que se evidenciaram foram agrupados entre: “práticas jornalísticas”, que engloba os momentos em que as práticas jornalísticas foram o centro do debate, bem como quando se debateu o trabalho jornalístico; “métodos da oficina”, que envolve a preparação do grupo e a preocupação com o método utilizado, sendo percebidas dinâmicas que dizem respeito à presença do professor em sala de aula e de atenção ao contexto dos alunos; “jornalistas na educação”, categoria na qual são compiladas as situações em que os jornalistas precisam se envolver com temas para além de sua profissão e explicar conceitos diversos, auxiliando nos processos educativos dos estudantes, bem como lidar com situações inesperadas, que referem-se ao dia a dia em sala de aula; e “reação dos alunos”, que revela momentos de interação entre eles e de envolvimento com a oficina, destacando o modo como se posicionam frente às questões abordadas.

6.1 PRÁTICAS JORNALÍSTICAS

Durante a reunião na sala de estudos da Faculdade de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina, ocasião em que os componentes do projeto “Educação para crítica de mídia em escolas públicas” do grupo objETHOS alinham os materiais e discussões a serem propostos no próximo encontro com os estudantes, ocorreram debates entre eles sobre as práticas jornalísticas. Uma das voluntárias explicou sobre as entrevistas que realizou com dois professores da UFSC sobre o tema do encontro seguinte, o suicídio, e compartilha com os demais o que percebeu: não há nada que impeça o jornalismo de falar sobre o assunto, mas existe uma espécie de acordo, ou “pacto de silêncio”. Ao lançar essa constatação, os outros membros da mesa discutem a atuação das mídias jornalísticas, enfatizando que há espaço apenas para casos específicos, mas que seria preciso debater o tema de forma geral, focando na prevenção. Outra voluntária menciona que todos os casos que aparecem na imprensa possuem uma abordagem negativa, e que seria importante estabelecer uma relação com as maneiras de prevenir e tratar pessoas que tenham propensão a isso. Esse debate inicial demonstra que os próprios jornalistas envolvidos no projeto têm a oportunidade de expressar seus pareceres sobre a atuação da imprensa. Para que compartilhem informações com os alunos e fomentem o diálogo sobre a temática, é preciso delinear a discussão entre eles, o que pode ser produtivo também para o trabalho que desempenham fora do grupo.

Durante a preparação da oficina, uma voluntária mencionou uma série de televisão para adolescentes, “Por 13 Razões⁹¹”, que trata do suicídio, e que seria interessante incluir no debate, visto que era popular e que os estudantes provavelmente já a conheciam. Outra voluntária expressa preocupação em exibir trechos da série, pois não concordava com a forma como o tema foi abordado que, segundo ela, foi inapropriado⁹². Após um debate sobre o programa, todos concordam que seria melhor questionar psicólogos sobre a questão, visto que havia uma reunião agendada para o dia seguinte com duas profissionais que falariam sobre o assunto. A voluntária que trouxe o tema para a reunião levanta uma questão interessante: “*se não foi apropriado a maneira que trataram o tema, qual é a maneira legal, como devemos tratar? Como a mídia trata?*” (CAO, 2018). Todos concordam que essa discussão precisava ser levada para os alunos e que mencionar a série poderia ajudar.

Já em sala de aula pude ver o vídeo com as entrevistas, mencionado na reunião. A professora de jornalismo enfatizou a importância de representar o outro nas reportagens, que os jornalistas precisam sempre apresentar o contexto que envolve o caso do suicídio, mostrar como era a vida dessa pessoa e suas principais dificuldades, e não apenas noticiar o caso. O professor entrevistado em seguida falou sobre a responsabilidade de o jornalismo discutir temas relevantes e de promover transformações na sociedade, enfatizando que esse é o seu papel social. O docente entrevistado ressalta que é dever do jornalismo sensibilizar governos para que atuem em causas importantes para a população e questiona como o jornalista pode abordar o tema do suicídio de maneira mais humana, que atinja as pessoas de forma a produzir uma vontade de mudança e interesse de atuar na causa. Essa perspectiva do jornalismo, apresentada aos alunos pelas entrevistas, demonstra um alinhamento com a ideia do “bom jornalismo” já mencionado em capítulo anterior, que dá espaço para a manifestação do outro, oferecendo um contexto aos fatos que é essencial para o seu entendimento.

Os entrevistados eram professores e jornalistas atuantes no mercado. Trazer a sua perspectiva sobre como deve ser a conduta dos jornalistas aproxima o profissional do público e abre portas para o entendimento de como os temas são vistos por quem escreve as notícias, posicionando os pontos de vista. Refletir sobre o papel do jornalismo corrobora na compreensão não apenas da sua importância, mas o que se deve exigir no que tange a boas práticas. Deixar transparecer os procedimentos das práticas e de onde partem os discursos auxilia a estreitar

⁹¹ “13 Reasons Why”, produzida pela Netflix.

⁹² Na série, uma jovem comete suicídio e a narrativa acaba culpando pessoas ligadas a essa personagem pelo ocorrido, responsabilizando outros jovens por não a terem tratado bem. A discussão que ocorreu na reunião se referia à compreensão de que essa não seria a melhor abordagem a respeito da temática.

laços que podem contribuir para uma maior confiança no jornalismo (KOVACH; ROSENSTIEL, 2004).

A crítica à atuação das mídias jornalísticas se fez presente em diversos momentos e partia, muitas vezes, dos próprios alunos, revelando que eles possuem um entendimento prévio e um discernimento já em construção. Ao terminar o vídeo das entrevistas, Samuel incita uma discussão com os estudantes sobre a atitude dos veículos jornalísticos de não falar sobre o assunto devido ao medo de propagar casos. Nesse momento, a participação dos jovens foi expressiva:

Aluno 1 afirmou que, atualmente, o suicídio acontece muito com os jovens e por isso o assunto deve ser abordado na escola e nas mídias também, mas que é importante não só dar a notícia, mas trazer a fala de especialistas para informar melhor, pois as mídias só apresentam o fato.

Aluno 2 disse que as mídias têm medo de falar, pois trata como se fosse um contágio, mas o suicídio não é uma doença, é mais complexo do que isso. Ressaltou que as mídias se acovardam para não trabalhar o tema, que querem só informar o que aconteceu (CAO, 2018).

A fala dos estudantes demonstra que apenas “apresentar o fato” ou “só informar o que aconteceu” não é suficiente, é preciso contextualizar, abordar a opinião de especialistas e complexificar o debate, ou pelo menos tratar a questão a partir da sua complexidade. É preciso “informar melhor”. Quando as pesquisas apontam que metade do público acha que o jornalismo não explica as notícias (REUTERS INSTITUTE, 2019), elas possuem respaldo em afirmações como essa. Os alunos não querem apenas receber as informações, querem que elas sejam explicadas e contextualizadas, ampliando o debate.

Seguindo a discussão, uma aluna complementou o que foi dito pelos colegas, mas com um contraponto: “*aluna 3: explicou que entende porque as mídias não mostram, porque depois não vão ter como deter, como conter o que pode vir depois*” (CAO, 2018). O coordenador afirmou que não há comprovação científica de que isso aconteça, de que noticiar suicídios ocasione situações similares. Mas se esse é um receio, como seria possível tratar o tema de forma mais consciente? Como as mídias jornalísticas deveriam abordar a questão, pois só não falar não faz desaparecer o problema, destacou. O aluno 1 se manifesta novamente, salientando que: “*na opinião dele, hoje existem mais formas de procurar ajuda, ele acha que tem mais conscientização porque as mídias estão tratando mais do tema*” (CAO, 2018). Concordando com a visão do estudante, Samuel afirmou que percebe que a imprensa está saindo do comodismo e divulgando com mais frequência ações como o setembro amarelo⁹³, reforçando a

⁹³ Setembro Amarelo é uma campanha brasileira de prevenção ao suicídio, iniciada em 2014. Desde 2003 o dia 10 de setembro é o Dia Mundial de Prevenção do Suicídio.

pergunta aos alunos: como eles acham que o assunto deveria ser tratado pelas mídias jornalísticas. Como os alunos não responderam prontamente à questão, ele falou sobre a importância de trabalhar a prevenção, apontando negativamente a forma sensacionalista como alguns veículos expõem os casos.

Ao trazer o seu ponto de vista como jornalista, Samuel apresenta tópicos a serem ponderados, como o de não falar sobre o assunto não contribuir para a diminuição de casos ou ajudar as pessoas nessa situação. Ele provoca os alunos a pensarem em uma solução. A intenção do coordenador do grupo é incentivar os estudantes a se manifestarem, questionando-os. A pergunta é frequente, “como deveria ser abordado o assunto?”, o que faz com que os jovens precisem refletir que tipo de informações querem receber e como essas informações devem ser apresentadas. Ao expor a ideia de focar na prevenção, Samuel apresenta uma alternativa que é aprovada pelos alunos. Mesmo os estudantes não tendo respondido imediatamente às questões levantadas, eles tentam participar com suas opiniões. Em conversa informal, Ricardo salientou que o grupo não espera que os jovens tenham essas respostas, mas a intenção é instigá-los.

Ricardo disse que é difícil querer que os alunos digam como a mídia deve se portar quando nem eles sabem direito. Fala de uma construção com os alunos e que, mesmo que eles costumem levar para casos pessoais, isso não é um problema, interessa que eles participem (CAO, 2018).

O mesmo aluno, que participa sucessivas vezes, em determinado momento faz dois questionamentos aos organizadores da oficina: quais as dificuldades dos jornalistas de trabalhar o tema do suicídio e qual a dificuldade da comunidade em receber essas informações. É possível perceber o interesse do jovem pelo processo de elaboração das notícias, além de uma consciência de que é preciso pensar no público. Ao levantar questões sobre as dificuldades dos profissionais, transparece uma abertura à ideia de subjetividade, no sentido de que há um sujeito que, ao escrever uma notícia, enfrenta problemas e impasses. Essas perguntas permitiram a Samuel e Ricardo falar mais abertamente sobre aspectos das práticas sob o seu ponto de vista.

Samuel começa respondendo sobre o “pacto de silêncio” no jornalismo, que, de fato, há muito receio ao abordar o tema porque não se sabe ao certo quais serão as consequências, mas que, para ele, isso não é construtivo.

Ricardo ressalta o aspecto humano do jornalista, que são pessoas como todas as outras, e menciona a dificuldade de relatar uma situação tão complicada e triste. Disse que o jornalista se sente inseguro, muitas vezes, e que relatar esses fatos é difícil porque se trata de uma situação extrema. Complementou, ainda, afirmando que existe a linha da privacidade que deve ser respeitada pelo jornalista.

Samuel passa a responder a segunda pergunta e afirma que as coisas estão mudando e que já sente que há uma abertura maior para falar sobre o assunto. Ele percebe a quebra de paradigmas e que, nesse cenário, mais políticas públicas poderiam contribuir [para auxiliar o público a lidar com esses casos] (CAO, 2018).

Quando Samuel afirma que a estratégia de atuação dos jornalistas, o “pacto do silêncio”, não é construtiva, está rompendo com uma prática, a qual pode ser relacionada com os procedimentos de controle externos (MAROCCO, 2016), evidenciados pela interferência de um tabu social no jornalismo. O jornalista questionar os procedimentos de controle da profissão juntamente com alunos incentiva para que estes últimos continuem a fazê-lo em outros momentos, fora da oficina.

Ao ressaltar o aspecto humano do processo de construção da notícia, Ricardo abre caminho para que os jovens enxerguem o jornalista como um sujeito, que possui emoções, que sofre e tem receios ao relatar os fatos. Isso possibilita uma maior aceitação da subjetividade no trabalho jornalístico. A produção de notícias é vista de forma mais individual e personalizada, no sentido de que faz perceber o sujeito que relata os acontecimentos. Ao finalizar a colocação, abordando a questão da linha de privacidade, Ricardo traz à tona mais um procedimento de controle, interno (MAROCCO, 2016), que se refere às regras que permeiam o trabalho jornalístico e que devem ser respeitadas. Ao lançar luz sobre a questão, o doutorado apresenta para os estudantes aspectos não antes percebidos sobre a profissão e que compõem o processo de narração dos fatos. Fazer conhecer as práticas é fundamental em ações de alfabetização midiática e parecem ter espaço privilegiado no projeto do objETHOS.

Ao mostrar a apresentação em *slides* que continha manchetes e artigos de jornais noticiando casos de suicídio, “*Samuel afirma que a imprensa não pode se calar, mas que precisa mudar o foco: ela não pode ser sensacionalista, precisa ajudar na prevenção, se responsabilizando pelo debate*” (CAO, 2018). Destacando o engajamento da imprensa no assunto, o coordenador explicou, em detalhes, o caso do suicídio do reitor da UFSC⁹⁴, e como a imprensa noticiou o caso explorando dados não confirmados e que se mostraram inverídicos. Após a morte do reitor e de esclarecidos os erros de apuração por parte da polícia que investigava o caso, nenhuma retratação foi feita pela imprensa.

Sobre este caso, o jornalista apresentou uma série de reportagens de diferentes jornais, frisando aos alunos que as manchetes diziam, na maioria delas, “achado morto”, e que apenas um jornal usou a palavra “suicídio”, evidenciando diferentes escolhas de linguagens. Ele questionou o motivo de não utilizarem a palavra suicídio. O trabalho feito por Samuel, de comparar a escolha de palavras e termos nas manchetes, foi esclarecedor no tocante ao papel

⁹⁴ Após ser acusado de desvio de verbas por investigação da polícia federal, em 2017, o reitor da UFSC cometeu suicídio em um shopping da capital catarinense. Mesmo após mais de um ano do caso ter sido amplamente divulgado pela imprensa, não houve denúncia formal sobre a operação, e ainda não se tem, até o fechamento desta tese, a confirmação sobre as quantias desviadas (se foram mesmo desviadas) ou sobre os acusados.

do jornalista na apresentação dos fatos, nas escolhas que são feitas. Não apenas do jornalista, mas das editorias, as quais buscam transmitir diferentes impressões e versões.

Em seguida, o professor apresentou a entrevista feita com as psicólogas, realizada por uma das voluntárias, as quais afirmavam que a imprensa deveria divulgar os casos, mas nunca de forma sensacionalista. O desafio para os jornalistas, segundo elas, é entender o contexto para divulgá-lo, buscar conhecer a realidade das pessoas através de múltiplas fontes. Para as psicólogas, o suicídio não pode ser visto pelos jornalistas como um tabu, nem como uma doença transmissível. A fundamentação que as especialistas proporcionam respalda a discussão e orienta sobre como seria melhor abordar o assunto com a sociedade.

Na sequência, Ricardo levantou o debate relativo ao papel dos jornalistas no caso do reitor da UFSC, afirmando que as manchetes divulgadas tinham o objetivo de “caçar cliques” e os jornais não se preocuparam em apurar os fatos, tendo em vista que o escândalo vendia mais exemplares e gerava mais acessos aos veículos.

Ricardo afirma que as mídias têm responsabilidade pelo caso, pelo suicídio do reitor, devido à maneira como abordaram e trouxeram à tona, sem questionar ou validar as informações. Afirmou que tiveram um papel importante nisso tudo e que até a data não tinham se retratado. Ele trouxe ao debate o poder do jornalismo quando condena uma pessoa, como os erros podem afetar a vida dos outros quando se vislumbra apenas o lado comercial (CAO, 2018).

Ricardo abordou ainda o poder que as mídias jornalísticas possuem e quão importante é o cuidado com as práticas. Ressaltou questões comerciais, lembrando aos jovens que jornais precisam ser vendidos ou que precisam de cliques, atentando para o fato de que aspectos da produção ligados às empresas de mídia devem ser percebidos pelos alunos. Discutir a importância de um jornalismo zeloso com os acontecimentos mais do que com o lucro, e sobre a repercussão disso na vida das pessoas, leva a uma reflexão sobre o papel social do jornalismo e o que se deve esperar de seus profissionais.

O caso do suicídio do reitor da UFSC também foi citado por Salvador Neto, convidado do grupo para a última oficina do semestre, que tratou dos erros jornalísticos. No livro “Na teia da mídia”, o jornalista aborda o caso do maníaco da bicicleta, que foi publicado em diversos jornais da região de Joinville, Santa Catarina, com a foto do acusado, mas sem a comprovação de culpa.

Salvador afirmou que o jornalismo não é um espetáculo e que a rapidez da vida de hoje faz com que os jornalistas não apurem os fatos corretamente para poderem dar a notícia o quanto antes. Disse que os jovens são pseudojornalistas: eles produzem conteúdos, mas não estudaram, não sabem como lidar com as informações, o que pode gerar o compartilhamento de mentiras. Como podemos evitar? Debatendo o tema e conscientizando os futuros jornalistas para estarem atentos e responsáveis ao

outro. Quanto aos alunos, eles não devem compartilhar informações sem antes apurar a sua veracidade. A vida vale mais do que qualquer curtida (CAO, 2018).

Mais uma vez há uma crítica ao trabalho jornalístico, pois a rapidez e instantaneidade exigidas dos jornalistas (por motivos comerciais) não pode afetar o seu trabalho de verificar as informações. Salvador evidencia que a solução seria formar jornalistas atentos ao outro, ou seja, à realidade e circunstância, ao contexto, de forma sensível. Ao mencionar que os alunos são “pseudojornalistas”, Salvador quis dizer que eles podem produzir conteúdos, mas que não possuem formação na área e, por isso, não sabem como tratar os dados adequadamente. Dessa forma, compartilhar conteúdos não é indicado, visto que não podem ter certeza da veracidade e da checagem dos fatos. Essa ideia reitera as intenções de ações de alfabetização midiática de não formarem jornalistas, ou não verem os estudantes como jornalistas, mas de fazer com que eles repensem as suas práticas e compreendam como funciona o fazer jornalístico, dentro de um contexto social.

Ao abrir para perguntas, nesta ocasião, um aluno questionou Salvador:

Aluno perguntou se foi difícil encontrar a verdade⁹⁵, porque a mídia já estava fazendo um escândalo.

Salvador disse que sempre se coloca dúvidas e questões sobre os casos em que trabalha. Nesse caso específico, a mãe do acusado o procurou e contou a versão dela e, a partir daí, ele foi atrás dos fatos. Ele aproveita para mencionar algumas práticas jornalísticas, como se deve fazer para apurar informações, procurar confirmações, ligar para as fontes oficiais, bater na porta das pessoas para conseguir respostas e conversar com os envolvidos.

Professora questiona se isso é interesse dele ou se as famílias costumam procurá-lo para casos assim.

Salvador disse que procura sempre ajudar e que não busca os casos, as famílias chegam até ele (CAO, 2018).

Nesse diálogo houve espaço para o convidado falar de suas experiências pessoais na profissão e de algumas práticas que são essenciais ao trabalho jornalístico, como o uso do corpo e se colocar presencialmente nas situações investigadas (MAROCCO, 2019). O interesse do aluno foi direcionado para as dificuldades pessoais do jornalista, o que contribuiu para entender que a construção de uma reportagem ou investigação requer o olhar do profissional. Salvador explicou com mais detalhes como se aproxima das fontes e onde busca informações que contextualizem os fatos, o que torna mais visível como o jornalista atua no dia a dia da construção de uma reportagem. Esse contato direto com o profissional que redige as notícias é fundamental para estreitar os laços entre os jovens e os jornalistas.

⁹⁵ Salvador atuou como jornalista investigativo no caso, entrevistou familiares e publicou um livro. Por isso o aluno questionou como ele descobriu os detalhes do que aconteceu.

No final da oficina sobre erros jornalísticos, Samuel retomou a importância de desempenhar bem o trabalho, já que se desculpar depois de condenar alguém não repara todos os danos causados. Outra vez é retomada a responsabilidade do jornalista.

Samuel afirma que o jornalista não é um juiz, não cabe a ele condenar. Quando se monta um espetáculo midiático, quando há uma condenação, isso pode acabar destruindo a vida de alguém. E, depois, como se volta atrás? Não se volta. O “erramos” dos jornais não tem o mesmo impacto, não conserta os erros (CAO, 2018).

Falar sobre jornalismo é de fato o centro da questão para o grupo do objETHOS. As práticas jornalísticas são abordadas em diferentes momentos e os jornalistas podem falar dos seus processos de escrita e de suas experiências pessoais. A crítica ao jornalismo também está presente, bem como a intenção de propor uma nova forma de atuar no campo. Os alunos participam desse debate com suas opiniões, que demonstram não apenas uma compreensão prévia sobre o jornalismo, mas sobre como gostariam que ele fosse. Há uma atenção particular à responsabilidade do jornalismo na vida das pessoas e da importância de se fazer um trabalho voltado para as boas práticas, reforçando alguns entendimentos sobre apuração de fatos e trazendo à tona alguns procedimentos de controle.

6.2 MÉTODOS DA OFICINA

Na sala de estudos da universidade, onde os componentes do grupo se reuniam, pude presenciar autocríticas sobre a forma de condução das oficinas, debates relativos ao método, diálogos referentes à importância do professor para o andamento das atividades e alguns receios quanto ao futuro do projeto. Na minha primeira participação, uma das voluntárias pediu a palavra para propor uma discussão sobre o que havia ocorrido na oficina anterior, na qual eu não estava presente.

***Voluntária 1** afirmou que gostaria que o grupo fizesse uma autocrítica da ida anterior à escola. Disse que era preciso cuidar para que o tom do debate fosse compreensível por todos, pois, na vez anterior, o professor que os acompanhava levou para uma discussão mais acadêmica e os alunos não estavam conseguindo entender e perderam o interesse.*

***Voluntária 2** salientou que era preciso usar palavras mais fáceis com os alunos.*

***Samuel** explicou que essa ocasião foi complicada pois era época de eleições e que o professor que os acompanhava acabou “chutando o balde”, e não foi possível segurá-lo. Menciona que, caso cortassem a fala do professor, o debate seria encerrado e isso não é o objetivo do projeto. A ideia é uma roda de conversa e não podem verticalizar o debate.*

***Ricardo** afirmou que foi boa a participação do professor, pois na maioria das vezes eles não se interessam pelo projeto. Disse que também tentou puxar o debate para voltarem ao assunto, mas que não conseguiu. Nesse caso, a turma já havia*

participado de uma iniciação à linguagem das mídias no turno integral, então, quando chegaram, eles entendiam mais facilmente o que o grupo tentava passar para eles (CAO, 2018).

Ao que parece, ocorreu um debate que enfatizou mais as eleições e questões políticas do que o jornalismo e que, mesmo com Samuel e Ricardo tentando retornar ao tema principal, foi difícil conter os ânimos. Quando se está tratando de temas socialmente importantes e que geram polarização, como é o caso de política, religião, sexualidade, é de se esperar que essas reações aconteçam. Nesse caso, foi o professor que se exaltou, usando palavras difíceis e que não foram bem compreendidas pelos alunos. Interessante que essa autocrítica foi proposta por uma das voluntárias, o que demonstra o interesse e comprometimento em desempenhar um bom trabalho nas escolas. O fato de os estudantes terem ficado deslocados e perdido o interesse incomodou as voluntárias e precisava ser revisto, na visão delas.

Samuel Lima reforçou a importância de não cortar o debate e de que todos precisam poder se expressar. Quando percebeu que não poderia conter o professor, achou melhor não o silenciar para não interromper a discussão, pois essa ação faria com que os alunos não participassem também.

Ricardo apresentou uma informação interessante no que tange à participação dos professores nas oficinas, os quais, na maioria das vezes, não participam efetivamente dos encontros. A fala do doutorando dá a entender que, mesmo solicitando a presença dos docentes em sala de aula, o grupo não pode contar sempre com o seu envolvimento nas atividades. Outra informação interessante corresponde ao fato de que a turma em questão já estava mais avançada no debate por ter participado de outras ações que tratavam da linguagem das mídias, e, por isso, os assuntos fluíam mais. Há uma preocupação na escola com a temática, visto que além do projeto do objETHOS outras ações são propostas aos alunos.

Sobre a forma como o grupo opera nas escolas, as voluntárias continuaram a conversa mencionando que não se sentiam à vontade para falar. Como se tratava de suas primeiras participações (passaram a integrar o projeto naquele semestre), elas estavam observando inicialmente e não sabiam se podiam ou não falar. A coordenação se manifesta:

***Samuel** disse que não chamaria elas ou pediria para que falassem, não ia puxar o debate dessa forma. Cada uma deveria achar uma brecha para falar. Se estavam vendo alguma coisa, se tiveram uma ideia, então deveriam levantar a mão e pedir a palavra.*

***Ricardo** afirmou que as turmas, às vezes, estão dispersas e que o assunto nem sempre deixa eles confortáveis para falar.*

***Samuel** incentiva as alunas a participarem das discussões, sem titubear, com coragem (CAO, 2018).*

Quem norteia as discussões nas oficinas é o coordenador com a ajuda do doutorando, e as voluntárias são livres para participar. No entanto, no dia da oficina na escola, Samuel acabou solicitando que uma das voluntárias se pronunciasse, convidando-a para participar. Na ocasião, a apresentação de *slides* produzida pelo grupo fazia menção à série de televisão debatida por eles na reunião, “Por 13 razões”. Os alunos se manifestaram afirmando terem visto o programa e comentaram cenas e episódios.

Samuel pede que a voluntária X explique o motivo de ter colocado uma imagem da série no material deles. A voluntária se levanta e se dirige aos alunos, respondendo que a série fazia parte do contexto, que gerou certa polêmica pela maneira de retratar o caso da protagonista e que a maioria dos jovens conhece. Ela afirmou que houve uma preocupação em mencionar a série e qual imagem colocar, qual referência fazer, pois algumas cenas foram consideradas pesadas pelos componentes do grupo (CAO, 2018).

A fala da voluntária deixa transparecer o processo de elaboração do material para os alunos. Os estudantes podem tomar conhecimento sobre as discussões que o grupo teve e o que levou à organização do material dessa maneira. Estar aberto para apresentar os bastidores do projeto é importante para que os jovens percebam que os jornalistas, e os estudantes de jornalismo, também possuem dúvidas e questionamentos sobre o tema, além de se familiarizarem um pouco mais sobre a forma como compõem os assuntos a serem debatidos em sala de aula.

Sobre a presença dos professores nas oficinas, Ricardo reforçou a importância da presença deles para auxiliar a conter a turma e a envolver os alunos nas discussões. Segundo ele, “a presença dos professores em sala de aula é um facilitador da discussão, dá o contexto dos alunos, o que se interessam mais, casos específicos que ocorreram, e ajuda o grupo a preparar as abordagens, além de legitimar os pesquisadores no espaço” (CAO, 2018). Ele relembra uma experiência do começo do ano de 2018, em que o professor não estava em sala de aula e que a mediação do debate foi muito difícil. Conforme relatou, os alunos levaram a discussão para o lado pessoal e o grupo não conseguiu direcionar o debate.

Durante a observação em sala de aula, não apenas a professora que acompanhava a turma participou algumas vezes, fazendo perguntas e colocações, como a diretora da escola estava presente e contribuiu nas atividades. Foi possível perceber que a presença delas, principalmente da diretora – que chegou depois do início da oficina, fazendo com que alguns alunos se alinhasssem melhor nas suas cadeiras – manteve a turma calma, não tendo sido presenciadas conversas paralelas e situações de desatenção ou desrespeito. Elas colaboraram com algumas discussões, principalmente no primeiro encontro, que tinha como tema o suicídio.

A professora comenta sobre o choque que passam os familiares e amigos que conviviam com as pessoas que se suicidam, apresentando um olhar de alteridade para os alunos. A diretora também menciona que não há idade para casos de suicídio, que podem ocorrer em qualquer momento da vida. Ela conta para os alunos uma experiência pessoal com uma vizinha, já idosa, que tentou tirar a vida (CAO, 2018).

Em outra situação, a diretora ainda aproveitou o que estava sendo debatido sobre compartilhar casos e informações sem a devida confirmação para abordar a difamação, o que é e como ela acontece dentro da escola. A profissional destacou como a questão afeta os alunos, os professores e diretores. É possível perceber, nas colocações das educadoras, que contribuíram abordando uma perspectiva pedagógica para a temática, explicando para os estudantes circunstâncias importantes de serem percebidas. A professora da turma ressaltou a empatia, falando da dor das outras pessoas, e a diretora utilizou casos pessoais para apresentar o seu ponto de vista e abordar o assunto sob outra perspectiva.

Concordando com a importância do professor em sala de aula, Samuel salientou que a proposta precisa ser de uma “não-aula”, pois, caso se aproximem de uma aula regular, os alunos podem rejeitar a ideia e o debate não ocorrer. Para ele, a grande surpresa do projeto é a visão dos estudantes sobre a imprensa e a sua participação nas conversas, sendo essa última o que deve ser priorizado. A posição do coordenador faz refletir sobre a proposta de uma disciplina em separado, talvez problemática, tendo em vista que se for mais uma disciplina obrigatória, é possível que eles não se engajem do mesmo modo do que se for uma roda de conversa. É preciso alinhar o que se pretende com ações de alfabetização midiática e o que se espera dos jovens em questão de engajamento.

Para o projeto, a participação dos alunos se mostrou como o que há de mais valioso, e o que surpreendeu foi como os alunos veem a imprensa, com uma crítica já construída a partir de suas vivências. Os jovens conseguiram identificar aquilo que precisam para compreender melhor as informações, o que falta nas notícias e os aspectos subjetivos que fazem parte do trabalho jornalístico. O que falta para esses alunos é a oportunidade de conhecer melhor os processos de construção das notícias e noções das práticas, que parecem escapar de suas análises cotidianas, mas que são de seu interesse.

Já na segunda reunião pré-oficina presenciada, a última do ano de 2018, a preocupação das voluntárias com a continuidade do projeto foi percebida. Elas questionavam sobre os próximos encontros para alinhar as ações do próximo ano e como fariam para definir o tema do debate com os alunos da escola seguinte. Samuel foi direto ao expressar suas preocupações com o cenário que se apresentava.

Samuel disse que precisará retomar o contato com a secretaria de educação do Estado, pois como haveria troca de governo em 2019, não sabe quem será o secretário e se ele estará aberto a ações como as do projeto do grupo.

Ricardo ressaltou que já houve resistência em 2018, então eles esperam mais dificuldades da próxima gestão⁹⁶ (CAO, 2018).

As voluntárias expressavam o desejo de que o projeto fosse ampliado e ainda mais atuante dentro das escolas. O coordenador ficou feliz e salientou que também gostaria que isso acontecesse, mas que eles não têm estrutura para tanto. Fica evidenciada a dependência do grupo a órgãos governamentais e ao apoio de políticos e gestores para a continuidade das ações. A ausência de políticas públicas voltadas para a alfabetização midiática faz com que projetos como esse dependam da boa vontade de quem coordena a pasta da Educação ou dos governantes eleitos. Para que não seja preciso retomar as ações de projetos a cada troca de governo, seria necessário construir uma legislação direcionada à área e que regulamente atividades escolares voltadas à temática, além de exigir comprometimento dos gestores e envolvidos na educação dos estados e do país.

6.3 JORNALISTAS NA EDUCAÇÃO

Ocupar o espaço de educador em sala de aula não está incluso nas orientações acadêmicas dos cursos de jornalismo. Trata-se de algo diferente e não usual da rotina de trabalho de um jornalista. Ao desempenhar esse papel, os membros do grupo precisam lidar com situações por vezes delicadas no que tange à educação e cuidado com os estudantes. Durante a primeira observação, cujo tema do suicídio foi solicitado pelos próprios alunos, uma ocorrência complicada ocorreu e o grupo precisou contorná-la.

A professora se levantou abruptamente e saiu da sala. Ao sair, chama Samuel para fora. Ricardo assume a fala enquanto isso acontece. Ao retornar para a sala, Samuel está acompanhado de outra pessoa, uma mulher, que chama um aluno pelo nome e pede para ele sair da sala. Samuel retoma a fala e continua a oficina. Depois do ocorrido, Samuel me conta que nessa turma havia um estudante que tinha tentado o suicídio há dois meses, talvez por isso a turma tivesse interesse na temática. A professora, ao se dar conta, saiu da sala para chamar a pedagoga para retirar o menino da sala, por considerar que poderia ser ruim para ele escutar os colegas comentando sobre o assunto, e chamou Samuel para explicar a situação (CAO, 2018).

No momento em que tudo aconteceu, não pareceu um grande abalo para o andamento da oficina, mesmo eu tendo percebido certa tensão. Samuel e Ricardo continuaram conduzindo

⁹⁶ O governador eleito em 2018 em Santa Catarina foi Carlos Moisés da Silva, conhecido como Comandante Moisés, advogado e bombeiro militar e filiado ao Partido Social Liberal (PSL). A preocupação era devido ao fato de que o Comandante havia se alinhado a políticas conservadoras durante a campanha.

a oficina, mantendo a calma, apesar de ser uma situação desconfortável. Já no carro de volta para a universidade, eles comentaram o que aconteceu, que foi complicado lidar com essa situação delicada, mas que, estando em sala de aula, é preciso saber resolver casos como esse, exigindo um preparo para reagir e conduzir adequadamente as atividades.

Outra questão que se apresenta, é que, estando em sala de aula, os organizadores da oficina precisam auxiliar os alunos a compreenderem aspectos de outras matrizes que não o jornalismo, como questões sociais, conceitos variados, contribuindo para a educação e formação dos estudantes. Isso é um desafio, pois não são preparados para explicar temas diversos aos adolescentes. No caso do suicídio, diversas vezes o assunto pendeu para falar sobre suas causas e origens, e não sobre a imprensa.

Aluno disse que o suicídio vem da depressão e isso não aparece em discussões nos jornais. As pessoas têm depressão e não falam sobre isso, e ninguém sabe. Então elas acabam perdendo a sua estabilidade, ficam instáveis. Elas pensam que ninguém ao redor delas pode ajudar e acabam se isolando e pensando que não tem saída. Perdem a vontade de viver, acham que não adianta tentar, que nunca vão alcançar a felicidade que esperam que elas tenham.

Samuel pergunta para o aluno se ele conhece alguém próximo a ele que passou por isso.

Aluno responde que sim, a avó, e fala mais sobre o caso (CAO, 2018).

Nos encontros, foi comum os estudantes contarem experiências pessoais. A questão é que, ao debaterem o suicídio, aspectos ligados à psicologia e até à medicina são abordados, e a roda de conversa acaba versando mais sobre o tema do que a respeito do modo como o jornalismo trata esses acontecimentos. Ao propor um tema para cada oficina, mesmo que seja com a intenção de analisar como as mídias jornalísticas o exploram, é inevitável que os jovens aproveitem a ocasião para debater a questão em si. Tópicos como feminismo e racismo, por exemplo, também causam controvérsia e mais debates, e o fato de serem requisitados pelos estudantes demonstra que eles têm interesse de falar sobre esses assuntos. Analisar como a imprensa aborda os temas poderia ser visto pelos alunos como apenas uma parte de uma discussão mais ampla e que atinge diretamente as suas vidas.

Na outra oficina, onde Salvador Neto contava sobre do caso que investigou, do maníaco da bicicleta, os alunos pareciam mais atentos ao que aconteceu e não tanto à investigação jornalística.

Aluna 1 pergunta por que usaram a foto dele como culpado?

Salvador responde que foi falta de comprometimento do trabalho da polícia.

Samuel contribui afirmando que o acusado era o biotipo ideal, que correspondia com os relatos, e a polícia precisava de um culpado, pois sofria muita pressão.

Salvador continua com o relato e conta o que aconteceu com os integrantes da família após o ocorrido. Fala da imprensa que foi inocentada e que o Estado foi condenado

a pagar uma quantia à família, mas que nunca pagou, pois recorreu. O acusado não vai mais poder receber porque faleceu.
Aluna 2 pergunta, “mas ele morreu de quê?” (CAO, 2018).

Ao tentar falar sobre a responsabilidade que as mídias jornalísticas possuíam no caso, e que precisavam se retratar com a família que foi prejudicada, o interesse parecia estar na história em si. Oportunizar um espaço para que os alunos expressem sua opinião é de suma importância para o seu desenvolvimento, e a escola é espaço para isso. Trata-se de uma experiência que corrobora na construção das identidades e que deve ser incentivada e multiplicada. Para o projeto, escutar o que os alunos pensam também é relevante, pois saberão como eles gostariam que os temas fossem abordados pela imprensa. No entanto, é preciso ficar atento para não desviar do foco, mantendo as intenções de falar sobre as mídias jornalísticas.

6.4 REAÇÕES DOS ALUNOS

Durante a leitura do caderno de anotações, notas sobre o comportamento dos alunos compunham parte expressiva das páginas. Apontamentos sobre atenção e engajamento eram constantes, como: “muita atenção nessa hora”, “alunos atentos ao que está sendo dito”, “alunos inclinados para frente, atentos”, e até pontos com “menos atenção dos alunos nesse momento”, entre outros comentários. De forma geral, os jovens pareciam envolvidos com o debate, atingindo o objetivo do projeto de fazer com que participassem da roda de conversa.

Ao longo das categorias expressas até aqui, foram apresentadas inserções, observações e contribuições que os alunos deram, demonstrando interesse e conhecimento prévio sobre as mídias jornalísticas e os temas das oficinas. Algo relevante foi o quanto os jovens falavam com propriedade ao pedir a palavra. Quando o aluno que contou o caso de sua avó explicou a ligação do suicídio com a depressão, foi impressionante a maturidade de seu relato, sendo registrada minha surpresa no caderno de anotações. Além disso, quando falavam sobre a imprensa, os jovens demonstravam opiniões elaboradas, revelando um processo de reflexão e discernimento daquilo que esperam do jornalismo. Eles também contribuíram trazendo casos e novos elementos para o debate, mostrando que estavam atentos a assuntos locais e da comunidade, e que buscavam se informar a respeito do que acontece ao seu redor.

Samuel pergunta se os alunos têm a chance de falar sobre suicídio em casa, com seus familiares.

Aluno traz casos pessoais, de pessoas próximas a ele, de sua comunidade, que se suicidaram. Relatou que esses casos até apareceram nos jornais através de uma nota pequena, mas o assunto nunca foi debatido na comunidade e nem nas mídias. Um dos casos narrados por ele é de um homem cuja mulher se suicidou, e ele escreveu uma

carta sobre como sobreviveu a isso. Disse que essas manifestações, se divulgadas, podem ser uma mudança importante para fomentar a discussão (CAO, 2018).

O jovem faz uma sugestão de como o assunto poderia ser abordado na imprensa para que contribua mais com o debate dentro da comunidade, complexificando e aprofundando o conteúdo das notícias. Demonstra não apenas uma reflexão, como também um conhecimento sobre problemas da sua comunidade. As discussões que se originam da perspectiva dos alunos refletem os seus anseios, e as soluções que surgem desses debates são específicas para eles, em uma conversa direcionada para as suas demandas.

Mas os estudantes também demonstram brechas na cautela quanto aos conteúdos acessados, não apenas em casos de desinformação, mas de checar e confirmar as informações que recebem. Salvador, quando falou sobre apuração jornalística, mencionou o caso de um professor de outra escola da região, mas não entrou em detalhes. As alunas, atentas, se manifestaram:

Aluna 1 disse que foi um caso de assédio sexual a alunos.

Aluna 2 disse que foi assédio, um professor “passava a mão” nas alunas.

Aluna 3 disse que saiu até no G1⁹⁷ que foi um estupro, mas não foi.

Salvador questiona: imaginem se ele não é realmente culpado? (CAO, 2018).

Enquanto as alunas afirmaram que o caso se tratava de assédio, uma delas realçou que não foi estupro, apesar de ter sido noticiado em um portal de notícias. O que aconteceu, de fato, parecia estar ainda nebuloso. Salvador se preocupou em chamar a atenção delas para o fato de que não se sabia se o professor era culpado ou não, e que era preciso ter certeza antes de realizar qualquer afirmação.

Em outro momento, também na segunda oficina observada, um aluno se adianta e pede a palavra para contar um caso de seu conhecimento que se relaciona com o tema da oficina, erros jornalísticos.

Aluno conta um caso de um serial killer brasileiro que está na lista dos mais perigosos do mundo e que ganhou fama por ter cometido atos de canibalismo, mas que depois se descobriu que esses atos não foram cometidos e que sua fama foi baseada em uma mentira das mídias⁹⁸ (CAO, 2018).

É possível notar que não há uma diferenciação, por parte dos alunos, entre um erro jornalístico e uma mentira, ou uma desinformação. O que foi descrito pelo estudante, mesmo que ele não tenha entrado em detalhes, parece ser um caso de erro jornalístico, visto que a

⁹⁷ Portal de notícias da Rede Globo.

⁹⁸ O aluno não especificou a quem se referia, mas buscas na internet permitiram localizar o assassino conhecido como “Pedrinho Matador”, citado na lista dos piores *serial killers* do mundo, e que supostamente teria arrancado e comido o coração de uma de suas vítimas.

imprensa notificou atos de canibalismo que, depois, descobriu-se que não ocorreram. A forma como o jovem apresentou a questão, “uma mentira das mídias”, fez parecer que a falha foi proposital. Sobre isso, não houve tentativa, por parte do grupo, de explicar aos jovens a diferença entre uma mentira, uma desinformação e de erros cometidos pelos jornalistas. Os erros jornalísticos, mesmo graves e que podem ocasionar consequências devastadoras, não são o mesmo que mentir, que desinformar, nos conceitos assumidos neste trabalho; dizem respeito a uma falha nos procedimentos de apuração dos fatos, que podem ter diferentes origens, mas não a intenção de errar ou mentir propositalmente.

6.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ETAPA

Para melhor analisar os dados apresentados até aqui, utilizarei os eixos de pesquisa: “jornalismo em sala de aula” e “procedimentos da prática de alfabetização midiática”. No primeiro, os questionamentos específicos sobre o jornalismo, quando forem detectados, serão trazidos de forma a compreender os ângulos de abordagem e como são trabalhados alguns conceitos importantes para a profissão. Quanto à alfabetização midiática, serão identificados elementos que relacionem o que foi observado com o que se espera de ações nesse sentido, a partir do escopo teórico sobre atividades relativas à temática.

6.5.1 Jornalismo em sala de aula

Não restam dúvidas de que as intenções do projeto “Educação para crítica de mídia em escolas públicas” são de discutir o jornalismo, mais do que as mídias de forma geral. Em diferentes momentos, as práticas jornalísticas puderam ser debatidas e apresentadas aos alunos, em um exercício de reflexão sobre a produção jornalística. Já na reunião preparatória para a oficina, os próprios envolvidos com o projeto discutiram aspectos das práticas entre eles para depois levar o debate aos alunos. Exercícios como esse oportunizam questionamentos sobre o fazer da profissão.

Ao longo das oficinas observadas, Samuel Lima, Ricardo Torres e Salvador Neto tiveram a oportunidade de discorrer sobre desafios vivenciados pelos jornalistas. Apresentaram casos e relataram procedimentos vividos no exercício da profissão, oferecendo parâmetros que nortearam as escolhas e as interpretações dos fatos, estreitando laços com o público. Essa abordagem pode contribuir para a confiança no trabalho jornalístico (KOVACH;

ROSENSTIEL, 2004), pois quando as pessoas não conseguem identificar os objetivos e interesses envolvidos nas interpretações, passam a desconfiar das notícias (MEDITSCH, 1997). Evidenciar o processo é importante para que o público conheça os critérios das escolhas feitas pelos profissionais. Nas oficinas, os jornalistas relataram experiências pessoais que podem contribuir para enriquecer a percepção sobre como se faz jornalismo e, mais importante, quem faz o jornalismo.

A discussão em sala de aula, no primeiro encontro, teve início com um vídeo com entrevistas de dois jornalistas que apresentavam suas percepções sobre a atuação da imprensa. Neste momento, é dada a palavra para que os próprios jornalistas abordem os valores da profissão, revelando as origens dos discursos e os pontos de vistas que constituem as notícias, e aproximando os processos de produção das notícias do público. Na fala desses profissionais, foi exaltada a importância do outro no trabalho jornalístico, de estabelecer relações entre os fatos, de trazer o contexto da vida e a situação desse outro, fazendo um trabalho mais “humano”. A responsabilidade do jornalismo também é reforçada no que se refere à abordagem de temas relevantes para as pessoas. É possível perceber táticas de resistência (MAROCCO, 2016) nessas falas, como tratar assuntos que não necessariamente oferecem retorno financeiro aos jornais, que não chamam atenção, mas que têm relevância para discussões sociais. A ideia de enfatizar o outro é o “bom jornalismo”, que implica um olhar atento para a complexidade, que fomenta debates ao invés de encerrá-los. Não se está apenas falando de jornalismo com esses alunos, mas do “bom jornalismo” e de táticas de resistência na profissão. Os estudantes têm a chance de estabelecer uma distinção entre o que é feito, o que poderia ser feito ou como poderia ser feito de forma diferente.

Ao exporem aspectos referentes às práticas jornalísticas, o coordenador e o doutorando acabam abordando alguns procedimentos de controle (MAROCCO, 2016) que permeiam a profissão. Os procedimentos de controle trazidos para o debate, internos e externos, estavam relacionados diretamente com o suicídio, tema da oficina, sendo apresentados dentro desse contexto. Não houve uma apresentação formal teórica sobre práticas jornalísticas e procedimentos de controle, mas isso, talvez, seja positivo, visto a colocação das voluntárias de que, quando o assunto é abordado de modo acadêmico, os jovens perdem o interesse.

Além dos procedimentos de controle, os jornalistas que conduziram os encontros abordaram a questão da subjetividade no trabalho jornalístico, novamente não de forma teórica e conceitual, mas relacionada à prática e ao assunto da oficina. Ricardo ressaltou o aspecto humano do jornalista e as dificuldades em lidar com situações extremas, como o suicídio.

Samuel, em outra oportunidade, abordou as escolhas que envolvem a construção das notícias, como o uso de palavras, termos, manchetes, ênfases, entre outros. Explorar a perspectiva de um trabalho subjetivo reforça a responsabilidade do jornalista com a sua interpretação e a transparência do seu ponto de vista. Não se trata de condicionar os debates, mas de libertar as informações em uma “potência subjetiva” (GENRO FILHO, 1996). Se o que se espera é que o leitor tire as suas próprias conclusões, precisamos de debates localizados. É preciso facilitar a construção de sentido para o público, transparecendo as origens e os critérios das interpretações.

Um estudante questionou os jornalistas quanto as suas dificuldades ao trabalhar com o tema do suicídio, e outro aluno perguntou a Salvador sobre eventuais conflitos em seu trabalho para chegar à verdade. Esses discursos fazem perceber que os jovens reconhecem a presença de um sujeito, que enfrenta dilemas e que precisa fazer escolhas.

Quanto aos alunos, estes demonstraram um conhecimento prévio sobre o “bom jornalismo”, sabendo exigir das notícias não apenas as informações, mas o contexto e a explicação dos fatos, além de relatos com falas de especialistas que complexificam as questões. Assim como foi revelado na pesquisa do *Reuters Institute* (2019), quase metade das pessoas acredita que o jornalismo não ajuda a entender os acontecimentos e há incertezas se os veículos auxiliam a questionar os poderes sociais instalados. Segundo a pesquisa, as mídias jornalísticas, em geral, estão aquém do que se espera delas. Conforme ressaltou Kikuti (2019) e Filloux (2019), o jornalismo tem culpa na crise de confiança por não rever certos discursos e procedimentos que não atendem às demandas da população, além de manter circulando “supersimplificações” das questões.

As interpretações precisam ter alto teor explicativo, como sinalizaram Lisboa e Benetti (2015), e devem ser justificadas, deixando evidentes os critérios que permearam as escolhas para narrar os fatos. As notícias não podem se apresentar como simples relatos, elas precisam vir com uma carga crítica significativa, que questione paradigmas, que explique as questões, que apresente outras possibilidades e faça diferença na construção social do conhecimento. E isso parece ser exigido pelos alunos quando afirmam que é preciso “informar melhor” ou que as mídias “não trabalham o tema, querem só informar o que aconteceu”.

A fala do jornalista Salvador Neto sobre os erros jornalísticos, especialmente no caso do reitor da UFSC, abordados também por Ricardo e Samuel, apresenta exemplos de como a rapidez, falta de tempo e fatores econômicos afetam o trabalho dos jornalistas. O jornalismo não se adaptou bem às redes digitais (GARCIA, 2018), deixando escapar procedimentos importantes para a validação das informações que divulga, como a correta averiguação e

checagem dos fatos. É o que também ocorreu na situação dos vídeos não verificados de Paraisópolis, abordada em capítulo anterior. Os acontecimentos expostos nas oficinas corroboram com a percepção de que as mídias jornalísticas precisam rever alguns procedimentos no intuito de qualificar a sua produção, sob exigência do público.

6.5.2 Procedimentos da prática de alfabetização midiática

Um fator determinante em ações de alfabetização midiática e que esteve presente ao longo das oficinas foi fazer conhecer as práticas midiáticas. Conforme estabelecido por Jacquinet-Delaunay (2008), a alfabetização midiática quer fazer entender como as mídias operam, constroem a realidade e produzem significados. O relatório da *RAND Corporation* (2019), da Comissão Europeia (2018), e da UNESCO (2018) também apresentam a alfabetização midiática como possibilidade de ensinar sobre a prática, técnica e bastidores da produção midiática. Defendendo uma reflexão crítica sobre as práticas midiáticas, Buckingham (2019) afirma que apenas quando entendermos como as mídias funcionam poderemos mudá-las. Este é um indicativo de que o projeto analisado segue preceitos que compõem a alfabetização midiática.

Nas oficinas, o foco não era a desinformação ou o combate às informações falsas especificamente, mas o jornalismo e suas práticas. Buckingham (2019) afirma que mais produtivo do que ensinar a distinguir entre verdade e mentira (que é mais complexo do que certo e errado), seria focar na construção das narrativas, nos interesses envolvidos e nos lugares de fala dos jornalistas, e isso o projeto fez. Ensinar para as mídias tem essa intenção mais ampla do que abordar as “*fake news*” e a verdade ou mentira. Musat (2020), ao discutir a presença de jornalistas em sala de aula, defende que estes profissionais devem apresentar os conceitos da profissão e questionar as práticas, bem como trazer experiências pessoais para debater com os alunos, salientando onde falham e como podem melhorar. O trabalho desempenhado pelo grupo objETHOS está em acordo com o que é defendido pelos especialistas e pesquisadores em alfabetização midiática.

Os casos de erros jornalísticos abordados nas oficinas foram de informações erradas (*misinformation*) e não de desinformação, mas não houve tentativa, por parte do grupo, de delimitar esses conceitos. Nos casos analisados com os alunos, não houve a intenção de mentir ou falsear fatos, o que houve foram erros de apuração. Mas é importante que essa diferenciação entre desinformação e erro seja realizada, pois não se pode deixar os estudantes confundirem

os erros cometidos pelos profissionais com mentiras criadas para desorientar e desviar os debates públicos. Identificar as falhas nos processos é importante para combater a desconfiança tanto quanto compreender que informação errada e desinformação não são a mesma coisa.

Outro fator relevante nas oficinas foi o constante incentivo à reflexão a respeito de como o jornalismo deveria ser. A todo momento, o coordenador propunha a questão aos alunos sobre como eles achavam que as notícias deveriam tratar o tema, como fazer diferente, como melhorar, como atuar de forma que atendesse as suas necessidades. O fato de essa ser uma preocupação latente nas atividades do grupo aponta para o objetivo principal de ações de alfabetização midiática: o pensamento crítico. A crítica, entendida a partir do conceito de Foucault (1978), é a recusa ou desvio do entendimento sobre algo, abrindo possibilidades para outros entendimentos. O pensamento crítico, assumido na alfabetização midiática, implica olhar para as etapas de produção dos conteúdos, desde a sua origem, e identificar possíveis falhas, desafiar a maneira como o assunto foi definido, o que foi incluído e excluído nos processos de escolha (BUCKINGHAM, 2019). Ao instigar os alunos a refletirem sobre as falhas na maneira de retratar o suicídio, por exemplo, os critérios das escolhas, e propor como deveria ter sido feito diferente, fica evidente o processo reflexivo de questionar as interpretações e propor alternativas. Assim, as oficinas do projeto “Educação para crítica de mídia em escolas públicas” possuem o interesse de fomentar o pensamento crítico e atuam de forma a promovê-lo.

Quando Samuel Lima reforça que algumas escolhas narrativas não são produtivas para o debate social e que o foco das notícias deveria ser a prevenção ao suicídio, está promovendo o que Buckingham (2019) defende como “ceticismo saudável”: sermos rigorosos com as análises que fazemos dos conteúdos disponibilizados pelas mídias, evitando julgamentos rápidos e propondo questionamentos que construam novas visadas. Sobre a atuação de jornalistas em sala de aula, especificamente⁹⁹, o educador foi explícito ao afirmar que a pergunta principal que deve nortear projetos que levem esses profissionais ao encontro dos alunos deve ser: “que tipo de mídias jornalísticas queremos?”. O grupo do objETHOS está direcionando sua abordagem para essa questão, precisamente.

Ao se deparar com um caso de falta de apuração e discordância entre informações, quando as alunas abordam uma possível situação de assédio envolvendo um professor de outra escola da região, Salvador Neto questiona as estudantes quanto às consequências para a vida desse professor, pois as informações sobre o caso estão desencontradas. Voltamos aqui a perceber uma atenção ao desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que o jornalista dá

⁹⁹ Em conferência virtual do IAME (2020), abordada em capítulo anterior.

ênfase às evidências, fontes confiáveis e provas, questionando suposições levianas e evitando julgamentos rápidos (BUCKINGHAM, 2019).

Pode-se perceber que há uma reflexão crítica por parte dos estudantes, principalmente quando partem deles as sugestões de novas maneiras de abordar os assuntos. O aluno que apresentou casos de suicídio sugeriu que, se manifestações de pessoas que viveram experiências relacionadas ao tema fossem contempladas pelas narrativas jornalísticas, poderia haver uma mudança no teor da discussão dentro das comunidades. Se essa seria uma solução viável, não cabe dissertar neste espaço. O que fica evidente é a atitude do jovem de recusa do que está disponível e de propor algo novo. Esse movimento de divergir e transformar modos de pensar é o que foi assumido como “atitude crítica”. Conforme trazido por Foucault (1978), o esclarecimento, servir-se do próprio entendimento, das próprias ideias, caracteriza a atitude crítica. O que esses alunos estão experienciando é uma oportunidade de desenvolver o pensamento crítico ligado à autonomia das consciências, pensar por si mesmos.

Em relação à fala de Salvador, o jornalista se refere aos jovens como “pseudojornalistas”, ou seja, como aqueles que podem produzir e compartilhar conteúdos, mas que não têm formação ou instrução para lidar com os fatos. Em nenhum momento, durante as oficinas, os alunos foram tratados como jornalistas ou foi sugerido que deveriam ter conhecimentos avançados sobre o campo. Tampouco foi constatada a intenção de formar jornalistas, defender a profissão ou formar o público leitor. Os estudantes não são vistos como especialistas no assunto, tampouco há a intenção de que sejam árbitros ou juízes da profissão. A ideia é desenvolver outra relação entre jornalista e cidadão, para que o público participe e compreenda o processo de produção das notícias. O que precisamos para combater o cenário de desinformação e crise de confiança no jornalismo é de um entendimento aprofundado sobre a representatividade do mundo através das mídias jornalísticas, como e por que produzem conteúdos dessa forma (BUCKINGHAM, 2019).

Foi percebido que, em alguns momentos, o assunto do debate girava em torno do tema da oficina. Buscar transformações sociais através de discussões de pautas relevantes, como homofobia, racismo e o próprio suicídio, diz respeito às intenções do que foi visto como educomunicação. Corroborar com os discursos de movimentos sociais, fazer ouvir as vozes dissonantes, fazer valer os direitos à comunicação e à expressão são questões-chave para a democracia e têm como foco os processos comunicacionais como um todo, não apenas de mídias jornalísticas. Neste ponto, o projeto observado em Florianópolis poderia se aproximar da educomunicação. No entanto, visto os outros aspectos já trazidos aqui, de foco no

pensamento crítico, na crítica midiática, nas práticas jornalísticas e em fazer conhecer os processos de produção midiática, as ações desenvolvidas pelo grupo podem ser compreendidas como de alfabetização midiática.

Buckingham (2019) desenvolveu quatro conceitos críticos para trabalhar alfabetização midiática: linguagem, representação, produção e audiência. Nas oficinas, foi possível observar todos os conceitos sendo trabalhados, mesmo que indiretamente (de maneira não teorizada). Quando Samuel questiona o uso da linguagem para abordar o suicídio, como a utilização do termo “achado morto”, chamando a atenção para certas convenções, está trazendo aspectos referentes a códigos e à construção de significados pela linguagem. Ao debater com os alunos como o suicídio é representado nas mídias jornalísticas, quais as versões ganham destaque, fomenta o debate sobre a seleção de discursos e ideologias que permeiam as notícias, oferecendo, ainda, novas maneiras de representar a realidade dos sujeitos nas narrativas midiáticas. Quando Ricardo responsabiliza também a imprensa no caso do reitor da UFSC, por priorizarem a venda de jornais ao invés de investigarem e verificarem as informações, e igualmente quando Salvador aborda aspectos relacionados à competitividade e disputa por cliques, foram evidenciados aspectos da produção que levam em conta noções de mercado e tecnologias.

Quanto às audiências, a pergunta do aluno sobre a dificuldade de o público receber notícias de suicídio reflete uma intenção de conhecer o público-alvo do jornalismo e como este é atingido. Samuel também discute com os estudantes sobre como o tema seria melhor abordado para atender a essas audiências, e fala sobre o Setembro Amarelo e outras iniciativas que contribuem para o debate público. Discutir audiências implica em discutir as práticas midiáticas diárias dos alunos, coisa que Salvador se propôs quando pediu aos estudantes que refletissem sobre o compartilhamento de informações e o modo como lidam com as notícias.

Foram muitas as manifestações dos jovens durante as oficinas, o que demonstra que tinham interesse em debater os assuntos. Nas ações de educação midiática, que visam a alfabetização midiática, é importante partir daquilo que os alunos já sabem em relação às mídias e do que têm interesse em debater. Esse é um dos dois princípios-chave defendidos por Buckingham (2019). É preciso ter em vista que os jovens possuem uma relação com as mídias que vai além de seus usos, que é cultural e emocional, sendo importante compreender as práticas desses alunos para poder discuti-las e questioná-las. Os estudantes, ao contrário do que se pode pensar, já são críticos e possuem juízos e critérios de avaliação, e é necessário ajudá-los a aprimorar e desenvolver o seu discernimento.

O desafio pedagógico, para Buckingham (2020), quando se deseja trabalhar com o jornalismo em sala de aula, é compreender o que é notícia para os jovens, como algo se torna notícia para eles, entender os critérios de relevância e prioridade que possuem. Partir do ponto de vista dos estudantes é fundamental para essas iniciativas e, em consequência, trabalhar conceitos jornalísticos e práticas diárias de se informar. Mas ainda mais importante é identificar que tipo de mídias jornalísticas esses alunos querem e necessitam. Conforme foi dito por Samuel, o que há de mais importante no projeto é o debate com os estudantes e sua participação, trazendo as suas percepções. O que foi uma surpresa para o grupo, nas palavras do coordenador, foi justamente a visão dos alunos sobre a imprensa e o que é jornalismo. As respostas ao questionário aplicado¹⁰⁰ continham um posicionamento evidente dos alunos quanto à importância do jornalismo para a sociedade e quanto ao entendimento sobre a verdade nas notícias, o que guiou as ações do grupo. Este projeto atende a este princípio-chave da educação para a alfabetização midiática.

O segundo princípio-chave é a interação entre teoria e prática, compreender que o empírico é necessário para a reflexão, mas que sem a teoria não há um questionamento apropriado sobre o que está sendo feito, como, e por que está sendo realizado desta maneira. Quanto a este princípio, o projeto não executa atividades práticas com os estudantes. Talvez seja interessante para a continuidade desta iniciativa propor ações que façam com que os alunos experienciem certos aspectos debatidos teoricamente, complementando o aprendizado.

Em relação às formas de atuar nas escolas, Buckingham (2019) ponderou que distribuir a alfabetização midiática nos currículos em diferentes disciplinas poderia fragmentar os aprendizados sobre o tema, e que seria necessário pensar em um profissional treinado para conduzir as atividades. Isso levou à reflexão de que talvez uma disciplina voltada para alfabetização midiática seria uma solução viável. Na conferência “Rumo a uma boa vida nos anos 2020: aprimorando a cidadania e a coesão social por meio da alfabetização midiática”, realizada na Finlândia, foi argumentado que uma disciplina para alfabetização midiática poderia sobrecarregar os currículos. Em Florianópolis, Samuel afirma que não podem fazer parecer mais uma aula, que o importante do projeto é a participação dos alunos e que se estes compreenderem o projeto como mais uma aula não irão se engajar. Os estudantes precisam perceber as oficinas como uma oportunidade de debater, uma roda de conversa mais informal, uma atividade fora da grade curricular diária. Talvez inserir atividades de alfabetização

¹⁰⁰ Algumas respostas à pergunta puderam ser vistas no capítulo destinado à metodologia da pesquisa, no qual constam os relatórios que serviram de base para conhecer as atividades do projeto.

mediática em turno inverso, opção ainda pouco explorada no Brasil, seja uma maneira de incluir o assunto nos currículos sem a caracterização de uma aula formal. O debate sobre como introduzir a alfabetização midiática nos currículos está apenas começando e há muito o que ser ponderado, mas é importante partir das experiências desses educadores.

Foi visto na conferência finlandesa que o engajamento público e político torna possíveis parcerias que unem diferentes ministérios, instituições e organizações em torno do tema, possibilitando que as ações aconteçam. O projeto “Educação para crítica de mídia em escolas públicas” sofre da falta desse engajamento, uma vez que depende da boa vontade do administrador público que está ocupando o cargo decisivo no momento. A cada troca de governo, novas negociações precisam ser feitas no sentido de convencer o governante da importância do projeto e contar com a sua compreensão. Essa dependência a valores ideológicos de governos limita as operações desse e de outros projetos, encerrando oportunidades de aprendizado para milhares de jovens estudantes. É preciso coordenar esforços para que a alfabetização midiática faça parte do currículo das escolas e que seja efetivamente implementada, uma vez que não se pode ficar dependendo de interesses políticos para atender com qualidade a população, principalmente no que se refere à educação. O controle da educação com fins políticos, que vem aumentando com a onda de conservadorismo que assola democracias mundiais, oferece menos autonomia aos professores (BUCKINGHAM, 2019) e aparelha a educação.

Quanto aos professores, Ricardo afirmou que muitas vezes os docentes não se engajam no projeto e não participam dos debates, o que representa um desafio a mais para os jornalistas, que precisam orientar os alunos e controlar os ânimos sozinhos. Pelo que foi observado, as professoras e a diretora da escola estavam presentes nas oficinas e contribuíram com o debate, trazendo outros pontos de vistas e auxiliando na explicação de algumas questões. A presença delas colaborou para o bom comportamento dos estudantes, o que favoreceu o andamento das atividades do projeto. O que o grupo propõe é a atuação de jornalistas em sala de aula, contando com o auxílio do professor, caso seja possível. Durante o evento na Finlândia, o professor foi o profissional mais exaltado como o responsável pela alfabetização midiática nas escolas, sendo o foco central das preocupações. Buckingham (2019) defende também a atuação de professores formados para educação midiática.

Apesar de não possuírem formação na área de pedagogia ou terem experiência lecionando em escolas, os jornalistas e voluntários do grupo do objETHOS se mostraram preparados para lidar com as situações que acontecem em sala de aula. Abordando assuntos que

não compõem a sua expertise profissional, os jornalistas sanaram dúvidas não apenas sobre jornalismo, mas a respeito de outros temas, além de controlarem situações inesperadas. Parece acertado que seja chamado o jornalista para falar de jornalismo, não delegando essa tarefa para outro profissional que não conhece a profissão. Ao mesmo tempo, o ambiente de sala de aula exige um preparo que não é oferecido aos profissionais de jornalismo. Talvez aqui seja relevante apontar a necessidade de um trabalho conjunto entre jornalistas e professores.

As observações revelaram o comprometimento e a dedicação do grupo de voluntários com o projeto, que se preocupam com o interesse dos alunos durante as oficinas, com a continuidade do projeto e buscam maneiras de serem mais atuantes. Foi possível observar em todo o grupo uma vontade de fazer algo diferente e que contribua para as mudanças desejadas. A intenção de atuar a longo prazo também indica o compromisso dos idealizadores do projeto com as transformações no relacionamento das pessoas com as mídias jornalísticas. Combater a desinformação e a desconfiança no jornalismo é parte de um objetivo maior: o de desenvolver o pensamento crítico, de criticar as mídias jornalísticas e de construir o futuro do jornalismo, junto com os jovens, atentando para a qualidade das notícias e para as necessidades do público. Trata-se de uma iniciativa de alfabetização midiática, mesmo que esse termo não seja aplicado pelo grupo.

7 ETAPA ASSOCIAÇÃO ENTRE LES LIGNES – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE EM LYON

A última etapa da pesquisa de campo foi a que propiciou maior volume de dados e demandou mais tempo para a sua organização. Este capítulo foi dividido em duas partes: as entrevistas e as oficinas. Nas entrevistas, na parte inicial, são apresentadas a maneira como Sandra e Delphine veem o jornalismo e os valores defendidos por elas quanto à profissão de jornalista, o que possibilitou encontrar congruências com as teorias jornalísticas defendidas nessa pesquisa. As entrevistas também esclarecem como os princípios pedagógicos foram construídos pela Associação Entre Les Lignes, o que permite acesso ao processo de elaboração de projetos de alfabetização midiática, os quais podem oferecer caminhos para futuras propostas.

Na segunda parte, são apresentados os dados coletados durante a observação participante nas oficinas, divididos em categorias, como foi feito na etapa objETHOS – observação participante em Florianópolis. Os dados coletados nas entrevistas foram analisados e relacionados aos dados coletados nas etapas anteriores. Ao final, as considerações sobre a etapa contemplam as duas partes, entrevistas e oficinas, e estão relacionadas com as experiências das outras etapas.

7.1 APONTAMENTOS SOBRE AS ENTREVISTAS

As entrevistas representaram parte importante da pesquisa, pois foi através delas que foi possível compreender a maneira como o jornalismo é entendido e praticado pelas jornalistas atuantes na Associação. Nas conversas realizadas pude entrar em contato com os conceitos e as intenções que fizeram parte da concepção das atividades da Associação.

Para apresentar os dados coletados na entrevista, mantenho a orientação dos dois eixos estabelecidos metodologicamente. Primeiramente, trago as considerações sobre os valores e as práticas jornalísticas levantadas pelas jornalistas, as quais se articulam com as teorias trazidas no capítulo sobre o relacionamento com as mídias jornalísticas. Em um segundo momento, abordo os princípios pedagógicos envolvidos nas atividades da Associação, na intenção de adentrar no tema da alfabetização midiática, e como pode ser fomentada e praticada. Apresento, posteriormente, documentos aos quais tive acesso durante a pesquisa de campo, que auxiliaram a compreender os procedimentos adotados nas oficinas.

7.1.1 Valores e práticas jornalísticas

Durante minha estada, realizei entrevistas com as duas jornalistas do projeto de residência; com Élise, secretária da Associação Entre Les Lignes; e com o professor de matemática do colégio. Neste espaço, dedico-me a apresentar os valores que guiam as práticas das duas jornalistas, e, em seguida, o que foi aprendido da pedagogia utilizada para as oficinas.

O jornalismo francês sofre críticas semelhantes as existentes no Brasil. Do público leitor chegam as percepções de que os jornalistas não expressam claramente sua posição política, e que fica difícil saber quem está fornecendo a informação, o porquê, e de onde. Dentro das redações, a crítica também existe; como diz Delphine: “*eu trabalho no Le Monde, e nós não somos muito marcados politicamente e essa é uma crítica que fazemos, que não se sabe quem somos politicamente*” (Áudio 4/3, 2020).

As duas profissionais defendem que os jornalistas deveriam poder se expressar politicamente e que isso não significa editorializar o jornal, mas caminhar para uma forma honesta de trabalhar.

***Delphine:** Eu penso que você nunca é objetivo, jamais, e você vê, nós, em nosso trabalho diário, não sabemos como politizar nossas palavras, não falamos de um ponto de vista político. Estamos tentando ter um ponto de vista honesto sobre as coisas. Tenho a impressão de que as críticas dirigidas à imprensa brasileira são críticas à nossa imprensa, muito claramente.*

***Sandra:** É um pouco menos caricatural conosco, mais sutil, mas é certo que aqui, mesmo eu, que trabalho em uma agência de imprensa e, portanto, somos apenas factuais e absolutamente nada editoriais, nós mesmos podemos nos acusar de estar excessivamente ao lado do governo, e isso é normal. E ao mesmo tempo eu tenho a impressão de que isso é próprio da informação e é verdade que a objetividade não existe e que entre um jornalista e o outro estão as palavras em que se acredita.*

***Delphine:** Você pode atender a uma forma de honestidade. E precisamente por ser um profissional e ter regras muito precisas, teria que interrogar o maior número possível de pessoas sobre o mesmo assunto e confrontar os pontos de vista. Podemos chegar, não à verdade, pois isso não existe, mas chegamos a algo de honesto. Não estamos necessariamente hipereditorializando politicamente, nem um pouco. (ÁUDIO 4/4, 2020).*

Entendendo que ser totalmente objetivo não é possível na natureza do trabalho que realizam, expressar um viés político ou uma interpretação não é a mesma coisa que “editorializar”, ou transformar o jornal em algo opinativo. Trata-se de desempenhar um trabalho honesto para si e para os leitores, deixando claro um lugar de fala.

A questão da verdade no jornalismo é central e está relacionada ao problema da desinformação pela falta de compreensão do trabalho do jornalista. Perguntei a Sandra como ela entende a verdade no jornalismo e ela afirmou:

Bem, eu tenho meus objetivos aqui, com a Entre Les Lignes, mas no geral, [meu objetivo] como jornalista é dizer às pessoas que elas devem parar de pensar que os jornalistas detêm a verdade, que deixem de pensar que os jornalistas possuem a verdade e que existem para dar a verdade ao público. Não, não detemos a realidade, nós não conhecemos a verdade, mas tentaremos em um momento, ou em um instante, dar-lhes elementos para pensar a realidade. E o exemplo mais revelador de tudo isso são todas as notícias onde acontece um evento ou um ataque: nós vamos fornecer algumas informações às 13 horas, e às 15 horas as informações terão mudado. A realidade terá evoluído ou teremos novas fontes que nos fornecerão novas informações. Muitas vezes nos dizem: vocês, jornalistas, vocês mentem. Eu penso que a maioria dos meios de comunicação e a maioria dos jornalistas não tem absolutamente nenhum desejo de mentir ou esconder a verdade. Mas talvez tenhamos passado essa imagem, de que somos detentores da verdade. Nós devemos quebrar esse mito. (ÁUDIO 11/1, 2020).

A verdade é vista como um processo, como uma construção. Para que os jornalistas possam rebater as críticas de que mentem, ou que têm intenções nesse sentido, precisam quebrar a imagem de que possuem uma verdade a ser passada. Perguntei a Sandra se ela acredita que é preciso explicar e discutir os fatos, mesmo que isso implique em trabalhá-los de forma subjetiva. A resposta foi:

Sim, devemos explicar os fatos, devemos contextualizar os fatos, devemos fornecer o máximo dos elementos precisos possíveis. O máximo de fontes possível? Sim, claro. Nós devemos fazer este esforço. É um esforço permanente de dizer de onde vem, quem falou comigo, como obtive essa informação. É uma preocupação permanente com a transparência, para poder dizer que a verdade é construída, que não vem do nada e que, portanto, ela também se prova. (ÁUDIO 11/2, 2020).

Apresentar ao leitor os caminhos que levaram à determinada informação permite entender a verdade como uma construção e oferece elementos para comprovação do que se afirma. Questionei Sandra sobre a questão do ponto de vista e da subjetividade, e ela foi bastante clara ao me dizer que, enquanto jornalista da AFP, ela jamais fornece o seu ponto de vista.

Nós sempre falamos citando a fonte e nunca o nosso ponto de vista, a menos que testemunhemos algo, ou estamos presentes em um evento, ou um atentado. Podemos contar sobre uma inundação. Podemos contar o que está acontecendo ao nosso redor, mas sempre vamos nos citar, diremos: observou um jornalista da AFP, mas nunca expressaremos nosso ponto de vista. Por outro lado, é certo que todos os jornalistas da AFP, nas suas escolhas de assuntos, nas escolhas de palavras, etc., não podem ser 100% objetivos. Todos temos nossa subjetividade, nossos centros de interesse ou nossa sensibilidade à realidade. Mas tentamos fazê-lo com a maior honestidade possível. (ÁUDIO 11/3, 2020).

Transparência e honestidade parecem ser pilares fortes no entendimento das práticas jornalísticas das coordenadoras do projeto de residência da Associação Entre Les Lignes. Ao ser honesto, o jornalista mantém o respeito aos procedimentos técnicos relativos ao tratamento dos fatos, sem conferir uma postura de detentor da verdade, evidenciando cada etapa da construção da informação. A transparência do processo parece ser uma técnica imprescindível para defendê-lo e creditá-lo.

A verificação das informações é outro assunto que desponta na discussão sobre o jornalismo francês. Sandra deu um exemplo de que, quando está em uma manifestação e vê um manifestante ser ferido por um policial, ela pode reportar, porque presenciou. Mas se ela vê alguém machucado e não sabe se foi de fato um policial que o feriu, ela irá ligar para a redação e contar aos colegas o que viu e, da redação, começará um trabalho de investigação, incluindo ligar para a polícia para ter a sua versão do caso e a confirmação de que a pessoa foi realmente ferida. Eles não contam com uma única fonte, nem quando essa é o jornalista presente no acontecimento. Comento com ela que é possível ver reportagens, no Brasil, mostrando vídeos não verificados, ou seja, que não se conhece a origem ou a data, e isso causa mais dúvidas do que esclarecimentos. Sandra afirma, de forma veemente, que nunca fazem isso; eles usam o vídeo como ponto de partida de uma investigação, por vezes, longa. Pergunto a ela o que acontece quando não conseguem confirmar a origem ou autenticidade de um vídeo.

Cristine: E se você não consegue encontrar as fontes desse vídeo, ou não puder confirmar o que é exatamente o vídeo?

Sandra: Não fazemos nada.

Cristine: Vocês não fazem nada, não falam do assunto? Não publicam?

Sandra: Não, mas muitos fazem. Mas nós não fazemos isso. (ÁUDIO 20/2, 2020).

Neste momento, conto para Sandra o caso de Paraisópolis, de dezembro de 2019, já explicitado em capítulo anterior, e comento que os vídeos foram divulgados acompanhados de um “dizem ter sido”, “supostamente gravado no mesmo dia”, deixando no ar dúvidas sobre a credibilidade dos vídeos e da apuração dos jornalistas. Reforço a pergunta a Sandra, de que eles preferem não publicar nada do que publicar algo ainda não confirmado, mesmo nessas condições. Ela me responde que sim, que preferem esperar e não dar a notícia.

Em todo caso, na AFP, é realmente sobre posicionar-se como um referente na luta contra a desinformação e na verificação dos fatos. De toda forma, está no nosso DNA. Sempre tivemos essas respostas, mas hoje as redes sociais são mais rápidas do que nós. Antes esse era nosso ponto forte, éramos mais rápidos que os outros. Tínhamos que estar à frente das notícias, pois informamos outras mídias. Antes, estávamos indo mais rápido e nossa força era a rapidez. Hoje, com as redes sociais, elas estão indo mais rápido do que nós. Se algo está acontecendo em uma manifestação, isso sairá imediatamente nas redes sociais e nós teremos que tomar tempo para verificar. Mas nós vamos verificar bem. Nós fornecemos informações que são completas. (ÁUDIO 20/3, 2020).

As agências não funcionam como os jornais regulares, principalmente em seu modelo de negócio. Elas não possuem anunciantes ou patrocinadores, mas sim clientes, que são as outras empresas jornalísticas. Isso pode dar aos jornalistas das agências melhores condições de focar na qualidade, mas também não exime os jornalistas de outras mídias desse compromisso.

A confirmação dos fatos, dos vídeos e das imagens deveria vir antes da necessidade de bater a concorrência, pois pode trazer sérios danos à credibilidade do veículo e da profissão.

É preciso repensar a maneira de encarar as diferentes mídias que compõem o dia a dia das pessoas. Tratar todas da mesma forma é algo que incomoda Sandra: “*Agora, eu detesto quando as pessoas dizem “a mídia”, porque não é “a mídia”, são “as mídias” e nós somos mídias com maneiras de trabalhar e com linhas deontológicas muito diferentes*”. (ÁUDIO 20/4, 2020).

Quando Sandra afirma que não se trata “da mídia”, mas sim “das mídias”, quer delimitar uma diferença no trabalho que realizam. Sobre os princípios jornalísticos, Sandra afirma que na França não há uma instância deontológica geral sobre o jornalismo e que cada redação possui seus métodos. A AFP possui um manual muito preciso e detalhado, segundo ela, que vai desde a quantidade mínima de fontes necessárias, de como escrever os despachos, até critérios para aceitar convites.

Os acontecimentos dos últimos anos serviram para uma tomada de consciência no jornalismo francês. A eleição de Donald Trump, em 2016, por exemplo, não foi prevista pela Agência Francesa de Imprensa, segundo Sandra. Foram milhões de norte-americanos negligenciados, que não tiveram seus problemas e suas preocupações abordados pela imprensa, conforme analisou. Na França, o caso dos coletes amarelos serviu como uma tomada de consciência de que as pessoas rejeitam a mídia.

Os coletes amarelos nos acusaram muito de sermos pagos pelo governo. Eles nos acusaram muito de não ter falado de seus problemas, que eles, a classe média ou a classe média baixa, eram invisíveis nas mídias e era verdade, de certa forma, era verdade. E de repente, realmente foi preciso uma tomada de consciência. (ÁUDIO 20/5, 2020).

Sobre a crise de confiança, Sandra aponta falhas do jornalismo que envolvem principalmente a exploração de certos assuntos e o esquecimento de questões importantes para as pessoas, o que fez com que elas se sentissem à parte do jornalismo. Isso pode ter auxiliado a se sentirem como se o jornalismo estivesse contra elas.

Temos que nos questionar, pois há coisas que precisamos parar de fazer. Como quando na França, passamos dias inteiros conversando sobre o incêndio de Notre Dame. Você viu que a catedral de Paris pegou fogo¹⁰¹? Na França, houve uma enorme explosão das mídias em torno disso. E quando falamos sobre isso, não estamos falando sobre as verdadeiras preocupações dos franceses, das pessoas que vivem aqui, do fazendeiro que mora em Cantal¹⁰² e que está à beira do suicídio porque ele não pode mais manter sua fazenda. E eu penso que nesses fenômenos de frenesi

¹⁰¹ Acontecimento de 15 de abril de 2019, com grande repercussão.

¹⁰² Departamento da França localizado na região Auvérnia-Ródano-Alpes.

das mídias, nos dias de hoje, algumas mídias vão rápido demais e cometem erros ou fazem coisas perigosas. Houve uma grande polêmica na França, porque quando houve o atentado¹⁰³, havia canais de notícias que diziam que algumas pessoas estavam se escondendo em uma sala para escapar dos terroristas. Na verdade, eles estavam realmente colocando-os em perigo ao dizer isso. Eles nunca deveriam ter dito isso na TV, porque na verdade os terroristas estão assistindo TV. Tudo isso criou uma enorme crise de confiança. (ÁUDIO 20/6, 2020).

Dentre as responsabilidades dos jornalistas para com a crise de confiança, o fato de não se voltarem para as necessidades reais do público foi apontada pela jornalista, assim como foi feito por outros profissionais da área, trazidos neste trabalho. A autocrítica proposta por Sandra é fundamental para pensar o papel do jornalismo na sociedade. Mas Sandra conclui sobre o papel do público nesse processo:

Mas os cidadãos também têm uma enorme responsabilidade. Eles nos acusam de tudo isso e, ao mesmo tempo, a única coisa que fazem é assistir à TV ou se informar nas redes sociais. Por isso, eu devolvo, digo que se você quer ser bem informado, vá comprar jornais de qualidade, vá procurar informações. Porque, sim, existem mídias que são muito questionáveis, mas também há ótimas mídias que vão ao fundo das coisas, que são extremamente sérias e não caricaturadas. (ÁUDIO 20/7, 2020).

Ao fazer ressalvas quanto ao trabalho dos jornalistas, é necessário tomar alguma providência. Não basta apenas dizer que o que está sendo feito não está bom, mas apontar possibilidades de melhorias. Muito se critica o trabalho dos jornalistas ou a maneira como as empresas de mídia conduzem certos assuntos ou seus modelos de negócios. Mas as pessoas, enquanto leitores, também precisam fazer a sua parte: buscar as informações em locais confiáveis, diversificar a busca por informações, não depender tanto das redes sociais, e talvez pagar por jornais ou plataformas digitais jornalísticas, contribuindo para um modelo de negócio baseado no público e não no anunciante. O relacionamento das pessoas com as informações disponíveis exige pensamento crítico, principalmente quando as informações são tão abundantes. Sobre isso, Sandra afirmou: “os jornalistas precisam ser autocríticos. Mas os cidadãos também precisam ser autocríticos e fazerem um esforço, se quiserem ser bem informados, para encontrar fontes de informação confiáveis e de qualidade. E existe, existe” (ÁUDIO 20/8, 2020).

Élise, secretária da Associação, já havia comentado sobre a desconfiança dos franceses na imprensa. Segundo ela, os jornalistas são vistos como amigos dos políticos, e não do povo. Hoje, há um novo trabalho a ser feito:

O trabalho dos jornalistas é tentar se reconectar com a população, com jovens e com adultos, para dizer, de fato: nós trabalhamos para você, não trabalhamos contra

¹⁰³ Ao Charlie Hebdo.

você, trabalhamos para você. Nós tentamos garantir que, quando houver um caso de Estado, dizê-lo, quando houver uma injustiça, dizê-lo. (ÁUDIO 18/2, 2020).

O papel social dos jornalistas, segundo a visão de Sandra, é de ser um contrapoder e de ter a liberdade de denunciar os disfuncionamentos. Mas hoje há um outro papel muito importante, segundo ela: o papel pedagógico de “*ajudar os cidadãos a melhor compreender a sociedade em que vivem, com realmente essa preocupação de fazer uma pedagogia e de ser transparente*” (ÁUDIO 20/9, 2020). A educação parece ser um novo espaço de atuação para o jornalista, que tem à frente mais esse desafio, o de fazer conhecer os princípios básicos que regem a democracia nas sociedades modernas, entre eles, o próprio jornalismo.

7.1.2 Princípios Pedagógicos

Compreender como foi construída a parte pedagógica das ações da Associação era uma das minhas principais ambições. Eu já havia visto as cinco oficinas no *site* da instituição, mas tinha curiosidade em saber como chegaram nesses temas e qual era o projeto pedagógico de cada uma dessas oficinas, além de entender como desenvolviam o assunto, como era a abordagem, se faziam atividades, avaliações, etc. Ao perguntar, em ocasiões diferentes, sobre a construção pedagógica das oficinas, escutava que era feita de forma informal, que havia sido discutida conjuntamente com os jornalistas da Associação. Também questionei, mais especificamente, quem havia decidido os temas, e novamente escutei sobre a informalidade e que as decisões eram tomadas por um núcleo de colaboradores da Associação. Procurei questionar Élise sobre a questão.

Cristine: *Delphine quem decidiu?*

Elise: *Então, foi decidido com todo o conselho de administração. E foi decidido na assembleia geral também. Eu não sei historicamente por que foram decididos esses cinco temas, mas foi para cobrir diferentes dimensões da informação. Por exemplo, a oficina “*fatos, apenas os fatos*” sobre as informações falsas, está muito ligado ao desenvolvimento das redes sociais, e também à oficina “*imagens e suas deturpações*”. (ÁUDIO 18/3, 2020).*

No último dia de minha estada, mencionei novamente o assunto com Sandra, perguntando a ela quais foram os indicadores utilizados para desenvolver os cinco temas das oficinas e como encontraram essa fórmula de trabalho. Sandra respondeu:

Isso apenas nos pareceu temas importantes. A ideia era misturar temas fundamentais para dar aos alunos as ferramentas para serem bem informados e os assuntos que atualmente são preocupantes, como o que fizemos sobre a desinformação e os assuntos que têm uma questão de cidadania, sobre conviver bem juntos, como a

caricatura e liberdade de expressão. Nós tentamos misturar tudo isso. (ÁUDIO 20/10, 2020).

Como tentativa final, questionei Sandra sobre a maneira como conduzem as oficinas, sobre as atividades que realizam com os alunos, quem pensou nisso, como desenvolveram esse método? Sandra é sucinta ao dizer que: *“de fato, fazemos isso há dez anos, então nós testamos as coisas e gradualmente as melhoramos, é muito empírico”* (ÁUDIO 20/11, 2020). Deduzo que a parte pedagógica das ações não envolveu um pedagogo ou especialista em educação, mas sim, um conjunto de jornalistas motivados que juntaram ideias para abordar temas que para eles eram importantes de serem debatidos ou que achavam importante que os alunos soubessem. Com o passar do tempo, foram compreendendo a dinâmica de sala de aula, através da ajuda dos professores, e aperfeiçoando a abordagem com os alunos.

De forma muito gentil, Delphine e Sandra me concederam um documento que chamam de *“conducteur”*, ou condutor, na tradução livre, o qual serve como um plano pedagógico distribuído para os jornalistas voluntários conduzirem as oficinas. Além dos objetivos principais, explicita o passo a passo das atividades e o conteúdo a ser abordado. O documento concedido foi da oficina *“Hierarquia da Informação e Pluralismo das Mídias”*, tida como a primeira e mais importante, por fornecer noções básicas da profissão. Não tive oportunidade de acompanhar essa oficina, possuo, no entanto, o plano pedagógico, que será detalhado mais adiante nesse capítulo.

Ainda tentando entender um pouco as origens da abordagem escolhida, questionei Sandra sobre possíveis lacunas que ela observa nos alunos e que poderiam servir de orientação para a forma de tratamento dos assuntos. De forma geral, a falta de confiança destaca-se com mais evidência.

O discurso básico é dizer que não há confiança alguma. E então, quando você fala com eles e eles têm um jornalista na frente deles, e que não é “a mídia”, você sente que essa confiança aparece. Mas o ponto de partida é sempre o mesmo, “a mídia” está mentindo para nós, vocês falam sobre coisas loucas, vocês não falam sobre assuntos importantes. (ÁUDIO 20/12, 2020).

A falta de confiança não se sustenta quando eles conhecem os jornalistas e discutem temas relacionados à profissão. Focar as ações de alfabetização midiática no jornalismo e nas suas práticas pode auxiliar na aproximação do público e no esclarecimento de algumas questões fundamentais para o reestabelecimento da confiança. Não se pode partir do princípio que as pessoas sabem se informar ou onde conseguir informação de qualidade; que as pessoas sabem quais são as regras e técnicas da construção de uma notícia; que as pessoas sabem identificar fatos e opiniões. Segundo Sandra:

As pessoas não sabem. Na verdade, eu entendo por que eles não podem saber. Há muita informação, existem muitas fontes de informação. Hoje, você precisa ser um especialista em mídias para conseguir ser bem informado. Portanto, é normal que o cidadão comum não encontre, não possua as habilidades necessárias para estar bem informado. Por isso devemos ajudá-los e também devemos falar claramente sobre o conceito de verdade. O fato de o jornalista realmente dizer que não é o detentor da verdade, mas que está tentando dar elementos da realidade. Uma terceira coisa que é muito importante é que as pessoas enxergam as mídias como um poder. Um poder, uma potência industrial, como uma força. E, na realidade, o trabalho do jornalista é artesanal. Não existe uma grande máquina que fabrique informações. Por ser artesanal, é imperfeito, há erros humanos, e é também isso que o torna um belo trabalho. E isso é importante dizer, porque quando as pessoas nos dizem “a mídia, vocês da mídia”, é como se fôssemos uma espécie de massa industrial, que produzirá informações com o objetivo de mentir para as pessoas ou influenciá-las. E, na realidade, quando você chega a uma redação, percebe que não é nada disso. Quando há um atentado, nós não sabemos o que está acontecendo. Tentamos saber, tentamos entender, contamos isso, e uma hora depois isso mudou, e nós diremos o que mudou. E aqui estamos nós. Fazemos o que podemos. E isso é importante dizer: como é feita, como se fabricam informações? Isso é um trabalho intelectual e artesanal. (ÁUDIO 20/13, 2020).

Essas três considerações importantes feitas por Sandra reforçam a importância de levar o jornalismo para as escolas. Com o grande fluxo de informações, fica cada vez mais difícil para as pessoas encontrarem aquelas que são confiáveis. O hábito de frequentar as redes sociais e estabelecer dinâmicas de trocas de informações sem procedência é uma barreira, assim como a falta de familiaridade com as ferramentas novas. Não é uma questão de disponibilidade, é preciso, de fato, ter conhecimento para encontrar informações confiáveis. A segunda questão é mais enraizada nas noções sobre jornalismo que precisam ser trabalhadas: faz-se necessário passar para as pessoas que o jornalista não detém a verdade, mas sim, que fornece elementos para a construção da realidade; que esse profissional apresenta os fatos a partir de um olhar humano e sensível. O que nos leva a terceira observação, de compreender o trabalho artesanal realizado pelos jornalistas. O jornalismo não é feito por uma máquina, muito menos, tem como objetivo manipular e conduzir as consciências para lados obscuros e mentirosos. Os jornalistas são pessoas, com sentimentos e experiências, com valores e percepções; subjetividade essa que vai transbordar nas escolhas de cada palavra. Entender o fator humano dessa profissão é muito importante para quebrar certas barreiras de confiança no trabalho que realizam.

Levar o jornalista para a sala de aula parece ser um diferencial importante nas ações da Associação Entre Les Lignes. Delphine afirmou que há muitas associações na França que se preocupam em educar para as mídias, mas “*você tem poucos jornalistas, nem todos têm o mesmo viés educacional, nem todo mundo tem a mesma maneira de fazer a educação midiática na sala de aula*” (ÁUDIO 4/5, 2020). Sandra também se preocupa em diferenciar as ações da Associação de ações universitárias, conduzidas por professores.

Estamos todos fora do quadro da universidade, isso está claro. Existem os acadêmicos que fazem educação midiática na França, mas eles têm uma abordagem diferente da nossa. Nós, realmente, gostaríamos de manter esse “coração”¹⁰⁴ de abordagem profissional, temos os profissionais da informação. Como acadêmicos, eles não fariam as oficinas da mesma maneira que nós, seria diferente. Seria complementar, na minha opinião. (ÁUDIO 20/14, 2020).

Poder conversar com um profissional de jornalismo permite que os alunos os vejam como acessíveis, como pessoas comuns. Serve para quebrar uma barreira, de deixar de ver o meio jornalístico como uma máquina, como citado. Os professores universitários, segundo entendem, mesmo que sejam ativos na questão, possuem uma abordagem acadêmica, e elas querem trazer o lado prático da profissão.

Sobre a presença dos professores na alfabetização midiática, pergunto a Sandra e Delphine se elas acreditam que os professores das disciplinas regulares podem ser capacitados e falar de jornalismo da mesma maneira que um jornalista faria.

Sandra: *Na verdade, eu acho que eles não estão confortáveis para isso, eles não podem fazer isso do nosso ponto de vista. Nós falamos sobre isso porque eles não falam, eles não têm experiência concreta em trabalhar como jornalistas. Por outro lado, acho verdadeiramente que se os professores forem formados, eles podem realizar ações de alfabetização midiática. Mas eles ainda podem falar dessas coisas, porque nós, o que estamos ensinando? São reflexões básicas, que eles [os alunos] precisam checar suas informações, diferenciar os fatos de uma comunicação, de estarem alertas quando confrontados com informações manipuladas. Eles já fazem isso porque já têm pensamento crítico para fazê-lo. Então, é apenas dar armas para exercitar o seu pensamento crítico.*

Delphine: *Nós pensamos que é importante que os estudantes se encontrem com jornalistas porque é conhecendo as pessoas que produzem as informações que você deixa de menosprezar, que você deixa de demonizar o sistema informativo. Muitas pessoas pensam que os jornalistas manipulam a opinião, elas nem mesmo percebem que são seres humanos, ou que são pessoas que fazem seu trabalho, que tentam, que fazem perguntas. E pelo fato de chegarmos como profissionais das grandes mídias e dizermos a eles “bah, não, nós fazemos perguntas em nossas redações, debatemos o tempo todo, nem todo mundo concorda; trabalhamos dessa ou daquela maneira”. Isso é importante para os alunos e para os professores. (ÁUDIO 4/6, 2020).*

Eu concordo que é importante esse contato dos jornalistas com os alunos e que deixar mais essa responsabilidade sobre o professor, mais essa tarefa, me parece injusto, pois os sobrecarrega. De pronto, Sandra responde que:

O professor não é um jornalista, mas é um cidadão capaz de transmitir a noção de que, para ser cidadão, é preciso estar bem informado, e acho que ele pode transmitir sua postura como cidadão e sua prática informacional. A dificuldade para nós, e o que expressam também os professores, é que os professores, eles mesmos, desconfiam das mídias. (ÁUDIO 4/7, 2020).

¹⁰⁴ “*Nous vraiment voulu garder ce coeur d’approche professionnelle*”. A palavra “*coeur*”, em português, é coração. Aqui, o sentido de “*coeur*” é de foco central, de órgão principal.

Na discussão entre quem deve realizar as ações de educação para as mídias, os professores ou os jornalistas, dentro dessas intenções de fomentar o pensamento crítico voltado para as mídias jornalísticas, a Associação escolhe os dois. Apesar dos inúmeros livros e artigos que abordam o tema da formação dos professores, é o jornalista que conhece a prática para poder dissertar sobre ela. O professor apoia e suporta o jornalista durante as intervenções, pois conhece melhor seus alunos e pode ajudar a contextualizar algumas questões. Além de ser o professor quem pode acompanhar a turma pelo restante do ano e, por isso, necessita de formação para poder responder e reagir de forma contundente, como afirmou Sandra.

É por isso que estamos um pouco afastados no cenário da alfabetização midiática, porque muitas associações trabalham na fabricação de ferramentas digitais. E nós? Nosso discurso, nós temos essa força por termos tantos voluntários [jornalistas], isso é dizer que nada substitui o campo e o encontro, a discussão. (ÁUDIO 4/8, 2020).

A presença do jornalista em sala de aula é insubstituível, na visão de Sandra. Além disso, de acordo com o depoimento das jornalistas, mesmo que a alfabetização midiática tenha entrado nos programas oficiais de educação em 2016, não há professores formados para isso. Existem os professores ditos “documentaristas”, que é o trabalho de Ana, presente na reunião na biblioteca em meu primeiro dia. Mesmo fazendo parte do corpo docente da escola, esses educadores não têm turmas, não são professores de disciplinas regulares, e precisam se associar a outro professor para realizar qualquer ação. Dessa forma, ações desse tipo são, frequentemente, ambíguas e inconstantes, variando em cada escola, de acordo com a boa vontade dos professores. Mesmo constando no programa nacional, não há uma disciplina ou um número de horas especificado, nem há módulos ou cartilhas sobre alfabetização midiática e, quando há, são apenas algumas noções. Muitos professores não sabem que o CLEMI existe ou como acioná-lo.

Delphine: *Nos demos conta de que muitos estão um pouco perdidos, há muitas coisas ou coisas imprecisas. Na verdade, é difícil, é muito difícil saber o que fazer. Há muitos que não fazem nada. Porque quando você não sabe, você não faz.*

Cristine: *E você acha que as escolas ainda são o melhor lugar para alfabetização midiática?*

Delphine: *Esse é o lugar mais evidente, porque você tem alunos que estão em todos os níveis, então você pode realmente definir um horário de disponibilidade dos alunos. Mas também trabalhamos em bibliotecas, por exemplo. Mas veja, quando realizamos oficinas nas bibliotecas, são mais adultos que chegam, e não jovens. E é realmente [a escola] um lugar onde os jovens certamente virão, porque eles não têm escolha (risos). Quando eu era pequena, não estava interessada nisso, eu não teria vindo espontaneamente, isso é normal. É um lugar prioritário, com certeza. (ÁUDIO 4/9, 2020).*

Mesmo em um país que conta com incentivos e políticas públicas para o setor, e com uma sociedade preocupada com a alfabetização midiática, ainda faltam orientações precisas

sobre como agir e como desenvolver. E quando não se sabe como proceder, não se faz. Aprimorar e expandir a alfabetização midiática envolve esclarecer, definir e divulgar práticas de atuação. Não há uma disciplina formal nas escolas para o tema, e, para as jornalistas, isso seria um avanço. A escola também é vista como o melhor lugar para essas ações. Em outra oportunidade, Delphine declarou:

Mas é verdade que, quando você olha o que está no programa, não é preciso o suficiente. É superdifícil falar do assunto quando você não é profissional. Então, o mais importante é que existem jornalistas como os da Entre Les Lignes, como de outras associações, e existe uma mobilização geral. A alfabetização midiática é grande no cenário na França, um pouco fragmentado, infelizmente. Mas, felizmente, há jornalistas que acham que é seu papel apoiar os professores. Porque sem isso, acho realmente complicado abordar o assunto. Você também deve se sentir à vontade com as notícias, o que não é evidente. (Áudio 9/1, 2020).

A presença do profissional de jornalismo em sala de aula é um ponto fundamental nessas iniciativas, mas isso não quer dizer que há uma tentativa de formar os alunos em jornalismo. Alfabetização midiática, nesse sentido, é desenvolver o senso crítico quanto à profissão que permita conhecer os caminhos para encontrar informações confiáveis, e que permita a elaboração de críticas aos conteúdos disponíveis, e também reforçar e apoiar o jornalismo. Sandra afirma que:

De fato, nossa parte pedagógica é dizer que, para fazer educação midiática, nosso objetivo não é formar mini jornalistas. Nosso objetivo, de todas as formas, não é criar vocações. O jornalismo é uma profissão precária! Não há emprego, por isso a ideia não é incentivar a vocação. A ideia é dar a eles as ferramentas para exercer seu espírito crítico. Aquilo que você¹⁰⁵ falou, o discernimento, é exatamente isso. Nosso objetivo é uma abordagem cidadã, é torná-los cidadãos capazes de se informarem bem para votarem bem. Para votarem com sua alma e consciência, precisam estar bem informados, e essa é realmente a nossa abordagem. (ÁUDIO 4/10, 2020).

Relembro, ao ouvir a fala de Sandra, de algumas das observações de meus colegas acadêmicos, feitas nos primeiros semestres do curso de doutorado, sobre as minhas intenções de falar de jornalismo com alunos em idade escolar. Ao ir a congressos, os colegas jornalistas, em sua maioria, questionaram-me sobre essa prática, alegando que os alunos não teriam capacidade de entender por não conhecerem a profissão, e que o meu propósito seria de formar “pequenos” jornalistas, desvalorizando a profissão e os anos de estudo e esforço despendidos pelos profissionais. Mesmo sem ter feito tal proposta, também escutei que fazer os alunos produzirem notícias e simular uma pequena redação não os torna jornalistas, apesar de fazer com que se sentissem como se fossem, o que seria errado. Relatei essas experiências para

¹⁰⁵ Refere-se a mim.

Sandra e Delphine, que entenderam a situação pela qual passei, reafirmando que essa nunca foi a intenção, mesmo que muitas pessoas pensem isso. Conforme Delphine:

Não é a mesma coisa. É por isso que nós não necessariamente vamos fazê-los redigir reportagens todas as vezes. Quando, em nossas oficinas, fazemos com que eles realizem atividades, é porque é importante mobilizar os alunos. É a pergunta que você¹⁰⁶ faz, como vocês fazem para falar sobre jornalismo? Você é obrigado a fazer atividades com os alunos, para que eles estejam presentes. [...] E, assim, colocamos eles em atividades durante as oficinas, mas não os fazemos escrever notícias, não vamos pedir que façam entrevistas todas as vezes. Não são jornalistas, são leitores e leitoras que precisam aprender a ler bem ou a ver bem e a navegar bem na internet. (ÁUDIO 4/11,2020).

Por mais que o assunto seja o jornalismo e as práticas dos profissionais, o objetivo é o reforço de uma postura crítica. As atividades em aula são de caráter didático, para reforçar os princípios trabalhados nas oficinas.

Delphine também ressalta que não se trata de defender a profissão do jornalista ou de realizar um trabalho corporativo (ou de relações públicas, como citado por Buckingham, 2020). As pessoas têm o direito de não gostar do jornalismo, mas,

se você realmente desconfia das mídias, irá espontaneamente, mais facilmente, em direção às teorias da conspiração. Se você acha que o discurso dominante nas mídias é sempre falso porque você acha que os jornalistas são pessoas más que querem manipulá-lo, é mais fácil acreditar em informações falsas e alternativas. Portanto, o desafio não é de nos defender, é que eles possam depositar sua confiança no lugar certo. (ÁUDIO 4/12,2020).

Não é apenas a abundância de informações a que se tem acesso que gera conflitos. Uma questão forte, presente nas falas dos envolvidos com a Associação, são os discursos de ódio. Como foi dito, a questão do atentado terrorista ao jornal francês Charlie Hebdo foi de grande impacto, mas o aumento das manifestações e dos discursos de ódio nas redes sociais tem assustado. Além do objetivo de leitores bem informados, a Associação tem como objetivo combater esses discursos perigosos e violentos contra toda a diferença que existe no mundo, conforme relatou Élise:

Porque na internet há muitos discursos de ódio circulando e é importante, desde tenra idade, ensinar jovens a prestar atenção a esses discursos, para torná-los independentes e ativos e a não receberem informações e repetir tolaemente tudo o que ouvem. [...] Eu acho que todas essas coisas [o atentado ao Charlie Hebdo] foram realmente como um choque elétrico naquele momento. E além disso, todo o lado do ódio que circula na internet, nas redes sociais, nós temos realmente um trabalho educacional a fazer. (ÁUDIO 18/4,2020).

¹⁰⁶ Idem.

Sandra já havia comentado o quanto o atentado fez com que os jornalistas voltassem a sua atenção para a educação, na intenção de combater os discursos de ódio. Mais recentemente, a intenção é combater a desinformação. De qualquer forma, é importante explicar o trabalho dos jornalistas e sua relevância social, conforme declarou:

Os jornalistas ficaram tão traumatizados pelos ataques à Charlie Hebdo, onde perseguiram os caricaturistas apenas porque fizeram desenhos, que um desenho valeu um ataque dos Kalashnikov, e nós podemos morrer por causa de um desenho. Naquela época, sentimos que haviam muitos jornalistas que queriam se mobilizar sobre essas questões. E foi por isso que Charlie Hebdo foi um ponto de virada, porque as mídias perceberam que era preciso fazer educação midiática, que tínhamos que explicar como trabalhamos, que tínhamos que explicar por que é importante a liberdade de imprensa, porque é importante a liberdade de expressão. (ÁUDIO 20/15, 2020).

Esse atentado ainda é muito presente na memória dos franceses. Tudo que envolve esse ataque é bastante polêmico; segundo as jornalistas, as pessoas ainda estão muito sensíveis. Pergunto se os jornalistas voluntários da Associação têm receio da reação dos alunos quando esse assunto é abordado na oficina sobre caricatura. Elas afirmam que se trata de uma discussão sobre religião, de crítica à religião e que é um assunto que os alunos não recebem muito bem, eles se chocam ao saber que se pode criticar uma religião na França.

Sandra: *Eles têm reações muito exaltadas, então você precisa ter experiência e estar confortável com esse assunto para poder responder. E há jornalistas que seriam perfeitamente capazes de dar essa oficina. De fato, isso que é engraçado, é que eles seriam bastante capazes, mas eles fizeram uma grande coisa disso porque havia toda uma controvérsia sobre o fato de que, nas escolas, haviam muitos alunos que não eram Charlie¹⁰⁷, ou seja, que rejeitaram completamente tudo o que estava em volta da caricatura, e eram violentos. Mas, pouco a pouco, nós fizemos. Nós treinamos os voluntários e realmente os encorajamos.*

Delphine: *Estamos dando as chaves¹⁰⁸. Frequentemente eles perguntam, “mas é proibido no Alcorão representar o profeta”, ou aspectos técnicos do que você tem direito de fazer ou não, a questão da blasfêmia: “por que na França é ok? Por que no nosso país não pode?”. É um pouco técnico e você precisa treinar os voluntários, para que consigam explicar as coisas¹⁰⁹. Se fizerem uma pergunta, eu sou capaz de responder, eu não vou estar lá e dizer “ah, eu não sei”, porque esse é o estresse, na verdade. Acho que a maioria dos voluntários tem medo de que os alunos façam uma pergunta e que eles não vão conseguir responder. E não, dizemos a eles que quando você não sabe, precisa dizer e isso não tem problema. Você está lá para criar um debate, fazê-los pensar e refletir. Então, no final, não é difícil. (ÁUDIO 4/13, 2020).*

¹⁰⁷ “Ser Charlie” se refere ao movimento pós-atentado chamado “je suis Charlie”, que quer dizer “eu sou Charlie”, demonstrando apoio ao jornal. Nesses casos, alguns alunos “não eram Charlie”, ou seja, não apoiavam o jornal.

¹⁰⁸ “C’est en donnant des clés”. “Dar as chaves” aqui está no sentido de dar soluções para os problemas, chaves para abrir portas.

¹⁰⁹ No sentido literal, “avoir des fiches” significa “que tenham as fichas, cartões”, em português. Aqui a expressão foi usada para dizer que tenham maneiras de explicar, que consigam explicar o assunto.

Nesse relato fica evidente que enfrentar uma sala de aula com alunos jovens e falar de temas tão polêmicos quanto a religião é ainda um desafio, mesmo para jornalistas motivados. Os alunos têm dúvidas e opiniões formadas sobre o tema, além de pertencerem a diferentes religiões. O medo do conflito e das reações violentas existe. Também, nessas falas, conseguimos entender que há um trabalho de motivação e de treinamento dos jornalistas voluntários. Eles não são professores, logo, não sabem o que esperar deles em sala de aula, como lidar com adversidades e como reagir quando não sabem responder alguma dúvida dos alunos.

Visto a preocupação dos voluntários e a afirmação de que as reações são acaloradas, pergunto sobre a interação com os alunos, se acontece de forma tranquila e se as respostas são boas. Sandra afirma que depende de cada turma.

***Sandra:** De fato, onde podemos dizer que é bom, é [...] quando há estudantes que realmente rejeitam a caricatura, que dizem que é inaceitável, que não veem para que serve e que, depois, quando você os faz fazer uma caricatura, eles fazem uma caricatura que é muito, muito satírica. E aí, você diz, ele entendeu. Isto é, ele rejeita quando fala sobre o Profeta Maomé, mas ele quer denunciar os erros da polícia e ele faz uma caricatura que é muito Charlie. E é aí que você diz: algo aconteceu, ele entendeu o que era sátira.*

***Cristine:** E o que fazer quando os alunos têm uma reação um pouco mais forte e mais violenta. Você já experimentou isso?*

***Sandra:** Muito. Bem, nós somos jornalistas. Nossa postura é sempre de voltar aos fatos. Ou voltamos aos fatos, do que estamos falando, ou voltamos à lei. Ok, dado que existe liberdade de expressão, você tem o direito de pensar isso. Você tem o direito de não ser Charlie. No entanto, há certas coisas que você não tem permissão para dizer e há coisas que você deve respeitar. Então, aí você tem a lei. (ÁUDIO 4/14, 2020).*

É difícil pensar em abordar assuntos tão polêmicos com os alunos no Brasil. Apesar de não termos passado por um ataque terrorista, como o ataque ao jornal Charlie Hebdo, temos assuntos que causam polêmica e divergência, como a intolerância religiosa, a homofobia, o racismo, o feminicídio, e a política. No estado atual em que se encontra o país, onde o presidente é autodeclarado homofóbico (CATA CRA LIVRE, 2018), onde os índices de feminicídio (G1, 2020) e casos de racismo são altíssimos, e onde ainda estamos no topo dos países que mais matam homossexuais no mundo (BRASIL DE FATO, 2019), tenho dificuldade de imaginar um debate racional, baseado em técnicas, fatos ou leis. Receio que a reação dos alunos não seja tão receptiva e racional quanto Sandra faz parecer quando traz a questão de que “está na lei”. Não é incomum, no Brasil, os alunos terem reações agressivas com professores, já tendo casos de agressão e xingamentos dos mais diversos tipos (NOVA ESCOLA, 2019).

Lembro de uma experiência que tive em sala de aula, nos anos de 2015 e 2016, quando lecionava um curso para o Programa Nacional de Acesso ao Serviço Técnico e Emprego

(PRONATEC)¹¹⁰. As aulas eram de curso técnico para desempregados que, se quisessem continuar recebendo o auxílio desemprego, deveriam continuar frequentando aulas de curso à sua escolha, na intenção de se qualificar e obter reintegração ao mercado de trabalho. Na ocasião, um aluno com idade entre os 20 e 25 anos, heterossexual, comentou, de forma agressiva, que a homossexualidade era uma doença, que ele sentia raiva, e que esse tipo de “comportamento” era inaceitável. Não recorro o assunto que tratávamos em aula para explicar tal interjeição, mas lembro que acalmar os ânimos foi uma tarefa desafiadora, mesmo quando eu trouxe dados científicos e leis que protegiam os homossexuais. Apesar de ele ser o único aluno da classe, que tinha em torno de dez alunos, que continuava expressando ódio aos homossexuais, acalmá-lo e explicar sobre direitos constitucionais e humanos demandou certo tempo e doses de paciência. Consegui resolver a situação com bom humor e seguir o tema da aula. Penso agora, no entanto, se esse aluno tivesse companhia, talvez três ou cinco alunos unidos nesse mesmo pensamento, se eu conseguiria contornar a situação tão pacificamente.

Apesar dessa lembrança, tive outras experiências em escolas que foram positivas, onde os alunos se mostraram respeitosos e abertos a tratar de qualquer tema. Os alunos da escola de Santa Catarina, os quais acompanhei com o grupo de pesquisa do objETHOS, são um exemplo de atenção e gentileza ao discutirem questões polêmicas. Assim como disse Sandra, algumas turmas recebem melhor determinados assuntos do que outras. Tenho uma preocupação genuína, em situação tão polarizada quanto a que vivemos no Brasil, de discutir assuntos como religião ou política, como fazem os jornalistas da Associação Entre Les Lignes. Porém, isso não diminui a vontade de tentar iniciar um debate no qual se mantenha a lógica e a cordialidade.

Para tanto, penso que a postura para com os alunos precisa ser pensada de forma a deixá-los propensos a escutarem e confortáveis para darem a sua opinião, mantendo o respeito uns pelos outros e para com os jornalistas ou professores que regem a oficina. Sobre a maneira de lidar com os alunos, Sandra e Delphine explicam um ponto básico.

***Sandra:** Há algo muito, muito importante para nós, que é o nosso princípio fundamental. Nós nunca julgamos o que os alunos pensam. Ou seja, nós somos Charlie porque vamos defender o princípio, o direito de Charlie existir e continuar fazendo seu trabalho, quer gostemos ou não, porque é uma questão de princípio, mas entendemos perfeitamente que alguns estudantes não são Charlie, que são contra Charlie.*

***Delphine:** E não é porque você não concorda com eles que vai insultá-los ou que vai ficar feliz se alguém os atacar. Você tem o direito de criticar, agora, se você critica, deve fazê-lo de forma construtiva. É isso que dizemos para eles. Ok, faça um desenho que explique por que você não concorda com Charlie. Nós recebemos cartuns “hiper*

¹¹⁰ Programa do Governo Federal criado em 2011, com o objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de grau técnico e de formação inicial e continuada.

lixo”, onde você vê Charlie Hebdo sendo jogado no lixo. Mas você usou uma maneira eficaz de criticar o que ele faz. (ÁUDIO 4/15 2020).

Resgatando um registro feito em meu caderno de anotações, foi possível perceber ainda a forma como Sandra encara os alunos na sala de aula. Estávamos no carro de Sandra, voltando de Velux-en-Velin, em direção a Lyon.

Ainda no carro, Sandra me fala sobre a maneira de ver os alunos. Ela me conta que os vê como iguais, como inteligentes e competentes o suficiente para entenderem certos assuntos. Comento com ela meu receio de abordar certos temas, mas de tentar manter um ambiente aberto para o debate. Sandra me responde que, para que participem e se envolvam, não se pode tratar os alunos como inferiores ou ter uma postura de “senta aqui que eu vou te ensinar sobre a vida”. (CAA, 2020).

A relação não pode ser vertical, o tom deve ser sempre colaborativo, de construção conjunta. Respeitar a opinião contrária dos alunos, em um primeiro momento, pode parecer simples. Porém, quando a opinião do aluno é de apologia à morte de outras pessoas ou de justificativa para crimes violentos, (os exemplos brasileiros são muitos: “bandido bom é bandido morto”, “mas ela tinha traído ele” ou “ela usava roupa curta”, “não sou obrigado a ver dois homens se beijando”) o debate pode ficar prejudicado, pois é preciso antes voltar a conceitos mais estruturados e difíceis de reverter. Não é só falar de jornalismo, mas de resgatar valores humanitários e, muitas vezes, desmentir teorias da conspiração. Tentar explicar que o nazismo não foi um movimento de esquerda, por exemplo, para alguém que realmente quer acreditar nisso pode ter mais percalços do que podem imaginar os bem-intencionados franceses. Mas refletindo sobre o caso do Charlie Hebdo, especificamente quando os alunos dizem que “não são Charlie”, alguns deles acham justificável o atentado com 12 mortos. Argumentar com esse aluno também parece tarefa árdua. Durante a observação nas oficinas pude testemunhar como as jornalistas atuam nesses casos.

Antes de abordar pontos do trabalho prático que realizam, questionei sobre as mencionadas “armas” ou “ferramentas” que querem dar aos alunos. Nas declarações sobre alfabetização midiática é comum escutar sobre oferecer as armas, as ferramentas, os meios de os alunos serem mais críticos. Pergunto a elas quais são essas ferramentas que elas querem dar aos alunos.

Sandra: *De fato, é ter reflexos. Nós pensamos que, precisamente, não estamos lá para torná-los mini jornalistas. Mas hoje, para sobreviver na internet, é preciso ter reflexos básicos de jornalistas e, portanto, eu digo, os reflexos. Ou seja, as coisas que espontaneamente eles começam a fazer.*

Delphine: *São as perguntas que precisam ser feitas sistematicamente quando eles leem algo, é o questionamento.*

Sandra: *A noção de fontes. Sempre se perguntar quem publica, por que publicou, onde publicou, o que ele publicou, quando ele publicou. Então, é sempre o*

questionamento em torno da fonte. Em seguida, o questionamento em torno da legitimidade da informação. É um pensamento crítico de base. E por isso, é sistematicamente pensar nos 5W. Você sabe? Quando, onde, o que é isso.

Delphine: *Já diferenciamos, já identificamos o que é informação básica, mas será que ela é [...] uma comunicação ou é uma informação? [...] Mas justamente saber o que estou lendo. Estou de frente a quê? Identificar o que está lendo já é um trabalho enorme e a maioria dos adultos não consegue fazê-lo. (ÁUDIO 4/16, 2020).*

As armas ou as ferramentas que se quer dar aos alunos são os reflexos de um jornalismo “de base”, os questionamentos básicos a serem feitos sobre qualquer informação. Trata-se de conhecer minimamente o trabalho realizado pelo jornalista. Com isso, também é possível identificar se trata-se de uma informação ou de uma comunicação. Nesse ponto, Delphine se mostrava mais entusiasmada em esclarecer essa diferença. Para as jornalistas, uma informação é algo de concreto, já a comunicação é qualquer coisa que alguém queira dizer sobre um assunto, é se comunicar uns com os outros e que não implica o trabalho de verificar e confirmar fontes.

Delphine também salienta a diferença entre alfabetização midiática e alfabetização informacional. No documento de apresentação da Associação Entre Les Lignes recebido, constava, em se tratando dos objetivos da instituição, que as ações se voltavam para “educação para as mídias e para informação”. Questionei sobre a necessidade de fazer essa diferenciação.

É realmente importante para nós. Porque, precisamente, quando você faz educação midiática, a ideia é que você ensine às pessoas como os jornalistas trabalham, os diferentes tipos de mídias, o cenário midiático. A (educação para) informação é, no fundo, o que dissemos anteriormente, é ensinar a eles e elas como se informarem, serem cidadãos esclarecidos. E isso não necessariamente passa pelas mídias tradicionais. É realmente abandonar a ideia de que a única informação boa que existe no mundo é ler o Le Monde ou ler o Libération¹¹¹. Se você disser isso, será inútil porque não é realista. De fato, eles nunca farão isso durante a vida, ou somente quando tiverem 30 anos. A ideia é mudar, explicando que você pode se informar tendo suas próprias práticas, mas precisa fazê-lo de maneira inteligente. (ÁUDIO 4/17, 2020).

Alfabetização midiática, para as jornalistas, é voltada para as práticas jornalísticas, enquanto a alfabetização informacional é voltada para as práticas informacionais dos alunos, auxiliando as pessoas a informarem-se melhor, através de suas próprias práticas. Assim como foi feito pela UNESCO (2018), parece haver uma intenção de separar alfabetização midiática de informacional. São, realmente, dois assuntos diferentes a serem abordados no caso da Associação: o jornalismo e suas práticas de um lado e, por outro, as práticas informacionais dos alunos. No entanto, é importante frisar que, ao se referirem ao que fazem, as jornalistas usam o termo educação midiática, evidenciando que, mesmo tendo consciência de que são duas

¹¹¹ Jornal francês fundado em 1973 com apoio de Jean-Paul Sartre e um dos mais conhecidos no país.

abordagens diferentes, o conceito é um só. O documento de apresentação da Associação também trata, de forma mais geral, as ações como de alfabetização midiática.

Esses dois polos que emergem nessa abordagem, o do jornalismo e do sujeito leitor, se afetam mutuamente. Sandra diferencia dois caminhos para o aperfeiçoamento do cenário midiático: de um lado, dar aos alunos as armas para que se informem de forma qualificada, e de outro, os jornalistas devem trabalhar para estabelecer um vínculo de confiança com os leitores. Comento que, com o público mais crítico e atento, isso vai acarretar mudanças no próprio fazer jornalístico, as exigências serão outras. As duas concordam comigo.

***Sandra:** Esses encontros com os alunos nos ajudam a melhor ajustar nossas práticas, ajustar os assuntos que tratamos, como os tratamos. Mas, depois, somos confrontados com uma impotência fundamental. Diante do permanente frenesi das mídias, temos a impressão de tentar trazer à tona as coisas que dentro das nossas redações são realmente levadas em conta, mas somos esmagados pelas mídias que têm mais audiência. [...] Às vezes, é um pouco desanimador.*

***Delphine:** E então, você vê nossos voluntários, eles aproveitam muito essas oficinas com as crianças. Quando eles voltam, dizem: ah, foi ótimo, eu percebi isso, eu aprendi isso, etc. Então eu acho que é nos dois sentidos. Ensinamos coisas aos alunos e os alunos nos ensinam coisas. Tenho certeza que os jornalistas voluntários descobrem isso depois que termina [a oficina]. A etapa da direção [produção] das mídias é outra coisa. Porque para mudar profundamente as práticas, é preciso vir aqui¹¹², e está sendo feito. No Le Monde existem essas reflexões que estão sendo realizadas e são longas, não é fácil, e envolve muitas mudanças das práticas. É fundamental como questionamento. (ÁUDIO 4/18, 2020).*

Após o contato direto com o público e tomar conhecimento sobre o que pensam, como pensam, como veem as mídias, os questionamentos que os jornalistas fazem sobre as suas práticas ganham outras perspectivas. Essa interação é importante para ambos. Um público crítico demanda um jornalismo também mais crítico.

7.1.2.1 Início e avaliação das oficinas: aspectos práticos

São os professores, juntamente com o jornalista voluntário, que decidem quais as oficinas serão oferecidas aos alunos, duas das cinco (no caso da residência, as cinco serão oferecidas). Mas a decisão de quais assuntos discutir, quais os exemplos a serem trazidos em sala de aula, parte dos alunos. O assunto sobre o atentado ao Charlie Hebdo faz parte da oficina sobre caricatura e imagens, mas assuntos como feminicídio, religião e conflitos políticos, por exemplo, são eles que levantam.

¹¹² No colégio, nas escolas.

***Sandra:** Todo começo de oficina, perguntamos: o que você tem recebido de notícias nos últimos tempos? Este é o começo da conversa. Então, sempre sabemos o que os provoca. E no ano passado, com todas as manifestações na Argélia, a saída de Bouteflika, o presidente, que era um presidente fantasma e tudo mais¹¹³, eles conversaram muito sobre isso.*

***Cristine:** Mas todas essas oficinas que vocês falam sobre violência doméstica, por exemplo, esse é um tema que vocês trazem?*

***Sandra:** São eles que falam muito disso. Eles estão muito preocupados com o feminismo, com o feminicídio e estão muito preocupados com todas essas questões de desigualdade entre homens e mulheres. Os alunos estão muito preocupados com esses assuntos. E, é claro, desvia-se para a violência doméstica. Também existe muita violência entre meninos e meninas. Aqui, vimos nas aulas meninos que tratam muito, muito mal as meninas. É um assunto real. (ÁUDIO 4/19, 2020).*

Os alunos brasileiros, da escola de Santa Catarina, tinham a mesma vontade de falar de assuntos como esse. É importante ver os alunos, como disse Sandra, como intelectualmente capazes de dialogar sobre assuntos complexos e até conflituosos. Se os próprios alunos querem falar sobre isso, ter jornalistas apresentando fatos e trazendo questões importantes a serem pensadas pode preencher uma lacuna. O medo de trabalhar certos assuntos, principalmente no atual estado de polarização, onde qualquer assunto é motivo para discutir política de maneira não necessariamente lógica ou racional, deve ceder espaço para uma preparação da abordagem, respeitando os anseios dos próprios alunos e tópicos que eles mesmos já querem discutir. Oferecer essas discussões, mediadas por profissionais qualificados para esclarecer as dúvidas sobre o que é contemplado pelas mídias e como poderia ser diferente, mostra-se como um caminho. Aqui se desenha uma aproximação visível com o trabalho realizado pelo grupo objETHOS.

Levar em consideração os assuntos e as práticas midiáticas dos alunos apresenta-se como fundamental para o sucesso dessas ações, como foi ressaltado por Buckingham (2019), e parece guiar as ações das oficinas, como disse Delphine.

Nós partimos do princípio de que é importante o que eles fazem como práticas midiáticas. Eles não se importam com o jornal, mas, por outro lado, estão no Snapchat, no Instagram e no Youtube. Então, conversamos sobre o que eles fazem, sobre o que lhes interessa, sobre algo concreto em sua vida cotidiana e depois vemos a partir disso: o que você faz? Como você faz para se informar com essas práticas? (ÁUDIO 4/20, 2020).

Importante salientar que o aplicativo Whatsapp não é muito utilizado pelos franceses, nem pelos jovens. Sucesso no Brasil, o aplicativo perde majoritariamente na França para um outro aplicativo chamado Snapchat. Mais usado por jovens, é um aplicativo de mensagens com base em imagens, e tem sua maior utilização no envio e compartilhamento de vídeos. O

¹¹³ O termo “presidente fantasma” vem da ausência de aparições públicas do governante, que tem 82 anos e sofreu um AVC em 2013, mas que governa o país desde 1999.

aplicativo chegou ao Brasil e foi usado por algum tempo, mas como mostra a pesquisa do *Reuters Institute* (2019), não se aproxima em volume de uso do Whatsapp.

Como é possível saber desses usos antes de começar as oficinas? É valioso saber também como chegam até as notícias, se conseguem diferenciar notícias de opiniões, ou informação de comunicação, e o que pensam do jornalismo, o que entendem que seja seu trabalho. Para estarem bem preparados, antes de cada intervenção, é aplicado um questionário com os alunos. Após a avaliação das respostas, o jornalista voluntário está melhor capacitado para estabelecer um diálogo com a turma.

Com o projeto da residência, que é diferente das oficinas tradicionais, o recurso do questionário foi mais explorado. Como as turmas são atendidas simultaneamente, elas conseguiram aplicar o questionário com todo o terceiro ano da escola (cinco turmas ao todo), o que ajudou a desenhar um panorama das práticas midiáticas desses alunos.

Delphine: E aí, o que é interessante, é que fizemos um questionário muito longo para esses 100 alunos, para todas as turmas do terceiro ano. E de repente, temos uma coisa muito completa. Podemos realmente conhecer as práticas de cem pessoas do terceiro ano do colégio em 2019.

Cristine: Mas vocês fazem perguntas, por exemplo, o que é o jornalismo?

Sandra: Sim. O que é informação? O que é uma fonte confiável para você? Nós fazemos essas perguntas, sim. E isso gera um burburinho porque permite que a primeira oficina, a primeira vez que os vemos, permite iniciar uma discussão. Vamos perguntar: para você, uma informação é isso? Essa é a base da discussão.

Delphine: [...] qual é a sua mídia favorita? O que é uma mídia? [Eles respondem] Mas, Madame, o que é uma mídia? Posso colocar o Youtube, Netflix, essas coisas? [Respondemos] Sim, Youtube, você pode colocar canais, youtubers. Você sabe o que é a liberdade de expressão, isso é importante para você? E o que é liberdade de imprensa? A pergunta mais difícil é “o que é informação”, ninguém fica à vontade com essa questão. (ÁUDIO 4/21, 2020).

Além de desenhar um panorama sobre as práticas dos alunos, o questionário revela o entendimento que os alunos têm sobre jornalismo e informação. Ele mostra os pontos fortes e os pontos fracos, no sentido de evidenciar as perguntas que mais geram desconfortos, como é o caso da pergunta “o que é informação”. Isso auxilia a apontar um norte na abordagem, pois ao localizar onde reside a dificuldade é possível abordá-la com mais precisão. Fica claro aqui que não há um entendimento, por parte dos alunos, do que seja informação ou do que seja notícia, corroborando com as perspectivas trazidas nos capítulos teóricos. A ideia de conceituar, inicialmente, o que é uma notícia e o que é uma informação vai ao encontro do que disse Buckingham (2020) sobre uma pedagogia que inclua jornalistas em sala de aula. Aplicar esse questionário, e com perguntas desse teor, também aproxima, mais uma vez, a Associação do grupo de pesquisa objETHOS. Seguindo no espírito colaborativo, as jornalistas

disponibilizaram o questionário para que eu tivesse acesso às perguntas, o qual estará exposto na seção seguinte.

A dinâmica das oficinas, após a discussão sobre as notícias recentes, conta com uma parte expositiva, com o apoio de uma apresentação de *slides*, envolvendo diálogo constante dos alunos e uma atividade. Conforme salientou Sandra, não se costuma dar materiais para os alunos, uma vez que a intenção é causar reflexão e os materiais costumam ser jogados fora depois das aulas. Ainda segundo a jornalista, educação é repetição e “*é assim que conseguimos fazer com que o professor possa entender o que fizemos, ele fala sobre isso novamente, os mobiliza*” (ÁUDIO 4/22, 2020).

Mesmo enfocando o jornalismo, quando se trata de redes sociais, há outros conteúdos que podem ser abordados. Questiono as jornalistas se elas falam de outros temas que envolvem as mídias, como a publicidade e o entretenimento, por exemplo. Sandra afirma que falam, mas pouco, e que seria preciso investir mais nessas abordagens.

***Delphine:** Porque você vê, por exemplo, perguntamos o que eles assistem no Youtube, e, de fato, todos estão em contato com publicidade personalizada. Os youtubers, na verdade, quando contam suas vidas, realizam veiculações de produtos, anunciam o tempo todo e isso, acho que não abordamos o suficiente. Deveríamos fazer mais este ano.*

[...]

***Sandra:** Quero dizer que nós fazemos porque podemos ver que falta [conhecimento sobre o assunto]. Mas eu também considero que esse não é o meu papel. É por isso que não fizemos muito até agora. A diferença entre publicidade e nós, é que nós trabalhamos com a diferença entre informação e comunicação¹¹⁴. [...] Mas sentimos que falta. Temos que ir mais forte nisso. Mas isso não é para nós, não é o coração da nossa abordagem.*

***Delphine:** Temos um dos primeiros aprendizados dessa residência. Foi uma das primeiras coisas que percebemos. Pode ser que não sejamos suficientemente fortes nessa questão, que devemos retomar essa questão básica. Nós pensamos que isso já foi assimilado, mas na verdade não tanto. (ÁUDIO 4/23, 2020).*

Desperta a atenção, na fala de Sandra, quando diz que não considera ser o seu papel falar sobre a publicidade. No entanto, assume que é necessário abordar o tema, e talvez se preparar para poder auxiliar melhor os alunos. Como afirma Delphine, os jornalistas voluntários avaliam que precisam dar um atendimento mais direcionado a essa questão, pois identificaram que os alunos não sabem tanto quanto é desejado. Não saber quando um anúncio está camuflado em uma informação é preocupante. Essa fala também evidencia que o foco do trabalho da Associação está voltado para o jornalismo especificamente, e não para as mídias de forma geral.

¹¹⁴ Segundo modelo francês, que separa informação (relacionada ao jornalismo) de comunicação (trocas de mensagens).

Uma dúvida que eu possuía interesse particular em sanar com as jornalistas era sobre os processos de avaliação, com o propósito de entender se as ações construídas eram efetivas, se a proposta apresentava resultados e se atingiam o impacto desejado. Perguntei a Delphine e Sandra se elas realizam algum procedimento de avaliação com os alunos. Delphine diz que eles não desejam aplicar notas aos alunos, isso seria adicionar mais um estresse sobre eles, e que não estão lá para avaliá-los. Além do mais, aplicar notas seria um mau indicador de resultados das oficinas. Mas Sandra explica que há maneiras de avaliar o trabalho realizado pelos voluntários.

Delphine: *Nós sabemos que é uma ação pequena, mas esperamos que seja uma pequena semente e que plantando pequenas sementes, no final, o estado de espírito evolui. Porque o que faríamos? Podemos dar nota para um artigo. Nós os fazemos trabalhar, por um breve momento, em um pequeno artigo. Para que isso vai servir? E você vê, conversamos com uma pesquisadora francesa em ciências da educação, que trabalhou um pouco conosco, e ela nos disse que foi demonstrado que o simples fato de você ter oradores externos que vêm à aula, automaticamente as notas aumentam, mesmo que nenhuma atividade aconteça. O simples fato de alguém de fora ter vindo já aumenta as notas. Porque os alunos se comportam melhor, ou porque os professores desejam obter melhores resultados. Nós não sabemos. De qualquer forma, não é necessariamente pertinente criar um sistema de notas. Eu não sei o que isso nos traria.*

Cristine: *Não como um sistema de notas, mas como você pode saber se as oficinas funcionam, se são boas ou se é preciso melhorar?*

Sandra: *Então, existem duas coisas. A primeira coisa: o professor preenche um relatório¹¹⁵, ele dá sua opinião. Então, temos esse retorno. Temos outra opção que é muito importante: o retorno dos nossos 200 voluntários. Entre eles não há 200 que são eloquentes, mas digamos que existem pelo menos 50 voluntários que nos dão feedbacks muito específicos das oficinas. A cada ano, atualizamos nosso conteúdo educacional, tentamos melhorá-lo com os retornos recebidos. Você precisa ver que são 200 jornalistas das duas melhores redações da França pensando profundamente sobre esse assunto. Então, colocamos nossa massa cinzenta para trabalhar em função do feedback dos professores, do feedback de nossos jornalistas voluntários e depois evocando os alunos, se eles se prendem a isso ou não.*

Delphine: *Podemos ver imediatamente se você perdeu os alunos por ter sido muito teórico ou desanimado. O professor escuta, vê imediatamente que os alunos não ouvem, não participam. É importante que os alunos participem.*

Sandra: *Depende deles. Estamos realmente em um diálogo horizontal. Essa é realmente a nossa abordagem. (ÁUDIO 4/24, 2020).*

Para os alunos, não há sistema de avaliação através de nota ou trabalhos avaliativos. Para saber como foi a oficina, a Associação conta com dois *feedbacks*, do professor e do jornalista voluntário, que descrevem o que aconteceu. Conforme algumas questões forem surgindo e pontos fortes e fracos forem sendo evidenciados, as práticas pedagógicas são repensadas. Élise, secretária da Associação, explicou que esse documento aos professores é um “atestado de serviço” já desenvolvido, com questões que eles devem preencher: relatar o que

¹¹⁵ “Attestation” no original, que traduzido livremente seria “certificado”. Aqui, no contexto, se assemelha a um relatório.

se passou, do que gostaram mais, o que gostariam de alterar, etc. Os jornalistas também preenchem um documento onde descrevem o que funcionou e o que não funcionou para que, a cada ano, as práticas sejam revisadas.

Essa dinâmica de avaliação respeita o trabalho realizado em sala de aula e parte de um ponto de vista prático, valorizando os profissionais envolvidos e os alunos. Como disse Delphine, é fácil perceber se uma oficina foi “boa” ou “ruim” através da atenção e do envolvimento dos alunos. Se eles estão participando, é um bom sinal da vontade de aprender e discutir os assuntos propostos; se estiverem dormindo, mexendo nos celulares, desenhando, pode significar um problema.

Sobre a eficácia de ações de alfabetização midiática, ainda estava com algumas dúvidas, e gostaria de entender como é possível afirmar que a alfabetização midiática é uma opção ou um caminho promissor para melhorar o relacionamento das pessoas com a mídia jornalística, além de combater a desinformação e a desconfiança. Seria preciso verificar uma mudança nos alunos, no seu comportamento frente aos conteúdos aos quais tem acesso. Pergunto a Élise se há algo que possa ser observado nos alunos.

Élise: De fato, fazemos duas oficinas com a mesma turma. Então, fazemos a primeira e, em seguida, o jornalista retorna para uma segunda uma semana depois ou um mês depois. Então, lá, ele pode ver se os conceitos mencionados na primeira oficina foram bem integrados. Portanto, já existe o fato de haver duas oficinas. Realmente ajuda a ter um acompanhamento.

Cristine: Mas você pode dizer qual é a resposta positiva que podemos observar nos alunos? Existem mudanças a serem observadas?

Élise: [...] Por exemplo, tem alunos que, depois da primeira intervenção, voltam dizendo: senhora, senhor, baixei o aplicativo do Le Monde. E pelo celular, eles tentam mudar um pouco seus hábitos, sua maneira de se informar. Ou quando eles voltam e dizem: Bah, eu vi esse vídeo, mas eu não sei se é verdade, podemos assistir juntos? (ÁUDIO 18/5, 2020).

O fato de acontecer mais de um encontro reforça a ideia de que a presença dos jornalistas por mais tempo na escola pode ser significativa para manter as discussões em andamento e para avaliar a assimilação dos conteúdos nas discussões com os estudantes. Aqui, mais uma vez, as ações da Associação se aproximam do projeto “Educação para crítica de mídia em escolas públicas” de Florianópolis, que pretende participar mais assiduamente do espaço escolar, não realizando apenas um encontro, mas comparecendo mais vezes à escola. Faço a mesma pergunta que fiz a Élise para Sandra, se ela pode observar alguma mudança no comportamento dos alunos, se pode descrever algo que tenha constatado que mudou na relação dos alunos com as mídias jornalísticas. Sandra lembra do comentário feito por uma professora em uma das oficinas.

Sandra: *Veja a professora de francês, que relatou que fazem duas aulas que quando ela diz alguma coisa, os alunos perguntam quais as fontes. Isso é genial, é uma vitória concreta. É porque eles têm o reflexo de pedir pelas fontes. [...] Mas é impalpável, é difícil de quantificar, de mensurar, por que o que nós queremos é dar a eles esses reflexos.*

Cristine: *Mensurar o impacto, esses reflexos, parece impossível.*

Sandra: *É impossível. [...] Muitas vezes, quando há intervenções como essa, a média na classe aumenta, as notas aumentam, mas isso não significa que é porque o projeto é bom. Na maioria das aulas, quando há novos projetos, aumenta a média das aulas, mas é muito difícil de quantificar. Mas quando temos um feedback concreto, como um professor que nos diz: os alunos me pedem para citar minhas fontes. Isso é muito concreto. Nós conseguimos algo. (ÁUDIO 20/16, 2020).*

Na entrevista com o professor de matemática do colégio, perguntei a ele se era possível ver uma mudança de comportamento nos alunos, visto que ele conviveu com os alunos antes e depois das intervenções da Associação. A resposta não foi muito diferente; de acordo com o professor, é possível perceber que os alunos entendem melhor o que é uma informação e o que é necessário para identificar uma informação precisa.

Como também vimos a evolução do fato de os alunos entenderem que quando falávamos de informações, era necessário ser preciso nos 5W, em todas essas coisas. Então, são essas as coisas que avançaram, ou seja, que os alunos haviam compreendido pelo menos essas coisas, quando falamos de informações, precisamos ser precisos. [...] Mas de maneira mais geral, o que vamos tentar é fazer com que os alunos se tornem adultos mais responsáveis, mais conscientes do que estão fazendo em relação a tudo isso. Então, essas são coisas difíceis de avaliar. A avaliação que podemos ter é quando encontramos ex-alunos e eles dizem coisas que os marcaram, como valores que fomos capazes de trazer a eles; devemos observar que esses retornos são importantes. (ÁUDIO 10/1, 2020).

O professor complementa que é possível ver um interesse maior em sala de aula em outras disciplinas, seja matemática, ciências ou outras. A postura dos jovens para as informações e para o conhecimento muda de forma geral, o que se torna difícil de mensurar, principalmente porque o objetivo que possuem é de longo prazo.

Então, nas avaliações, é preciso fazê-las por um longo período de tempo. Eu acho que isso depende de qual é o nosso objetivo. Como o nosso objetivo é fazê-los construir-se como cidadãos ou atores de sua vida futura, essas coisas são mais longas. (ÁUDIO 10/2, 2020).

Como o jornalista retorna para a mesma turma, ele já pode observar se os alunos compreenderam o que foi dito na oficina anterior. Ele pergunta novamente sobre os 5W, faz perguntas para instigar a reflexão sobre uma notícia, e assim verificar se conseguem acompanhar. A Associação Entre Les Lignes e os profissionais envolvidos já possuem mais de dez anos de trabalhos na área, o que auxilia na percepção de melhorias e mudanças de comportamento, podendo ser reportadas nos relatórios. O fato de os alunos passarem a questionar as fontes e debaterem sobre a origem das informações pode ser um avanço para jovens imersos nas redes sociais. Se o objetivo é dar aos alunos esses reflexos e essas

ferramentas, não há muitas maneiras de mensurar isso. A melhor maneira de avaliar seria acompanhá-los diariamente e verificar as mudanças de hábitos, e isso pode ser feito pelos professores. Através dessas avaliações, os membros da Associação estão confiantes em afirmar a eficácia de seu trabalho e a continuar melhorando e ampliando as ações de alfabetização midiática.

É o professor quem estará diariamente em contato com os alunos e, por isso, precisa estar bem preparado para falar sobre algumas questões, mesmo que não seja o seu meio de formação. O professor de matemática defende a necessidade de formar professores para esse cenário.

Mas é importante, porque os professores são confrontados com a visão de mundo que os alunos têm, qual é sua leitura das informações, mas que em um momento ou em outro, vamos ser confrontados e, portanto, acho que precisamos ter as informações de como são feitas [as informações]. Mas acho que, como visto, o treinamento de nossos alunos, jovens em geral, normalmente passa pelas redes sociais. Mas esse não é o caso de todos. Existem alguns professores mais jovens, que são os que conhecem bem essas ferramentas de informação, mas também temos professores que não possuem necessariamente essas ferramentas. E assim, de fato, pode haver um atraso (ÁUDIO 10/3,2020).

A continuidade de ações de alfabetização midiática, principalmente em questões voltadas para o jornalismo, tem papel crucial para as democracias, e deve envolver jornalistas e professores. Sandra pode resumir a importância dessas ações:

Hoje, essa é uma verdadeira questão democrática, de lutar contra a desinformação, contra as notícias falsas. As pessoas devem estar armadas para identificar informações falsas, pois é uma questão democrática restaurar o vínculo de confiança com as mídias tradicionais e com os jornalistas, mesmo sendo imperfeitos. Tem havido uma enorme quantidade de informações falsas na imprensa, até mesmo no New York Times. Mas isso não deve apagar o trabalho diário que fazemos de honestidade intelectual, de tentar coletar informações. E isso dá o direito de informar. É um dos direitos universais do cidadão. Temos que restaurar o valor da informação e isso é realmente importante. (ÁUDIO 20/17,2020).

7.1.2.2 O questionário

Tive acesso ao questionário aplicado pelas jornalistas nas turmas antes de começar as oficinas do projeto de residência. Chamado de “Questionário preliminar das oficinas de alfabetização midiática e informacional¹¹⁶”, que tem como intenção conhecer as práticas midiáticas dos alunos e o que pensam sobre o jornalismo, para melhor guiar a atuação dos

¹¹⁶ “Questionnaire préliminaire aux ateliers d’éducation aux médias et à l’information”.

jornalistas em sala de aula. A seguir, são trazidas as perguntas do questionário¹¹⁷. As respostas dos alunos, em resumo, tabela ou gráficos, não foram disponibilizadas.

Nome e Sobrenome:

Classe:

- Para você, o que é informação?
- Para você, o que é um jornalista?
- Em quem você confia para obter informações verdadeiras?
- Você já verificou informações? Por quê?
- Que assunto(s) mais lhe interessa(m) nas notícias?
- Qual é a última notícia que chamou a sua atenção? Por quê?
- Em que tema você gostaria de trabalhar por três meses com os jornalistas?
- Você assiste notícias na TV? Em caso afirmativo, em quais canais?
- Você escuta uma ou mais rádios? Se sim, quais?
- Você lê jornais, revistas? Se sim, quais?
- Você lê notícias em *sites*? Se sim, quais?
- Você já ouviu falar sobre a Agence France-Presse (AFP) e sobre o Le Monde? Se sim, como você os definiria?
- O que você acha do trabalho dos jornalistas? Eles cobrem os assuntos que lhe interessam?
- Você ouviu falar da sua cidade nos jornais? Se sim, o que você acha?
- Você assiste vídeos no Youtube? Se sim, quais são seus canais favoritos?
- Você tem um smartphone? Se sim, quais são os 3 aplicativos que você mais usa?
- Qual é a sua mídia favorita e por quê?
- Você às vezes fica com raiva ao assistir ou ler uma mídia jornalística? Se sim, por quê?
- O que a liberdade de expressão significa para você? É algo importante?
- Em uma discussão, se alguém não concorda com você, você aceita facilmente?
- E liberdade de imprensa, o que é isso para você?
- Você usa redes sociais ou fóruns entre esses?
 - Snapchat
 - Instagram

¹¹⁷ O original em francês consta nos anexos (Anexo B).

- Youtube
- Facebook
- Twitter
- Ask
- Jeuxvideos.com
- Outros (quais?)

São 22 perguntas que abrangem os hábitos, os gostos, as práticas e o que pensam os jovens sobre as mídias jornalísticas. Fica evidente nas perguntas qual o foco das oficinas: a questão da liberdade de imprensa, de expressão, diálogo, credibilidade e confiança, e das práticas dos alunos. Fazendo relação com o questionário do projeto “Educação para crítica de mídia em escolas públicas”, ambos possuem questões em comum, como o que se entende por jornalismo, quais os temas que gostariam de debater e que chamam mais atenção na imprensa, todavia o questionário do projeto de residência possui mais perguntas e parece se preocupar em desenhar um panorama geral das práticas midiáticas dos alunos e de seus entendimentos e sentimentos quanto às mídias. Importante salientar que os dois projetos usam o questionário como base para identificar quem são os alunos, a quem se dirigem, o que sinaliza que esse seria um procedimento recomendado para ações de alfabetização midiática.

7.1.2.3 Proposta Pedagógica - *Conducteur*

O documento¹¹⁸ possui uma tarja vermelha no topo da página que diz: “documento destinado exclusivamente ao uso dos voluntários da Associação”, o que evidencia a restrição de utilização e de que não se trata de programa público ou de conhecimento geral. Com seis páginas ao todo, a proposta pedagógica da oficina “Hierarquia da informação e pluralismo das mídias” é dividida em quatro partes, mais uma introdução. Intitulada “Antes da oficina”, a introdução se divide em duas perguntas: qual o objetivo dessa oficina? De que materiais você precisa? No caso dos objetivos, são os mesmos já trazidos no capítulo destinado à metodologia. Quanto aos materiais, é citado um computador com acesso à internet, alto falantes, e um

¹¹⁸ Este documento não é publicado pela Associação Entre Les Lignes, portanto, não irei divulgá-lo por motivos éticos. Apresento um resumo do conteúdo a fim de contextualização.

projektor, mas, caso não seja possível ter uma boa conexão, é possível encontrar vídeos e outros materiais no *Drive*¹¹⁹ da Associação e utilizar um *pendrive*.

A primeira parte da oficina é chamada de “apresentação” e são previstos 30 minutos para sua execução. Nesse momento, o jornalista se apresenta, informa onde trabalha e fala do seu local de trabalho, a redação. Depois, o jornalista deve levantar questões sobre as práticas de consumo de informação dos alunos. Nesse momento, o documento é muito preciso e oferece detalhes do que deve ser dito pelo jornalista para garantir a boa condução da oficina, como: especificar a regra de que os alunos devem escutar uns aos outros, levantar a mão para falar, se identificar, entre outras coisas. Depois, oferece as perguntas que devem ser feitas aos alunos, como por exemplo: que redes sociais vocês usam? Qual a última informação que vocês viram nas redes sociais de vocês? O que marcou vocês nos últimos dias? Vocês discutiram com os amigos sobre isso? Quem lê jornais? Quem olha jornais na televisão? O objetivo dessa etapa é engajar os alunos em uma conversação e mostrar que há várias formas de se informar.

A segunda parte é nomeada “descascamos os jornais juntos¹²⁰”, também com duração de 30 minutos. Aqui é proposto um exercício, de mostrar reportagens, do mesmo assunto, de três jornais de diferentes mídias, e analisar junto com os alunos. Para esse exercício há quatro passos: perceber as manchetes; depois da leitura do resumo, anotar a manchete no quadro com a ajuda dos alunos e pedir que falem o que chamou atenção; a cada matéria, verificar se os alunos sabem do que se trata, e, se necessário, contextualizar as informações; depois disso, observar o quadro junto com os alunos e questionar o que pensam sobre as escolhas, a diferença de tratamento dos assuntos, etc. Para ajudar no debate, o documento oferece perguntas a serem feitas aos alunos, como: o que pensam dessas manchetes? Vocês têm vontade de ler? Vocês sabem do que se trata? A informação interessa? Qual a atitude do apresentador, qual o tom? O que acham da ordem dos assuntos comparados entre as notícias? O documento ainda oferece *links* com notícias que podem ser utilizadas ou inspirar os voluntários. Caso não haja acesso à tecnologia, sugere-se utilizar jornais impressos.

A terceira parte da oficina é chamada de “a classe na conferência editorial”, também com 30 minutos de duração, na qual há a proposta de outro exercício: separar a classe em dois grupos, um supervisionado pelo professor e outro pelo jornalista, e cada grupo deve debater as notícias dos jornais apresentados e propor a sua própria hierarquia das informações, relatando como apresentaria a notícia. Se der tempo, os alunos devem pensar em um nome para o seu

¹¹⁹ Armazenamento na nuvem via Google.

¹²⁰ “*On décortique les journaux ensemble*”.

jornal e para sua linha editorial. Cada grupo nomeia um representante para expor a sua notícia e defender a sua escolha editorial. E, por fim, cada aluno vota no seu jornal preferido.

A última parte da oficina se chama “os principais conceitos a serem lembrados”, também com duração de 30 minutos, quando ocorre uma apresentação de *slides*, já preparada pela Associação, que deve começar com uma pergunta aos alunos: o que é uma informação? No documento consta um resumo dos itens que estão listados nos *slides* com sugestões de perguntas para suscitar o debate. São cinco *slides*, o primeiro tenta responder à pergunta sobre o que é uma informação: uma história de interesse público, um elemento factual, não uma opinião, um fato verídico. É sugerido dar exemplos para ilustrar diferentes aspectos (“meu gato está doente” não é uma informação de interesse público, por exemplo). O objetivo é mostrar que temos acesso a muitas coisas vindas das redes sociais que não são necessariamente informações, mas rumores e opiniões. O outro *slide* tem como título “quem dá as informações?”, iniciando uma discussão sobre onde conseguir informações, sobre os interesses políticos de dar uma informação, e sobre as empresas de mídia. Utilizando exemplos, questiona-se se as pessoas nas redes sociais dão sempre informações, com o objetivo de chamar atenção para o fato de que as redes são usadas para se expressar, e não informar necessariamente.

O terceiro *slide* tem a pergunta “como as mídias escolhem as informações?” e o jornalista deve explicar o passo a passo de uma redação, quais os critérios utilizados, as reuniões de pauta, as discussões, o que é uma linha editorial, etc. É recomendado explicar o que é um profissional da informação, sua ética, seus princípios, e mostrar que as mídias não são máquinas, mas são compostas por pessoas que conversam e que discordam. Aqui é possível responder uma pergunta comum aos estudantes, conforme o documento: os jornalistas ocultam informações? O debate é incentivado? O penúltimo *slide* tem como tema “as diferentes linhas editoriais” e apresenta cinco exemplos de linhas editoriais diferentes, com capturas de tela de *stories* de jornais que estão no Snapchat, aplicativo mais usado pelos jovens. O último *slide* lança a pergunta “e você, quais mídias te interessam?”, onde o jornalista deve, se houver tempo, propor aos alunos expor seus interesses e dar conselhos de quais mídias os alunos podem consultar para saber mais sobre esse assunto.

O “*conductor*” é detalhado, oferecendo um passo a passo para o jornalista voluntário conduzir a oficina. Mesmo não tendo presenciado essa oficina em específico, é possível identificar quais os objetivos e como abordam o tema proposto, bem como as atividades que executam com os alunos. Essa oficina é a primeira e mais recomendada pela Associação, justamente por debater conceitos básicos sobre o que é uma informação e como funcionam as

redações e a editorias dos jornais, além de apresentar o trabalho do jornalista. Evidencia, ainda, que cada jornal é diferente e que cada jornalista escreve o mesmo assunto de sua maneira particular, fazendo ver o trabalho manual e artesanal do jornalista. Para além do conteúdo da oficina, esse documento serviu para ver a dedicação para com a precisão que a Associação possui, oferecendo amparo para os voluntários ministrarem as oficinas com propriedade, manterem-se no tema e atingir os objetivos propostos. Os detalhes de oferecer as perguntas que devem ser feitas, como explicar os exercícios e as regras que devem ser estabelecidas com a classe, facilitam o processo e dão confiança para quem se dispõe a enfrentar uma turma de jovens alunos.

7.2 APONTAMENTOS SOBRE AS OFICINAS

Foram três as oficinas observadas, duas com o mesmo tema, “Caricatura e liberdade de expressão”, e outra intitulada “O verdadeiro e o falso na internet”. A escolha das oficinas que eu acompanharia foi feita pelas jornalistas ministrantes e correspondiam à agenda da residência nos períodos que eu ficaria na cidade de Lyon. As duas turmas que tiveram a mesma oficina possuem particularidades, tiveram diferentes discussões e reações e isso será evidenciado. A segunda turma de “Caricatura e liberdade de expressão” precisava de atenção especial pelo nível de aprendizado, e foi necessário mudar um pouco a abordagem da oficina para que os alunos pudessem acompanhar, revelando um cuidado das jornalistas com os aspectos didáticos.

As oficinas, incluindo as observadas pessoalmente, iniciam da mesma forma, conforme relataram Sandra e Delphine nas entrevistas: elas pedem que os alunos falem das últimas notícias que viram e que expliquem os casos. Dessa forma, elas conseguem acompanhar os assuntos que chegam aos alunos e que chamam a atenção deles, bem como ajudá-los a compreender o contexto dessas notícias, muitas vezes precisando esclarecer desinformações, erros de interpretação, e até mesmo preconceitos dos jovens. Depois desse momento, as oficinas ocorrem de forma diferente, cada uma com a sua metodologia de trabalho.

Para iniciar a exposição dos dados coletados nessa etapa, primeiramente será apresentada a dinâmica das oficinas: quais as atividades propostas e os assuntos abordados. Para que os dados pudessem ser compreendidos em seu contexto, senti a necessidade de incluir essa apresentação para situar o andamento geral das oficinas. Em seguida, apresento os dados divididos em categorias, assim como foi feito na etapa objETHOS - observação participante em

Florianópolis, com o acréscimo de uma nova categoria, identificada apenas nessa etapa. Para compreender como o jornalismo é abordado nessas oficinas, e aspectos relativos à produção e circulação de notícias, a categoria “práticas jornalísticas” evidenciará os momentos em que houve discussões nesse sentido. Uma nova categoria, a de “práticas dos alunos”, evidencia momentos em que as jornalistas se preocuparam com as práticas midiáticas dos jovens e trouxeram esses hábitos para o centro do debate, incentivando boas práticas e oferecendo maneiras de aprimorar a relação dos alunos com as informações. Aspectos relativos aos métodos utilizados para conduzir as oficinas, como se desenvolveram as atividades, serão vistos em “métodos da oficina”. A atuação das jornalistas em sala de aula será evidenciada em “jornalistas na educação”, onde será possível perceber como elas procedem, mesmo não sendo docentes, como lidam com os casos e eventos que acontecem, e como entram em temas e assuntos alheios ao jornalismo, mas que fazem parte do ambiente escolar. Quanto aos alunos, estes demonstram conhecer os temas trazidos para discussão, participam dos debates, deixam transparecer dúvidas e inseguranças, erram e acertam, e isso será trazido em “reação dos alunos”.

7.2.1 Apresentação das oficinas observadas

Como em todo encontro, antes de começar a oficina, as jornalistas questionam os alunos quanto às notícias que viram na última semana para discutirem sobre os casos.

***Delphine:** Então vamos fazer como sempre, como nas duas últimas vezes que nos vimos. Vou perguntar o que vocês viram nas notícias da semana passada ou no início desta semana que marcou vocês. O que chocou vocês? O que interessou, tem alguma coisa?*

***Aluna 1:** (fala baixo, menciona a saída do Príncipe Harry e da esposa da Família Real Britânica).*

***Delphine:** Você pode nos explicar o que aconteceu?*

***Aluna 1:** Eles foram embora, renunciaram a sua forma de vida.*

***Aluna 2:** Eles deixaram a Família Real para poder viver da sua maneira. O Príncipe Harry se pronunciou e disse isso, mas ele não foi muito direto.*

***Delphine:** É um bom começo. Eles realmente deixaram a Família Real? O que isso significa em termos concretos?*

***Aluna 3:** Eles querem se tornar independentes, viver sozinhos, longe da família.*

***Delphine:** Excelente. E como? O que aconteceu com a rainha, ela recebeu bem [a notícia]?*

***Aluna 1:** Não, absolutamente.*

***Aluna 2:** No começo não, a Rainha não recebeu bem e depois ela teve que aceitar, porque ela não teve escolha. (Áudio 12/1, 2020).*

Delphine busca instigar o debate, solicitando que as alunas desenvolvam mais o tema e apresentem as consequências dos acontecimentos. Outros exemplos como esse foram

identificados, quando as jornalistas trabalham as notícias recebidas pelos alunos antes de iniciar as oficinas, sempre instigando os jovens a oferecerem os dados completos e a refletir sobre os conteúdos. Essa passagem serve de exemplo do que foi observado.

A oficina “Caricatura e liberdade de expressão” inicia trazendo aspectos conceituais do que é uma caricatura e onde encontrá-la, sendo anotado no quadro branco tudo o que os alunos dizem. Com a ajuda dos *slides* projetados no quadro branco, as jornalistas apresentam imagens, entre fotos e caricaturas, sobre um tema¹²¹ e pedem para que os alunos escolham uma delas para ilustrar uma notícia, caso fossem o editor responsável. Eles precisam escolher e justificar a escolha. A primeira seleção de imagens (Figura 5) é sobre violência doméstica e, antes de apresentá-la, ocorre um debate sobre o que é violência doméstica, para que todos entendam o que está sendo falado.

Figura 5 – Seleção de imagens sobre violência doméstica



Fonte: A autora

Após apresentar as quatro imagens, Sandra deixa ainda mais lúdico o exercício.

Nessas imagens, há duas fotos e duas caricaturas, ok? Para o exercício, vocês terão cinco minutos. Se você é uma editora-chefe, como a Delphine, ou seja, você trabalha em um jornal e tem que ilustrar, encontrar uma ilustração, para um artigo sobre violência doméstica, qual imagem você escolhe entre essas quatro e por quê? O importante é que você dê um argumento, um argumento que justifique porque você escolheu essa imagem em vez das outras três para falar sobre violência doméstica. (Áudio 5/1, 2020).

¹²¹ Os temas foram apontados pelos alunos em um questionário inicial.

O mesmo exercício acontece novamente, mas com outro tema, sobre as manifestações na Argélia¹²², e possui três imagens (Figura 6), duas caricaturas e uma foto, mantendo a mesma proposta do exercício anterior.

Figura 6 – Seleção de imagens sobre manifestações na Argélia



Fonte: A autora

Seguindo a oficina, são apresentadas duas caricaturas publicadas no jornal francês Charlie Hebdo, de cunho político e religioso, respectivamente (Figura 7). Elas comentam sobre as caricaturas das capas, e falam sobre o jornal em si. Nesse ponto destaca-se a coragem dasicineiras de entrarem em assunto polêmico, como política e religião. Acredito que muito dessa confiança vem da experiência das jornalistas, mas também da cultura do país no que se refere ao ambiente escolar: os alunos se mostram respeitosos, não falam alto, não gritam, não confrontam os professores, executam as tarefas, e participam das aulas. Isso não quer dizer que não há enfrentamentos, ou que os alunos não adotem uma postura mais agressiva certas vezes, mas essas questões são facilmente controláveis pela presença da autoridade em sala de aula.

¹²² Há um problema político na Argélia, uma vez que o presidente que saiu do poder, Abdelaziz Bouteflika, e que era visto por alguns como um ditador, foi substituído por Abdelmajid Tebboune, que era ex-primeiro-ministro e considerado amigo de Bouteflika, não representando nenhuma mudança no governo, levando a população para as ruas em protesto.

Figura 7 – Seleção de capas do Charlie Hebdo



Fonte: A autora

Nessa atividade, as jornalistas entram na questão do atentado ao Charlie Hebdo e no foco central da oficina, o que é permitido por lei aos jornais fazerem, incluindo a blasfêmia. São apresentadas questões legais sobre a blasfêmia, autorizada na França, e sobre liberdade de expressão e seus limites, o que pode e o que não pode ser dito de acordo com a legislação.

Ao final, há um exercício prático: os alunos devem fazer, eles mesmos, uma caricatura. O tema é livre, como explica Delphine. *“O exercício é pensar sobre um assunto que te incomoda, um assunto da sociedade, no momento, que te incomoda muito, e você quer denunciar. A caricatura é feita para denunciar uma realidade que você detesta”* (Áudio 6/1, 2020).

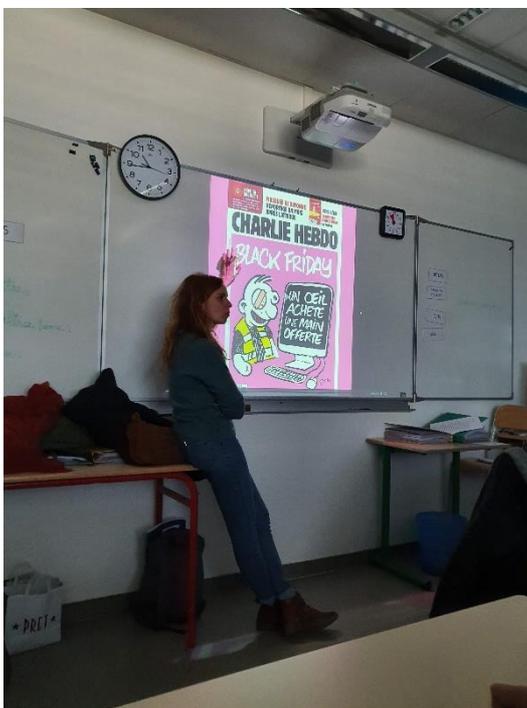
Esse exercício, tal como o anterior, tem caráter lúdico e não pretende transformar os alunos em cartunistas, mas colocá-los em uma posição de fazer escolhas e expressar sua indignação através do desenho. Conforme presenciado, as caricaturas dos alunos contêm denúncias graves à violência contra mulheres, violência policial, incêndios criminosos em florestas, entre outras temáticas¹²³. As jornalistas oferecem assistência constante aos alunos para realizarem essas tarefas, instigando-os a expressarem suas discordâncias com certas temáticas sociais. Sandra explica diretamente para uma aluna o exercício. *“Pense sobre o que você quer falar. O que te irrita? O que te deixa com raiva? Abuso de mulheres? Você gostaria*

¹²³ Fotos de alguns desenhos feitos pelos alunos estão disponíveis nos apêndices (Apêndice E).

de denunciar? Muito bem. Como você pode fazer isso? Você será a desenhista. Tente me explicar” (Áudio 8/1, 2020).

Na oficina sobre caricaturas para a segunda turma, os materiais foram os mesmos, houve apenas uma mudança de imagem: a capa de teor político do Charlie Hebdo foi trocada por outra (Figura 8), pois a anterior não foi de fácil compreensão pelos alunos e gerou alvoroço devido ao assunto envolvido. Esse caso será apresentado posteriormente, mas fica o registro da atenção à adequação dos materiais utilizados, para que seja de fácil assimilação e propicie o bom andamento dos debates.

Figura 8 – Troca de capa do Charlie Hebdo



Fonte: A autora

A metodologia se inverteu na oficina “O verdadeiro e o falso na internet”: primeiro foi dado aos alunos uma folha com uma atividade. A atividade versava sobre um caso ocorrido na França em 2018: um jornal de sátiras (*Journal News*) postou um artigo (satírico) de um suposto põnei esquecido em uma feira de agropecuária e, se o dono não fosse resgatá-lo, ele seria enviado ao açougue. A postagem tinha tom pejorativo, de piada, mas foi levada a sério por muitas pessoas que compartilharam nas redes sociais, o que resultou em uma petição,

solicitando assinaturas para exigir o resgate do animal¹²⁴. Na folha distribuída aos alunos¹²⁵, era possível ver o artigo original do portal satírico *Journal News*¹²⁶, a página com a petição online para salvar o animal, e duas capturas de tela de compartilhamentos no *Facebook* com comentários (uma com a publicação originária no *Facebook* do *Journal News*, e outra de uma página voltada para o trato de cavalos, que compartilhou a postagem). As jornalistas desafiam os alunos a responderem perguntas que elas colocaram no quadro: qual a natureza de cada documento? O que inspira essa história? Pensam que é verdade? Você compartilharia esse *post* no *Facebook* e por qual motivo? E se você fosse um jornalista, como você faria para saber se essa história é verdadeira?

O debate proposto visava identificar se os alunos sabiam diferenciar uma postagem em redes sociais de um artigo em portal de notícias, bem como averiguar se compreendem o tom satírico ou se acreditam que a informação é verdadeira.

Delphine: *A mesma pessoa escreve todas as vezes?*

Aluna 1: *Não, não são os mesmos comentários.*

Delphine: *Por favor, podemos ouvir um ao outro?!*

Aluna 2: *Quatro capturas de tela, há o “Cheval Feeling¹²⁷”, e há de novo a mesma [publicação] do Journal News.*

Delphine: *São a mesma coisa?*

Aluna 2: *Não.*

Aluna 1: *Não.*

Delphine: *Quem pode dizer por que não são a mesma coisa?*

Aluna 3: *Porque isso é um artigo. E essa é uma captura de tela de uma conta.*

Delphine: *É uma captura de tela de uma postagem do Facebook. A prova é que ali está a quantidade de pessoas que curtiram, a quantidade de pessoas que compartilharam, e de comentários.*

Aluna 3: *Se clicarmos nele, você sabe quem é.*

Delphine: *Exatamente (Áudio 12/2, 2020).*

O que Delphine procura mostrar é que um compartilhamento de um artigo na internet não é o mesmo que o artigo em si. Ela também ajuda a identificar quem compartilhou, qual a conta e usuário. Dessa vez, estão sendo evidenciados processos de produção e circulação de informações nas redes sociais. O tema é a circulação de informações nas redes sociais e na internet.

¹²⁴ Detalhes do caso podem ser conferidos no portal francês 20 minutes. Disponível em: <https://www.20minutes.fr/high-tech/2237683-20180314-folle-fausse-histoire-poney-babar-menace-boucherie-devenue-virale>.

¹²⁵ Não recebi uma folha da atividade, acompanhei com os alunos.

¹²⁶ *Le Journal News*. Disponível em: https://lejournalnews.com/poney-oublie-salon-agriculture-paris-ia/?fbclid=IwAR1rebGo976_QKsyIJLpiTK3An3JG7f2HSHLpbKKp_izNEoha-asitlBfR4.

¹²⁷ Página no *Facebook* chamada *Cheval Feeling*, que lida com cursos e comércio de cavalos na França, que compartilhou a publicação.

A oficina continua com orientações de boas práticas online, quando as jornalistas apresentam ferramentas para auxiliar os alunos a identificarem informações verdadeiras e falsas na internet e as fontes. Ao final, elas apresentam as consequências graves que o compartilhamento de informações falsas pode gerar, e qual o motivo de conseguirem grande apelo. As jornalistas trazem casos para exemplificar. Um deles diz respeito ao compartilhamento de uma mentira acusando ciganos de sequestro de crianças (Figura 9).

Figura 9 – Rumores de sequestro de crianças



Fonte: A autora

Delphine: No ano passado, muitas fotos como essa¹²⁸ foram postadas em todas as redes sociais, no Snapchat, no Youtube, no Facebook, em todos os lugares, mostrando uma van branca [com placa¹²⁹] e dizendo: tem pessoas sequestrando crianças e há rumores de que são ciganos. Vocês se lembram disso?

[...]

Sandra: Está ligado à nossa história, porque existe todo um clichê sobre os ciganos, etc. Esse boato, o fato de haver crianças, ladrões de crianças, pessoas que sequestram crianças, por toda a internet, as pessoas atribuíram isso aos ciganos. Quais foram as consequências?

Delphine: Sim, alguém sabe as consequências?

Aluno 1: Não.

Sandra: Quais foram as consequências, já que isso era muito grave?

Delphine: O que realmente aconteceu?

Aluna 1: Eles receberam multas?

Aluna 2: Não, foram insultados?

Delphine: Mais do que isso.

Aluna 2: Presos?

Aluno 1: Mortos?

¹²⁸ Fotos da Figura 9.

¹²⁹ Informação adicionada pela pesquisadora.

Delphine: Algumas pessoas fizeram expedições punitivas, ou seja, se reuniram para atacar os ciganos onde eles moravam. E essas pessoas foram levadas à justiça. Eles foram condenados. (Áudio 15/1, 2020).

A apresentação de casos como esse aproxima os estudantes das reais consequências do compartilhamento de informações falsas. Essa oficina se encerra sem uma atividade ao final.

7.2.2 Práticas Jornalísticas

De todas as oficinas oferecidas pela Associação Entre Les Lignes, as intituladas “Hierarquia da informação e pluralismo de mídias” e “Fatos nada mais que fatos”, parecem ser as que abordam o jornalismo de forma mais direta. Conforme entrevista com as jornalistas, a primeira oficina costuma ser sobre hierarquia da informação, pois aborda aspectos mais elementares sobre o jornalismo. No período em que foi realizada a observação participante, não foi possível presenciar essas oficinas. Porém, mesmo que as oficinas acompanhadas tenham a caricatura e a verdade na internet como tema principal, são ainda fundamentalmente relacionadas com o trabalho jornalístico. Foi possível presenciar momentos em que as práticas jornalísticas eram trazidas para o debate, explicadas, questionadas, juntamente com experiências e perspectivas pessoais trazidas por Delphine e Sandra.

A importância das imagens no trabalho jornalístico é reforçada por Sandra.

Na verdade, se me permitem um pequeno comentário, porque para nós isso é muito importante. Nós somos também profissionais da imagem, porque somos jornalistas. O que sempre me marca é a maneira como vocês percebem as imagens antes mesmo de olhar bem para elas. [...] Se vocês olharem para essa foto, ela já passa muita informação. (Áudio 5/2, 2020).

A escolha das imagens precisa levar em conta a mensagem que passam, as informações que carregam, por isso as jornalistas se preocupam em decodificar essas imagens com os alunos, o que auxilia a compor um conhecimento sobre como o jornalismo opera. Ao conceituar a caricatura, a função de denunciar foi ressaltada pelasicineiras, salientando que a parte humorística nem sempre aparece, o que deve haver sempre é a denúncia de algo que incomoda e prejudica a sociedade, e isso faz parte do trabalho jornalístico. Sandra se preocupa em deixar claro para os alunos a diferença entre caricaturas e fotos.

Esta é a diferença com uma foto, ok? É que a caricatura vai mostrar o que está por trás, enquanto a foto serve como prova de um acontecimento. Vimos na manifestação na Argélia, a foto mostra bem que há uma grande presença policial. Portanto, há uma foto que atesta a situação. (Áudio 5/3, 2020).

A foto é uma prova, serve de atestado para o que está sendo descrito, enquanto a caricatura vai mais além, traz uma reflexão crítica. Evidente que o olhar do fotógrafo delimita as intenções quanto à mensagem a ser passada, e que não se trata de algo objetivo simplesmente, mas nesse contexto, serve para delimitar as fronteiras conceituais entre foto e caricatura. Delphine também salienta que comprovar o que está sendo dito é fundamental para o jornalismo, seja por fotos ou outros documentos.

***Delphine:** É como um jornalista que sempre deve ter uma prova do que diz. Caso contrário, você está realmente inventando coisas.*

***Sandra:** Às vezes poderemos ser processados por difamação. Você está se mostrando sujo na imprensa, na verdade está errado. (Áudio 8/2, 2020).*

As duas ressaltam, nessa passagem, que é dever do jornalista apresentar provas do que diz, mostrar as referências que embasam o que é noticiado, e essa é uma marca importante para diferenciar alguns conteúdos sem comprovação que circulam socialmente. Em algumas ocasiões, foi necessário enfatizar a importância dessas evidências. Logo no começo da primeira oficina, quando os alunos deveriam trazer as notícias que chamaram atenção na última semana, uma estudante mencionou o Coronavírus, que na época (janeiro de 2020) havia recém sido noticiado na China.

***Aluna:** Existem cerca de três pessoas na China que morreram de um vírus. Por causa de um hospital (é interrompida pelos colegas).*

***Aluno:** Na verdade, se chama Ebola.*

***Delphine:** E o que é Ebola?*

***Sandra:** Precisamente, não sabemos. Não sabemos realmente o que é esse vírus. Mas, por enquanto, há mortes suspeitas. É um assunto que está começando a surgir. Acho que falaremos mais sobre isso no próximo [encontro].*

***Delphine:** Da próxima vez, examinaremos todos os componentes para debater e discutir, ok? (Áudio 5/4, 2020).*

Nesse caso, se tratava do vírus COVID-19, que se tornou uma pandemia. Muitas informações falsas circularam sobre o Coronavírus e, no início, havia especulações de que se tratava do vírus Ebola. O jovem trouxe essa informação, ao que Sandra precisou especificar que não há nenhuma confirmação, e Delphine solicita que os alunos tragam informações completas para serem debatidas.

Em uma discussão sobre vida extraterrestre em Marte, trazida por um aluno, a discussão girou em torno da existência ou não de vida fora do planeta Terra, e se os extraterrestres haviam construídos as pirâmides do Egito. Nessa situação, foi necessário apelar para fatos científicos.

Delphine: Uma coisa é dizer que existem vestígios de vida possível no universo, e é isso que os cientistas fazem com o trabalho de pesquisa. É errado dizer que existem alienígenas e que eles certamente construíram pirâmides. Esta afirmação não é a única lógica, não existe uma ligação mágica entre essas duas informações.

Aluno: Mas senhora, se há extraterrestres, como é que voltaram para o seu planeta?

Aluna: Os habitantes de Marte, como se acostumaram com o nosso clima?

Sandra: Estamos no estágio em que tentamos ver se as condições podem ser satisfeitas, no espaço, para afirmar a existência de outra vida. Então, este é o primeiro passo. Não estamos dizendo que não existe outra vida no universo. Diz-se, por enquanto, a ciência, os homens que fazem ciência, que estão tentando descobrir se há condições de existência de uma vida fora do planeta Terra. Então, estamos neste estágio. Não estamos dizendo que não existe, mas estamos dizendo que, no momento, não sabemos. Então, de fato, vimos que em Marte havia bactérias, água, vestígios de água, elementos que podem sugerir que um vestígio de vida é possível. Mas estamos nessa fase. (Áudio 15/2, 2020).

Para evitar que os alunos acreditem em teorias da conspiração e desinformações, as jornalistas trazem dados científicos e reforçam sua importância. A quantidade de informações falsas que circulam socialmente aumentou nos últimos anos, e é preciso recorrer à ciência para combatê-las. Legitimar o discurso jornalístico, através da ciência é uma forma discursiva de controlar a profissão (MAROCCO, 2016).

Mas há uma diferença importante entre desinformação e cometer erros, como já foi dito. Em uma discussão com os alunos sobre informações verdadeiras e falsas na internet, os alunos trouxeram um caso em que foi noticiado o fim de uma greve no colégio, quando a greve havia se encerrado em outra escola. Junto a isso, as imagens que estavam sendo veiculadas eram de arquivo, o que deixou os alunos confusos quanto à veracidade do conteúdo.

Aluna: Até mesmo algo sobre aqui [o colégio], era falso. No início do ano, quando fizemos a greve, eles vieram e disseram que tinham parado a greve. Mas não era verdade, era em outra escola que havia parado a greve.

Sandra: Na greve, eles erraram [o nome do colégio], é permitido ao jornalista errar.

Aluna: E além disso, eles colocaram imagens antigas e as pessoas pensaram que era verdade.

Sandra: Eu entendo o que você está dizendo, é muito interessante. Muitas vezes, na TV, eles usam imagens de arquivo para falar sobre algo novo que aconteceu imediatamente. E às vezes, eles não especificam como imagens de arquivo. Normalmente, se deve colocar sistematicamente uma pequena menção às imagens de arquivo para que entendamos que as imagens não estão totalmente de acordo com o que se diz ou com as novas informações. E está tudo bem. (Áudio 12/3, 2020).

Nessa passagem há a intenção de explicar aos alunos que os jornalistas podem errar ao passar informações, e isso não quer dizer que houve a intenção de mentir, falsear ou enganar. Sobre a questão da utilização de imagens de arquivo, Sandra explica que isso é uma prática utilizada para ilustrar casos que acontecem abruptamente, sem que haja tempo de ir ao local captar novas imagens, o que é permitido pelas práticas da disciplina (MAROCCO, 2016). Quando a aluna pareceu confundir um erro jornalístico com uma desinformação, Sandra se

preocupa em apresentar essa diferença. Evidenciar o erro é evidenciar o trabalho artesanal do jornalista, mencionado em entrevista.

As escolhas editoriais também foram abordadas, além de alguns critérios envolvidos nessas escolhas. Sandra explora, ao falar do conflito político da Argélia que gerou manifestações populares, os diferentes critérios de publicação e porque esses acontecimentos foram noticiados na França.

Por muito, muito tempo não houve movimento de rebelião, ou manifestações na Argélia. Agora tem gente saindo na rua. São apenas algumas centenas de pessoas tomando as ruas, e nós, assim que havia algumas centenas de pessoas [se manifestando] na Argélia, noticiamos, porque isso já é um acontecimento na Argélia. Na França, algumas centenas de pessoas na rua, nós nunca noticiariamos. E lá [na Argélia], nunca houve tanto movimento, tanta possibilidade de expressão. Para nós, isso foi um acontecimento e começamos a noticiar. (Áudio 5/5, 2020).

A jornalista explica que aquilo que é considerado um acontecimento em um país ou em uma localidade, pode não ser em outro, salientando a importância de compreender o contexto. Chamar a atenção para a situação e o que representa o acontecimento também contribui para que os alunos compreendam os critérios que envolvem as escolhas jornalísticas. Corroborando com isso, Sandra completa essa discussão trazendo os limites das liberdades de imprensa de cada país, o que gerou exclamações de surpresa de alguns alunos. “Nós, os meios de comunicação franceses, noticiamos isso, mas há muitos meios de comunicação argelinos que não são livres, que não noticiaram e que não podem noticiar sobre isso livremente”. (Áudio 5/6, 2020).

Trazer os critérios de noticiabilidade e o grau de liberdade da imprensa chamou a atenção dos estudantes, que ficaram indignados ao saber que em certos lugares há restrições quanto ao que pode ser noticiado, conforme anotado no caderno de anotações.

A ética jornalística foi abordada com a turma que recebeu a oficina sobre a verdade na internet. Ao discutir a monetização através da publicidade, as jornalistas deixam claro que o jornalismo não pode obter lucro fazendo propaganda de marcas em suas reportagens, como fazem os portais de entretenimento, canais e perfis em redes sociais.

***Delphine:** Squeezie¹³⁰? Ele tira lucro de seu canal no Youtube. Há muitas pessoas assistindo. Ele é o primeiro youtuber francês, Squeezie. Ele lucrou por anunciar uma camiseta, e isso representa um pequeno problema ético. É uma palavra que já vimos juntos, ética. Falamos sobre isso quando falamos sobre ética jornalística.*

***Sandra:** Isso representa um problema moral. Moral é sinônimo de ética. Quer dizer que, no Le Monde, por exemplo, eles vão escrever um artigo, por exemplo, sobre a sua classe, e nós tiramos fotos da sua sala de aula. Eu fui na sua sala de aula e tirei*

¹³⁰ Lucas Hauchard, conhecido profissionalmente como Squeezie, é um youtuber francês. Ele é o jogador de videogame francês mais conhecido, com mais de 15 milhões de assinantes e 7 bilhões de visualizações.

*fotos. Eu não posso lucrar se em cima da mesa das meninas tiver um iPhone, [lucrar] com uma colocação de produto*¹³¹.

Delphine: Poderíamos fazer mais, colocar uma Coca-Cola [na mesa] e dizer: Coca-Cola é boa demais.

Sandra: Para inserir no artigo: “as garotas que bebem muita Coca-Cola nesta classe são as mais espertas”. Isso é colocação de produto. Nós não podemos fazer isso porque temos um grande problema deontológico, ético e moral. Porque o objetivo do nosso artigo é fornecer informações, e não vender produtos ou oferecer coisas. (Áudio 15/3, 2020).

As jornalistas traçam a linha divisória entre a publicidade em conteúdos diversos e a publicidade no jornalismo. Uma notícia não pode fazer propaganda de produtos através do marketing indireto, coisa que plataformas, *youtubers*, blogueiros e personalidades podem fazer. Marcar os objetivos e os conflitos éticos envolvidos nas diferentes produções midiáticas faz parte das preocupações da educação midiática (BUCKINGHAM, 2019).

Ao discutirem com os alunos sobre as redes sociais, outros aspectos foram abordados quanto ao modo como essas mídias podem gerar renda. As jornalistas alertam os alunos quanto à publicidade, que nem sempre é explicitada. Os estudantes não estavam familiarizados com as formas de monetização e com as quantias que podem ser alcançadas nas redes.

Sandra: Mas como ele tem 650.000 assinantes, eles estão ganhando muito dinheiro.

Aluna 1: Mais ou menos quanto?

Sandra: Não sei, porque depende, depende da audiência.

Aluno 1: 80 centavos por mil visualizações?

Sandra: 80 centavos por minuto, talvez, eu não sei.

Delphine: Como você ganha dinheiro no Youtube? Por que tem tanta gente no Youtube?

Aluna 1: Com likes?

Aluno 1: Com o número de visualizações?

Delphine: É com o número de visualizações. Mas como você vai monetizar isso? Como ganhar dinheiro com o número de visualizações?

Aluna 1: Com rumores?

Aluna 2: Com parcerias.

Delphine: Você vai anunciar, vai fazer parcerias, colocações de produtos, essa é uma palavra muito importante que vocês vão encontrar em tudo, no vídeo mais lindo que vocês assistem no Youtube, porque tem muita gente fazendo isso. Vocês seguem o Cyprien¹³², por exemplo?

Alunos juntos: Sim!

Delphine: Cyprien, não sabemos realmente quanto ele ganha por ano com esses canais. Sabemos que em 2015, 2016, por exemplo, ganhou em média 400.000 euros. [...] mas só porque estão ganhando dinheiro não significa que seja errado. Qual é o problema com a colocação de produtos?

Aluna 1: Pode ser falso. Na verdade, não. Na verdade, a pessoa que vai ganhar o dinheiro pode dizer que é bom, mas na verdade é uma droga.

¹³¹ Em francês original, “*placement de produit*”. Em inglês, seria “*product placement*”, ou “colocação de produto” em português. Pode ser traduzido, na publicidade, como marketing indireto, uma forma de inserir mensagens publicitárias de forma sutil.

¹³² É um cineasta, ator, roteirista e *youtuber* francês, que possui um canal no Youtube com quase 11 milhões de inscritos e 1,5 bilhões de visualizações.

Delphine: *Exatamente. Ela pode anunciar de forma enganosa para ganhar dinheiro, dizendo “leve este limpador de pele”, e na verdade te deixar cheia de espinhas. (Áudio 15/4, 2020).*

Em entrevista, Sandra afirmou que não eram especialistas em publicidade, por isso não se dedicavam a explicar aspectos específicos dessa área. Essa passagem demonstra exatamente como as jornalistas trazem o tema da publicidade para o debate com os alunos. A ideia é abordar a monetização e fazer os alunos entenderem o modelo de negócio das redes sociais, ressaltando a importância de estarem atentos para publicidades não explicitadas ou enganosas, e que é através de parcerias e do número de visualizações e seguidores que as pessoas conseguem ser remuneradas. A perspectiva adotada, no entanto, não é protecionista, uma vez que a publicidade ou que as redes sociais não são demonizadas ou vistas como perigosas. Delphine insiste em explicar quais seriam as boas práticas dos *youtubers* quanto à publicidade.

Delphine: *Quais são os bons reflexos que um youtuber deve ter, mesmo quando ele faz publicidade?*

Aluno: *Ele avisa antes.*

Delphine: *Ele avisa antes.*

Aluna: *Ele diz a verdade na opinião dele, a opinião verdadeira.*

Delphine: *Idealmente, ele deve dar a sua verdadeira opinião. Ele pode testar [um produto] e ver se é bom. Ele o diz e, especialmente, ele fornece suas fontes. Quando ele diz algo, ele diz de onde veio. Eu sei, sempre digo a mesma coisa, mas é porque é muito importante. É preciso fornecer as fontes. (Áudio 15/5, 2020).*

De fato, não há um mergulho conceitual nas práticas publicitárias, tampouco no sistema de algoritmos que coloca publicidades nos conteúdos mais vistos pelo usuário, mas o que se pretendeu, pelo que foi presenciado, foi explicar como essas mídias digitais atuam como mercado. Delphine fala, reiteradamente, das boas práticas que se devem esperar de produtores de conteúdo nas redes, como a revelação de fontes e a especificação de publicidade ou colocação de produto. Elas entram em questões que envolvem as empresas de mídia, mas sem se aprofundar em discussões de financiamento, regulamentação, e controle de dados, por exemplo. Ainda assim, trazem uma reflexão sobre como essas empresas poderiam atuar de forma a contribuir mais com a situação.

Sandra: *Na verdade, hoje existe todo um problema com os grandes grupos como Twitter, Facebook, Youtube. O que eles estão fazendo para combater as informações falsas? Porque tem um impacto enorme. [...]*

Delphine: *Existe o sistema de certificação¹³³, que não foi muito eficaz.*

Sandra: *Existem reclamações de pessoas que não foram certificadas, por exemplo.*

Delphine: *É verdade. Além disso, não sabemos bem como se faz para certificar. Tudo isso é bastante opaco. Não sabemos realmente o que está acontecendo e isso é um problema. Precisamos que haja mais transparência no que as redes sociais fazem ou*

¹³³ Certificação é quando um usuário com grande número de seguidores recebe um selo azul ao lado do seu nome, que quer dizer que foi verificado que se trata da pessoa, é o perfil oficial.

não e quem permite ou não. Ajudaria muito lutar contra as informações falsas. (Áudio 15/6, 2020).

O problema de empoderar essas empresas para decidirem quem é certificado, ou o que pode ser postado ou não, sem que os critérios sejam explicitados, deve ser debatido amplamente em sociedade, conforme salientado em capítulo anterior.

Em diferentes momentos, Sandra ilustra as discussões trazendo experiências pessoais que retratam um pouco as atividades de um jornalista. Ao discutirem as imagens sobre violência conjugal, em especial sobre uma foto de um protesto em que as manifestantes estavam no chão representando mulheres mortas por feminicídio, a jornalista traz um caso pessoal e acaba refletindo sobre suas escolhas editoriais.

Na semana passada, eu cobri uma manifestação da polícia forense e, para que falemos deles, eles fizeram uma combinação: todos vestidos com aquelas roupas brancas, no chão havia uma cena de crime com cadáveres falsos, sangue falso e tudo mais. Eles colocaram até crianças na cena do crime, com pequenas bonecas. Eles escreveram frases chocantes em cartazes, como: o Bataclan, eu estava lá; o ataque em Nice, eu estava lá; o ataque de Charlie, eu estava lá. Isso para dizer que a polícia forense está de fato em todas as cenas de crime, e quando é muito, muito, muito difícil, eles estão presentes. E foi bastante impressionante. Mas aí você vê o que é engraçado em sua reação [a essa foto]. É interessante para nós. Na verdade, não teve significado [para vocês]. Eles [os manifestantes] queriam fazer algo impactante. E nós, da AFP, tiramos essa foto para ilustrar a manifestação. E então descobrimos que não é nada marcante para vocês. Então, de toda forma, foi perdido [o impacto] (Áudio 5/7, 2020).

Sandra traz para os alunos sua experiência pessoal para ilustrar a situação, o que aproxima o público do profissional. Além disso, Sandra percebe que suas escolhas podem não ter gerado o impacto que previa, em se tratando daquele público. Na entrevista, ela já havia mencionado que participar dessas oficinas faz com que os jornalistas repensem as suas práticas diárias, percebendo que a reação que esperam nem sempre se confirma com os estudantes. Ela havia selecionado a imagem em questão para representar a manifestação, na intenção de causar impacto no público, o que não ocorreu.

Em outro momento, Sandra ofereceu seu ponto de vista pessoal ou trouxe experiências vividas por ela. Na oficina sobre verdade na internet, a discussão era sobre um vídeo de uma pessoa sendo torturada, um vídeo violento, que viralizou nas redes sociais, fazendo com que a polícia se manifestasse pedindo para as pessoas não verem e não compartilharem. Os alunos tiveram acesso a esse vídeo, e sobre isso Sandra se posiciona.

Sandra: *Apenas uma questão, esse vídeo de tortura, vocês compartilharam?*

Aluna: *Não.*

Sandra: *Mas você viu?*

Aluna: *Sim.*

Sandra: *Veja, sou jornalista, e tratei essa informação. Liguei para a polícia, para o promotor deste caso e tudo. Mas me proibi de assistir a este vídeo.*

Aluna: *Por quê?*

Sandra: *Porque essas imagens são super chocantes, são super marcantes, e na verdade não acrescentam mais nada à informação. A informação é que tinha esse vídeo de tortura circulando, que estamos procurando os autores do fato, etc. Para estar bem informada, eu não precisava saber mais, e eu me proibi de assistir isso. E você é menor de idade e tudo mais, e nesses casos, você tem que conversar com seus pais sobre isso, porque na verdade, você não deve ver imagens como essa, porque se eu tivesse que assistir essas imagens eu não dormiria por várias noites. Eu acho que mesmo um adulto não pode receber essas imagens sem falar para alguém, essas imagens super violentas, isso não deveria acontecer com você. (Áudio 12/4, 2020).*

Ela aproveita o caso para falar sobre conteúdos violentos e sensacionalistas que circulam nas redes, mas que não são apropriados ou adequados para crianças e adolescentes. Inclusive para adultos, vídeos como esse são chocantes e podem mexer com o psicológico, por isso a atenção dada a essa questão. Sandra evidencia sua opinião enquanto profissional e sobre o trato da informação, o que corrobora com o que foi dito na entrevista pelas jornalistas, que buscam se apresentar como sujeitos, com opiniões e sentimentos, para desmistificar a profissão.

O assunto que mexe com as jornalistas, e que incentivou essas oficinas sobre caricaturas, foi o atentado ao Charlie Hebdo. Sandra já havia relatado em entrevista que isso foi chocante para o país e que mudou o posicionamento dos jornalistas quanto à alfabetização midiática, pois perceberam a importância de mudar e aprimorar o relacionamento do público com o jornalismo. Em uma discussão sobre esse atentado, Sandra conta aos alunos como foi para ela e para os colegas jornalistas testemunhar o ocorrido.

Sim, foi em Paris, em 2015, há 5 anos. Para nós jornalistas, isso nos chocou muito, nos chocou que jornalistas foram atacados só porque escreveram coisas que não agradaram ou que desenharam coisas que não agradaram. Com isso, nos sentimos ameaçados e também em perigo dentro das redações. Hoje em dia, tentamos ser os mais discretos possível, porque sabemos que pode ter uma ameaça potencial. [...] Além dos ataques contra o Charlie Hebdo, há jornalistas que estão morrendo porque estão tentando fazer seu trabalho. (Áudio 7/1, 2020).

Sandra tenta passar aos alunos o sentimento de insegurança que recai sobre os jornalistas quando sofrem ataques simplesmente por fazerem seu trabalho. É um reforço à humanização do trabalho jornalístico, e à percepção de que ameaças como essa podem comprometer o trabalho importante que realizam, por medo de sofrerem retaliações. Há uma tentativa de sensibilizar os jovens quanto aos riscos que correm esses profissionais quando as pessoas não respeitam o trabalho jornalístico ou desconhecem o que é permitido fazer dentro da lei.

Para adentrar no assunto da legislação, dos direitos e deveres dos jornalistas, que fazia parte da oficina sobre caricatura e liberdade de expressão, Delphine questiona os alunos se, na opinião deles, é possível rir de tudo, fazer piada com tudo. Nas duas turmas alguns alunos

responderam que sim, mas a maioria disse que não, que não se pode rir de pessoas com deficiência, de casos de falecimentos ou de ofensas. A partir dessas respostas, Sandra acrescenta outra pergunta: se eles sabem se há limites dentro da lei, se existem coisas que são proibidas e permitidas legalmente. Essa questão não consegue ser respondida pelos alunos, que afirmaram não saber. Em uma das ocasiões, essa pergunta gerou um debate interessante, em que Sandra aborda a importância social do jornalismo.

Sandra: Não estou perguntando se é certo ou errado fazer isso [rir da religião]. Eu perguntei se isso é permitido por lei? Quem responde?

Aluno: Não é contra a lei rir da religião. É tipo.... É estranho. Basicamente, nós rimos do sexismo [de uma piada sexista], mas não gostamos de rir das religiões [de piadas com religião]. Porque o problema da religião é a prática. É entre a prática da religião e a religião.

Sandra: Vou te fazer uma pergunta. Para você, na religião hoje, seja na religião judaica, na religião muçulmana ou na religião católica, existem desvios? Desvios significa que há coisas que funcionam mal em certas religiões.

Aluno: Sim.

Sandra: Sim, o quê?

Aluno: Realmente, [a religião] desempenha um papel importante.

Delphine: Nós tínhamos visto isso juntos: extremistas, radicalismo, vimos isso juntos.

Sandra: Jihad¹³⁴.

Aluno: Jihad.

Sandra: Por exemplo, [dizer que] a religião é uma coisa privada, da esfera privada, isso não é bem verdade. Por exemplo, na sociedade francesa de hoje, várias perguntas podem ser feitas sobre a religião muçulmana, todas as questões de radicalização, ou sobre a religião católica. Todas as histórias de pedofilia na igreja, você ouviu falar? Sim, ok. Você acha que nós, jornalistas ou cartunistas, não devemos denunciar isso?

Aluno: Sim.

Sandra: Sim, é uma forma de denunciar. (Áudio 6/2, 2020).

Para explicar a importância da crítica no trabalho jornalístico, Sandra faz referência a casos de pedofilia na igreja católica que chocam o público, e relembra que é tarefa do jornalismo denunciar situações como essa. As jornalistas deixam claro que se trata de uma crítica às instituições, e não às pessoas que praticam a religião, e que essas instituições possuem desvios que devem ser discutidos, como casos de extremismo, radicalismos, e de crimes como a pedofilia. É uma tarefa do jornalismo propor uma reflexão crítica sobre essas instituições.

Para responder à pergunta sobre os limites legais, as jornalistas colocam no quadro uma lista do que é proibido pela lei: discursos racistas e antissemitas; palavras discriminatórias (em razão de uma deficiência ou orientação sexual); apologia ao crime ou ao terrorismo; imagem de terceiros sem autorização (direito de imagem); fazer comentário que atente à honra (difamação). Junto a essa lista, Delphine explica a diferença entre esfera pública e privada, afirmando que uma pessoa pode falar o que quiser sozinha, em sua casa, mas falar publicamente não é permitido. Ela chama a atenção dos alunos para os riscos nas redes sociais.

¹³⁴ Guerra Santa travada contra todos que não acreditam no Islamismo.

Essa é a apologia ao terrorismo, mas vocês entendem isso ou não? Não importa que as pessoas tenham morrido no Charlie Hebdo, dizer que sim, estavam certas em matá-los. Isto é apologia ao terrorismo. É proibido por lei. É punido por lei. Você não tem o direito de dizer o que quiser em público. Há diferença entre a esfera privada e a esfera pública. Vocês têm o direito de dizer coisas entre vocês e que isso fique entre vocês. Vocês não dizem essas coisas nas redes sociais, não é pessoal? “Oh sim, ótimo, houve um ataque, ele estava certo”. Você não diz isso. É punível por lei. Você corre o risco de ser punido severamente. (Áudio 6/3, 2020).

As jornalistas chamam atenção para o fato de que a blasfêmia não está na lista de coisas interdidas pela lei, ou seja, é autorizado criticar uma religião. Isso causa agitação nos alunos, que têm dificuldades de compreender como é possível ser autorizada a blasfêmia, quando veem nessas charges e caricaturas um certo desrespeito. Nessa reação dos alunos se evidencia a importância do tema da oficina, uma vez que nenhum dos jovens, das duas turmas, conheciam os direitos e restrições legais da liberdade de expressão e de imprensa. Esse debate seguiu ainda mais instigante, com participação ativa dos alunos trazendo outras perspectivas, o que levou a discussão para uma reflexão sobre cidadania.

Delphine: *Temos o direito de blasfemar, vocês entendem isso? O que é blasfêmia?*

Aluno 1: *Distorcer! Distorcer o que aconteceu.*

Sandra: *Não. Blasfêmia é criticar uma religião.*

Delphine: *Temos o direito de criticar.*

Aluno 2: *Foi o que eles fizeram, Charlie Hebdo?*

Delphine: *Isso mesmo, temos o direito de criticar com respeito.*

Aluno 3: *Sim. Mas temos que respeitar.*

Sandra: *Sabemos muito bem que é um assunto que choca muito os adolescentes aonde quer que vamos, está tudo bem e entendemos isso. A única coisa é que eu vos incito a se interrogarem que sociedade vocês desejam. Aqui temos o direito de blasfemar a religião. Se não tivéssemos o direito de blasfêmia, não teríamos o direito de denunciar a pedofilia na Igreja, por exemplo. E há países onde a blasfêmia é proibida. Existem até países como o Irã, onde a blasfêmia é punida com a morte. Dessa forma, precisamos refletir sobre qual sociedade queremos. Eu entendo que blasfêmia é algo difícil de entender e que pode ofender. Mas preferimos isso ou uma sociedade onde a blasfêmia é proibida ou punida com a pena de morte?*

Aluna 1: *Mas na verdade, a gente está proibido, por exemplo, de criticar as orientações sexuais de não sei o quê, de discursos racistas, antissemitas, é tudo proibido. Mas a blasfêmia é permitida.*

Sandra: *Porque como disse Delphine, blasfêmia é uma crítica. Não é como uma declaração racista, contra um muçulmano, mas contra uma instituição, contra a religião, por exemplo, se pegarmos o exemplo da pedofilia na Igreja. A crítica era que a Igreja fecha os olhos para a pedofilia. Que ela não colocou esses padres fora da instituição religiosa. Você entende o que estou dizendo? Então, não vamos criticar a família que vai à missa todos os domingos, mas estamos criticando a instituição religiosa.*

Aluna 1: *Na realidade, você está sempre por baixo, porque, por exemplo, quando fez o que fez, o Charlie Hebdo, eles não foram punidos, continuaram [fazendo].*

Sandra: *O Charlie Hebdo tem muitos processos, muitos processos. E os maiores processos judiciais que eles tiveram foram precisamente dos círculos católicos, ok? Porque eles atacaram muito a Igreja na capa do Charlie Hebdo.*

[...]

Sandra: *O Charlie Hebdo deveria ser banido porque algumas pessoas não gostam dele? Este é o debate. Eu não gosto [do Charlie Hebdo]. Como Delphine, às vezes, o Charlie Hebdo não nos agrada, como a manchete sobre a Brigitte Macron, nós*

achamos sexista. Nós não gostamos, mas achamos que o Charlie Hebdo precisa existir, porque pensamos, é importante que exista um jornal como esse. É só isso.

Aluna 1: Não quero fazer uma pergunta, é um comentário. Charlie Hebdo parece que faz de tudo para irritar.

Delphine: Eles são responsabilizados, eles tiveram 50 processos, eu acho. Eles não param de ser incomodados por todo mundo porque todos consideram que eles estão indo longe demais, que não deve ser engraçado, que não são muito respeitosos. Na verdade, eles fazem ainda mais porque consideram que têm o direito e a justiça provou que eles têm razão. A justiça pensa que eles estão no seu direito, se querem fazer humor ali. De repente, eles fazem mais porque são assediados. (Áudio 6/4, 2020).

Este foi um dos debates mais intensos e prolongados, sendo necessário que Sandra interrompesse as perguntas e colocações para poder prosseguir com as atividades. Ela compara sociedades em que a crítica às religiões é permitida e outras onde não é, fazendo com que os alunos reflitam sobre qual escolheriam. A aluna envolvida na discussão faz uma colocação propícia ao ressaltar o que é interdito e que apenas a blasfêmia é permitida. Sandra reforça o entendimento de que não se trata de fazer ataques pessoais, direcionado a pessoas religiosas, mas às instituições. A aluna continua afirmando que o jornal Charlie Hebdo não é punido pelos casos de desrespeito e que segue agindo da mesma forma, ao que as jornalistas ressaltam que os processos judiciais são as formas legais de punição de casos assim, oferecendo outras soluções que não sejam a violência ou o fechamento do jornal. Ao final, Delphine e Sandra afirmam que, mesmo não gostando, não acreditam que o jornal deva ser fechado, pois entendem a importância do contraponto. Esse tipo de debate em sala de aula, de assunto tão controverso e polêmico, com jovens de diferentes religiões, trazendo informações importantes sobre a legislação, e reflexões sobre a cidadania, demonstra o quão longe podem chegar iniciativas como essa. Não se trata de mudar a opinião dos estudantes, mas de fazê-los refletir sobre questões importantes para a sociedade e para a democracia, como a liberdade de expressão e imprensa, e ajudá-los a pensar em outras possibilidades.

7.2.3 Práticas dos alunos

Nessa etapa, em Lyon, observei que há uma oficina que dá ênfase ao que os alunos acessam e de que forma, “O verdadeiro e o falso na internet”. O que os alunos fazem nas redes sociais, como atuam, usam e compreendem as mídias digitais, como se relacionam com a informação, parte do que Buckingham (2019) estabelece como um dos princípios-chave da alfabetização midiática. Já no começo, quando os alunos falam de notícias que chamaram atenção na semana que passou, as jornalistas questionam os alunos porque essas notícias que

eles trouxeram eram importantes para eles, o motivo de terem se interessado por esse tema. Isso reflete um interesse em compreender como alguns acontecimentos se tornam relevantes para os jovens, porque algo se torna notícia para eles. Na discussão do IAME (2020) sobre jornalistas na educação midiática, esse é um ponto fundamental a ser explorado.

Delphine lança a primeira pergunta para conhecer as práticas dos jovens: eles compartilham informações, se sim, quais? Os alunos começam a elencar informações que compartilharam recentemente, o que incluía piadas, vídeos virais, vídeos de famosos, entre outros. Ao longo do debate, as oficinas aproveitam para questionar mais sobre essas práticas midiáticas.

Delphine: Vocês já compartilham informações falsas?

Alunos juntos: Sim.

Delphine: Se sim, o que foi? Vocês sabem por que compartilharam isso?

[...]

Aluna: Compartilhei coisas sobre a 3ª Guerra Mundial¹³⁵, que não existe.

Delphine: E por que você compartilhou? Ok, porque você viu.

Aluna: Sim, aí está.

Delphine: Vocês já compartilharam informações falsas sabendo que eram falsas?

Aluno: Sim. (Áudio 12/5, 2020).

O motivo de compartilharem informações falsas não foram esclarecidos, os alunos não deram continuidade à questão. Um dos alunos mencionou o esquema de corrente, quando uma mensagem deve ser compartilhada para um número de pessoas, caso contrário, algo de ruim pode acontecer. Nesse caso, os jovens afirmaram que sabiam que o conteúdo era falso, mas tinham medo das consequências de não compartilhar, no sentido de superstição. Delphine então quer saber mais sobre os motivos que levam os alunos a compartilharem informações.

Delphine: Ok, mas essa mídia? Não é verdadeiro ou falso. O que está em jogo? Podemos confiar ou não?

Alunos juntos: Sim.

Delphine: Qual é o termo? Ela é...?

Alunos juntos: Confiável.

Delphine: Confiável. É um meio confiável?

Aluno: As pessoas o recomendaram?

Delphine: Ok, essa é uma ótima pergunta. Quais são os outros indícios que fazem vocês quererem compartilhar?

Aluna: A foto.

Delphine: Sim, por quê?

Aluna: Ela não é como as outras, largadas, eu acho. (Áudio 12/6, 2020).

Em outro momento, tratam sobre a quantidade de inscritos de uma página, o que parece ser o suficiente para atrair a confiança dos alunos. Segundo eles, se muitas pessoas seguem ou

¹³⁵ Em janeiro de 2020, o Presidente norte-americano Donald Trump autorizou um bombardeio no Irã que causou a morte de Qassem Soleimani, um dos homens mais poderosos politicamente no país. Cogitou-se na época se tratar do início da 3ª Guerra Mundial, o que não aconteceu.

compartilham uma página, é um bom indício. Ao analisarem um canal no Youtube, os alunos compartilham suas dúvidas.

Aluno 1: Senhora? Podemos dizer que essa informação é verdadeira porque [o canal] tem 600.000 assinantes?

Sandra: Pode se interpretar isso.

Aluna 1: Talvez.

Delphine: Por que isso pode não significar nada?

Aluno 2: Os jornais, há muitos que seguem.

Sandra: Então, eu diria o contrário. É que no Youtube, na verdade, os jornais clássicos são os que menos são vistos em comparação com os youtubers ou coisas assim. Então, na verdade, é bastante raro. A audiência é um indicador da verdade?

Aluna 1: O que é audiência?

Sandra: Audiência? É o número de pessoas que estão inscritas em um canal.

Aluna 2: (inaudível, fundo da sala).

Sandra: Esse é um ponto muito bom, na verdade o que você está dizendo é que a partir do momento em que algo fica anônimo e não identificável, ou seja, quando [o nome do canal é] “saúde” ou “entretenimento”, mostra bem que são nomes genéricos, é algo que não se conhece, que não é uma pessoa. E, de fato, não há ninguém por trás disso. Não existe uma pessoa identificada e identificável ou um meio identificado e identificável, de modo [o que você disse] é um bom reflexo. Isso deve alertar. Essa é uma pergunta que você deve se fazer. (Áudio 15/7, 2020).

É interessante compreender o que leva os jovens a compartilharem uma informação, nesse caso a foto ou quantas pessoas já compartilharam ou estão inscritas. Compreender como os jovens se relacionam com as mídias é o começo da discussão sobre boas práticas e técnicas para melhorar a participação nesses espaços mediados. Na intenção de oferecer aos alunos maneiras de verificar os conteúdos a que têm acesso na internet, as jornalistas procuram demonstrar, realizando a projeção na tela para acompanhamento pelos alunos, onde podem procurar referências do *site* que estão vendo. Usam o *site* do *Journal News*, trazido na atividade da oficina, como exemplo.

Delphine: Você vai procurar entender do que ele [o site] está falando. Em geral, são os avisos legais.

Sandra: Quem somos¹³⁶.

[...]

Aluna: Basicamente está dizendo que o jornal é um site de.. é uma coisa satírica.

Delphine: Eles não são obrigados a fazer isso, mas eles são honestos, fazem piadas e dizem que estão fazendo piadas. A maioria dos jornais satíricos e de paródia, que fazem humor, assim, eles falam. Na verdade, isso não funciona porque as pessoas acreditam que é verdade. E as pessoas dizem, “você viu, não é possível”, porque eles acham que é verdade. Você é enganado por algo que parece ser. E, de fato, bastou ir ao site, era fácil. Há outra técnica que queremos mostrar para vocês. Este é o Decodex¹³⁷. Vamos explicar o que é.

Sandra: Tenham cuidado, uma paródia não se destina a divulgar informações reais. Como vocês se perguntam sobre uma fonte de notícias? Sobre essas coisas que vocês veem? No Decodex você irá digitar o nome do jornal [que quer investigar]. Por exemplo, vocês querem que tentemos algum [jornal]?

¹³⁶ Se refere ao item “quem somos” presente em sites e plataformas, onde escrevem um texto sobre a empresa.

¹³⁷ Decodex é uma plataforma de *fact-checking* do jornal Le Monde. Na ocasião, as jornalistas mostravam o *site* para os alunos testando algumas informações.

Delphine: É criado pelo Le Monde.

[...]

Aluna: Você o conhece?

Delphine: Eu trabalho para o Le Monde.

Aluna: Decodex é o Le Monde! (Áudio 12/7, 2020).

As jornalistas oferecem o sistema Decodex, criado pelo Le monde, que realiza checagem de fontes. Elas ensinam os alunos a inserir o nome de um jornal e mostram como o Decodex apresenta o resultado da busca. Existem outros *sites* de checagem que poderiam ser apresentados, e o fato de terem evidenciado apenas o do Le Monde poderia ser visto como conflituoso, uma vez que poderia se aproximar do que Buckingham (2020) mencionou como trabalho de relações públicas, quando o jornalista defende a sua instituição e seu trabalho mais do que refletir criticamente sobre suas práticas. De fato, há uma valorização do trabalho realizado pelo Le Monde, por ser um dos mais reconhecidos mundialmente e o mais lido na França. Mas não foi possível identificar tentativa de legitimação ou defesa da empresa; o viés crítico e reflexivo é mantido durante todas as oficinas.

Na parte final da oficina sobre verdade na internet, as jornalistas se dedicam a boas práticas nas redes, chamando atenção para os cuidados necessários. Quando discutiam os casos de desinformações sobre saúde alimentar, sobre indicações de alimentos que poderiam curar doenças, Delphine explicou a importância de saber agir.

Delphine: Se queremos resumir os bons reflexos que devemos ter no Youtube, e que são os mesmos reflexos de forma geral, é: pergunte quem transmite o vídeo, portanto a fonte, se é confiável. [...] Existem pessoas que vão acreditar que isso seja verdade. Eles vão comer esse tipo de comida e não vão se curar.

Aluna: Pelo contrário.

Delphine: Pelo contrário. A condição deles vai piorar. Qual é a conclusão? O que estou tentando dizer aqui?

Alunos juntos: É preciso ter cuidado.

Delphine: E o que não deve ser feito?

Alunos juntos: Não acredite em tudo! Não acreditar em tudo o que vemos!

Delphine: Acima de tudo, não deve ser compartilhado. Porque você compartilha com pessoas que são mais ingênuas do que você, e que vão acreditar. A ideia é não compartilhar coisas assim. (Áudio 15/8, 2020).

A questão do compartilhamento de conteúdo é frisada em toda segunda parte dessa oficina. As jornalistas se esforçam em argumentar que se não houvesse o compartilhamento de informações falsas, não teríamos tantos casos de desinformação. Esses conteúdos prejudiciais ganham força pela potencialização do alcance que as redes proporcionam. Não compartilhar postagens é a boa prática defendida na oficina. As jornalistas também falam dos perigos de aplicativos como o Whatsapp.

Sandra: *As mensagens circulam muito rápido no Whatsapp. Há pessoas que foram apedrejadas, isto é, que foram mortas, que foram mortas com pedras só com base num boato de uma foto divulgada para chamar atenção, “ele é um ladrão de crianças”, etc. E eles foram mortos apenas com base em um boato amplamente compartilhado, ok? Portanto, não é sem consequências.*

Delphine: *É por isso que sempre dizemos, qual é o seu primeiro instinto, quando algo parece não confiável, é que você não deve compartilhar.*

Sandra: *Se você tiver alguma dúvida, acima de tudo, é melhor não compartilhar, a menos que realmente não seja grande coisa, só faz rir. [...]*

Aluna: *Uma amiga minha, no Snapchat, uma vez ela compartilhou um vídeo. Na verdade, era uma garota. Não sei se estamos falando da mesma coisa, de toda forma eram os americanos, e tinha uma pessoa sendo torturada, cortaram a cabeça dele. Eu enviei de volta no stories do Snapchat com um aviso questionando a ela, dizendo que tinha colocado coisas incertas no seus stories.*

Delphine: *Foi muito bom porque nas redes sociais essas questões tomam conta. É para preservar as pessoas. E foi isso que dissemos a vocês. Fake news, na opinião de vocês, por que tem tanto sucesso? Por que as pessoas acreditam nisso? Por que se torna uma grande coisa? É só porque há pessoas que compartilham. Se ninguém compartilha, nós nunca falaríamos. (Áudio 15/9, 2020).*

Sandra procura reforçar que há consequências graves no compartilhamento de informações falsas e que os alunos são responsáveis pelo que compartilham. Entre eles, com os amigos, há uma relação de confiança, que faz com que o jovem acabe acreditando na mensagem porque acredita na pessoa que enviou. Essa relação entre amigos é posta em questão.

Delphine: *Queremos apenas concluir, porque essa é realmente a mensagem. Se há uma mensagem que vocês precisam levar para casa hoje é essa. Por que faz sentido para vocês compartilhar algo nas redes sociais?*

Alunos juntos: *Para informar.*

Delphine: *Exatamente. Quando você diz para um amigo “leia isso, é muito bom”, é mais provável que seu amigo se convença de que é verdade.*

Aluna: *E compartilhe também.*

Delphine: *Exatamente. Muito bom. Quer dizer que toda a sua desconfiança, se é o seu amigo que diz que é verdade, a desconfiança desaparece. Quando você compartilha algo, precisa ter certeza de que se trata de uma informação real, confiável. Essa é a palavra que usarei todas as vezes. Essa é uma informação em que podemos confiar. Você não precisa achar que essa informação é interessante, mas pelo menos é confiável. Essa é uma informação que foi verificada. Foi o que dissemos a vocês anteriormente, uma informação falsa a partir do momento em que você não a transmite, ela desaparece. E isso pode ser bom para a democracia, não? Impede que seja difundido de tudo, por exemplo, o discurso de ódio de que estamos falando. (Áudio 15/10, 2020).*

A confiança que os jovens constroem entre si contribui para a credibilidade das informações que circulam entre eles. A relação entre os jovens nas redes sociais precisa ser abordada, uma vez que desconhecem os limites legais do que podem fazer. Em outro momento, Sandra e Delphine explicam para os alunos que se deve ter cuidado ao postar fotos de seus amigos sem a devida autorização.

Sandra: *Vocês que usam as redes sociais, Instagram, Snapchat, tudo isso. Não temos permissão para usar a foto de alguém sem seu consentimento. Vocês sabiam disso?*

Aluno: *Sim.*

Sandra: *Mas até mesmo entre vocês.*

Delphine: *Quando você marca alguém para pedir sua opinião.*

Alunos juntos: *(falam juntos)*

Delphine: *Ele é seu amigo, mas ele concorda com tudo o que você faz? Seu amigo não quer estar nas redes sociais em uma postagem ridícula.*

Sandra: *Ou ele não quer estar nas redes sociais de nenhuma forma. (Áudio 8/3, 2020).*

Além de alertar para o comportamento dos alunos nas redes sociais, as jornalistas atentam para o fato de que tudo o que eles fazem nas redes sociais pode ser comprovado, ou usado como prova contra eles. Caso eles pratiquem discurso de ódio, por exemplo, ou façam apologia a crimes, fica tudo registrado e eles podem sofrer consequências.

Sandra: *Principalmente porque nas redes sociais existem evidências. [...] se não foi gravado, se não tivermos prova de que você falou, você sempre pode falar “bah, eu não falei isso”. Nas redes sociais, se escrever, se postar algo, podemos tirar uma captura de tela e isso é a prova. Esta é a prova de que você falou isso. E mesmo se você postou com um pseudônimo, podemos rastrear o seu endereço de IP. Portanto, podemos chegar ao seu computador e provar que foi você quem publicou isso.*

Aluno: *E se tirarem fotos das minhas páginas, senhora.*

Delphine: *O que você está dizendo?*

Aluno: *É possível fazer uma montagem.*

Sandra: *Você pode ser acusado de fazer uma fotomontagem. Podemos prendê-lo.*

Delphine: *Sim, sim, mas você pode provar que não foi você, que foi uma montagem. E é isso que estamos aprendendo juntos, a localizar as montagens, a localizar as informações falsas. Por que estamos falando disso?*

Aluna: *Porque é importante.*

Delphine: *É muito importante porque usamos todas as redes sociais e vocês principalmente. E isso são coisas que podem acontecer rapidamente. Você vê algo em uma rede social que te irrita, e você tem vontade de dizer “blablabla” e começar a insultar as pessoas. Tenho certeza que já pensaram nisso. Vocês já ficaram irritados na rede social?*

Sandra: *Querer fazer é normal. Fazer de fato...*

Delphine: *Pode ser algo muito contestável. Vocês realmente têm que ter cuidado com o que fazem nas redes sociais. (Áudio 8/4, 2020).*

Essas passagens demonstram a preocupação de debater as práticas midiáticas dos alunos, sob a perspectiva da interação com eles, mas também evidenciando aspectos legais e o que eles devem ficar atentos para não cometerem erros e serem punidos por isso.

No que se refere a atuação dos estudantes nas redes sociais, os debates se voltaram para compreender como e por que eles compartilham conteúdos, além de reforçar a importância de não compartilhar nada sem a certeza e a convicção da veracidade. O relacionamento de confiança entre eles e os amigos também foi abordado. Nessa oficina sobre a verdade na internet o tema foi a desinformação e as consequências reais que podem ter na vida das pessoas, e foram apresentadas estratégias para os alunos localizarem fontes e terem mais autonomia nas suas práticas diárias.

7.2.4 Métodos da oficina

O método da oficina é baseado em diálogos e perguntas, e conta com a participação ativa dos alunos e professores. Nas atividades propostas, tanto na oficina de caricatura, com as imagens, quanto na oficina sobre verdade, com as capturas de tela, os alunos deviam decodificar¹³⁸ as mensagens, com a ajuda das jornalistas. Isso faz com que os sentidos sejam construídos juntamente com os alunos. Na oficina de caricatura, na atividade de escolher uma imagem para representar um artigo, no caso do tema de violência doméstica, havia uma caricatura em que uma mulher estava abaixada, com as mãos levantadas para tentar se proteger, e de um lado havia um punho, e de outro um martelo da justiça, ambos indo em direção à mulher. A compreensão dos alunos impressionou.

***Delphine:** Quem quer nos explicar o que isso quer dizer? Quem escolheria esta imagem para ilustrar o assunto? Vocês têm direito a uma imagem. Quem escolheu essa imagem?*

***Sandra:** Ok, então explique para nós. Então, seu argumento, porque essa você entendeu. Então, o que você entendeu dessa imagem?*

***Aluno:** Que ela é agredida pelo seu homem, e que ela procurou a justiça, e foi agredida novamente. Ela é atacada por ambos, pelo marido e pela justiça.*

***Delphine:** Ótimo, genial! Quem quer completar o que ele disse? O que significa ser atacada pela justiça?*

***Aluno:** Coisas injustas.*

***Sandra:** Coisas injustas.*

***Delphine:** O que significa o papel da justiça, nessa história?*

***Aluna:** (inaudível).*

***Sandra:** (repetindo) Ela não é protegida pelo Estado, ou defendida pela Justiça. (Áudio 5/8, 2020).*

Os alunos são incentivados a refletir sobre o que querem dizer os elementos representados nas imagens e construir o entendimento através de perguntas. É possível perceber que as jornalistas não explicam o que quer dizer, elas deixam que os alunos expressem o que entenderam, e ainda os instigam a levar o entendimento mais além, como quando Delphine quer saber se eles sabem o que quer dizer “ser atacada pela Justiça”. Em outra imagem do mesmo tema, que não era uma caricatura, mas uma foto de uma manifestação, era possível ver várias mulheres deitadas no chão com o contorno de seus corpos desenhados com giz branco, tal qual cenas de perícia policial de crimes de assassinato. Ao decodificarem a imagem com os alunos, há um esforço de não responder às perguntas, mas deixar que os alunos reflitam por si mesmos.

¹³⁸ O termo utilizado em francês é “*décrypté*”, que pode ser traduzido literalmente para “decriptar”. A intenção da ação proposta é de decifrar ou decodificar os sentidos das mensagens, entendendo que há códigos que precisam ser compreendidos.

Sandra: *Explique para nós por que você escolheu [esta imagem]? O que você vê?*
Aluno 1: *Porque tem mulheres que estão... mortas.*
Delphine: *Elas estão realmente mortas?*
Aluno 1: *Não, representa as mulheres que morreram.*
Delphine: *Exatamente. Eles se colocam em cena.*
Aluno 1: *Por quê?*
Delphine: *Na sua opinião, para quê?*
Aluno 1: *Elas representam as mulheres que são mortas.*
Delphine: *Mas por que elas estão fazendo isso?*
Aluna 1: *Para mostrar às pessoas?*
Sandra: *Sim, exatamente.*
Aluna 1: *Para mostrar que há mulheres sendo mortas.*
Sandra: *Sim, há muitas mulheres que morrem por golpes de seus maridos. Vejam, é como uma cena de um crime, há marcas brancas ao redor dos corpos.*
Delphine: *E qual é a diferença entre uma manifestação clássica ou uma manifestação assim? Quando você se imagina andando na rua e se depara com mulheres que estão fazendo isso?*
Sandra: *O que você faz?*
Aluna 2: *Eu chuto [tropeço] (seguem risadas dos alunos).*
Delphine: *Um mau reflexo. Eu acho que você não chutaria. Você ficaria um pouco mais chocada.*
Aluna 2: *Sim, ficaria mais chocada.*
Delphine: *Mas essa é uma imagem que vai apelar mais. Você ficará surpreso, fará perguntas a si mesmo, mas por que elas se colocam no lugar de mortos? Você vai se fazer perguntas. Isso é feito para criar imagens chocantes. (Áudio 7/2, 2020).*

Fica claro nessa passagem que a intenção é fazer com que os alunos cheguem a conclusões por si mesmos, que realizem movimento de interpretação das imagens de maneira reflexiva e individual, ou seja, que se valham de seu entendimento. As jornalistas auxiliam fazendo mais perguntas ao invés de oferecer respostas. Em outro exemplo, também nessa atividade de decodificar imagens, mas com o tema das manifestações na Argélia, uma das caricaturas (Figura 6) mostrava manifestantes presos em uma cela de prisão com um balão de texto com os dizeres: “nós já estamos no isolamento” (isolamento, em francês, significa as cabines de votação nas eleições e também significa estar preso, a prisão). A técnica de usar perguntas para auxiliar a decodificação por parte do aluno pode ser bem explicitada quando um estudante tenta compreender a mensagem.

Sandra: *Então o que você vê nesta [imagem]?*
Aluno: *“Já estamos no isolamento”?*
Sandra: *Sim, o que é um isolamento?*
Aluno: *É uma cabine de votação.*
Delphine: *Sim, é exatamente isso.*
Aluno: *E uma prisão.*
Sandra: *Sim. O que você acha que essa imagem representa?*
Aluno: *Ah, sim, entendi. Porque eles estão presos, e também bloqueados (isolados, como na cabine de votação¹³⁹).*
Sandra: *É isso mesmo, está muito bem resumido. Eles estão isolados, como quando você vai para a cabine de votação. Basicamente, isso significa que seu voto não é necessariamente livre. Basicamente, essa caricatura pode ser lida assim. Mas olhe, o que você vê atrás das grades?*

¹³⁹ Sentido compreendido pela pesquisadora, no contexto do diálogo.

Aluno: Olhos.

Sandra: Olhos? Então quem é? Quem você acha que são as pessoas atrás das grades?

Aluno: Os argelinos!

Delphine: Sim. E que tipo de argelinos? Aqueles que se manifestam.

Sandra: Na verdade, podemos ler essa caricatura em dois sentidos, o significado que [o aluno] disse, ou seja, o voto não é necessariamente livre, e o fato de terem prendido muitos argelinos durante as manifestações, eles os colocaram na prisão. Assim, garantiram que essas pessoas, que eram contra as lideranças, não votassem porque estão presas.

Delphine: Na sua opinião, por que o governo argelino tem interesse em garantir que as pessoas que se manifestam não votem?

Aluno: Porque eles não vão votar com o presidente.

Sandra: Exatamente. Eles querem se manter no poder (Áudio 7/3, 2020).

As perguntas não apenas auxiliam o aluno a encontrar as respostas autonomamente, elas também servem para adentrar em reflexões sobre o contexto da situação analisada. Aos alunos é oferecida a oportunidade de avançar algumas camadas no entendimento sobre os temas: os motivos, as consequências, a quem interessa e o motivo do interesse. Esses questionamentos são importantes para o desenvolvimento da crítica e do pensamento crítico. As perguntas levam, então, a outros questionamentos, para além do que significa a imagem em si.

Ainda sobre os conflitos na Argélia, uma outra charge mostrava um pai e um filho de mãos dadas, enrolados em bandeiras do país, caminhando para um pôr do sol. A criança pergunta: papai, a felicidade está longe? Ao que o pai responde: ainda mais algumas semanas de caminhada. A intenção é que os alunos compreendam a mensagem, e os códigos simbólicos, mas que também compreendam a situação a que se referem, o contexto do que está sendo representado.

Sandra: Então, o que você vê? O que está expressando? O que você sente olhando para esta imagem? Explique.

Aluno: Que é longe, a felicidade. Ainda faltam algumas semanas de caminhada.

Sandra: E aí... O que está acontecendo entre esse pai e esse filho?

Aluno: Apenas manifestando que, ele deve.... Eles precisam ainda se manifestar para encontrar a felicidade.

Sandra: O que é a felicidade, então? Neste desenho? É obter o quê? A felicidade de obter o quê?

Aluno: Um novo presidente.

Sandra: Exatamente, ótimo. Você resume bem a situação. (Áudio 7/4, 2020).

As perguntas que orientam as reflexões estavam presentes durante toda a oficina. Nos debates teóricos e na explicação de alguns conceitos, as jornalistas sempre oportunizavam que os alunos falassem, para que eles respondessem as questões da sua maneira e, assim, conduziam os debates. No início das oficinas sobre caricatura, as jornalistas precisam deixar claro o que é uma caricatura, quem a faz, quais os objetivos. Ao invés de explicar, elas questionam os alunos e anotam no quadro as respostas deles, definindo o conceito a partir das respostas dos estudantes.

Sandra: E hoje, vamos falar sobre um assunto muito importante: a caricatura e liberdade de expressão. Primeira pergunta bem boba antes de começarmos a fazer pequenos exercícios. Para vocês, assim, espontaneamente, uma caricatura, o que é? É usado para...?

Aluno 1: Distorção da realidade.

Sandra: Distorção da realidade.

Delphine: Vou anotar [no quadro] o que vocês dizem e depois discutimos.

Sandra: O que mais?

Aluno 2: O que é uma caricatura?

Sandra: Sim.

Aluno 2: Algo que representa.

Sandra: Representar, mas como, de que maneira?

Aluno 2: Deforma.

Sandra: É um desenho.

Delphine: Quando você diz deformar, o que significa? Mostra os pontos positivos?

Alunos juntos: Não.

Delphine: O que mais? Mostra pontos negativos. Você disse algo interessante, é deformado, no sentido de que é exagerado.

Sandra: Exagerado. Pode ser absurdo.

Aluno 3: Mas não é bom.

Sandra: Eu ouvi, eu ouvi uma expressão interessante, que [o aluno] disse segundo grau¹⁴⁰? O que é algo de segundo grau?

Aluno 1: Engraçado.

Sandra: É isso aí. Por que você está dizendo isso?

Aluno 1: Humorístico.

Delphine: É humorístico.

Sandra: Última pergunta antes de fazermos um exercício concreto onde vocês entenderão muito bem que é uma caricatura, e qual é o sentido de uma caricatura.

Vocês viram caricaturas recentemente? Se sim, onde, e o quê? Vocês se lembram?

Aluna: Nos jornais há muitas. (Áudio 5/9, 2020).

Essa passagem é importante para ilustrar como ocorrem praticamente todas as construções de conceitos e as discussões durante as oficinas. Os alunos parecem ser os condutores da discussão, e sua visão sobre os temas orientam os debates. Conforme já havia assinalado Sandra, tratar os jovens como iguais, e levar a sério suas questões ajuda no andamento da oficina. O projeto de residência é construído na troca de ideias entre jornalistas e estudantes, onde ambos têm impacto sobre o outro e caminham juntos.

A troca de ideias também ocorre entre jornalistas e professores. A oficina sobre a verdade na internet não teve uma atividade de encerramento, o que afetou a participação e o entusiasmo dos alunos, conforme perceberam as próprias jornalistas. Ao final da oficina, Delphine e Sandra ficaram na sala para conversar com a professora sobre a percepção de certo desânimo dos alunos: “elas conversam sobre o que aconteceu, a professora dá dicas de como fazer, como melhorar; falam que faltou um exercício no final dessa oficina e Sandra afirma que precisa pensar em algo nesse sentido” (Áudio 17, nota pessoal, 2020). O apoio das

¹⁴⁰ Em francês, “*second degré*” é uma expressão utilizada para se referir ao sarcasmo, mas de forma humorística e sutil.

professoras e a troca de experiências é valorizada pelasicineiras, que buscam essas orientações da docente.

A participação dos professores durante as oficinas é assídua, não apenas ajudando a acalmar os alunos, organizar o debate, como contribuindo com informações e dados relevantes. Ao introduzir a questão sobre o que é permitido pela lei aos jornalistas fazerem, e sobre o senso de humor dos cartunistas, a professora que acompanhava a turma incitou o debate.

***Professora:** É interessante o que você diz. [...] Então, vamos falar sobre autorização, o que isso significa? Isso precisa ser explicado? Vocês sabem o que é? Eu tenho problemas quando tenho alunos que usam esses termos¹⁴¹. São palavras que eu não suporto, na verdade. É motivo para rir? Pois são palavras usadas por pessoas realmente racistas. Para mim, existir isso dentro da escola, isso me incomoda porque é como se nos contaminasse a todos. Não está me fazendo rir.*

***Aluno:** É verdade que há pessoas como você diz, com racismo.*

***Professora.** Sim, eu entendo, mas de alguma forma você faz isso existir. Enfim, dizer ‘ele é um árabe, ele é um ladrão’, é normal. Eu ouvi uma criança que disse isso, que é para se divertir com isso, mas para mim, achei chocante ver essa frase existir dentro da escola. Porque para mim a sala de aula não é lugar para isso. Pronto, tem humor. Eu entendo o que você está dizendo sobre essa questão, mas isso faz existir palavras violentas. Na minha sala de aula eu lido com humor, gosto de fazer humor. Mas há palavras assim que me incomodam. Porque para mim é como se houvesse contaminação do pensamento. (Áudio 6/5, 2020).*

A professora levanta questões importantes de serem debatidas com os alunos sobre a forma como eles se tratam mutuamente, refletindo sobre expressões que remetem ao racismo, preconceito, e que podem levar ao discurso de ódio. A participação da professora é enfática, mostrando que se engaja na proposta de debate.

Em outro momento, a presença da professora se mostrou fundamental para garantir o bom andamento da oficina. Ao mostrar as capas do jornal Charlie Hebdo, uma das caricaturas (Figura 10) era do primeiro-ministro Emmanuel Macron e sua esposa, Brigitte Macron. Brigitte estava desenhada com uma barriga de grávida e seu marido estava com a mão na sua barriga. Os dizeres eram: “ele fez um milagre!”.

¹⁴¹ O aluno mencionou um termo racista.

Figura 10 –Capa do Charlie Hebdo sobre Brigitte Macron



Fonte: RFI¹⁴²

Trata-se de charge sexista, conforme avaliaram as jornalistas, uma vez que a esposa do primeiro-ministro havia entrado na menopausa e não poderia mais ter filhos, a graça seria essa. No entanto, as jornalistas não conseguiram chamar atenção para o fato de que, mesmo não gostando da caricatura, isso não poderia servir de motivo para censura do jornal; a atenção dos alunos foi para um lado inesperado. Eles não sabiam o que era menopausa e, ao tentarem explicar, as jornalistas adentraram no assunto de ter filhos, como ter filhos, e do aparelho reprodutor feminino. O tema causou alvoroço geral. As jornalistas não conseguiam se conter e riam também das exclamações dos alunos, principalmente dos meninos. Todos estavam rindo em determinado momento e as jornalistas pareceram estar “sem graça”, ou um pouco envergonhadas. Neste momento, a professora assumiu o controle da situação.

Aluno: Minha mãe não está na menopausa!

Alunos juntos: (riem, falam alto, se agitam)

Delphine: Não é um assunto para rir, é um assunto normal.

Alunos juntos: (riem e falam juntos, ainda mais alto)

Professora: Vamos nos escutar!

Delphine: A menopausa é quando as mulheres não podem mais dar à luz.

Aluno: Quem? Não!

Delphine: Quando as mulheres são mais velhas, em algum momento de suas vidas, elas não menstruam mais e elas não podem mais ter um filho. Isso significa que quando temos uma relação...

Alunos juntos: (gritos, ainda mais alvoroço)

Professora: Lembro àqueles que não fizeram o curso de ciências da vida, que o sangue desce, uma vez por mês, para nós meninas. Quando não são mais crianças. É o sangue que de fato deve nutrir, construir este bebê. Quando uma mulher está

¹⁴² Rádio França Internacional.

grávida, ela não tem mais esse período. E no final de uma certa idade, não podemos mais ter filhos, não temos mais esse influxo de sangue. Isso mostra que estamos por mais de 50 anos bem ativas. Na verdade, sabemos que ela [Brigitte] está com mais idade e, portanto, não pode ter filhos. (Áudio 6/6, 2020).

Quando a professora explica aos alunos de forma mais firme, eles se acalmam. Mas quando Sandra tenta retomar a discussão, um aluno questiona novamente o motivo de as mulheres não poderem mais ter filhos. Sandra tenta explicar, mas a turma começa a se alvoroçar novamente. Para encerrar de vez o assunto, a professora se impõe de novo: “*Parem! Vocês vão pedir ao professor [de ciências] para ajudá-los a entender o que é entrepausa, que existe também para os homens, e voltamos para a imprensa*” (Áudio 6/7, 2020). A ajuda dos docentes, já referida em entrevista como essencial pelas jornalistas, se concretiza nessa passagem, quando mais se faz necessária a presença de um profissional que consegue lidar com as emoções dos jovens e tem experiência em conduzir as aulas.

Há diversas outras ocasiões em que as professoras que acompanhavam as turmas se manifestaram e contribuíram para o debate. Na última oficina, sobre verdade na internet, a discussão era sobre as promoções e propagandas embutidas em vídeos, que podem anunciar preços mais baixos, promocionais, quando na verdade não é uma promoção de fato, é um golpe.

Professora: *Existe algo que normalmente deveria impedir isso? Vocês sabem se, normalmente, isso é legal ou não?*

Aluno 1: *Isso não é legal.*

Aluna 1: *Isso não é legal, isso é uma mentira.*

Professora: *O que poderia acontecer, de repente, se eles fossem pegos?*

Aluno 1: *Um processo judicial. Crime contra a lei.*

Aluno 2: *Ir para uma prisão.*

Professora: *Sim, normalmente há controles. Quer dizer que, de fato, há pessoas que são contratadas pelo Estado para ir verificar se as promoções apresentadas estão corretamente ajustadas em relação ao preço original. Então, normalmente, é possível saber o que vamos encontrar. Mas na verdade, é possível passar pelos controles.*

Sandra: *Há pouco controle. Não há pessoas para controlar todos os golpes que existem. Mas quando você é verificado, e realmente há uma situação manipulada, você recebe uma grande multa (Áudio 15/11, 2020).*

Questionar a legalidade do que está sendo debatido, se há respaldos jurídicos, reforça aos alunos que eles têm direitos enquanto cidadãos e podem fiscalizar os conteúdos a que tem acesso. Reforça que os alunos devem estar atentos para possíveis esquemas para não caírem em golpes. Aqui não se verifica uma abordagem protecionista, de dizer que as mídias ou as redes sociais são prejudiciais ou perigosas, a intensão é mostrar possíveis desvios e ilegalidades que eles podem enfrentar no caminho. Em seguida, a professora se esforça ainda em detalhar o processo de busca nas redes para que os alunos entendam os procedimentos. Ao continuarem o debate sobre os preços promocionais, no caso, sobre um shampoo que estava na moda entre as jovens francesas, a professora se adiantou e foi buscar informações em seu celular.

Eu olhei no Google. Acabei de começar a procurar esse shampoo. Vocês sabem que o Google oferece sugestões de pesquisa todos os dias. É assim que, ao perceber que tem gente que gosta muito de algo, sugere em pesquisas. E de repente estou procurando shampoos. Nem precisei me preocupar com esse shampoo, é uma das coisas mais procuradas no momento. É um círculo vicioso: você procura mais, você consome mais. (Áudio 15/12, 2020).

A participação da professora é proativa e colabora com o andamento das discussões. No projeto de residência, a parceria entre jornalistas e professores é forte, o que auxilia a consolidar a relação da Associação Entre Les Lignes com as escolas e contribui para o sucesso das oficinas.

7.2.5 Jornalistas na Educação

Como estão em sala de aula, Sandra e Delphine acabam por ter de explicar termos, conceitos, e entrar em questões sociais para conduzir os debates. Mesmo não tendo formação para isso, as jornalistas se empenham para explicar o que podem sobre assuntos variados, não apenas de jornalismo ou de mídias. Ao trazerem imagens sobre a violência conjugal, certos termos aparecem entre os alunos e podem gerar confusão, como foi o caso do termo “macho¹⁴³”, utilizado por um dos alunos em classe.

***Delphine:** Alguém pode me explicar o que é um “macho”?*

***Aluno 1:** Se tem uma garota que quer jogar futebol com você e você diz: o quê? Uma garota jogar futebol com a gente?*

***Aluno 2:** Vá jogar futebol na cozinha.*

***Sandra:** Exatamente! Mas esse é o cerne do machismo! Eu não poderia ter exemplificado melhor. (Áudio 5/10, 2020).*

Asicineiras entram em assuntos delicados, que poderiam ser difíceis de lidar. Elas não têm receios de abordar temas como esse com a turma e de enfrentar possíveis respostas agressivas. Evidentemente que, ao ter que explicar determinados contextos e entrar em certos temas, o debate diverge do assunto principal, as mídias jornalísticas e seus processos. Isso não parece ser um problema, visto que as jornalistas encorajam esses debates. É possível perceber, assim como se observou na etapa anterior da pesquisa de campo, que abrir espaços para que os alunos falem sobre temas como o machismo, o racismo e a violência de forma geral, é importante para oficinas que visam a alfabetização midiática. Quando discutiam a caricatura da mulher que é ameaçada pela mão do homem e pelo martelo da Justiça, Delphine e Sandra aproveitaram para levantar questões sociais relevantes.

¹⁴³ Em francês, usam o termo “macho”, mas com sotaque inglês.

Delphine: E por que o cartunista, neste caso, diz que a justiça não protege as mulheres o suficiente?

Aluna: Não há evidências que comprovem que ele a atacou.

Aluno: Para a polícia, é preciso entregar [provas].

Delphine: Há muitas coisas e estão muito bem ditas. Existem muitas coisas que dificultam [a denúncia] para uma mulher que foi atacada pelo parceiro ou espancada. É muito difícil provar. A polícia, muitas vezes, e nós escrevemos muitos artigos, acredita que as mulheres estão mentindo, os policiais não foram treinados para acolher mulheres agredidas. Porque eles dizem, ah, mas é o seu marido. É uma questão de formação, muitas vezes, os policiais não sabem como proteger essa mulher. Existe um problema real. Não é tão simples assim.

Sandra: E então há um problema real sobre treinamento policial. Como eles deveriam acolher essas mulheres? Como? Porque, muitas vezes, eles nem querem receber as ocorrências. Portanto, não há nenhum registro disso. Por isso, houve muito trabalho para ajudar a polícia e a justiça a melhor levarem em conta a violência doméstica para que tenha consequências jurídicas, pois raramente existem consequências jurídicas (Áudio 5/11, 2020).

Incitar esse tipo de discussão mostra preparo na abordagem com os jovens. Impressiona, conforme relatado no caderno de anotações, que não houve respostas ou alvoroço por parte dos alunos quanto ao tema. A violência doméstica é algo que afeta muitas famílias e trazer o assunto para sala de aula poderia provocar diferentes reações. No Brasil, devido aos altos índices, não seria difícil imaginar os alunos trazendo casos pessoais para o debate, ou as alunas que já foram vítimas trazendo relatos fortes. Os jovens, criados em uma cultura machista, e que manifestam esse pensamento diariamente no Brasil, poderiam fazê-lo em sala de aula. E como seria possível lidar com uma situação dessas? Sandra e Delphine, apesar de experientes, não têm formação pedagógica e contam sempre com a presença de um professor. Nesse caso, não houve respostas exaltadas dos alunos.

Quando mostraram as capas do jornal Charlie Hebdo, houve um fomento ao debate sobre a religião, o que elevou os ânimos. Quando o assunto apresentado foi se era permitido pela lei fazer críticas às religiões, pude presenciar reações mais controversas ao que estava sendo dito, e a forma como as jornalistas, no papel de educadoras, conduziram os debates nessas circunstâncias.

Sandra: E então, esse foi o caso, as caricaturas sobre Maomé. Elas foram vistas como um insulto ao Islã por várias pessoas. Mas vocês acham que um desenho merece que peguem Kalashnikovs¹⁴⁴, cheguem a uma redação e matem dez pessoas?

Aluno 1: Não, não merece.

Aluno 2: Sim.

Alunos: (falam todos juntos).

Sandra: Se você diz que sim, me diga por quê? Me explique. Por que para você um desenho merece isso? Isso é apenas uma provocação.

Aluno 2: Não importa o que o desenho diga.

Delphine: Porque você acha que seja qual for o desenho, merece que morramos por ele?

Aluno: Não importa o desenho... (começa frases, mas não termina).

¹⁴⁴ Armamento utilizado no atentado.

Delphine: Eu concordo com o que foi dito que seja qual for o desenho, mesmo que seja desrespeitoso, não se merece morrer por um desenho. Se um desenho te incomoda, o que você faz?

Aluna 1: Rasgue.

Delphine: Você rasga! Você diz às pessoas que o fizeram que isso te choca, mas você não vai matá-las. (Áudio 7/5, 2020).

Neste trecho é possível perceber que, às vezes, as jornalistas em sala de aula precisam lidar com opiniões chocantes. O aluno, em certa medida, apoiou o atentado, afirmando que era justificável matar pessoas quando se sente desrespeitado. Essa situação representa parte dos receios de debater esses assuntos em sala de aula no Brasil, uma vez que a violência contra pessoas que pensam diferente é vista diariamente, incentivada inclusive pelo Presidente da República: o que fazer se um aluno afirmar que as minorias devem se curvar às majorias; que uma mulher pode merecer ser estuprada; que prefere ver um filho morto do que com outro homem; ou se referir a quilombolas com arrobas (ISTOÉ, 2018)? Entrar nessas discussões pode gerar atritos que desvirtuam da intenção de educar para as mídias, e podem gerar ainda mais violência. O que as jornalistas mostraram foi que é possível contornar essas situações passando a palavra para o aluno, para que ele explique seu modo de pensar. Elas oferecem ainda outras formas de lidar com a situação que não envolva violência.

O comportamento de alunos franceses e brasileiros é diferente, são culturas diferentes e torna-se difícil fazer comparações. De todo modo, não há como prever as reações nesses debates; no entanto, é possível ensaiar um comportamento que leve em conta a opinião do aluno sem julgá-lo ou reprimi-lo, permitindo que ele reflita sobre o que pensa, enquanto são apresentadas outras opções. A importância do debate e de acolher todos os pontos de vista está presente nessas oficinas. O que é proposto, mesmo quando não se está tratando das mídias em si, é engajar os alunos em debates. Foi percebido também nas ações da Associação Entre Les Lignes a valorização de uma roda de conversa com os estudantes, quando a discussão é incentivada.

Delphine e Sandra precisaram estar prontas para lidar com essas e outras situações em sala de aula. O caso do momento mais conturbado que aconteceu com a questão da menopausa evidenciou que esses momentos ocorrem e que contar com um professor é importante, mas também prepara as jornalistas para melhor reagir nesses casos, e a evitar certos direcionamentos. Em outros momentos, Sandra se mostra preparada para conter a turma:

E o que me enerva algumas vezes, é que você fala muito e é muito agradável, mas você não escuta os outros, então não é construtivo, na verdade. Você tem que ouvir os outros, é a base do debate em si. (Áudio 6/8, 2020).

[Aluno]! Você se concentre, senão, você vai mudar de lugar! (Áudio 7/6, 2020).

Na verdade, quer saber? Este assunto não é engraçado absolutamente, ok? Pare de rir estupidamente, por favor. Você tem o direito de rir, mas é cansativo. Porque a gente não ri, só os homens da turma, a gente não ouve as meninas. (Áudio 7/7, 2020).

Sandra se coloca como autoridade em sala de aula e se faz ouvir pelos alunos. Contando com a ajuda da professora, as jornalistas conseguem se portar como educadoras, e não meras convidadas para dar uma palestra ou curso. Apesar de deixar essa impressão, Sandra não se vê como professora, conforme me relatou durante um intervalo.

Acabo ficando sozinha com Sandra e aproveito para perguntar como é para ela dar aulas. Ela me diz que gosta muito, que faz parte da cultura dela de compartilhar, mas que não tem formação para isso. Diz que gosta de ajudar e trabalhar com os jovens, mas não se sente professora. Me surpreendo, pois ela age como professora, chama atenção dos alunos, não parece uma palestrante. Ela me afirma que é uma jornalista em sala de aula e que isso é diferente. (CAA, 2020).

Sandra demonstra respeito pela profissão de professora e vê suas atividades como jornalista separadamente das de docente. Mesmo que esteja em sala de aula, ela ainda é uma jornalista, e não pode ter as mesmas responsabilidades e conhecimentos que um professor. E o inverso é válido, uma professora não é uma jornalista. Este projeto de alfabetização midiática enxerga os jornalistas, junto com os professores, como protagonistas. Não há confusão ou acúmulo de tarefas de nenhum dos lados, cada profissional tem o seu papel nessas ações.

7.2.6 Reação dos Alunos

A participação dos alunos ocorre durante todas as oficinas e de forma constante, mas algumas reações foram importantes para auxiliar na compreensão de como a oficina é recebida por eles. Além de discutirem entre eles, evidenciando uma participação ativa, os alunos demonstraram conhecer os assuntos trazidos nas oficinas, o que corrobora com o que foi dito nas entrevistas por Sandra e Delphine, que eles elegem os temas que querem debater em sala de aula e por isso têm interesse nas discussões. Quando o assunto era violência doméstica, os estudantes estavam cientes do que se tratava.

Aluna: É quando o marido bate na mulher.

Aluno: Ou o contrário!

Sandra: É quando um marido bate na esposa, ou o contrário. É mais regularmente o marido que bate na esposa. Vocês lembram? Nós conversamos sobre isso.

Aluno: Os feminicídios.

Sandra: Os feminicídios, e nós já falamos, com que frequência [eles ocorrem]?

Aluno: Três por dia?

Sandra: Uma mulher a cada três dias.

Aluno: É enorme! (Áudio 5/12, 2020).

Sandra não precisou falar em feminicídio, os próprios alunos levantaram a questão. Não houve confusões quanto ao que quer dizer violência doméstica ou qualquer manifestação machista ou sexista por parte dos alunos, eles se apresentaram para discutir o tema demonstrando entusiasmo e proatividade. Nos trechos já apresentados, os alunos demonstram que conseguem decodificar os sentidos das imagens, e que acabam por construir juntos os significados.

Os jovens demonstraram opiniões já elaboradas e falaram com propriedade em alguns momentos. Quando o debate foi sobre o compartilhamento de informações nas redes sociais, os alunos se mostraram conscientes do problema.

Delphine: Quem compartilharia esse artigo? Quem clica aqui em compartilhar?

Aluna: Eu não.

Professora: Se vocês vissem isso, quem compartilharia?

Alunos juntos: Eu não.

Delphine: Por que vocês não compartilham?

Aluno: Porque não temos certeza de que sejam informações verdadeiras.

Delphine: OK, por quê?

Aluno: Não sei (inaudível, alunos riem).

Delphine: E se eu te digo “compartilhe isso, isso é um artigo”?

Sandra: Que perguntas você faria nesse momento?

Aluno: Isto é um jornal? Se não é um jornal, antes de tudo, não sei se é verdade. Se for BFM TV¹⁴⁵. (Áudio 12/8, 2020).

O aluno citado no diálogo explica que não pode afirmar que a informação é verdadeira porque não sabe se é “um jornal”, e por isso agiria com cautela. Interessante perceber que o jovem possui canais de notícia de referência, no sentido que não conseguiu identificar se o artigo era sério ou não, e ofereceu uma emissora jornalística como referência.

No entanto, algumas vezes os alunos têm dificuldades, e nessas situações, as jornalistas precisam se dedicar a explicar com mais atenção e adotar uma postura não tanto de mediadoras. Foi o caso da segunda turma da oficina de caricatura, e Sandra já havia alertado para o fato de que, nessa turma, a dinâmica seria diferente das anteriores, devido às dificuldades dos alunos. Logo no começo da oficina, quando tentavam construir o significado de caricatura, os alunos tiveram percalços maiores para concluir essa tarefa.

Sandra: O que são caricaturas? Onde vocês já viram? Quando falamos de caricaturas?

Aluno 1: Na TV?

Aluno 2: Em um jornal?

Sandra: Sim, em um jornal. Podem ter caricaturas em jornais.

Aluno 3: No rádio?

Sandra: Não, não há caricaturas no rádio.

Delphine: E por quê? Que objeto é uma caricatura?

Aluno 2: É uma pessoa?

¹⁴⁵ Canal de notícias francês com sinal aberto.

Delphine: Não. Pode representar uma pessoa porque é um...

Aluno 1: Escritor?

Delphine: Desenho, é um desenho.

Aluno 2: Sim, é verdade!

Delphine: Por favor, tentemos pensar juntos, como sempre, e vocês levantem a mão para falar, porque é mais fácil. É um desenho que representa o quê? Por que este desenho, em particular, é uma caricatura?

Aluno 1: Uma caricatura é uma caricatura.

Delphine: Mais argumentos do que isso, por favor.

Aluno 1: Não sei. (Áudio 7/8, 2020).

Apesar de tentarem participar da oficina, os alunos têm dificuldade de identificar o que é uma caricatura ou para que serve. Neste momento, Sandra e Delphine tentam instigar os alunos com perguntas, mas acabam precisando dar a resposta, uma vez que o debate não estava evoluindo. O conceito de caricatura também precisou ser explicitado aos alunos de forma unilateral, ou seja, dado por Sandra ao invés de construído junto com os alunos como na outra turma. No desfecho, as jornalistas compreendem que se trata de algo longe da realidade daqueles alunos.

Sandra: Vocês podem nos contar sobre uma caricatura que viram recentemente?

Aluno: Não, não vi.

Sandra: Vocês não viram?

Aluno: Não.

Sandra: Pronto, acho que é muito longe de vocês, tenho a impressão.

Delphine: Geralmente está nas mídias impressas, como quando você compra um jornal, e você vê caricaturas. Se vocês não compram jornais, é menos provável que terão contato com uma caricatura. Isso é completamente normal. (Áudio 7/9, 2020).

Cada turma apresenta as suas dificuldades, umas mais que outras. Foi interessante presenciar como Sandra e Delphine se comportam frente a uma turma que não desenvolve o debate da forma que imaginaram. No mesmo exercício de decodificar imagens de violência doméstica, na caricatura da mulher ameaçada pelo punho masculino e pelo martelo da justiça, essa turma não conseguiu compreender a proposta do desenho.

Delphine: Então, é o homem que bate na mulher, e a mulher protege os olhos tanto do homem que a agride, quanto da justiça. Como você entende esta mensagem?

Aluno 1: Ela está morta?

Delphine: Não está claro. Por que a justiça é uma ameaça para a mulher que é agredida por seu companheiro?

Aluno 1: Ela não tem documentos.

Delphine: Esse não é o assunto. Não é essa a questão.

Aluno 2: Ela está com medo!

Delphine: Ela está com medo. Mas por que ela tem medo da justiça?

Aluno 2: Porque pode bater nela.

Aluno 1: E depois o seu companheiro vai sair da prisão...

Sandra: Pode ser isso. Mas a ideia da caricatura é antes de tudo dizer que uma mulher se sente ameaçada por um homem. Ela pode se sentir ameaçada por um homem e, ao mesmo tempo, não se sentir protegida pela justiça. OK? Porque hoje acreditamos que a justiça não leva suficientemente em conta o problema da violência doméstica. Mas esse desenho pode ser um pouco difícil de entender e acho que é por

isso que vocês não o escolheram. Porque simplesmente vocês não entenderam. Vocês não compreenderam a mensagem por trás disso (Áudio 7/10,2020).

Os alunos estavam dispersos e não conseguiam desenvolver a questão proposta pela caricatura. Apesar dos esforços de Delphine de devolver perguntas para os alunos, para que eles refletissem sobre o que estavam vendo, foi necessário entregar o significado da caricatura. Em sala de aula, é preciso se adaptar à reação dos alunos ao tema e a discussão, e na impossibilidade de continuar o debate, as jornalistas se mostram mais propensas a explicar.

Mas de forma geral, a reação dos alunos era de proatividade, de atenção e engajamento. Em alguns momentos, o debate acontecia entre eles, sem a necessidade de Sandra ou Delphine incentivarem com perguntas. Na oficina sobre o verdadeiro e o falso na internet, Delphine quer saber se os estudantes sabem o que quer dizer paródia.

Delphine: De que tipo de site estamos falando?

Aluna 1: Sites de paródia.

Aluna 2: Paródias.

Delphine: Paródias. Você conhece esse termo?

Aluna 3: Não.

Aluno 1: “A grosso modo” é uma farsa.

Aluna 1: Não é isso para mim.

Aluno 2: Não, não é mesmo.

Aluno 1: É quando a informação é modificada.

Aluno 2: É isso.

Aluna 2: Não. Não é isso.

Aluno 3: “Remixado”.

Aluna 1: É como a letra de uma música. Eles pegam informações, mas não é a mesma coisa.

Delphine: Vocês têm uma boa ideia do que é algo com objetivo humorístico. Então é para fazer piada. (Áudio 12/9,2020).

Os estudantes demonstram interesse em resolver as questões entre si e debater uns com os outros. Isso exemplifica o engajamento deles nas atividades e o constante reforço à importância do debate em sala de aula. Com mais ou menos dificuldades, são os alunos que ditam o ritmo das oficinas, e as jornalistas vão sentindo, nas suas reações, como devem prosseguir.

Ao se posicionarem nesses debates, alguns alunos cometiam erros conceituais e interpretativos acerca dos temas abordados, o que é natural em ambiente escolar. Quando discutiam a situação da Argélia, através das imagens das manifestações e das caricaturas, ocorreu um equívoco conceitual.

Delphine: Na verdade, foi dito que foi violento porque houve uma morte. Por outro lado, ocorreram muitas, muitas, muitas prisões e, portanto, muitos, muitos manifestantes foram presos apenas por terem se manifestado. Embora não tenha havido violência, na verdade é porque eles estão protestando.

[...]

Aluno: Na verdade, significa que é uma ditadura.

Alunos juntos: Não, não é isso.

Delphine: Não é uma ditadura. Em todo caso, é um regime autoritário.

Sandra: Repressivo (Áudio 5/13, 2020).

Erro como esse são comuns nas oficinas. Quando a capa do jornal Charlie Hebdo foi mostrada aos alunos, a caricatura (Figura 11) fazia uma crítica às religiões com os dizeres “ao banheiro¹⁴⁶ todas as religiões”, e estavam desenhados três rolos de papel higiênico, um com os dizeres “Bíblia”, outro “Corão” e outro “Torá”, houve também problemas com a interpretação.

Figura 11 – Capa do Charlie Hebdo sobre religiões



Fonte: Strips Journal

Sandra: Antes, alguém consegue descrever essa caricatura?

Delphine: O que isso quer dizer?

Aluna 1: É um pouco racista.

Delphine: Por que racista? Por que estamos falando de raça? Sobre o que estamos falando?

Aluno 1: De religião, então é racista.

Aluna 1: Na verdade, não é muito bom julgar a religião das outras pessoas, é um pouco...

Delphine: É a religião dos outros?

Aluno 2: A Bíblia!

Sandra: Quem é a Bíblia? O Torá é quem?

Delphine: No caso são três religiões monoteístas. As três principais religiões do mundo.

Sandra: Charlie Hebdo coloca todas no mesmo nível.

Aluno 3: O que isso quer dizer?

Delphine: Alguém entende? Alguém quer explicar?

Aluna 2: Acreditamos no que queremos, os homens, mas a religião é algo que não está bem... Mas não [devemos criticar] dessa forma e nem com o banheiro.

Delphine: Você acha que falta respeito?

¹⁴⁶ Do original “aux chiottes toutes les religions”, que em tradução literal significa “banheiro”, mas em linguagem coloquial pode significar “à merda todas as religiões”.

Aluna 2: Acho que ele coloca todas as religiões no mesmo saco, como a mesma coisa.

Sandra: Ela disse que é uma caricatura para colocar todas as religiões no mesmo nível. Portanto, não podemos realmente dizer que é racismo. (Áudio 6/9, 2020).

Nessa passagem, os alunos demonstram não saber claramente o que é o racismo, ao manifestarem que uma crítica às religiões possa ser uma questão de raça. As jornalistas se concentram em decodificar a imagem e a mensagem que estava sendo passada, de crítica às instituições religiosas. Não há uma pausa para explicar o que é o racismo, apenas identificam que não se trata de caso nesse sentido. A intenção foi de decodificar os sentidos da caricatura e seguir no debate sobre a legalidade da blasfêmia na França.

Diferente de eventuais erros ou dificuldades de interpretação, casos de informações falsas foram trazidos, o que demandou atenção de Sandra e Delphine. Em uma atividade de início de oficina, quando os alunos deveriam trazer notícias que chamaram atenção, uma estudante, além de trazer a informação incompleta e falsa, traz a situação de maneira sensacionalista.

Aluna 1: Vocês viram no deserto?

Delphine: Que deserto?

Aluna 1: Não sei.

Aluna 2: Do Marrocos!

Sandra: Está errado.

Aluna 1: Bah, em um deserto, na verdade, existem pessoas que matam mil camelos porque eles bebem muita água!

Sandra: Você está confundindo. Não é no deserto.

Alunos juntos: Onde?

Delphine: Na Austrália.

Aluna 1: Ah, na Austrália.

Sandra: Na Austrália. Então, o que um camelo está fazendo na Austrália?

Aluno 1: Sim, é verdade.

Aluna 1: É por isso que eu disse. O camelo está no deserto.

Sandra: Sim, mas na verdade houve uma colonização na Austrália. A certa altura, eles trouxeram camelos para a Austrália e depois descobriram que há muitos camelos, porque se reproduziram. Mas não é um animal australiano típico.

Aluna 1: Eles querem matar mil!

Sandra: Eles têm atiradores que são responsáveis por matar camelos por causa dos incêndios lembram? Nós conversamos sobre isso.

Aluna 1: É porque eles tomam muita água.

Sandra: Os camelos são agressivos, se aproximam das cidades, tomam a água e depois contaminam as fontes de água potável da cidade. Na verdade, é uma ameaça real para a população. Então, eles contrataram atiradores para atacá-los. (Áudio 12/10, 2020).

A estudante não sabia informar o local do ocorrido e afirma que pessoas estariam matando camelos porque eles bebem muita água. O caso se refere aos incêndios na Austrália, ocorridos entre o final do ano de 2019 e começo de 2020, e que prejudicaram muito a vegetação e a vida selvagem. Os camelos que habitam a região acabam indo para as cidades a procura de água e contaminam os poços de água potável, o que pode ocasionar doenças e mortes no

consumo humano dessa água. Os atiradores foram autorizados a abater esses animais para protegerem a população. Os incêndios na Austrália e no Brasil, muito notificados globalmente, geram grande quantidade de conteúdo, principalmente, online, e entre eles muita desinformação.

Alguns desses casos podem ser potencializados por preconceitos e estereótipos que os jovens carregam para as discussões. Um caso relevante aconteceu durante o debate da oficina sobre a verdade na internet, quando se falava do compartilhamento de informações sem se ter certeza da sua veracidade. O episódio comentado era o da foto da van branca que supostamente raptava crianças e era dirigida por ciganos.

Sandra: *Alguém pode nos dizer com uma frase de início ao fim quem são os Roma¹⁴⁷?*

Aluna: *São pessoas que vêm da Romênia¹⁴⁸?*

Sandra: *Sim. E qual é a sua característica?*

Aluna: *Para a generalidade das pessoas, não estou dizendo que são todos, gente que pensa parecido, mas são pessoas que são ladrões, eles são sujos, eles vivem na rua.*

Sandra: *Esse é o clichê que existe em torno dos ciganos, ou seja, são verdadeiros clichês. Existem muitas pessoas que pensam assim. Mas o que primeiro os define é que eles são um povo nômade, o que isso significa nômades?*

Aluna: *É quando eles se mudam para outros países.*

Delphine: *Eles não necessariamente querem um habitat fixo, vivem de um lugar para outro.*

Aluna: *Mas você sabe que os ciganos pegam todos os centavos que conseguem e constroem vilas na Romênia?*

Delphine: *Isso é o que você acha que é verdade? Você tem provas do que disse?*

Aluna: *Eu, já faz muito tempo, eu vi fotos, vídeos.*

Delphine: *Normalmente é um boato. É como o boato de que todos os ciganos são ladrões. É apenas um boato que serve para difamar o povo cigano e para despertar o ódio. É como Marine Le Pen, que diz que todos os muçulmanos são terroristas. Lembra daquilo? São rumores que servem para incitar o ódio. (Áudio 15/13, 2020).*

Além de casos de desinformação a respeito dos povos ciganos, a grande quantidade de informações erradas e prejudiciais criou um imaginário sobre eles que se transforma em preconceito: de que são sujos, vivem na rua e que roubam. Essas informações chegam também aos jovens, que replicam esses discursos em sala de aula. As reações fazem parte da educação midiática e é preciso estar preparado para questionar os estudantes quanto as suas fontes, e fazê-los refletir sobre a origem de seus julgamentos. Isso também compõe o trabalho do educador para as mídias. Em outro momento, outro aluno demonstra preconceito religioso.

Delphine: *Não podemos fazer apologia ao terrorismo. O que é isso, apologia ao terrorismo?*

Aluno: *Torne-se um muçulmano.*

Delphine: *Não, porque os muçulmanos não são terroristas. Apologia ao terrorismo é quando há um ataque e você diz, ah, isso é ótimo, eles estão certos.*

¹⁴⁷ Os povos ciganos são chamados popularmente de “Roma” no continente Europeu.

¹⁴⁸ A Romênia possui umas das maiores populações ciganas, ou dos ditos “Roma”, e por sofrer com a pobreza, intensificam as imigrações pela Europa ocidental. Isso leva a relacionar o povo cigano com os romenos.

Aluno: Ah bem, é isso. (Áudio 6/10, 2020).

Sandra e Delphine não entram no debate com os alunos sobre seus preconceitos. A intenção das oficinas é debater as mídias e o jornalismo, e explorar cada um dos assuntos trazidos pelos alunos inviabilizaria essa proposta. Os casos não passam despercebidos, mas as jornalistas não prolongam a discussão.

7.2.7 Considerações sobre a etapa

As considerações finais sobre a presente etapa serão apresentadas pelos eixos desta pesquisa, “jornalismo em sala de aula” e “procedimentos da prática de alfabetização midiática”. Essa etapa foi apresentada em dois momentos, as entrevistas e a observação das oficinas, que se relacionam entre si e serão trazidas juntas, dentro de cada eixo. Foi possível estabelecer relações entre o que foi observado na França, em Lyon, o que foi observado no Brasil, em Florianópolis, e o que foi visto na Finlândia, em Helsinki.

7.2.7.1 Jornalismo em sala de aula

Sandra e Delphine afirmam que a objetividade, enquanto princípio positivista, não existe, uma vez que todos têm uma sensibilidade para com a realidade e se posicionam frente às situações. No entanto, isso não quer dizer que todo jornalista é opinativo ou editorial. As duas jornalistas defendem a honestidade e a transparência no ofício jornalístico. Alsina (1989) se refere à boa objetividade como aquela que contempla a interpretação do jornalista, a sua capacidade de apresentar um ponto de vista sobre os fatos, que contextualiza as informações. Cornu (1994) também defende a contextualização das informações e a transparência (mostrar o lugar de fala) como um princípio do jornalismo, como a intenção de imparcialidade possível da prática. Quando as jornalistas da Associação Entre Les Lignes trazem essas questões, pode-se relacioná-las diretamente com a boa objetividade e com essa intenção de imparcialidade que qualifica o trabalho jornalístico.

Para Sandra, é preciso mudar a ideia de que os jornalistas detêm a verdade ou que podem passar a verdade para os leitores; eles oferecem elementos para interpretar a realidade. A conquista da verdade mantém as estruturas dominantes legitimadas e por isso a verdade é tão importante para a manutenção das hierarquias. O jornalismo, se continuar reforçando que a

verdade está em suas páginas, entra no jogo político de quem detém a verdade, ao invés de assumir que a verdade é construída e interpretada. A desinformação fez com que os grandes jornais adotassem um discurso de que a verdade está no jornalismo, na intenção de combater essas informações falsas (MAROCCO, 2019). Ao quebrar essa ideia de verdade, como procura fazer Sandra, se está oferecendo autonomia para os pensamentos e as interpretações, tanto de quem escreve quanto de quem lê.

As dificuldades com a rapidez e instantaneidade das redes sociais foi sentida pela jornalista francesa, que afirmou que a rapidez não é mais o forte da Agência Francesa de Imprensa, e sim sua precisão. A verificação de conteúdos é tarefa fundamental e é preferível não dar a informação quando não é possível ter certeza de sua veracidade. Passa por atitudes como essa o resgate à confiança no jornalismo, de que o que está posto foi verificado e é confiável. Esse é um dos problemas que podem ser apontados como responsável pela desconfiança na profissão. Para Kikutti (2019) e Filloux (2019), o jornalismo tem responsabilidade na atual crise devido a supersimplificação, generalização e por não refletir a realidade, não se mostrar interessado pelo que de fato afeta o público. Sandra reforçou esse pensamento afirmando que as mídias jornalísticas falham quando não discutem problemas reais das pessoas, quando marginalizam classes, e as pessoas acabam se sentindo à parte do jornalismo e buscam outras formas de serem ouvidas ou de discutirem a sua realidade. Mas não se pode culpar apenas o jornalismo, conforme afirmou a jornalista, pois os cidadãos precisam se conscientizar da importância de diversificar as fontes de informação, de não se informarem apenas via redes sociais, e de pagar por jornais de qualidade, que trazem informações contextualizadas.

O que ficou claro através das entrevistas realizadas foi o reconhecimento da necessidade de mudar a dinâmica do relacionamento do público com o jornalismo, das mídias jornalísticas se reconectarem com o leitor. Os jornalistas da França, conforme relatou Sandra, principalmente do Le Monde e da AFP, perceberam que possuem um papel pedagógico de ajudar a compreender a realidade e de fazer conhecer alguns princípios básicos da democracia, como o jornalismo. Sandra percebe uma lacuna na compreensão dos alunos, uma falta de confiança no trabalho que realizam e afirma que é errado concluir que os jovens sabem se informar, pois não conhecem as técnicas, as regras, e não sabem diferenciar informação de opinião. Segundo a jornalista, três fatores podem ser elencados nesse cenário: a quantidade de informação disponível, o discurso do jornalismo de ser detentor da verdade, e a visão de que “a mídia” é uma indústria de manipulação, não ver o jornalismo como trabalho artesanal, não ver

o fator humano envolvido. Esse último fator reforça a importância de levar o jornalista para a sala de aula e de oferecer o contato direto com esse sujeito, com qualidades e defeitos, que produz as notícias.

Durante as oficinas, algumas questões relativas às práticas jornalísticas foram abordadas. A importância da imagem no trabalho jornalístico é evidenciada, o que auxilia a construir a noção de como o jornalismo opera, quais as decisões que precisam ser tomadas para representar um acontecimento e agregar valor à notícia. Sandra trouxe o contexto do acontecimento como critério de noticiabilidade, além de explorar diferentes níveis de liberdade de imprensa. Como afirmam Lisboa e Benetti (2015), argumentar sobre a escolha de interpretações e deixar claros os procedimentos para decidir quais acontecimentos serão divulgados, são práticas que deveriam fazer parte do dia a dia da profissão e que estão relacionadas diretamente com a credibilidade do que é relatado.

Foi debatida a importância de se comprovar o que está sendo narrado, uma vez que o jornalismo se vale de fatos e não de ficção. É incentivado que os alunos atentem para os fatos e para a ciência quando discutem os assuntos, principalmente para evitar teorias da conspiração.

O principal aspecto debatido sobre o jornalismo foram os impedimentos e liberdades legais, o que é permitido por lei aos jornalistas fazerem e qual deve ser o seu compromisso social. Esse é um debate fundamental para que os jovens compreendam o papel social do jornalismo. Os alunos se chocam ao saber que a blasfêmia é permitida, o que demonstra que desconhecem os limites da liberdade de expressão e de imprensa. Nessa atividade, os alunos são levados a refletirem sobre qual tipo de sociedade desejam no que se refere à essas liberdades, incitando uma reflexão sobre direito e deveres.

Esses aspectos levantados podem ser relacionados com os procedimentos de controle da profissão (MAROCCO, 2016). A religião não é um assunto amplamente debatido no jornalismo por estar inserido numa espécie de tabu ou interdição social. Isso configura um procedimento de controle externo, nos conceitos adotados neste trabalho. A questão da blasfêmia, mesmo sendo um tema sensível, deve ser discutida, pois coloca em debate esse silenciamento de temas sociais. Sandra e Delphine, ao reforçarem a importância da ciência, apresentam outro procedimento de controle externo, de legitimação do discurso jornalístico pelo apoio da ciência, de provas e evidências. Ao trazerem o contexto do acontecimento como relevante critério de noticiabilidade, apresentam procedimentos da disciplina que orientam e regulamentam a profissão, controlando internamente a produção. O mesmo pode ser observado quando Sandra explica a utilização de imagens de arquivo em reportagens televisivas,

afirmando que se trata de procedimento previsto na profissão, fazendo parte das normas da disciplina. Alguns procedimentos de controle são abordados, então, mesmo não sendo debatidos conceitos teóricos sobre eles.

Um fato significativo foi a distinção entre erros e desinformação. Nem tudo é falso: a desordem informacional (WARDLE; DERAKHSHAN, 2017) contempla três tipos de informações prejudiciais, entre elas desinformação e informação errada. Os conceitos não são trabalhados na oficina, mas a diferenciação é feita, na intenção de mostrar para os alunos o trabalho “artesanal” do jornalista, como trouxe Sandra, que contempla uma sensibilidade e possíveis falhas. Abrir espaço para esse tema reforça o entendimento de que há subjetividade no trabalho jornalístico.

Aos alunos são apresentados os conflitos éticos da produção, destacando a diferença entre o que podem fazer as mídias sociais e o jornalismo quanto à publicidade: lucrar com a divulgação de produtos é a forma de monetização dos canais de entretenimento, mas não pode ocorrer no jornalismo. O modelo de negócios do jornalismo não é abordado especificamente, mas essa diferença é importante ser demarcada para que os alunos conheçam os limites éticos da profissão.

As jornalistas afirmam que falta conhecimento sobre a publicidade entre os alunos e sentem a necessidade de falar sobre o assunto, mesmo que não seja sua expertise. O foco das oficinas é o jornalismo, ainda que outros aspectos midiáticos estejam presentes, e de fato, conforme presenciado, a publicidade é abordada de forma resumida. Na ocasião em que falou sobre a publicidade, a discussão foi levada para o tema da monetização e o modelo de negócios das novas mídias digitais. As jornalistas se preocuparam em discutir o papel das empresas no combate à desinformação e desconfiança e quais seriam as boas práticas a serem adotadas por quem é profissional de mídia, como a transparência e a menção de fontes.

No intuito de aproximar profissionais do público, conforme mencionado em entrevista, Sandra traz experiências pessoais, informações de bastidores e opiniões enquanto profissional, que auxiliam a desmistificar a profissão, o que a jornalista afirma que contribui para o aumento da confiança no trabalho jornalístico. Nesses momentos, a jornalista tem a oportunidade de observar a reação dos alunos quanto às escolhas editoriais feitas, como a escolha de fotos para compor um artigo ou uma notícia. Por vezes a reação não é a esperada, o que possibilita repensar essas escolhas. A educação midiática, enquanto processo, e a alfabetização midiática como objetivo, podem interferir na produção de conteúdos jornalísticos e midiáticos, qualificando as maneiras de pensar, elaborar e apresentar informações.

Buscando estabelecer uma relação entre o que foi visto no Brasil, no projeto “Educação para crítica de mídia em escolas públicas”, do grupo objETHOS, e o que foi visto na França, no projeto de residência da Associação Entre Les Lignes, quanto à abordagem das práticas jornalísticas, é possível fazer alguns apontamentos. Em ambas as iniciativas, é dada a palavra para os jornalistas falarem de sua profissão, não deixando para o professor essa tarefa. Os jornalistas não apenas falam das suas práticas, mas oferecem experiências pessoais para ilustrar e contextualizar. Isso aproxima os profissionais do público, além de oportunizar uma reflexão sobre o trabalho que realizam. Nos dois casos, a subjetividade é trazida para o debate, e o aspecto humano do trabalho jornalístico é evidenciado, suas dificuldades, suas falhas e conflitos. Conforme ressaltado nos capítulos teóricos, a potência subjetiva (GENRO FILHO, 1996) é parte determinante por deixar claro os pontos de vista, mostrar os princípios que regem as narrativas e oferecer parâmetros (Kovach e Rosentiel, 2004) para que o público construa seu entendimento autonomamente.

Um aspecto observado foi que o grupo do objETHOS não atentou para diferenciar erros jornalísticos de desinformação, uma ação importante para combater as verdades desejadas (CORNU, 1994). A intenção dos jornalistas envolvidos nessas oficinas era mostrar que a pressão e a urgência impostas ao jornalista dificultam o trabalho de verificação; mostrar que a busca por audiência e cliques faz com que espetáculos sejam montados. Já as jornalistas da Associação francesa marcam essa significativa diferença, mesmo não entrando em conceitos teóricos sobre desinformação e tipos de falseamentos.

Nenhuma das duas iniciativas despende tempo para abordar esse tema especificamente e teoricamente: não abordam o termo “*fake news*”, nem defendem o uso do termo desinformação em seu lugar; também não explicam os tipos de informações prejudiciais e falseamentos. Sob o ponto de vista jornalístico, marcar essa diferença é importante para definir o trabalho como artesanal e passível de erro, e distanciar da desinformação. Sob o ponto de vista da alfabetização midiática, Buckingham (2019) defende que a complexidade existente entre a verdade e mentira faz com que seja melhor focar nas narrativas e interesses das mídias jornalísticas, mais do que focar nas informações falsas em si. Ou seja, acertam as duas iniciativas em não direcionar o foco exclusivamente para a desinformação ou para as ditas “*fake news*”, mas seria importante explicitar essa diferença para que os alunos compreendam melhor o trabalho jornalístico.

Os alunos da escola pública de Florianópolis sabiam o que exigir das mídias jornalísticas no que se refere aos conteúdos: contextualização, explicação e falas especializadas. Durante as

oficinas em Lyon, os alunos mostraram que tinham referências de jornalismo de qualidade. Mesmo com desentendimentos e certo choque ao compreender a permissão de blasfêmia, os estudantes apresentavam suas opiniões e debatiam temas relacionados com a produção jornalística. Nos dois casos, os jovens estudantes se mostraram atentos e interessados em debater jornalismo, o que abre portas para o debate sobre a profissão, e para o desenvolvimento do pensamento crítico.

7.2.7.2 Procedimentos da prática de alfabetização midiática

A construção da didática adotada nas oficinas foi classificada como informal e empírica: se deu através de reuniões dos jornalistas da Associação Entre Les Lignes, que identificaram os assuntos que necessitavam ser debatidos com os estudantes. Ao longo do tempo, as atividades foram aperfeiçoadas conforme *feedbacks* dos jornalistas voluntários e dos professores parceiros. Foi observado nas oficinas que, ao apresentar um material que gerou euforia e desvio de foco (capa com Brigitte Macron), as jornalistas adaptaram o material para a turma seguinte, o que exemplifica o caráter processual e flexível das dinâmicas em sala de aula. Na etapa anterior, com o grupo objETHOS, também não há presença de pedagogos ou planos pedagógicos que orientam a condução das oficinas; Samuel e as voluntárias selecionam notícias e fazem entrevistas sobre o tema escolhido pelos alunos e debatem em sala de aula. Ambas as iniciativas se valem dos conhecimentos dos jornalistas para propor a condução das oficinas, sendo eles os responsáveis por preparar o material. No caso da Associação Entre Les Lignes, há um material preparado para os jornalistas voluntários utilizarem, material esse elaborado igualmente por jornalistas. Interessante notar que nenhuma das oficinas observadas nas duas etapas se valem das habilidades e competências mencionadas por alguns documentos e pesquisas, evidenciando um caráter não funcionalista do trabalho que realizam (BUCKINGHAM, 2007).

Na entrevista, Sandra e Delphine separam o projeto da Associação de projetos realizados por universidades, afirmando que a abordagem que tentam trazer é de uma visão mais profissional e não acadêmica. De fato, durante as oficinas, o teor das discussões é mais prático e profissional. O projeto criado pelo grupo do objETHOS está relacionado à Universidade Federal de Santa Catarina e proposto por docentes e discentes, e, apesar disso, não se restringe a uma finalidade acadêmica ou abordagem teórica. Há uma preocupação com a didática, no

sentido de explicar como o jornalismo funciona, e uma atenção para práticas e procedimentos de controle.

As jornalistas desempenham papel protagonista nas oficinas da Associação, são elas que conduzem as atividades. O professor ajuda com a experiência docente e pelo fato de conhecer a turma. Como Sandra disse em entrevista, o professor não é jornalista para falar dessa prática, mas é um cidadão e pode fazer educação midiática com seus alunos de outras formas. É o professor que vai acompanhar a turma ao longo do ano, e pode continuar o trabalho desempenhado pela Associação. Assim como foi visto nas atividades do projeto do objETHOS, há uma parceria dos jornalistas que conduzem as oficinas com os professores. Diferente perspectiva foi vista na conferência da Finlândia, onde houve defesa da formação dos professores para educação midiática, e de Buckingham (2019), que defende, além da formação de professores, a formação de especialistas em educação midiática. Nas duas observações participantes de oficinas, os professores participaram ativamente no debate e ajudaram a controlar a turma no sentido de garantir o bom andamento das atividades, mostrando que essa parceria foi bem-sucedida, onde cada um se mantém na sua área de experiência. No caso francês, os professores ainda dão dicas para melhorar as atividades em sala de aula e ajudam na avaliação das oficinas, atuando de forma ainda mais ativa nesse cenário.

Um dos motivos defendidos por Sandra e Delphine para a atuação de jornalistas nas escolas é porque, muitas vezes, o próprio professor desconfia das mídias, e não possui uma formação direcionada para educação midiática. Mesmo estando inserida nos currículos franceses, a educação midiática é opcional e depende da disponibilidade dos professores em cederem espaço de suas aulas, conforme o interesse de cada instituição. Apesar de mais evoluídos na questão, no sentido de haver interesse e investimentos governamentais consideráveis para a alfabetização midiática, a situação observada se aproxima do que é vivido no Brasil, em Florianópolis, onde os pesquisadores também dependem da boa vontade das escolas e dos professores de cederem espaço para suas atividades, com o agravante, no caso brasileiro, que dependem também da aprovação dos governantes e dirigentes da educação no Estado, coisa que na França parece já ser legitimado. Para evoluir enquanto política nacional é preciso governança, como foi visto na Finlândia.

A intenção das oficinas dessa etapa não é de formar jornalistas, como foi reiterado nas entrevistas, e sim promover o discernimento, o pensamento crítico. As atividades são pensadas para terem teor educativo e não para colocar o aluno no lugar de um jornalista formado. Os exercícios propostos de decodificar as imagens e de desenhar a própria caricatura, por exemplo,

são lúdicos, para que os alunos entendam conceitos básicos da caricatura e das imagens. As oficinas voltadas para alfabetização midiática, de forma geral, não formam árbitros ou juizes do jornalismo, mas dividem a responsabilidade pela qualidade das informações (KOVACH e ROSENTIEL, 2004) entre jornalistas e cidadãos.

Não foi detectada nessa etapa a defesa do trabalho ou da empresa em que se trabalha, nem negligência às críticas e à reflexão sobre as práticas, o que seria uma atividade de relações públicas (BUCKINGHAM, 2020). Já nas entrevistas, Delphine deixou claro que a ideia não é mostrar quais os jornais são confiáveis, fazer panfletagem para um veículo específico, mas de possibilitar que os alunos escolham onde depositar a sua confiança de forma acertada e autônoma. Durante a oficina sobre a verdade na internet, a jornalista trouxe o Decodex, sistema de verificação criado e disponibilizado pelo Le Monde. Mesmo tendo sugerido essa ferramenta e não outras possíveis, não houve tentativa de promover a instituição, e o teor crítico se manteve constante. De qualquer forma, a citação de mais de uma ferramenta de checagem poderia dar mais opções aos alunos e reforçar a isenção quanto ao veículo.

Em diferentes ocasiões, as jornalistas francesas mencionaram a vontade de “dar as armas” para os alunos se relacionarem com as mídias. Questionadas sobre o que seriam essas armas, elas afirmaram ser os “reflexos de jornalista”, as práticas questionadoras, as perguntas que devem ser feitas, referentes ao jornalismo de base. Elas mencionaram os 5W (ou o *lead* jornalístico) como guia para fazer perguntas para as informações que recebem, no entanto, os debates não seguiam esses pontos de: quem, como, onde, quando e o porquê. As questões eram debatidas, seguindo outras perguntas feitas pelas jornalistas, perguntas mais estruturadas e elaboradas de acordo com cada conteúdo, levando em consideração os contextos, de forma que a construção de significados com a turma foi mais aprofundada do que apenas identificar o lead, ou usar listas (*checklists*), como menciona Buckingham (2019).

Quando fazem perguntas, as jornalistas propõem uma reflexão sobre algo externo, a recusa ou desvio do entendimento sobre algo da maneira como foi posta, princípios básicos da crítica (FOUCAULT, 1978). Especificamente para as mídias, elas estão propondo analisar, sintetizar e avaliar as informações, característica fundamental do pensamento crítico assumido por Buckingham (2019) para alfabetização midiática. Ao utilizar o método de decodificar as imagens através de perguntas, deixando que os alunos falem primeiro o que pensam e, a partir do que percebem, construam o significado, permite que os alunos utilizem do seu próprio entendimento, fazendo referência a ideia de “*Aufklärung*” (FOUCAULT, 1978). No método utilizado nas oficinas dessa etapa, os estudantes e as jornalistas aprofundaram os contextos que

envolviam as imagens decodificadas, questionando intenções, origens e significados. Esse procedimento se aproxima do conceito apresentado, que caracteriza o pensamento crítico como o ato de desafiar a maneira como o assunto foi definido, o que foi incluído e excluído, e o define como o processo reflexivo de questionar as interpretações e evitar julgamentos rápidos.

Assim como em Florianópolis, casos de informações falsas trazidos pelos alunos foram observados e propiciaram espaço para o debate sobre os fatos e a ciência. O pensamento crítico, como foi definido, atenta para a lógica, observação das etapas de construção da informação, e para a evidência, fontes confiáveis, qualidade e provas do que é mostrado, aproximando mais uma vez a prática das oficinas a essa definição. Quando os alunos demonstram preconceitos ou pré-julgamentos, faz parte da educação midiática refletir sobre esses julgamentos, questionar suposições levianas e considerar alternativas e reconhecer as limitações do que se conhece, o que foi apontado principalmente no caso dos ciganos.

Enquanto os encontros observados na escola pública de Florianópolis tinham um assunto definido (como o suicídio, por exemplo) e, a partir dele eram debatidos exemplos e questões sobre as práticas jornalísticas, nas oficinas em Lyon não há um assunto específico: o tema da oficina é a caricatura, a verdade na internet, a hierarquia da informação, entre outros, e os exemplos trazidos, de assuntos variados, servem para ilustrar. Pode-se dizer que é o caminho inverso. Nas oficinas francesas, o foco dirige-se menos ao debate da questão social e mais no desenvolvimento da crítica midiática, independente do assunto; já nas oficinas brasileiras, o assunto escolhido pauta os debates sobre o jornalismo e sobre a crítica midiática.

As oficinas dos dois países estão atentas aos assuntos que mais interessam aos alunos, na intenção de debater o que os jovens têm anseio de conversar. Assim como foi observado no Brasil, as discussões na etapa francesa, por vezes, desviaram do jornalismo para uma questão social. Em um primeiro momento, discutir temas relevantes ligados a movimentos sociais, e tendo a cidadania como foco pode remeter a ações de educomunicação. Mas, da mesma forma como foi concluído anteriormente, essa iniciativa está inserida em um “protocolo cultural” (SOARES, 2014), que visa melhorar o relacionamento das pessoas com as mídias e falar sobre práticas midiáticas. Interessante perceber que, nos dois casos, debater esses temas é importante para os ministrantes, que incentivam os alunos a se expressarem e que não temem entrar nessas discussões, ficando atentos, porém, a não perder o rumo da oficina. Pode-se concluir que, vendo as mídias como espaços de manifestações culturais, temas sociais estruturantes fazem parte dos debates da educação midiática e são incentivados, mesmo não sendo o foco principal ou não terem sido aprofundados especificamente.

O debate, ou a roda de conversa, é o mais importante dessas iniciativas, conforme mencionado. Durante as entrevistas, as jornalistas francesas frisaram que não exigem dos jornalistas voluntários conhecerem todos os assuntos ou terem respostas para tudo, a conversa com os alunos é o que mais importa. A reação dos estudantes é algo que preocupa os voluntários da Associação, e as jornalistas reforçam que, se há sinais de desentendimento, deve-se atentar para os fatos, para a ciência e para a lei. Não se pode julgar os alunos, adotar uma postura superior ou vertical; a solução para esses casos é devolver a palavra para o aluno para que ele explique seus motivos, respeitar sua opinião, e oferecer novas possibilidades. A crítica é bem-vinda, como disse Delphine, mas precisa ser construtiva. Durante as oficinas, algumas reações polêmicas foram presenciadas, quando as jornalistas fizeram exatamente isso, trataram com respeito a opinião do aluno e pediram para que ele explicasse o seu ponto de vista, oferecendo maneiras menos violentas de lidar com a situação. Esse parece ser um posicionamento acertado a se adotar em sala de aula, uma vez que situações como essa não parecem difíceis de ocorrer no Brasil.

O questionário aplicado pela Associação Entre Les Lignes se aproxima do questionário aplicado pelo projeto “Educação para crítica de mídia em escolas públicas”. Ambos buscam conhecer o que os alunos entendem por jornalismo, informação, e outros conceitos básicos, além de identificar as práticas dos alunos no que se referem às mídias. Esses questionários funcionam como uma base para as interações em sala de aula, porque mostram os níveis de entendimento e as formas de apropriação das mídias jornalísticas.

As práticas midiáticas dos alunos têm especial atenção nas atividades da Associação Entre Les Lignes em relação com as do grupo do objETHOS. Já na concepção dessas oficinas, a alfabetização midiática vem amparada pela alfabetização informacional. Mesmo não fragmentando o conceito de alfabetização midiática, esse aspecto é ressaltado. Na oficina sobre o verdadeiro e o falso na internet, as práticas dos alunos nas redes sociais e o modo como interagem com as informações foram o centro da discussão. Os motivos que levam os jovens a compartilharem informações, o que chama a atenção deles, quais atitudes têm frente a esses conteúdos, foram as questões discutidas, o que demonstra um interesse em compreender a perspectiva dos alunos e partir de suas dificuldades, dúvidas e inseguranças. É apresentado um conjunto de boas práticas, que contemplam técnicas de busca por informações e fontes, e uma reflexão crítica sobre os conteúdos. O desafio pedagógico de falar de jornalismo em sala de aula, mencionado por Buckingham (2020), é compreender o que é notícia para os jovens, o que

tem relevância para eles, como e por que alguns conteúdos ganham a confiança deles, e os estudantes foram incentivados a falar sobre isso nessa oficina.

As oficinas partem daquilo que os estudantes já conhecem, identificado no questionário, e do que eles querem debater, os assuntos que interessam. Conforme averiguado presencialmente, nas atividades, as jornalistas partem das respostas dos estudantes para construir juntos os sentidos das imagens, derivando novos conceitos a partir do que os jovens já conheciam. Na segunda turma que recebeu a oficina de caricatura, houve dificuldade mais aparente de interlocução e evolução das atividades, o que demandou uma adaptação na dinâmica. Isso demonstra que são os alunos que ditam o ritmo das oficinas.

Começar as atividades a partir do que os alunos já sabem, questionar e debater os usos e interpretações das mídias é um dos princípios-chave defendidos por Buckingham (2019) no seu manifesto. O segundo princípio-chave é equilibrar teoria e prática nas atividades, e nas ações do projeto de residência foi possível observar essa relação. Sandra e Delphine trouxeram aspectos das práticas jornalísticas, aspectos legais, e debaterem o papel social do jornalismo; junto a esse conhecimento teórico, as jornalistas propõem exercícios para que os alunos compreendam o que estava sendo dito de forma empírica e lúdica. Nessa etapa, os dois princípios-chave foram atendidos, diferente da etapa anterior, em Florianópolis, em que não há exercícios empíricos propostos aos alunos.

Os quatro conceitos críticos defendidos no mesmo manifesto, que estiveram presentes na etapa anterior em Florianópolis, foram observados nessa etapa, são eles: linguagem, representação, produção, audiência. Na oficina sobre caricaturas e liberdade de expressão, os códigos envolvidos na transmissão das mensagens através das caricaturas são decodificados na intenção de mostrar aos estudantes os significados evocados pelas escolhas de elementos e cenas. Isso se refere à linguagem, uma vez que trata da construção de significados pela combinação desses elementos. As caricaturas em si representam algo, alguém, ou grupos sociais, apresentam uma versão crítica de fatos e acontecimentos, e são carregadas de ideologias. Esse conceito crítico implica questionar essas representações, se são coerentes com a situação, se são estigmatizadas, deturpadas, e quais as consequências, o que é proposto na oficina. Olhar para a produção, terceiro conceito crítico, implica entender que as caricaturas, nesse caso, são produzidas por um indivíduo e por grupos e empresas, que possuem interesses, além de olhar para a regulamentação dos processos de produção, direitos e deveres, de que forma alcançam audiências e como elas podem interferir nesses processos. No caso do Charlie Hebdo, esses aspectos legais e de defesa dos direitos da instituição jornalística foram

reforçados, bem como a reação das audiências. Quanto a essas últimas, a reflexão é sobre como um grupo se torna alvo das empresas de mídia e como as empresas se dirigem para essas audiências, como afetam de forma diferente esses grupos de acordo com gênero, classe, etnia e religião, o que, no caso das caricaturas, foi possível comprovar na reação a charge de cunho religioso do Charlie Hebdo.

Na oficina sobre o verdadeiro e o falso na internet, esses quatro conceitos críticos também estavam presentes. A linguagem adotada nas mídias digitais foi discutida, principalmente no exercício de identificar um artigo, uma postagem, ou um comentário. A representação de grupos foi discutida principalmente no caso dos ciganos, e a forma como algumas postagens reivindicam ou impõem a verdade, mesmo apresentando recortes e versões da realidade. Aspectos relacionados ao mercado, à lógica do lucro, publicidade, monetização, e modelo de negócios das empresas foram abordados, bem como as tecnologias utilizadas para alcançar o público, o que se refere à produção. As audiências foram abordadas através das práticas midiáticas, instigando a refletir em como as pessoas usam, interpretam e reagem, e se relacionam entre si, através das mídias.

Não há uma maneira objetiva de avaliar os resultados das ações propostas. A Associação depende do parecer do professor que acompanhou a oficina e do jornalista voluntário. Quanto aos alunos, Sandra consegue perceber mudanças no comportamento deles, principalmente através da manifestação dos professores, que identificam novos hábitos. Conforme afirmou Élise, quando o jornalista retorna para a segunda oficina, já é possível observar transformações nas perguntas que os alunos fazem, daí a importância de não realizar um trabalho pontual, mas de retornar para um novo encontro com os mesmos alunos. No caso das oficinas do objETHOS, são quatro encontros com as turmas, o que talvez torne essa percepção mais visível. Em Florianópolis, os próprios alunos preenchem um questionário final, no qual podem dizer o que acharam dos encontros e fazer sugestões de melhorias. Talvez essa seja uma forma de saber através do próprio aluno como foi a experiência para ele, mesmo que não seja possível mensurar objetivamente o quanto se aprendeu.

Ponderar sobre os caminhos que levaram a Associação Entre Les Lignes a criar os módulos, e a alcançar essa expressividade no cenário nacional francês, pode contribuir para iniciar o debate sobre a alfabetização midiática no Brasil. Delphine e Sandra mencionam a mobilização dos jornalistas em torno do tema para valorizarem a educação para as mídias e auxiliarem os professores nessa tarefa. Coube aos profissionais, identificando a desconfiança, a desinformação e a falta de conhecimento sobre o jornalismo, tomar a frente e atuar de forma

mais incisiva para fazer a diferença. Essa tarefa estava sob responsabilidade apenas dos professores, que por sua vez não tinham formação para alfabetização midiática e, muitas vezes, não eram eles próprios alfabetizados midiaticamente. Os jornalistas franceses identificaram essa lacuna e se apresentaram para ajudar e se envolveram diretamente com a causa. No Brasil, os mais interessados ainda são as universidades, com seus projetos de pesquisa. Grupos da sociedade civil também começam a se organizar, mas ainda não foi percebido uma mobilização por parte dos próprios jornalistas, profissionais atuantes no mercado, em fazerem a sua parte na alfabetização midiática. Na França, os voluntários são jornalistas que disponibilizam seu tempo para participar dessas iniciativas; no Brasil, os voluntários são discentes universitários, que participam por um semestre ou um pouco mais, sem criar vínculos permanentes com a alfabetização midiática.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esse processo de investigação ansiando descobrir uma forma de mudar uma situação que me causava incômodo: a falta de clareza em relação ao trabalho jornalístico. A desconfiança e a desinformação no jornalismo já eram sentidas vividamente e meu interesse era de fazer algo a respeito. Mas a pesquisa me possibilitou ir além dessas inquietações. Pude me aproximar do campo jornalístico, me aprofundar no tema da desinformação e estreitar laços com a educação, campo que sempre flertei desde o trabalho de conclusão de curso de graduação. As vivências que a construção da tese me possibilitaram marcam uma fase de transformações rica em aprendizados de vida.

Não concluo este trabalho como quem entrega uma solução para um problema, ou uma resposta para uma pergunta. Tentei, ao longo desses anos, compreender o fenômeno, conhecer mais, estabelecer relações e fazer novos questionamentos. Questões melhores, mais estruturadas. Minha contribuição ao campo é de fornecer elementos que auxiliem a construir um debate orientado sobre a alfabetização midiática, que possibilitem enraizar uma cultura de atenção e interesse para a educação para as mídias, e permitam alcançar níveis consideráveis de integração com os currículos escolares em território nacional. Tenho consciência de que as mudanças que anseio não serão rápidas, mas um esforço que comece agora pode representar um futuro diferente através de novas escolhas.

Ao identificar que o relacionamento das pessoas com as mídias precisava de um olhar mais atento, busquei elementos que traziam dados sobre o problema da confiança e, como não poderia ser diferente, da desinformação. O termo “*fake news*” nunca foi do meu agrado e atribuo isso, em grande parte, porque era pronunciado por políticos que o utilizavam em benefício próprio. O uso desenfreado desta expressão resultou na investigação sobre a desordem informacional (WARDLE; DERAKHSHAN, 2017), que contribuiu para esclarecer os processos de falseamento das informações.

O desafio estava em abordar aspectos do campo jornalístico que não faziam parte da minha formação acadêmica. Essas questões precisavam compor a problemática da tese, que buscava justamente melhorar o relacionamento do público com as mídias jornalísticas. Ao longo da pesquisa, quando conversava sobre este tema com colegas e amigos, a imparcialidade dos jornalistas era sempre mencionada. Os autores e fundamentos teóricos que foram abordados permitiram esclarecer alguns pontos, como a boa objetividade (ALSINA, 1989) e a intenção de imparcialidade (CORNU, 1994), pois apresentaram outra perspectiva que extrapola o senso comum sobre a profissão. A importância de contextualizar e interpretar as informações abriu

espaço para a discussão da subjetividade, que se tornou um marco no entendimento de jornalismo neste trabalho.

Assumindo que não é possível desvincular o sujeito que escreve do conteúdo jornalístico, fica evidente que a presença de um viés na notícia não é o mesmo que falsear a informação. O problema está justamente na tentativa de esconder o lugar de fala sob o véu da neutralidade ou da imparcialidade, que reforçam entendimentos hegemônicos de mundo (BIROLI; MIGUEL, 2017) e vedam a possibilidade de pensamentos divergentes. O que ameaça a verdade é justamente a imposição de um único ponto de vista sobre a realidade. O jornalismo explicativo, justificado (LISBOA; BENETTI, 2015), é aquele que argumenta sobre as escolhas e a interpretação e que evidencia as suas intenções. Expor o lugar de fala e os princípios que regem as escolhas narrativas oferece ao público parâmetros para debater temas sociais e para refletir sobre o jornalismo que querem e precisam (KOVACH; ROSENSTIEL, 2004), e essa é a transparência defendida nesta pesquisa.

Foi preciso compreender o que seriam as práticas jornalísticas para o avanço da pesquisa, e as contribuições de Marocco (2016) foram fundamentais nesse processo. A forma com que a pesquisadora aborda os procedimentos de controle e apresenta as táticas de resistência esclarece princípios capazes de identificar o “bom jornalismo”, complexo e escutador, norteando as investigações da pesquisa de campo. Marocco (2019) ainda expõe uma nova perspectiva sobre o jornalismo, ancorado no sujeito, reflexivo, fundamentado na autonomia. Fazer ver o processo jornalístico nas notícias seria a verdade da prática.

Outro desafio foi adentrar no emaranhado de conceitos que cercam a educação para as mídias. Os relatórios e documentos recentes versavam sobre alfabetização midiática, mas não eram unânimes na sua definição. No caso do Brasil, se fala em educomunicação e mídia-educação, e muitas vezes as práticas associadas aos termos eram relacionadas, sem diferenciação. Descobrir o que era alfabetização midiática e o que não era foi um dos pontos altos da pesquisa. Ao invés de configurar-se como mais uma etapa – antes de investigar como se faz, é preciso saber o que é –, o capítulo teórico destinado a este tema tem fim em si mesmo, no sentido que aspira a orientar as discussões sobre educar para as mídias, oferecendo parâmetros para diferenciar os termos e os usos de diferentes frentes de atuação. Para os estudos sobre alfabetização midiática avançarem no Brasil, é preciso unificar o conceito e compreender os princípios e intenções que o regem.

Nesse sentido, a contribuição de Buckingham (2019) e do seu manifesto foram um ponto de virada na tese. Os pontos estratégicos ali estabelecidos serviram de guia para mapear as ações

observadas na pesquisa, oferecendo parâmetros que faltavam ou que não haviam sido encontrados anteriormente. Como escapar de possíveis armadilhas e como implementar a educação midiática (ou educação para alfabetização midiática) nos currículos foram contribuições valiosas deste autor, as quais acompanharam o desenvolvimento da pesquisa de campo e a análise dos dados coletados. Flertou-se em determinado momento com a ideia de uma alfabetização para notícias (ou em notícias), uma vez que se aproximava mais com os objetivos desta tese, mas foi respeitado o que defendem os pesquisadores da área de não fragmentar o termo, tendo em vista que pode gerar segmentação no campo de pesquisa e confusão teórica, e considero que essa foi uma decisão acertada. É possível debater o jornalismo na alfabetização midiática sem precisar conduzir especificamente para um termo desviado ou desmembrado.

A metodologia de pesquisa diz respeito ao processo de escolhas realizado durante a tese. A seleção dos objetos observados foi essencial para a produção de conhecimento sobre a temática, tendo em vista que eram projetos que tinham a alfabetização midiática como finalidade. Depois de acessar a teoria sobre o fenômeno, era preciso compreender como ocorria na prática, entendendo que apenas o previsto nos livros e artigos não consegue oferecer uma visão concreta da realidade. Apesar de ter escolhido dois projetos de países diferentes para observação, não foi realizada uma comparação entre eles, mas estabelecidas relações entre o trabalho que desenvolvem e o que se conhece teoricamente sobre alfabetização midiática.

A escolha pela pesquisa qualitativa, social e interpretativa, se mostrou pertinente ao que foi proposto, pois permitiu manter o foco em compreender o fenômeno, percorrer novos espaços e produzir mais conhecimento. Proporcionou também a descoberta, perceber algo que não estava claro e que foi sintetizado pelo trabalho investigativo realizado. A observação participante possibilitou, ainda, um olhar privilegiado dos grupos, como *insider* e *outsider*. As ferramentas usadas nas observações foram sendo aprimoradas conforme foi sentida a necessidade, como o uso do gravador e agendamento de entrevistas. Isso reitera o caráter aberto dos procedimentos adotados, repensando-os e refazendo-os ao longo da pesquisa. Após a primeira observação realizada, em Florianópolis, foi coletada quantidade satisfatória de dados, mas havia o receio de outras informações terem sido negligenciadas pela incapacidade de perceber o que acontecia e realizar anotações ao mesmo tempo. Olhando para trás, percebo que poderia ter explorado melhor a observação participante com o grupo do objETHOS se tivesse os conhecimentos metodológicos que tenho hoje, adquiridos com o fazer da pesquisa. Poderia

ter realizado entrevistas, gravado o áudio dos encontros e participado de forma mais ativa dos debates.

A utilização do gravador e as entrevistas foram de suma importância na etapa em Lyon, França, devido à falta de conhecimentos prévios sobre a Associação Entre Les Lignes e pelas dificuldades da língua. Pude ter vivências únicas através da adoção dessa metodologia, fornecendo materiais ricos para a análise. Principalmente em função dessas entrevistas e pelo uso do gravador, a quantidade de dados foi muito maior do que esperava. A análise, dividida em categorias e eixos, foi o método possível mediante à observação na pesquisa de campo. Acredito que existem outras possibilidades de tratamento de dados que não dessa forma, mas depois de algumas tentativas (por oficina, por ordem cronológica, por exemplo) essa organização se mostrou o modo mais eficiente de apresentação, tornando o texto inteligível também ao leitor.

Eu esperava uma boa receptividade nos grupos observados, mas fui surpreendida com um carinho e acolhimento impensados, não apenas dos coordenadores dos projetos, com quem tive mais contato, mas de todas as pessoas que faziam parte das iniciativas. Me surpreendeu também a determinação dos grupos em fazer o trabalho e a participação ativa dos alunos, engajados e interessados. Na Finlândia, consegui ter a dimensão da importância da alfabetização midiática para o continente europeu, o que me deixou fortalecida nas minhas convicções de trabalhar com o tema.

Através das escolhas feitas foi possível alcançar os objetivos delimitados para a tese. O objetivo principal era de compreender o fenômeno da alfabetização midiática, pois se apresenta como uma alternativa para a solução do problema da desinformação e desconfiança nas mídias jornalísticas. Através do aporte teórico e da investigação desenvolvida em campo, foi possível identificar o que seriam essas ações – e o que não seriam – e perceber práticas de atuação. Quanto aos objetivos específicos, estes também foram alcançados, tendo os resultados descritos ao longo das etapas relatadas. Eram eles: a) identificar uma discussão sobre jornalismo em práticas de alfabetização midiática, não apenas sobre mídias de forma geral; b) compreender como é possível falar de jornalismo em sala de aula para alunos em idade escolar; c) observar procedimentos pedagógicos em abordagens de alfabetização midiática, quem pode fazer e como fazer; d) perceber a presença do fomento e incentivo ao pensamento crítico em ações de alfabetização midiática; e) conhecer processos de sistematização da alfabetização midiática em outros países que já possuem práticas consolidadas.

Na etapa finlandesa, foram observados os limites do conceito de alfabetização midiática, que tem o foco principal fomentar o pensamento crítico e melhorar o relacionamento das pessoas com as mídias, não se dirigindo somente para as ditas “novas mídias” e para a tecnologia, e não utilizando habilidades e competências como medidas para suas ações. Os dois grupos analisados, no Brasil e na França, podem ser considerados iniciativas de alfabetização midiática por se dedicarem a uma análise crítica das mídias jornalísticas e por apresentarem o contexto de produção e interesses das narrativas midiáticas. As oficinas dos dois grupos eram voltadas para as mídias jornalísticas e buscavam apresentar práticas jornalísticas desconhecidas pelos alunos.

O que era buscado nos projetos analisados era o interesse na discussão sobre o jornalismo e mídias jornalísticas, visto que o problema motivador da pesquisa era a desinformação e a falta de confiança no jornalismo. Os métodos de trabalho dos grupos, as pedagogias utilizadas, foram desenvolvidos por jornalistas, que conduziram as oficinas versando sobre suas práticas profissionais. Como pode ser visto no eixo “jornalismo em sala de aula”, nas análises, as discussões abordavam as escolhas, fatos, o “bom jornalismo”, procedimentos de controle e até algumas táticas de resistência. Os critérios das escolhas feitas no exercício da profissão, bem como a interpretação e a subjetividade, eram descritos pelos próprios profissionais que falavam de si e de suas experiências pessoais.

Os alunos, por sua vez, tinham conhecimentos prévios sobre o jornalismo e sabiam o que exigir das notícias. Em Florianópolis, os alunos mencionaram que, para eles, faltava contextualização e falas de especialistas que ajudem a entender os fatos. Em Lyon, os alunos demonstraram já ter referências sobre jornalismo que permitem estabelecer critérios sobre os conteúdos que acessam. Isso explicita que os alunos têm interesse em debater esses assuntos, reforçando a ideia de que discussões sobre as mídias jornalísticas teriam guarida nas escolas.

Apesar de nenhum dos grupos usar as oficinas para falar somente de desinformação e informações falsas, o que é positivo, pois Buckingham (2019) condena protocolos desse tipo pela sua pontualidade e superficialidade, apenas as jornalistas francesas se preocuparam em pontuar a diferença entre o erro jornalístico e uma mentira. Acredito que este deva ser um tema a ser debatido com os alunos em propostas de alfabetização midiática que se destinam a fazer conhecer o jornalismo e a combater a desinformação. Falar da desordem informacional (WARDLE; DERAKHSHAN, 2017) e os tipos de informações prejudiciais reforça o entendimento de subjetividade que faz parte de todo o trabalho jornalístico e esclarece o papel social do jornalismo.

Além de concluir que os projetos observados estavam alinhados aos objetivos da pesquisa, foi verificado que eles atendiam a demandas de ações de alfabetização midiática mencionadas no evento finlandês, como não utilizar listas, não ter uma abordagem protecionista ou de solucionismo, não defender a profissão ou fazer relações públicas, não tratar os jovens como jornalistas, entre outras. Os quatro conceitos críticos desenvolvidos por Buckingham (2019) também estavam presentes nas iniciativas. Quanto aos princípios-chave, apenas o projeto do grupo objETHOS não oferecia atividades práticas, o que ressalta como uma possibilidade de aperfeiçoamento.

Quanto ao fomento ao pensamento crítico, este pode ser observado durante todas as atividades acompanhadas dos grupos. O destaque é o constante questionamento sobre como deveria ou poderia ser feito diferente, que tipo de jornalismo os alunos queriam e o que poderiam fazer para alcançá-lo. Buckingham (2019) evidencia o processo reflexivo como característica do pensamento crítico para a alfabetização midiática, além de considerar alternativas ao que está posto, desafiando a maneira como o assunto é definido. Os estudantes, como foi comprovado, já são críticos quanto aos conteúdos jornalísticos e possuem ressalvas e demandas. Eles são interessados pela temática, participam e oferecem seus pontos de vista, apresentando novas soluções de forma independente. Fomentar atitudes críticas (FOUCAULT, 1978) contribui para modificar a produção jornalística, que passa a ser mais exigida por seu público para que atenda às suas demandas, construídas de maneira autônoma e coletiva.

A principal divergência quanto aos procedimentos práticos dos projetos observados diz respeito ao assunto de interesse dos alunos. Em Florianópolis, o assunto apontado pelos alunos rege a concepção das oficinas: no caso observado, determinado o tema do suicídio, o grupo do objETHOS apresentou uma discussão sobre como as mídias jornalísticas abordam e apresentam este tema. Em Lyon, as oficinas já são estruturadas: a oficina é sempre sobre caricatura e liberdade de expressão, mas os exemplos trazidos podem variar de acordo com o interesse dos alunos. O que foi possível observar é que em Florianópolis a discussão por vezes diverge para o tema central da oficina, e é preciso um esforço para que retornem a discussão para o jornalismo. Em Lyon esse desvio também acontece, mas de forma mais pontual.

Foi possível observar, em ambos os projetos, uma dependência do poder público e de outros setores. Como no Brasil não há políticas públicas para alfabetização midiática, o grupo precisa de um esforço para conseguir autorização da secretaria de educação, os diretores das escolas precisam aprovar o projeto e por fim os professores precisam ceder seu espaço em sala de aula para o encontro. Essa dependência também foi sentida em Lyon, mesmo a França

possuindo um centro especializado em alfabetização midiática, e que faz parte do Ministério da Educação. O projeto de residência conta com aprovação de órgãos públicos e as jornalistas também precisam da cooperação dos diretores e dos professores para ocupar as salas de aula. Mesmo existindo legislação para alfabetização midiática, não é determinado quem pode fazer, quando, como, nem é estipulado um número de horas mínimo no currículo para essas atividades.

Na questão sobre quem poderia ministrar oficinas de alfabetização midiática, os projetos não escolhem entre jornalistas e professores, fazem uma parceria com os dois. O jornalista fala de si, das suas práticas, da sua profissão, do seu fazer, enquanto o professor auxilia com a parte didática e com a interação com os alunos. Dessa forma, não se exige que os jornalistas sejam professores, nem que os professores falem de uma profissão que não é a deles, ou que não tem tanta familiaridade.

Nessa questão de interação com os alunos, cabe ressaltar que a proposta francesa de horizontalidade, de não julgar os alunos e suas opiniões, mesmo que por vezes controversas, se mostrou eficaz. Existe o receio de que discussões sobre política e religião podem gerar reações violentas (principalmente no Brasil polarizado), mas quando isso acontece, devolver a questão para o aluno para que ele argumente e reflita sobre o seu posicionamento pode ser uma solução. Na ocasião, quando um aluno defendeu o ataque terrorista ao jornal Charlie Hebdo, as jornalistas se preocuparam em escutar o ponto de vista, sem julgamento, e propor novas maneiras de lidar com a questão.

Pode-se ressaltar ainda, quanto ao método utilizado nas duas iniciativas, o uso de um questionário inicial para mapear o entendimento dos jovens em relação ao jornalismo e diferentes métodos de avaliação. Os dois projetos utilizavam avaliações finais, mas para públicos diferentes: o grupo objETHOS aplicou questionário com os alunos para que opinassem sobre os encontros (e não para tentar quantificar seu aprendizado); a Associação Entre Les Lignes recebe um relatório dos professores e jornalistas envolvidos e, a partir do descrito, sugerem mudanças de abordagens. Compreendendo que não é possível pedagogicamente medir o aprendizado de alfabetização midiática, uma vez que envolve processos de reflexão crítica sobre as mídias jornalísticas não mensuráveis, as duas avaliações têm muito a acrescentar. É importante ouvir os jornalistas que ministram as oficinas para que pontuem o que funcionou e o que poderia ser aperfeiçoado, mas escutar os jovens também é fundamental para compreender como foi a experiência para eles. Talvez uma avaliação que conte com essas duas frentes seja mais rica em informações.

A partir da observação participante surgiram novas perguntas que podem originar debates sobre a implementação de ações para alfabetização midiática. A primeira delas é sobre quem deve ser o ministrante dessas atividades. O debate na conferência em Helsinque reforçava o professor como o responsável pela educação midiática, seja de qualquer disciplina formal do currículo escolar. Buckingham (2019) fala também de um educador de mídias, um indivíduo formado e capacitado para ações de alfabetização midiática. O que foi observado nos grupos é a presença do jornalista em sala de aula, conduzindo as atividades e as discussões, e o professor como ponto de referência para a atuação em sala de aula e auxílio com os alunos, em função de conhecerem melhor as suas particularidades. Essa combinação se mostrou produtiva, pois não deixou para o professor a responsabilidade, dentre tantas outras da sua disciplina, de falar sobre uma profissão que não é a sua; também não faz com que o jornalista precise atuar como professor sem ter formação para tal. Os dois profissionais unem suas habilidades e conhecimentos para oferecer uma experiência educacional, com ensinamentos não superficiais sobre jornalismo. Essa opção proporciona um contato direto com quem produz as notícias, aproximando jornalista e público. Além disso, o jornalista em sala de aula pode mostrar-se como sujeito, o que faz diferença para a credibilidade dos jovens no campo.

A nova Base Nacional Comum Curricular faz recair sobre os alunos e professores uma responsabilidade de conhecer processos midiáticos que apenas os profissionais da área estão familiarizados. Mesmo que os docentes sejam interessados pelas mídias e pelo debate sobre elas em sala de aula, isso não significa que consigam fazer educação midiática, que consigam abordar algumas práticas jornalísticas que os estudantes devem conhecer para se relacionarem com as mídias jornalísticas.

A segunda questão é sobre as diferentes dinâmicas observadas nos grupos. O projeto de Florianópolis elegia um assunto principal para cada oficina e, a partir dele, apresentava exemplos de notícias e abordava sobre o fazer jornalístico relacionado à temática. O outro grupo, de Lyon, não tinha os temas como norteadores de suas oficinas: o assunto da oficina era mantido sempre o mesmo (caricaturas e liberdade de expressão, por exemplo) e os exemplos versavam sobre questões diversas. Ambos projetos também se dedicam a abordar temas que são apontados pelos alunos como de seu interesse. As duas abordagens alcançam os objetivos de discutir criticamente o fazer jornalístico, com a diferença que o projeto catarinense mantinha o enfoque em um assunto específico. Não há deméritos nas diferentes dinâmicas, no entanto, foi possível observar que em Lyon os debates desvirtuaram menos para os assuntos de cunho social, aparecendo apenas durante as atividades. Por ser do interesse dos jovens, eles anseiam

por dar suas opiniões e trazerem informações gerais sobre o tema, e a escola é um palco para debates como esse.

Ainda, uma organização mais sistematizada de oficinas (com temas fixos) deixa o trabalho mais organizado para os envolvidos. No caso da Associação, cada escola que recebe os encontros tem um jornalista voluntário diferente, e as oficinas já previamente elaboradas auxiliam a dar unidade ao trabalho que desenvolvem. No caso do objETHOS, a cada oficina é preciso elaborar um material novo, de acordo com a temática de preferência dos alunos. Quem se encarrega de manter padronizadas as ações é o coordenador do grupo, mas isso talvez impeça a expansão das atividades para outros grupos de voluntários ou outras instituições que poderiam apoiar a iniciativa. Assim, pensar em uma estrutura padronizada para as oficinas poderia facilitar a implementação das ações do projeto em mais escolas ou, até mesmo, em escala nacional.

A terceira questão é sobre como inserir no currículo a alfabetização midiática. Na fundamentação teórica, foi mencionado que distribuí-la ao longo das disciplinas pode fragmentar as ações e tornar sua abordagem superficial. Durante a conferência em Helsinque foi mencionado que uma disciplina para alfabetização midiática poderia sobrecarregar os currículos europeus. No Brasil e na França, nos projetos observados, se tratava de oficina ministrada durante o período letivo, solicitando o espaço que seria de um professor para a sua disciplina. Foi mencionado no projeto brasileiro que se as atividades fossem vistas como mais uma “aula” os alunos não se engajariam, sendo necessário propor uma roda de conversa, um encontro mais descontraído.

Considerando a situação brasileira, é estabelecido legalmente que os alunos devem ter, anualmente, 800 horas de aula em 200 dias letivos, o que resulta em quatro horas aula por dia¹⁴⁹. Nesse caso, a inserção de mais carga horária não representaria sobrecarga no sistema, principalmente se forem pensadas medidas no turno inverso. Isso possibilitaria uma disciplina única sobre o assunto para os jovens, ministrada por profissionais de mídias ou de alfabetização midiática, especificamente. Adotar o turno inverso é uma discussão abrangente, que demanda outras questões de logística e planejamento no setor e que fogem da alçada desta pesquisa, mas essa poderia ser uma solução adequada. Abre-se aqui a possibilidade de outro espaço de atuação dos jornalistas, não apenas nas redações, mas nas escolas, ensinando sobre o fazer jornalístico para a sociedade. Enquanto não há cursos de formação em alfabetização midiática, tampouco

¹⁴⁹ Lei de Diretrizes e Base da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

formação para a área em graduações de comunicação e educação, este profissional de imprensa, com auxílio de um educador, poderia ministrar uma disciplina de alfabetização midiática.

Na ausência da possibilidade de uma disciplina única, solicitar para o professor de uma disciplina formal que se encarregue da alfabetização midiática dos alunos não parece o melhor caminho. Os projetos observados fazem uma parceria com as escolas e levam o jornalista para sala de aula no período letivo formal, ocupando a aula de um professor. Essa parece uma solução viável, mesmo que transitória. Enquanto não houver estrutura educacional para alfabetização midiática, as possibilidades de sua implementação ficam limitadas.

Esse contexto leva a outro questionamento, relacionado ao exemplo finlandês dos quatro pontos para implementação da alfabetização midiática em cunho nacional: governança e trabalho estratégico, pesquisas de apoio, sensibilização e conscientização, e desenvolvimento de uma cultura operacional. A conferência da União Europeia foi clara em ressaltar a importância dos governos se mobilizarem, agregarem diferentes instituições em volta do tema e introduzirem políticas públicas que possibilitem a implementação de ações de alfabetização midiática. Os projetos observados enfrentam problemas justamente nesta questão devido ao fato de precisarem contar com a boa vontade das escolas e professores para cederem espaço às oficinas. No caso do Brasil, é preciso contar ainda com a disposição do poder público, no caso a Secretaria de Educação do Estado, para aprovar o projeto.

Fica claro que, no caso brasileiro, não há políticas públicas para alfabetização midiática, tampouco o interesse em fazer do ambiente escolar um espaço de diálogo sobre essas questões. Há uma frente conservadora que busca controlar a educação para fins políticos e que reduz a autonomia dos professores e, por consequência, dos alunos. A falta de alfabetização midiática resulta na probabilidade de manter estruturas hegemônicas a partir da ausência de um olhar crítico que resulta em escolhas ruins nos processos eleitorais, e os políticos acabam por tirar vantagem do baixo nível de alfabetização midiática do país (BECERRA, 2019).

A nova Base Nacional Comum Curricular esboça avanços para abordar o tema, abrindo portas para a discussão do jornalismo na escola, mas na contramão do que dizem os especialistas, pois foca nos usos das tecnologias, do mundo digital, sem atentar para a realidade dos alunos (quem tem acesso a essas tecnologias?). Há muita preocupação com uso e fazer prático, sem definição de conceitos, delimitação dos fundamentos básicos de atuação ou orientações para os professores. Algumas portas importantes estão se abrindo, mas o debate está apenas começando.

Sem o trabalho estratégico do governo, os outros pontos elencados ficam prejudicados: se o governo não investe e incentiva a alfabetização midiática, as pesquisas não recebem o apoio necessário e perdem força, deslegitimadas por um governo que não tem interesse em implementar ações que possam ser investigadas. Sem visibilidade, a sociedade não se sensibiliza e não se conscientiza para a importância da temática e do quanto é relevante em suas vidas diárias, podendo impactar em seu futuro. Com essa desestruturação, não há como criar uma cultura operacional para a alfabetização midiática.

Na América Latina, segundo Becerra (2019), os governos abordam apenas as novas tecnologias digitais, o que resultou em políticas de aumento de acesso, mas a compreensão crítica não está no centro dessas políticas. Para o autor, a melhor forma de promover alfabetização midiática no Brasil é por meio de parcerias com agentes da mídia, ONGs e organizações civis, estudando a estruturação das mídias, quem são os donos, os grupos e conglomerados, questionando as informações, decompondo-as e estudando fontes, como uma forma de estratégia pedagógica. O pesquisador ainda fala que os professores não são formados para essa tarefa, possuem mais regularmente uma formação técnica sobre como usar as mídias como ferramenta pedagógica de ensino, e não para questionar criticamente sua estrutura e seus conteúdos.

Para o debate avançar, precisamos mobilizar governos para a importância de políticas públicas de educação direcionadas para alfabetização midiática, principalmente a nível nacional. Precisamos ainda de uma secretaria de governo, um braço do Ministério da Educação (como o CLEMI, na França) ou projetos de vasta abrangência. Para auxiliar nesta mobilização, a sociedade pode se estruturar em organizações e instituições, como fizeram os responsáveis pelo Educamídia, por exemplo. Mas precisamos de ações que impactem o poder público, municipal, estadual, até o federal, viabilizando um movimento de porte nacional.

Nessa reflexão sobre a mobilização civil para a importância da alfabetização midiática para o país, entra em questão o papel dos jornalistas nesse processo. É necessário mudar o entendimento de que o jornalista apresenta a verdade, de forma objetiva, neutra e imparcial. Essa mudança de postura começa pelo próprio jornalismo e pelas empresas de mídia, que não podem mais se apresentar para o público dessa forma. Já é possível ver mudanças nesse discurso por parte de setores da imprensa que reforçam a importância da interpretação no trabalho

jornalístico, o que deixa evidente a subjetividade abordada na tese¹⁵⁰. Mas esses casos ainda são pontuais.

Além dessa mudança de discurso, esses profissionais podem tomar outras atitudes. A observação na França evidenciou que os jornalistas da principal agência de notícias e do principal jornal diário do país compreenderam que, sem alfabetização midiática, a credibilidade no jornalismo não iria melhorar, nem a desinformação diminuiria. O ponto de virada para essa mobilização na França foi o atentado ao jornal satírico Charlie Hebdo, que deixou feridas não curadas nos jornalistas e na sociedade. Veio dessa situação o ímpeto de mudar a relação do público com o jornalismo. No caso do Brasil, qual seria esse ponto de virada, capaz de chocar os jornalistas de maneira que ocasione uma mobilização para a alfabetização midiática? Talvez as eleições de 2018, que escancararam patamares inéditos e inconcebíveis de desinformação e desconfiança no jornalismo, que ocasionaram eleições regadas a mentiras, boatos, verdades desejadas, discursos de ódio, intolerância e desrespeito, que resultaram na insegurança da nossa própria democracia, possam ser esse ponto de virada para os profissionais da imprensa ajudarem ou contribuírem para qualificar o relacionamento das pessoas com o jornalismo, com as mídias sociais e com a sua comunidade.

O que fica ainda desta tese é o reforço a um jornalismo ancorado no sujeito, que valoriza a subjetividade e interpretação, e que supera discursos positivistas. A pesquisa oferece um capítulo teórico dedicado à conceituação dos termos que envolvem educar para as mídias e que pode ser explorado de diferentes formas, visando maior compreensão sobre essas diferentes práticas. A investigação contribui também ao produzir um conjunto de dados, coletados em pesquisa de campo, que pode ser examinado de diferentes ângulos, compondo novas pesquisas. Há muitos aspectos observados durante a pesquisa empírica que não puderam ser estudados por não fazerem parte dos objetivos da tese, como questões culturais, raciais, religiosas, de gênero, de discursos, entre outras. Além desses, o pesquisador interessado em alfabetização midiática pode se inspirar nos modelos, dinâmicas e exercícios descritos para propor novas práticas. A tese tem a pretensão de encorajar debates, de incitar ações fundamentadas e inspirar novas pesquisas que agreguem ao campo.

¹⁵⁰ No começo de janeiro de 2021, o então Ministro da Saúde do Brasil, Eduardo Pazuello, afirmou em coletiva de imprensa que não queria ver interpretação por parte da imprensa, queria ver o fato em si. Renata Lo Prete, jornalista que comandava o programa Jornal da Globo, da emissora Globo, respondeu ao Ministro dizendo que ele parecia não saber que interpretar significa dar sentido às coisas, e que sem interpretação não se informa corretamente. As falas podem ser conferidas em vídeo:
<https://www.youtube.com/watch?v=GVnJyInfqC0&list=UULXHbBrKNLe5p6P0XroLUXA>

Ser uma fonte de resistência e empoderamento sempre foi o norte desta pesquisa, desde o seu início. Em tempos difíceis para a democracia, como o que vivemos, precisamos acreditar que outros caminhos são possíveis de serem trilhados, coletivamente. Uma mudança urge e bate a nossa porta: a alfabetização midiática, que já tem espaço em outros países, e precisamos deixá-la entrar. As pessoas têm capacidade de saírem de uma posição vulnerável frente à desordem informacional e assumirem o controle de seus entendimentos e escolhas. É imperativo que o desenvolvimento do pensamento crítico seja norteador para criação de políticas públicas, a fim de que o despreparo e o desconhecimento não sejam protagonistas do nosso futuro. Devemos resistir, recusar, questionar e mudar.

REFERÊNCIAS

20 MINUTES. La folle et fausse histoire du poney Babar, menacé par la boucherie, devenue virale. **20 Minutes**, 14 mar. 2018. Disponível em: <https://www.20minutes.fr/high-tech/2237683-20180314-folle-fausse-histoire-poney-babar-menace-boucherie-devenue-virale>.

AGÊNCIA BRASIL. **Mais de um terço dos domicílios brasileiros não tem acesso à internet**. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-07/mais-de-um-terco-dos-domicilios-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em: 13 fev. 2020.

AGÊNCIA LUPA. [**Lupa**]. [2020]. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/>.

AGUIAR, Leonel de Azevedo; ROXO, Luciana Alcantara. A credibilidade jornalística como crítica à “cultura da desinformação”: uma contribuição ao debate sobre fake news. **Mídia e Cotidiano**, v.13, n. 3, dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/38079/22349>. Acesso em: dez. 2019.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Ser um historiador de verdades: apontamentos sobre uma aporia insuperável do discurso historiográfico. In: RIBEIRO, Regina. PINHEIRO, Humberto (Org.). **Jornalismo em tempos de pós-verdade**. Fortaleza: Dummar, 2018.

ALSINA, Miquel Rodrigo. **La producción da la noticia**. Barcelona: Paidós, 1989. Disponível em: <https://www.um.es/tic/LIBROS%20FCI-I/La%20produccion%20de%20la%20noticia.pdf>. Acesso em: jun 2019.

ALVES, Rosental. "O jornalismo neutro torna-se um amplificador das mentiras", diz Rosental Alves. **GauchaZH**, 12 set. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/tecnologia/noticia/2019/09/o-jornalismo-neutro-torna-se-um-amplificador-das-mentiras-diz-rosental-alves-ck0e5gpx000bw01tgvcn03nh1.html>. Acesso em: set. 2019.

AOS FATOS. **Com imprecisões e erros, projetos de lei buscam criminalizar desinformação**. 2019. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/noticias/com-impresicoes-e-erros-projetos-de-lei-buscam-criminalizar-desinformacao/>. Acesso em: 11 fev. 2021.

APARICI, Roberto. Introdução: a educomunicação para além do 2.0. In: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

BACERRA, Tomás Durán. Contra fake news, sociedade tem que ser alfabetizada para a mídia, diz pesquisador. Laura Mattos, **Folha de S. Paulo**, 19 ago. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/08/contra-fake-news-sociedade-tem-que-ser-alfabetizada-para-a-midia-diz-pesquisador.shtml>. Acesso em: jan 2021.

BARBOSA, Mariana. As diferenças entre fake news, pós-verdade, deepfakes e o papel da escola. Eduardo Marini. **Revista Educação**, 18 maio 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/05/18/fake-news-deepfakes->

[escola/#:~:text=Na%20era%20do%20%E2%80%9Ceu%20difusor,tem%20um%20papel%20nessa%20hist%C3%B3ria. Acesso em: maio 2020.](#)

BBC. [BBC Academy]. [2021]. Disponível em: <https://www.bbc.co.uk/academy>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BBC. ‘Ganhava a vida escrevendo notícias falsas’. BBC, 8 jul. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-fut-48832474>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BBB. Oficina de Leitura Crítica de Notícias da BBC News Brasil. BBC, 11 mar. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47444593>.

BECKER, Howard S. **Método de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luís Felipe. **Notícias em disputa: mídia, democracia e formação de preferências no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2017.

BONIN, Jiani Adriana. Nos bastidores da pesquisa: a instância metodológica experienciada nos fazeres e nas processualidades de construção de um projeto. In: **Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

BRAGA, José Luiz. **A sociedade enfrenta sua mídia: dispositivos sociais de crítica midiática**. São Paulo: Paulus, 2006.

BRAGA, José Luiz. A prática da pesquisa em Comunicação: abordagem metodológica como tomada de decisões. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação – E-Compós**, Brasília, v. 14, n.1, jan/abr. 2011. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/665>. Acesso em: jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação. **Presidência da República – Casa Civil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: maio 2020.

BRASIL DE FATO. Ano após ano, Brasil segue na lista dos países que mais mata LGBT's. **Brasil de Fato**, 28 jun. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/06/28/editorial-or-ano-apos-ano-brasil-segue-na-lista-dos-paises-que-mais-mata-lgbts>. Acesso em: jul. 2020.

BREED, Warren. Controle social na redação: uma análise funcional. In: TRAQUINA, Nelson (org.). **Jornalismo: questões, teorias e “estórias”**. Florianópolis: Insular, 2016.

BUCKINGHAM, David. Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the internet. **Research in Comparative and International Education**, vol. 2, n.1, 2007.

Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie.2007.2.1.43>. Acesso em: maio 2019.

BUCKINGHAM, David. **Going critical**: on the problems and the necessity of media criticism. David Buckingham, 2018. Disponível em: <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2018/07/going-critical.pdf>. Acesso em: maio 2019.

BUCKINGHAM, David. The media education manifesto. Cambridge, UK; Medford, MA, USA: **Polity Press**, 2019.

BUCKINGHAM, David. Webinar “Can Journalist Be Part of Media Education?”. 1 vídeo (1h 11s). **IAME**, 9 jul. 2020. Disponível em: <https://iame.education/Relive-our-webinar-Can-Journalist-Be-Part-of-Media-Education>. Acesso em: nov. 2020.

BURN, Andrew; DURRAN, James. **Media literacy in schools**: practice, production and progression. London: Paul Chapman Publishing, 2007.

BUTLER, Judith. **O que é crítica?** Um ensaio sobre a virtude de Foucault. The Political: Readings in Continental Philosophy. Londres: Basil Blackwell, 2002.

CANAVILHAS, João; BITTENCOURT, Maria; ANDRADE, Marco Antônio Augusto de. Conteúdos virais no Facebook: estudo de caso na pré-campanha das eleições presidenciais brasileiras de 2018. **Brazilian Journalism Research**, v. 15, n. 3, dez. de 2019. Disponível em: <https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/1171/pdf>. Acesso em: maio 2020.

CARTA CAPITAL. Callegari: “O projeto é o desmonte da educação pública”. **Carta Capital**, 15 maio 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/callegari-o-projeto-e-o-desmonte-da-educacao-publica/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CASTELLS, Manuel. ‘Vocês estão vivendo um novo tipo de ditadura’, diz sociólogo Manuel Castells. Paula Ferreira. **O Globo**, online, 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/voces-estao-vivendo-um-novo-tipo-de-ditadura-diz-sociologo-manuel-castells-23812733>. Acesso em: jul. 2019.

CATACRA LIVRE. ‘Sou homofóbico, sim, com muito orgulho’, diz Bolsonaro em vídeo. **Catraca Livre**, 11 out. 2018. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/sou-homofobico-sim-com-muito-orgulho-diz-bolsonaro-em-video/>. Acesso em: jul. 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2010.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: convergências educacional. **Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo, vol 7, n. 19, p. 67-85, jul. 2010. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/195>. Acesso em: jun 2019.

CLEMI. **Le centre pour l'éducation aux médias et à l'information**. 2020. Disponível em: <https://www.clemi.fr/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CNN. A Finlândia está ganhando a guerra contra notícias falsas. O que é aprendido pode ser crucial para a democracia ocidental. **CNN**, 2019. Disponível em: <https://edition.cnn.com/interactive/2019/05/europe/finland-fake-news-intl/>. Acesso em: 14 fev. 2021.

CORNU, Daniel. **Jornalismo e Verdade**: para uma ética da informação. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

COX, James C; GOLDMAN, Alvin I. Accuracy in journalism: as economic approach. In: SCHMITT, Frederick F. (Ed.). **Socializing epistemology**: the social dimensions of knowledge. USA: Rowman & Littlefield Publishers, 1994.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. Barueri: Faro Editorial, 2018.

DIGITAL POLARIZATION INICIATIVE. [**Digital Polarization Initiative**]. [2021]. Disponível em: <https://www.rand.org/research/projects/truth-decay/fighting-disinformation/search/items/digital-polarization-initiative.html>. Acesso em: 12 fev. 2021.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: maiO 2020.

DUFFY, Bobby. Brasileiro, um perito do erro. **Zero Hora**, Caderno doc. 31 mar. e 1º abr. 2018.

EDUCA MÍDIA. [**Educação Midiática**]. [2020]. Disponível em: <https://educamidia.org.br/>.

ENTRE LES LIGNES. [**Entre Les Lignes Media**]. [2019]. Disponível em: <https://entreslignes.media/>. Acesso em: maio 2019.

ESTADÃO. Macedônia, uma usina de fake news. **Estadão**, 2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/macedonia-uma-usina-mundial-de-fake-news/>. Acesso em: 11 fev. 2021.

ESTADÃO. Projeto ensina estudantes a identificar notícias falsas. **Estadão**, 2018. Disponível em: <https://internacional.estadao.com.br/noticias/nytiw,projeto-ensina-estudantes-a-identificar-noticias-falsas,70002654780>. Acesso em: 13 fev. 2021.

ESTADO DE MINAS. Brasil é líder no uso de smartphones, mas título ainda não deve ser comemorado. **Estado de Minas**, 7 fev. 2019. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/2019/02/07/interna_tecnologia,1028679/brasil-lider-uso-de-smartphones-titulo-ainda-nao-deve-ser-comemorado.shtml. Acesso em: 13 fev. 2021.

EUROPE UNION. A multi-dimensional approach to desinformation: report of the independent High level Group on fake news and online disinformation. **Europe Union**, 2018. Disponível em: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/final-report-high-level-expert-group-fake-news-and-online-disinformation>. Acesso em: mar. 2018.

FANTIN, Mônica. Mídia-Educação: aspectos históricos e teóricos metodológicos. **Olhar de Professor**, v. 14, n. 1, 2011.

FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

FAUSTINO, Paulo; MATINHO, Rui; RODRIGUES, Eloir; CANDEIAS, Cátia; MARTINS, Filomena. **Como Utilizar a Imprensa nas Escolas**. Porto: Editora Media XXI, 2007.

FEDOROV, Alexander. Media education around the world: brief history. **Acta Didactica Napocensia**, v. 1, n. 2, 2008. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2624234. Acesso em: maio 2019.

FEILITZEN, Cecília von. Educação para mídia na perspectiva das crianças e adolescentes. In: MACEDO, Alessandra Xavier Nunes; PIRES, David Ulisses Brasil Simões; ANJOS, Fernanda Alves dos (Orgs). **Educação para a mídia**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, 2014.

FERNÁNDEZ, Nuria. Como as ‘fake news’ podem ser um incentivo à ‘alfabetização midiática’. **Nexo**, João Paulo Charleaux, 2018. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2018/01/22/Como-as-%E2%80%98fake-news%E2%80%99-podem-ser-um-incentivo-%C3%A0-%E2%80%98alfabetiza%C3%A7%C3%A3omidi%C3%A1tica%E2%80%99?utm_campaign=Echobox&utm_medium=Social&utm_source=Facebook. Acesso em: mar. 2018.

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, v. 9, n. 1, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21183#:~:text=A%20proposta%20foi%20realizada%20pelos,e%20valores%20e%20dimens%C3%A3o%20est%C3%A9tica>. Acesso em: maio 2019.

FIGARO, Roseli. Estudos de recepção para a crítica da comunicação. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Org). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

FILLOUX, Frederic. News rejection is mostly media’s fault. **Medium**, 2019. Disponível em: <https://mondaynote.com/news-rejection-is-mostly-medias-fault-f0e5de941419>. Acesso em: set. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOLHA DE S. PAULO. Brasil é 2º país com menos noção da própria realidade, aponta pesquisa. **Folha de S. Paulo**, 6 dez. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2017/12/1941021-brasil-e-2-pais-com-menos-nocao-da-propria-realidade-aponta-pesquisa.shtml>. Acesso em: 11 fev. 2021.

FOLHA DE S. PAULO. Se presidente da OAB quiser saber como pai dele desapareceu na ditadura, eu conto, diz Bolsonaro. **Folha de S. Paulo**, 29 jul. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/07/se-presidente-da-oab-quiser-saber-como-pai-dele-desapareceu-na-ditadura-eu-conto-diz-bolsonaro.shtml>. Acesso em: 11 fev. 2021.

FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. MULLER, Kauane Andressa. A checagem cruzada como estratégia de legitimação do campo jornalístico em reação às fake news. **Brazilian Journalism Research**, v. 15, n. 3, dez. de 2019. Disponível em: https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/viewFile/1196/pdf_1. Acesso em: maio 2020.

FOUCAULT, Michel. O que é crítica? **Boletim da Sociedade Francesa de Filosofia**, v. 82, n. 2, p. 35-63, abr/jun 1990.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

G1. Mesmo com queda recorde de mortes de mulheres, Brasil tem alta no número de feminicídios em 2019. **G1**, 5 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/03/05/mesmo-com-queda-recorde-de-mortes-de-mulheres-brasil-tem-alta-no-numero-de-femicidios-em-2019.ghtml>. Acesso em: jul 2020.

GANS, Herbert J. **Democracy and the News**. New York: Oxford, 2003.

GARCIA, Marc Amorós. **Fake News: la verdad de las noticias falsas**. 2. ed. Barcelona: Plataforma Editorial, 2018.

GENRO FILHO, Adelmo. O segredo da pirâmide: para uma teoria marxista do jornalismo. **Revista Fenaj**, Brasília, ano I, n. 1, maio 1996. Disponível em: <http://www.adelmo.com.br/bibt/t196.htm>. Acesso em: jun 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abri. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rac/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: maio 2020.

GOMES, Wilson. **Jornalismo, fatos e interesses: ensaios de teoria do jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2009.

GOZÁLVEZ, Vicent; BERLANGA, Inmaculada. Propuestas educomunicativas para los medios de servicio público. In: AGUADED, Ignacio. ROMERO-RODRIGUES, Luis M. (Orgs). **Competencias mediáticas en medios digitales emergentes**. Salamanca, Espanha: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2018.

GRAVES, Lucas. Como lidar com um presidente que mente, segundo esse professor. **NEXO**, João Paulo Charleaux, 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2019/08/03/Como-lidar-com-um-presidente-que-mente-segundo-este-professor>. Acesso em: set. 2019.

GUARESCHI, Pedrinho A. **O direito Humano à Comunicação: pela democratização da mídia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUILLERMO, Orozco Gómez. **La investigación en Comunicación desde la perspectiva Cualitativa**. Ediciones de Periodismo y Comunicación Social. Cap. IV, La perspectiva Cualitativa, p. 67-93, 1997. Disponível em: <https://casamdp.files.wordpress.com/2013/08/orozco-cap-iv.pdf>. Acesso em: maio 2020.

HACKETT, Robert A. Declínio de um paradigma? A parcialidade e a objetividade nos estudos dos media noticiosos. In: TRAQUINA, Nelson (org.). **Jornalismo: questões, teorias e “estórias”**. Florianópolis: Insular, 2016.

HALL, Stuart; CHRITCHER, Chas; JEFFESON, Tony; CLARKE, John; ROBERTS, Brian. A produção social das notícias: o *mugging* nos media. In: TRAQUINA, Nelson (org.). **Jornalismo: questões, teorias e “estórias”**. Florianópolis: Insular, 2016.

HUGUET, Alice; JENNIFER, Kavanagh; BAKER, Garrett; BLUMENTHAL, Marjory S. **Exploring media literacy: education as a tool for mitigating truth decay**. Santa Monica, California: RAND Corporation, 2019.

INTERVOZES. Desinformação: ameaça ao direito à comunicação muito além das fake news. **Intervozes**, 2019. Disponível em: <https://intervozes.org.br/publicacoes/desinformacao-ameaca-ao-direito-a-comunicacao-muito-alem-das-fake-news/>. Acesso em: nov. 2019.

IPSOS MORI. Os Perigos da Percepção. **Ipsos MORI**, 2017. Disponível em: https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/publication/documents/2019-01/perigos_da_percepcao_2018.pdf. Acesso em: abril 2018.

ISTOÉ. Frases de Bolsonaro, o candidato que despreza as minorias. **Isto é**, 25 set. 2018. Disponível em: <https://istoe.com.br/frases-de-bolsonaro-o-candidato-que-despreza-as-minorias/>. Acesso em: jul 2020.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève; CARLSSON, Ulla; TAYIE, Samy; TORNERO, José Manuel Pérez. Introduction: Empowerment Through Media Education: An Intercultural Approach. In: CARLSSON, Ulla; TAYIE, Samy; JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève; TORNERO, José Manuel Pérez (Eds.). **Empowerment Through Media Education: An Intercultural Dialogue**. UNESCO, 2008.

JANKINS, Henry; CLINTON, Katie; PURUSHOTMA, Ravi; ROBISON, Alice J.; WEIGEL, Margaret. **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century**. Chicago, Illinois: MacArthur, 2006. Disponível em: https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf. Acesso em: maio 2019.

JORNAL JOCA. [**Jornal Joca**]. [2021]. Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/>.

JORNAL NACIONAL. Vídeo mostra chegada da PM à favela de Paraisópolis, onde morreram nove jovens. **Jornal Nacional**, 12 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/12/03/video-mostra-chegada-da-pm-a-favela-de-paraisopolis-onde-morreram-nove-jovens.ghtml>. Acesso em: 11 fev. 2021.

KAHNE, Joseph; BOWYER, Benjamin. Educating for democracy in a partisan age: confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. **American Education Research Journal**, v. 54, n. 1, fev. 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0002831216679817>. Acesso em: maio 2019.

KAVI. **Finnish Media Education: promoting media and information literacy in Finland**. KAVI, 2019. Disponível em: https://kavi.fi/sites/default/files/documents/mil_in_finland.pdf. Acesso em: set. 2019.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educ. Soc.**, v. 29, n. 104, p. 687-715, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em mai. 2017.

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

KIKUTI, Andressa. Sobre credibilidade, relevância e estratégias de sobrevivência para o jornalismo. **Observatório de Imprensa**, 2019. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/dilemas-da-imprensa/sobre-credibilidade-relevancia-e-estrategias-de-sobrevivencia-para-o-jornalismo/>. Acesso em: set. 2019.

KOVACH, Bill; ROSENSTIEL, Tom. **Os elementos do jornalismo: o que os profissionais do jornalismo devem saber e o público deve exigir**. Portugal: Porto Editora, 2004.

KULKARNI, Shirish. “Journalism is not for journalists. It’s for citizens, and we should have citizens in pur minds at every point of what we do”. LAKE, Matthew, **Reuters Institut**, 30 out. 2020. Disponível em: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/risj-review/journalism-not-journalists-its-citizens-and-we-should-have-citizens-our-minds-every>. Acesso em: nov. 2020.

LE JOURNAL NEWS. Le poney Babar, oublié au Salon de l’Agriculture, sera confié au gérant d’une boucherie chevaline si son propriétaire ne se manifeste pas. **Le Journal News**, 8 mar. 2018. Disponível em: https://lejournalnews.com/poney-oublie-salon-agriculture-paris-sia/?fbclid=IwAR1rebGo976_QKsyIJLpiTK3An3JG7f2HSHLpbKKp_izNEoha-asitlBfR4.

LEVITIN, Daniel J. **O guia contra mentiras: como pensar criticamente na era da pós-verdade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

LISBOA, Sílvia; BENETTI, Márcia. O jornalismo como crença verdadeira justificada. **Brazilian Journalism Research**, v. II, n. 2, p.10-29, 2015.

LITERACY PROJECTS. [**News Literacy Projects**]. [2021]. Disponível em: <https://newslit.org/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

LOOK SHARP. [**Project Look Sharp**]. [2021]. Disponível em: <https://www.projectlooksharp.org/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

MALDONADO, Alberto Efendy. Práxis teórico/metodológica na pesquisa em comunicação: fundamentos, trilhas e saberes. In: **Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MARCONDES FILHO, Ciro. **O capital da notícia: jornalismo como produção social da segunda natureza**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Ser jornalista: a língua como barbárie e a notícia como mercadoria**. São Paulo, Paulus, 2009.

MAROCCO, Beatriz. **O jornalista e a prática: entrevistas**. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2012.

MAROCCO, Beatriz. **Ações de resistência no jornalismo**: “Livro de Repórter”. Florianópolis: Insular, 2016.

MAROCCO, Beatriz. **Elementos de uma teoria da prática e dos sujeitos da produção jornalística**. Rio Branco: Nepan, 2019.

MATINO, Luís Mauro Sá. MENEZES, José Eugenio de O. Media literacy: competências midiáticas para uma sociedade midiaticizada. **Líbero**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-18, jun. de 2012.

MARTINS, Helena. Desinformação: violação do direito à comunicação e arma contra a democracia. **Intervozes**, 2019. Disponível em: <http://www.intervozes.org.br/direitoacomunicacao/?p=30215>. Acesso em: nov. 2019.

MEDIA EDUCATION FOUNDATION. **What is media education?** 2020. Disponível em: <https://www.mediaed.org/what-is-media-education/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

MEDITSCH, Eduardo. O jornalismo é uma forma de conhecimento? **Conferência no Curso da Arrábida**, Universidade de Verão, 1997. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-jornalismo-conhecimento.pdf>. Acesso em: jun 2019.

MIHAILIDIS, Paul; VIOTTY, Samantha. Spreadable Spectacle in digital culture: civic expression, fake news, and the role of media literacies in “post-fact” society. **American Behavioral Scientist**, v. 61, n. 4, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Paul_Mihailidis/publication/315999321_Spreadable_Spectacle_in_Digital_Culture_Civic_Expression_Fake_News_and_the_Role_of_Media_Literacies_in_Post-Fact_Society/links/5c5a0aeea6fdccb608aaf5ef/Spreadable-Spectacle-in-Digital-Culture-Civic-Expression-Fake-News-and-the-Role-of-Media-Literacies-in-Post-Fact-Society.pdf. Acesso em: maio 2019.

MÓNICO, Lisete S.; ALFERES, Valentim R.; CASTRO, Paulo A.; PERREIRA, Pedro M. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **CIAIQ – Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa, Investigação Qualitativa e Ciências Sociais**, v. 3, 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>. Acesso em: maio 2020.

MORAES, Dênis. **Vozes abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2011.

MORAES, Fabiana; VEIGA DA SILVA, Márcia. A objetividade jornalística tem raça e tem gênero: a subjetividade como estratégia descolonizadora. In: XXVIII Encontro Anual da Compós, 2019, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: PUCRS, 2019. Disponível em: http://www.compos.org.br/biblioteca/trabalhos_arquivo_5LFXYWXMOTM6JSBQBBT_28_7677_20_02_2019_17_55_17.pdf. Acesso em: set. 2019.

MUSAT, Tudor. Webinar "Can Journalist Be Part of Media Education?". 1 vídeo (1h 11s). **IAME**, 9 jul. 2020. Disponível em: <https://iame.education/Relive-our-webinar-Can-Journalist-Be-Part-of-Media-Education>. Acesso em: nov. 2020.

NEVEU, Érik. **Sociologia do Jornalismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

NOVA ESCOLA. Brasil lidera índice de violência contra professores. **Nova Escola**, 5 jun. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17609/brasil-lidera-indice-de-violencia-contra-professores-o-que-podemos-fazer>. Acesso em: jul. 2020.

OPEN SOCIETY INSTITUTE SOFIA. **Findings of the Media Literacy Index 2019**. Nov. 2019. Disponível em: https://osis.bg/wp-content/uploads/2019/11/MediaLiteracyIndex2019_ENG.pdf. Acesso em: fev. 2021.

OPERA MUNDI. O que está por trás do desmonte da educação pública promovida pelo Governo Bolsonaro? **Diálogos do Sul**, 12 jun. 2019. Disponível em: <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/cultura/58956/o-que-esta-por-tras-do-desmonte-da-educacao-publica-promovida-pelo-governo-bolsonaro>. Acesso em: 15 fev. 2021.

PALAVRA ABERTA. Websérie Jornalismo. **Instituto Palavra Aberta**, [2020]. Disponível em: <https://www.palavraaberta.org.br/atuacao/webserie-jornalismo>.

PERGUER-CAPRINO, M. MARTINEZ-CEDRÁ, J.-F. Alfabetización mediática en Brasil: experiencias y modelos en educación no formal. **Comunicar**, v. 24, n. 49, p. 39–48, 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.3916/C49-2016-04>. Acesso em: ago. 2020.

PINTO, Celi. Brasileiro, um perito do erro. **Zero Hora**, Caderno doc. 31 mar. e 1º abr. 2018.

PONTE, Cristina. **Para entender as notícias**: linhas de análise do discurso jornalístico. Florianópolis: Insular, 2005.

PORTAL IMPRENSA. “A sociedade não quer o jornalista militante, quer o jornalista neutro”, diz Nelson Breve. **Portal Imprensa**, 6 jul. 2015. Disponível em: <https://portalimprensa.com.br/noticias/brasil/73137/a+sociedade+nao+quer+o+jornalista+militante+quer+o+jornalista+neutro+diz+nelson+breve>. Acesso em: 11 fev. 2021.

POTTER, W. James. **Media Literacy**. 7. ed. California: Sage, 2014.

POYNTER. At the BBC, impartiality remains an unshakeable policy. **Poynter**, 6 jun. 2020. Disponível em: <https://www.poynter.org/ethics-trust/2020/at-the-bbc-impartiality-remains-an-unshakeable-policy/>. Acesso em: 11 fev. 2021.

RAND CORPORATION. **Exploring media literacy education as a tool for mitigating truth decay**. California: Rand Corporation. 2019.

RENÉS-ARELLANO, Paulo; GARCIA-RUIZ, Rosa; ZUBIZARRETA, Ana Castro. La educocomunicación y las TIC para la educación inclusiva. In: AGUADED, Ignacio. ROMERO-RODRIGUES, Luis M. (Orgs). **Competencias mediáticas en medios digitales emergentes**. Salamanca, Espanha: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2018.

RFI. Charlie Hebdo causa polémica com desenho de Brigitte Macron grávida. **RFI**, 10 maio 2017. Disponível em: <https://www.rfi.fr/br/franca/20170510-charlie-hebdo-causa-polemica-com-desenho-de-brigitte-macron-gravida>. Acesso em: fev. 2021.

RFI. Desmonte da Educação com Bolsonaro é inédito desde ditadura, diz antropóloga especialista em Ensino Superior. **RFI**, 3 fev. 2020. Disponível em: <https://www.rfi.fr/br/brasil/20200203-desmonte-da-educa%C3%A7%C3%A3o-com-bolsonaro-%C3%A9-in%C3%A9dito-desde-a-ditadura-militar-diz-antrop%C3%B3log>. Acesso em: 15 fev. 2021.

RSF. Como o presidente Bolsonaro tenta, metodicamente, silenciar a imprensa crítica. **Repórteres Sem Fronteira**, 4 maio 2020. Disponível em: https://rsf.org/pt/noticia/como-o-presidente-bolsonaro-tenta-metodicamente-silenciar-imprensa-critica?utm_source=Farol+Jornalismo+Newsletter&utm_campaign=3ba2f3398f-EMAIL_CAMPAIGN_2020_04_17_05_17&utm_medium=email&utm_term=0_ab9279c0d3-3ba2f3398f-319741357. Acesso em: 11 fev. 2021.

REUTERS INSTITUTE. **Digital News Report 2019**. 2019. Disponível em: <http://www.digitalnewsreport.org/survey/2019/overview-key-findings-2019/>. Acesso em: nov. 2019.

ROMAIS, Astomiro. Mídia, democracia e esfera pública. In: JACKS, Nilda et al. (orgs). **Tendências na Comunicação**. 4 ed. Porto Alegre: L&PM, 2001.

RODRIGUES, Adriano Duarte. O acontecimento. In: TRAQUINA, Nelson (org.). **Jornalismo: questões, teorias e “estórias”**. Florianópolis: Insular, 2016.

ROMERO-RODRIGUES, Luis M. CASAS MORENO, Patricia de. CALDEIRO-PEDREIRA, Mari Carmen. Desinformación e infoxicação en las cuatas pantallas. In: AGUADED, Ignacio. ROMERO-RODRIGUES, Luis M. (Orgs). **Competencias mediáticas en medios digitales emergentes**. Salamanca, Espanha: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2018.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

ROSS, Edward Alsworth. A supressão das notícias importantes. In: BERGER, Christa; MAROCCO, Beatriz (Org.). **A era glacial do jornalismo: teorias sociais da imprensa**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SEIBT, Taís. Em busca de um termo para explicar o fenômeno das “fake news”. **Medium**, 2019. Disponível em: <https://medium.com/@taisecoisas/em-busca-de-um-termo-para-explicar-o-fen%C3%B4meno-das-fake-news-92e92187a979>. Acesso em: nov. 2019.

SILVEIRA, Ana Patrícia Soares da. A Educação para mídia: uma abordagem teórica acerca do conceito e da sua aplicação no contexto educativo. In: PEREIRA, Sara (org.). Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania”, 2011, Braga. **Anais [...]** LMC: Universidade do Minho, mar. de 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Comunicação e Educação**, ano XIX, n. 2, jul/dez. 2014a.

SOARES, Ismar de Oliveira. Introdução à edição brasileira. In: APARICI, Roberto (Org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014b.

SPINELLI, Egler Muller; SANTOS, Jéssica de Almeida. Alfabetização Midiática na era da desinformação. **ECCOM**, v.11, n. 21, jan/jun 2020. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/1034>. Acesso em: ago. 2020.

SOLOSKI, John. O jornalista e o profissionalismo: alguns constrangimentos no trabalho jornalístico. In: TRAQUINA, Nelson (Org.). **Jornalismo: questões, teorias e “estórias”**. Florianópolis: Insular, 2016.

SPONHOLZ, Liriam. O que é mesmo um fato? Conceitos e suas consequências para o jornalismo. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 18, p. 56-69, dez. 2009.

STRIPS JOURNAL. Aux chiottes toutes les religions. **Charlie Hebdo**, n. 983, 20 abr. 2011. Disponível em: <http://www.stripsjournal.com/archives/2011/04/19/20933905.htm>. Acesso em: fev. 2021.

SUL 21. Para Trump, os jornalistas estão entre os seres humanos mais desonestos na Terra. **Sul 21**, 23 jan. 2017. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2017/01/para-trump-os-jornalistas-estao-entre-os-seres-humanos-mais-desonestos-na-terra>. Acesso em: 11 fev. 2021.

THE INTERCEPT BRASIL. Grana por cliques. **The Intercept Brasil**, 19 nov. 2019. Disponível em: <https://theintercept.com/2019/11/19/fake-news-google-blogueiros-antipetistas>. Acesso em: 11 fev. 2021.

THOMAN, Elizabeth. JOLLS, Tessa. **Literacy for the 21st Century: An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education**. Center for Media Literacy, 2003. Disponível em: http://www.medialit.org/sites/default/files/01_MLKOrientation.pdf. Acesso em: maio 2019.

TOFF, Benjamin. BADRINATHAN, Sumitra; MONT’ALVERNE, Camila; ARGUEDAS, Amy Ross; FLETCHER, Richard; NIELSEN, Rasmus Kleis. What we think we know and what we want to know: perspectives on trust in News in a changing world. **Reuters Institut**, 3 dez. 2020. Disponível em: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/what-we-think-we-know-and-what-we-want-know-perspectives-trust-news-changing-world>. Acesso em: jan. 2021.

TRAQUINA, Nelson. As notícias. In: TRAQUINA, Nelson (Org.). **Jornalismo: questões, teorias e “estórias”**. Florianópolis: Insular, 2016.

TRASEL, Marcelo; LISBOA, Sílvia; VINCIPROVA, Giulia Reis. Pós-verdade e confiança no jornalismo: uma análise de indicadores de credibilidade em veículos brasileiros. **Brazilian Journalism Research**, v. 15, n. 3, dez. de 2019. Disponível em: https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/viewFile/1211/pdf_1. Acesso em: maio 2020.

TUCHMAN, Gaye. A objetividade como ritual estratégico: uma análise das noções de objetividade dos jornalistas. In: TRAQUINA, Nelson (Org.). **Jornalismo: questões, teorias e “estórias”**. Florianópolis: Insular, 2016.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Unesco, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>. Acesso em: abr. 2018.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Unesco, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421?posInSet=3&queryId=339ec044-9741-4750-9f92-66b8e7657a05>. Acesso em: 11 fev. 2021.

UNESCO. **Éducation aux médias et à l'information**: Programme de formation pour les enseignants. Unesco, 2011. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>.

UNESCO. **Jornalismo, Fake News e Desinformação**. Unesco, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265552>. Acesso em: nov. 2019.

UNESCO. **L'Education aux médias**: un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels. Unesco, 2006. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-education-a-kit-for-teachers-students-parents-and-professionals/>.

UOL. Queimadas na Amazônia: Percentual em agosto é o maior já medido pelo Inpe. **Uol**, 21 ago. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/08/21/queimadas-na-amazonia-percentual-em-agosto-e-o-maior-ja-medido-pelo-inpe.htm>. Acesso em: 11 fev. 2021.

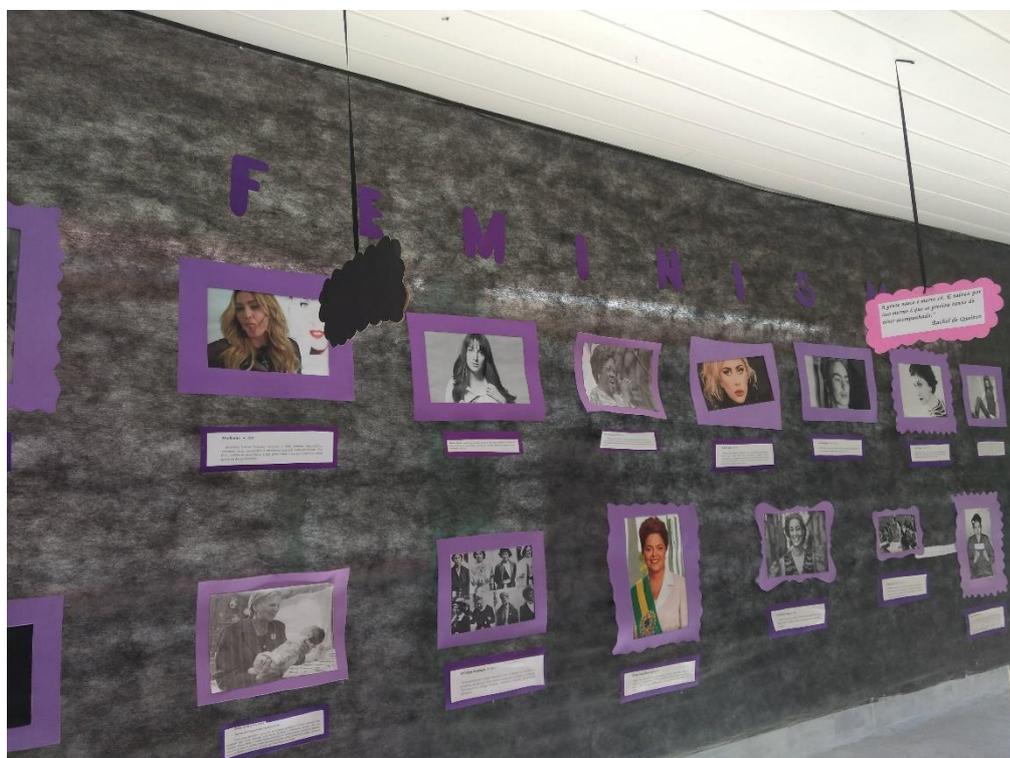
VATTIMO, Gianni. **Adeus à verdade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

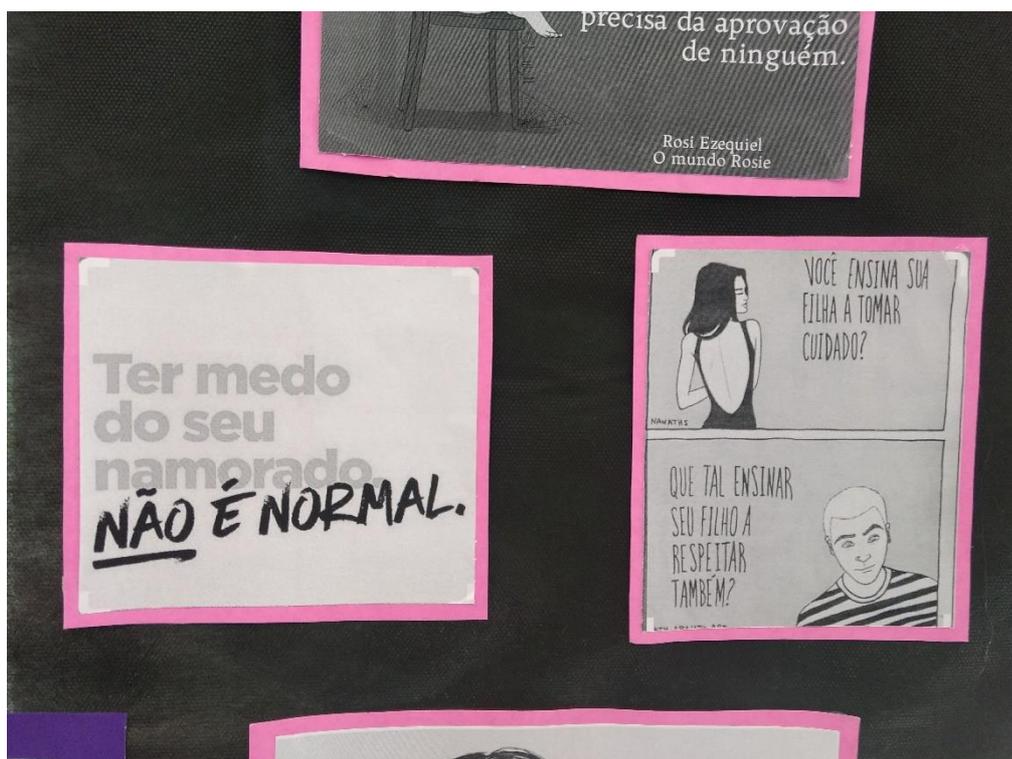
VIACAVA, Keitiline. Brasileiro, um perito do erro. **Zero Hora**, Caderno doc. 31 mar./ 1 abr. 2018.

WARDLE, Claire. DARAKHSHAN, Hossein. Information disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making. **Council of Europe**, 2017. Disponível em: <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277c>. Acesso em: dez. 2019.

ZANCHETTA, Juvenal. Educação para mídia: propostas europeias e realidade brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1103-1122, set./dez. 2009.

APÊNDICE A – EXPOSIÇÃO SOBRE FEMINISMO NA ESCOLA PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS





APÊNDICE B – PAUTAS PARA AS ENTREVISTAS

Entrevista – Pauta

1. Como enxergam a objetividade/neutralidade no jornalismo (lugar de fala)?
2. A subjetividade é incentivada? O olhar do jornalista é evidenciado?
3. Como elas descrevem o jornalismo francês e a partir de que indicadores essas oficinas são desenvolvidas?
4. O que é o jornalismo para elas e como balizam as suas práticas profissionais?
5. Sobre a formação acadêmica, opinião.
6. Que carências os públicos atingidos pelas oficinas apresentam?
7. Que conteúdos são desenvolvidos nas oficinas e quais critérios são utilizados para elaborar o cronograma de atividades?
8. Que respostas positivas são percebidas ao final?
9. Comparando início e final das atividades, como a contribuição da associação pode ser descrita?
10. É possível avaliar o impacto das oficinas?

Perguntas sobre o Programa (prática)

1. Diferença entre mídia e informação (educação para mídia e para informação);
2. Só focam no jornalismo ou tem aspectos da publicidade e entretenimento (e tec.)? Porque escolheram falar de jornalismo?
3. Como escolhem as escolas e as turmas (e por quanto tempo)? Mudam o conteúdo dependendo do lugar?
4. Qual a participação/envolvimento da escola nas oficinas?
5. Sobre o plano de intervenção: quem escolhe os dois temas entre os cinco? Qual é o mais escolhido e o menos escolhido? Por quê?
6. Sobre a oficina para profissionais, como é, por módulos também? Qualquer um pode se inscrever? É de graça?
7. Como avaliam o sucesso, o alcance da associação?
8. Faz diferença a oficina ser dada por um jornalista ou um professor pode fazer?
9. Como expandir? Disciplina obrigatória, políticas públicas?
10. Porque a escola, é possível pensar em outros alcances?
11. Porque educação para mídia é importante?

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ÁUDIO 1

Áudio 1/1

Mais c'est effectivement des sujets qui les intéressent le plus, par exemple au moment du ramadan. C'est très présent, C'est à dire qu'à la fois, on n'en parle pas directement parce que ça ne fait pas partie du travail du collègue, mais on ne parle que de ça. Même au club Manga l'année dernière. Moi, j'ai eu des embrouilles des élèves qui se sont disputés parce que justement, il y en a qui voulaient manger, parce qu'on le faisait à midi, et on faisait un pique nique. Et du coup, il y avait deux élèves qui avaient décidé d'apporter quand même leur pique nique. Et en fait, c'était très compliqué. En tout cas, ils se sont sentis jugés et les autres, après entre eux, se sont disputés sur ce qu'on a le droit de juger ou pas. Et vraiment sacré, comme en plus, ils sont fatigués, il sont faim, ça fait partie de leur premier Ramadan.

Áudio 1/2

Par exemple, au moment où, en troisième, ils doivent faire un stage de trois jours. Et il y a très, très peu d'élèves qui décide de faire sortir de Vaux en Velin. C'est très compliqué pour faire le stage. La plupart il préfère faire un stage pas intéressant, mais ici, peut d'aller faire un stage intéressant à Lyon.

ÁUDIO 4

Áudio 4/1

Je ne va pas changer les réalités de mon pays pour cette deux années, quatre années, mais je peut commencer un action; Je ne crois pas que je vais aller au Brésil et va commencer à faire un atelier ou quelque chose comme ça. Je veux instigué les personnes à penser et à réfléchir à l'éducation aux médias parce que ça n'existait pas de tout. Je commencé à parler de ça et, donc, on peut commencer avoir un politique publique, aux chose de concret, il faut commencer par un lieu.

Áudio 4/2

Et donc, là, on s'est dit que peut être, il fallait que cette association, qui était juste un truc minuscule de copains, deviennent autre chose. [...] Et du coup, moi, j'ai commencé au sein de la AFP, a dir qui aurait envie de faire de l'éducation aux médias avec moi. Et directement, il y a eu 40 journalistes. Que on dit, moi, je veux bien, moi, je veux bien, etc. Donc on est parti comme ça.

Áudio 4/3

Moi, je travaille au Monde et on est pas très marqué politiquement, c'est une critique qu'on nous fait que on sait pas qui on est en fait, politiquement.

Áudio 4/4

Delphine: Moi, je pense que tu n'es jamais objectif, et tu vois, nous, dans notre travail au quotidien, on ne sait pas du tout politiser nos propos, on ne parle pas d'un point de vue politique. On essaye d'avoir un point de vue honnête sur les choses. J'ai l'impression que la critique adressée aux médias brésiliens, c'est une critique que tu peut faire à nos médias, par exemple. Très clairement.

Sandra: Après, c'est peut être moins caricatural chez nous, mais c'est sûr que même moi qui travaille dans une agence de presse où pourtant, on n'est que sur du factuel et absolument pas éditorialiser, et moi même nous, on peut nous accuser d'être à la solde du gouvernement d'excessif, cela est normal. En même temps, j'ai l'impression que c'est le propre de l'information et c'est vrai que l'objectivité n'existe pas et que d'un journaliste à l'autre, selon les mots que tu crois.

Delphine: Tu peux atteindre une forme d'honnêteté. Et justement, en étant professionnel et en ayant des règles très précises, ne serait ce que interrogeaient le plus de monde possible sur le même sujet en confrontant les points de vue. On peut arriver, on n'obtient pas la vérité, ça existe pas, mais on arrive à quelque chose d'honnête. On est pas forcément hipereditorializer politiquement. Pas du tout.

Áudio 4/5

T'on a peu que de journalistes, mais on n'a pas la même, le même parti pris pédagogique, tout le monde a pas de la même manière de se dire c'est comme ça qu'on va faire de l'éducation aux médias en classe.

Áudio 4/6

Sandra: En fait, je pense qu'ils sont pas à l'aise, ils peuvent pas le faire de notre point de vue. On en parle parce qu'ils n'ont pas, ils ont pas l'expérience concrète du travail de journaliste. Par contre, je pense que vraiment, les profs s'y sont formés, ils peuvent mettre en place des actions d'éducation aux média efficaces. Mais ils peuvent quand même mettre en place des choses parce que nous, qu'est ce qu'on enseigne? C'est des réflexes de base que eux, ils ont déjà de recouper leurs informations, de différencier les faits de la communication, d'être alertes face à une information qui est manipulée. Eux, ils le font déjà parce qu'ils ont l'esprit critique pour le faire. Donc, c'est juste donner des armes pour exercer son esprit critique.

Delphine: C'est vrai que nous, on pense que c'est important en complément de ça, que les élèves rencontrent des journalistes parce que c'est en rencontrant les gens qui font l'info que tu dédramatise, que tu dédiabolisé un peu leur système informatif. Beaucoup de gens pensent que les journalistes qui manipule l'opinion, ils se rendent même pas compte que c'est des humains derrière ou des gens qui font leur boulot, qui tâtonnent, qui posent des questions. Et le fait que l'on arrive en tant que professionnel de grands médias et qu'on leur dise bah, non, on se pose des questions dans nos rédactions, on débat tout le temps, tout le monde n'est pas d'accord; on travaille de telle ou telle manière. Ça, c'est important, je pense pour les élèves et pour les profs.

Áudio 4/7

Le professeur n'est pas un journaliste, mais c'est un citoyen qui est capable de transmettre la notion que pour être un citoyen, il faut être capable de bien s'informer et que ça, je pense qu'il peut transmettre sa posture de citoyen, sa pratique informationnelle. Après, la difficulté pour nous, c'est ce qu'exprime aussi les profs, c'est que les profs, ils ont de la défiance vis à vis des médias.

Áudio 4/8

Oui, c'est pour ça que pour nous, on est un peu à part dans le paysage de l'éducation des médias parce que beaucoup d'assault travaillent sur la fabrication d'outils numériques. Et nous? Notre discours, on a cette force d'avoir autant de bénévoles. C'est de dire rien ne remplace jamais le terrain et la rencontre, la discussion.

Áudio 4/9

Delphine: En fait, on se rend compte que beaucoup sont un peu perdus, il y a trop de choses ou trop de choses imprécises. En fait, c'est dur. C'est trop dur de savoir quoi faire. Y en a beaucoup qui font rien. Parce que quand tu ne sais pas, tu ne fait pas.

Cristine: Et vous pensez que l'école, les collèges, les établissements d'éducation, c'est le meilleur lieu pour faire l'éducation aux media?

Delphine: C'est le lieu plus évident parce que t'a les élèves qui sont là à tous les niveaux, donc tu peux vraiment cibler dans un moment de disponibilité des élèves. Mais on intervient aussi en bibliothèque, par exemple. Mais tu vois, quand on fait des ateliers en bibliothèque, c'est plutôt des adultes qui viennent, pas des jeune. Et du coup, c'est vraiment un endroit où est sûr que les journées vont venir parce que je n'ai pas le choix. Quand j'étais petite, je m'intéressais pas à ça, je ne serais pas venu spontanément de moi même, c'est bien normal. C'est un lieu prioritaire, ça, c'est sûr.

Áudio 4/10

En fait, notre partie pédagogique, c'est de dire que pour faire de l'éducation aux médias, notre objectif n'est pas de former des mini journalistes. Notre objectif déjà, toutes les manières, on ne veut pas créer des vocations. Le journalisme, c'est un métier précaire! Il n'y a pas de boulot, donc on ne veut pas, l'idée c'est pas inciter la vocation. L'idée, c'est de leur donner des outils pour exercer leur esprit critique. Ce que tu parles tout à l'heure, le discernement, est tout à fait ça. Notre objectif, c'est une démarche citoyenne, c'est d'en faire des citoyens capables de bien s'informer pour bien voter. Pour voter en son âme et conscience, Il faut être bien informé et c'est vraiment ça notre démarche.

Áudio 4/11

Pas du tout la même chose. C'est pour ça que nous, on ne va pas forcément leur faire faire des reportages à chaque fois. Ou quand, dans nos ateliers, on leur fait faire des activités, parce que c'est important de mobiliser les élèves. C'est la question que tu as posée, comment tu fais pour parler de journalisme? Tu es obligés de faire faire des choses aux élèves parce que s'il n'y était pas. [...] Et donc, les met en activité dans les ateliers, on leur fait pas faire forcément des articles qu'on ne va pas leur demander de faire des interviews à chaque fois. Ce n'est pas des journalistes, c'est des lecteurs et lectrices qui doivent apprendre à bien lire ou à bien regarder et à bien surfer sur Internet.

Audio 4/12

Si t'es vraiment trop méfiant envers les médias, tu vas spontanément, plus facilement aller vers les théories complotistes. C'était si tu penses que le discours dominant dans les médias forts est toujours faux parce que tu penses que les journalistes sont des personnes mauvaises qui veulent te manipuler, tu es plus facilement croire aux fausses informations et aux informations alternatives, etc. Donc, c'est pas que l'enjeu de nous défendre, c'est que eux, ils puissent placer leur confiance au bon endroit.

Audio 4/13

Sandra: Ils ont des réactions très vives, donc il faut avoir de l'expérience et être à l'aise avec ce sujet pour pouvoir y répondre. Et il y a des journalistes qui seraient tout à fait capables d'animer cet atelier. En fait, souvent, c'est ça qui est drôle, ce qui serait tout à fait capable de l'animer, mais ils s'en font tout un monde parce qu'il y a eu toute une polémique, toute une polémique sur le fait que dans les écoles, il y avait beaucoup d'élèves qui étaient pas Charlie, c'est à dire qui rejetaient complètement tout ce qui était autour de la caricature et que c'était violent. Mais là, de plus en plus, nous, on a fait. On forme les bénévoles et on a vraiment encouragé les bénévoles.

Delphine: C'est en donnant des clés. Souvent, il y en a un qui me dit "Mais monsieur, c'est interdit dans le Coran de représenter le profete", ou des aspects techniques de ce que tu a le droit de faire ou pas du blasphème: "pourquoi en français, ok? Pourquoi dans notre pays, c'est pas OK?" C'est un peu technique et il faut former les bénévoles, juste avoir des fiches, d'expliquer les choses. C'est comme tu dis, si jamais on pose la question. moi, je suis capable de répondre, je ne serai pas juste là "je ne sais pas", parce que c'est ça le stress, en fait. C'est, je pense, la plupart des bénévoles, ils ont peur qu'on leur pose une question et qu'ils soient pas capables de répondre. Et non, on leur dit, mais des fois, quand tu ne sais pas, il faut le dire et c'est pas grave. Et toi, tu es là pour faire, pour créer un débat, pour les pousser à réfléchir. Donc, au final, c'est n'est pas dure.

Audio 4/14

Sandra: En fait, là où on peut dire c'est bon, c'est justement [...] quand il y a des élèves qui rejettent vraiment beaucoup la caricature, qui disent que c'est inadmissible, qui voit pas à quoi ça sert et qui après, quand tu leur fais faire une caricature, ils font une caricature qui est très, très satirique. Et là, tu te dis lui, il a compris. C'est à dire que lui, il rejette quand ça parle du prophète Mahomet, mais lui, il veut dénoncer les bavures policières et il va faire une caricature

qui est très Charlie. Et c'est là où tu dis: il y a quelque chose qui s'est passé, c'est qu'il a compris à quoi ça servait la satire.

Cristine: Et quoi faire quand les élèves a un réaction un peu fort, plus violents. Vous avez déjà experiencier ça?

Sandra Beaucoup. Eh bien, nous, on fait vu qu'on est journaliste. Notre posture, c'est de toujours revenir aux faits. Au fait, soit on revient sur les faits, de quoi on parle, soit on revient sur la loi. OK, en fait, vu que justement, il y a la liberté d'expression, vous avez le droit de penser ça. Vous avez le droit de ne pas être Charlie. Par contre, il y a certaines choses que vous n'avez pas le droit de dire et il y a des choses que vous devez respecter. Voilà, donc on rappelle la loi.

Audio 4/15

Sandra: Il y a un truc très, très important chez nous et pour nous, c'est notre principe fondamental. C'est qu'on ne juge jamais ce que pensent les élèves. C'est à dire que nous, on est Charlie parce qu'on va défendre le principe, le droit à Charlie d'exister et à continuer à faire son travail. Qu'on aime ou qu'on n'aime pas, en fait parce que c'est une question de principe, mais on comprend tout à fait que certains élèves soient pas Charlie, qui soit contre Charlie.

Delphine: Et ce n'est pas parce que t'es pas d'accord avec eux que tu vas les insulter ou quoi va être content parce que des gens les attaques. T'as le droit de critiquer, alors si tu critiques, il faut le faire de manière constructive. C'est ça qu'on leur dit. D'accord, fait un dessin qui explique pourquoi t'es pas d'accord avec Charlie. On a obtenu des caricatures hyper trash, où tu vois Charlie Hebdo jeter à la poubelle. T'a utilisé un moyen efficace de critiquer ce qu'il fait.

Audio 4/16

Sandra: En fait, c'est avoir des réflexes. Nous, on pense que justement, on n'est pas là pour en faire des mini journalistes. Mais aujourd'hui, pour survivre sur Internet, il faut avoir des réflexes de journaliste de base et qui sont donc, je veux dire, des reflexes. C'est à dire au delà d'une acquisition, des choses qui, spontanément, ils se mettent à faire.

Delphine: C'est juste les questions qui doivent se poser systématiquement quand ils lisent quelque chose, c'est le questionnement.

Sandra: La notion de sources. Toujours se demander qui publie, pourquoi ils publient, d'où ils publient, qu'il a publié, quand est ce qu'il a publié. Donc déjà toujours le questionnement autour de la source. Ensuite, le questionnement autour de la légitimité de l'information. C'est de l'esprit critique de base. Et ça, pour ça, c'est systématiquement penser aux 5W. Tu sais? Quand, où, quoi, voilà.

Delphine: Déjà différenciées, identifier ce qui est une information de base, est ce que [...] c'est de de la com., est ce que c'est une info? [...] mais juste savoir qu'est ce que je lis. Je suis face à quoi? Identifier ce qui est en train lire c'est déjà un boulot énorme et la plupart des adultes savent pas le faire.

Audio 4/17

C'est hyper important pour nous. Parce que justement, quand tu fais de l'éducation aux médias, l'idée, c'est que tu vas apprendre aux gens comment les journalistes travaillent, les différents types de médias, enfin, le paysage médiatique. L'information, c'est ce que c'est le fond de ce

qu'on disait tout à l'heure, c'est leur enseigner à eux et elle s'informer, enfin, c'est être des citoyens éclairés. Et ça passe pas forcément par les médias traditionnels. C'est vraiment sortir de l'idée que la seule bonne information qui existe au Monde, c'est de lire Le Monde ou de lire Libération. Si tu dis ça ne sert à rien parce que c'est pas réaliste. En fait, ils vont jamais faire ça de leur vie, ou alors quand ils auront 30 ans. L'idée, c'est de le raccrocher en expliquant que tu peux t'informer en ayant tes propres pratiques, mais tu faut le faire intelligemment.

Audio 4/18

Sandra: Ces rencontres là avec les élèves, ça nous aide à mieux essayer d'ajuster nos pratiques, d'ajuster les sujets qu'on traite, comment on les traite. Mais après, là, on est plus face à une impuissance fondamentale. Face à l'emballlement médiatique permanent de nous, on a l'impression d'essayer de faire remonter des choses que dans nos rédactions, il y a certaines choses qui sont vraiment pris en compte, mais qu'on est aussi écrasé par les médias qui ont le plus d'audience. Parfois, c'est un peu désespérant.

Delphine: Et puis, tu vois nos bénévoles, ils retirent beaucoup de choses de ces ateliers avec les enfants. Quand ils reviennent, ils dit, ah, c'était génial, je me rends bien compte de ça, j'ai appris ça, etc. Donc je pense que tu vois, ça va dans les deux sens. Nous, on apprend des choses aux élèves et les élèves nous apprennent des choses. Je suis sûr que les journalistes bénévoles s'en rendent compte après que ça franchi. L'étape de la direction de nos médias, c'est autre chose. Parce que pour changer profondément les pratiques, il faut que ça vienne ici dans, et est en train de se faire. Nous, au Monde, il y a ces réflexions là qui sont en train d'être menées et c'est long, c'est pas facile et ça implique de changer pas mal les pratiques. C'est fondamental comme questionnement.

Audio 4/19

Sandra: Chaque début d'atelier, on dit qu'est ce que vous avez retenu dans l'actu ces derniers temps? C'est le début de la conversation. Donc, on sait toujours qu'est ce qui les interpelle. Et l'année dernière, avec toutes les manifestations qu'il y a eu en Algérie, le départ de Bouteflika, du président qui était un président fantôme et tout. Ils ont beaucoup parlé de ça.

Cristine: Mais tous ces ateliers que vous parler de violences conjugales, par exemple, c'est un thème que vous évoquez?

Sandra: C'est eux que on parle beaucoup. Il sont très concernée par les féministes, des féminicides et qui sont très concernées par toutes les questions d'inégalité entre les hommes et les femmes. Les élèves sont très concernés par ces sujets là. Et du coup, ça dévie sur la violence conjugale. Et aussi il y a beaucoup de violence entre les garçons et les filles. Ici, on a vu dans des classes des garçons qui traier très, très mal de filles. Un vrai sujet.

Audio 4/20

Nous, on part du principe que c'est important de ce que eux font de leurs pratiques médiatiques. Ils s'en fiche du journal, mais par contre, ils sont sur Snapchat, ils sont sur Instagram et sont sur Youtube. Donc on parle de ce qu'ils font, de ce qui les intéresse, de concret dans leur quotidien pour ensuite voir à partir de ça: tu fais quoi? Comment tu fais pour t'informer avec ces pratiques là?

Áudio 4/21

Delphine: Et là, ce qui est intéressant, c'est qu'on a fait un très long questionnaire à ces 100 élèves, pour toutes les classes de troisième. Et du coup, on a un truc très complet. On peut vraiment faire connaître les pratiques des cent troisième du collège en 2019.

Cristine: Et vous demandez les questions, comme par exemple, ce quais le journalisme?

Sandra: Oui. Qu'est ce qu'une information? Pour toi c'est quoi une source fiable? On pose ces questions là, oui. Et ça, c'est un buzz parce que ça permet de le premier atelier, la première fois qu'on les voit, ça permet de lancer la discussion. On va dire: pour vous, une information c'est ça? Ça c'est la base de la discussion.

Delphine: [...] C'est quoi ton média préféré? C'est quoi un média? Est ce que je peux mettre Youtube, Netflix, ce machin? Oui, Youtube. Tu peux mettre des chaînes, des *youtubeurs*, des Youtube. Typiquement, quand tu parlais de ce que tu sais, ce que c'est la liberté d'expression, est ce que c'est important pour toi? Et c'est quoi, la liberté de la presse? Quand la question la plus difficile, c'est qu'est ce qu'une information? Il n'y a aucun qui qui était à l'aise avec cette question.

Áudio 4/22

Par contre, l'enjeu, c'est vraiment que l'éducation c'est la répétition. C'est comment on arrive à faire que le prof prolonge ce qu'on a fait. Il en reparle. Qui remobilise.

Áudio 4/23

Delphine: Parce que que tu vois, par exemple, qu'on leur a demandé ce qu'il regardait sur Youtube, et en fait, ils sont toutes en contact avec de la publicité aménagée. Les *youtubeurs* en fait quand ils racontent leur vie, ils font des placements de produits, ils font de la publicité tout le temps et ça, je pense qu'on ne l'a pas assez poussé. Il faudrait qu'on fasse plus cette année.

[...]

Sandra: On le fait parce qu'on voit bien qu'il y a un manque. Mais moi, j'estime aussi que c'est pas trop mon rôle. C'est pour ça qu'on l'a pas trop fait jusqu'à présent. La différence entre pub et nous, on travaille sur la différence entre information et communication. [...] Mais bon, on sent qu'il y a un manque là dessus. Il faut qu'on aille plus fort là dessus. Mais c'est pas pour moi. C'est pas le cœur de notre démarche.

Delphine: Tu as un des premiers apprentissages de cette résidence. C'est une des premières choses dont on s'est rendu compte. C'est peut être qu'on n'est pas assez fort sur cette question là, qu'il faut reprendre cette question de base. On pensait que c'était acquis, mais en fait pas tant que ça.

Áudio 4/24

Delphine: Nous, ce qu'on va faire, on se rend bien compte que c'est une petite action, mais on espère que ça va être une petite graine et que c'est en plantant des petites graines que, au final, ton état d'esprit évolue. Parce que là, qu'est ce qu'on ferait? On peut noter l'article. On leur fait faire une petit brève à un moment, un petit article. Qu'est ce que ça sert à quoi? Et tu vois, on discuté avec une chercheuse française qui travaille un peu sur notre résidence aussi en sciences de l'éducation, et elle nous disait qu'elle est démontré que le simple fait que tu aies des

intervenants extérieurs qui viennent en classe automatiquement les notes augmente, même si c'est nul ce qui se passe, même si tu as le simple fait qu'il y ait quelqu'un qui viennent. Ça augmente les notes parce que les élèves se conduisent mieux, ou les prof ils sont envie de avoir de bons résultats. On sait pas. En tout cas, c'est pas forcément pertinent de faire un système de notes. Je ne sais pas ou je ne sais pas ce que ça nous apporterait.

Cristine: Ce n'est pas un système de notes.. mais comment savoir si les ateliers fonctionnent, s'ils sont bons ou si vous avez besoin de vous améliorer?

Sandra: Alors il y a deux choses. La première chose, déjà: le professeur remplit lui, toujours une attestation, il donne son avis. Donc, on a quand même ce retour là. On a un autre tour qui est quand même très important: c'est que nos 200 bénévoles. Dans les 200 bénévoles, il y en a pas 200 qui sont affolants, mais on va dire qu'il y en a au moins une cinquantaine de bénévoles qui nous font des retours très précis, des ateliers. Et chaque année, on actualise nos contenus pédagogiques, on tente de les améliorer avec leurs retours. Il faut voir que ça fait quand même 200 journalistes des deux meilleures rédactions en France qui réfléchissent à fond sur ce sujet là. Donc, on met notre matière grise en commun et qui teste en classe, donc notre matière grise en commun, en fonction des retours des profs, des retours de nos journalistes bénévoles et puis évoquant les élèves, ils accroche, ou ils accroche pas.

Delphine: On voit tout de suite si t'as perdu les élèves parce que tu étais trop théorique, ou t'étais un descendant. C'est toi, le prof ce qui écoute, tu vois tout de suite que ça sert à rien, les élèves n'écoutent pas, y participent. Il faut que les élèves participent.

Sandra: Vraiment à leur hauteur. On est vraiment dans un truc de dialogue horizontal. Donc ça, c'est vraiment de la démarche.

ÁUDIO 5

Áudio 5/1

Dans ces images, il y a deux photos et deux caricatures. D'accord? Vous, là, votre exercice va vous laisser cinq minutes. C'est si vous êtes un rédacteur en chef comme Delphine, c'est à dire que vous travaillez dans un journal et que vous devez illustrer, trouver une illustration, un papier sur les violences conjugales, un article sur les violences conjugales, quelle image vous choisissez entre ces quatre images et pourquoi? L'important, c'est que vous donniez une argumentation, un argument qui justifie pourquoi vous choisissez cette image plutôt que les trois autres pour parler des violences conjugales.

Áudio 5/2

En fait, si je me permets une petite remarque, parce que pour nous, c'est très important. On est des professionnels de l'image aussi parce qu'on est des journalistes. Moi, ce qui me marque toujours en place, c'est la façon dont vous avez de commenter les images avant même d'avoir pris le temps de les regarder. [...] Si vous la regardez cette image, elle donne déjà plein d'informations.

Áudio 5/3

La différence avec une photo, d'accord? C'est que la caricature, donc elle va montrer ce qu'il y a derrière, quand la photo, elle, va apporter la preuve d'un évènement. On a vu sur la

manifestation en Algérie, que la photo montre bien quand il y avait une grosse présence policière. Donc là, c'est une photo qui témoigne de la situation.

Audio 5/4

Aluna: Il y a sur en Chine trois personnes est son mort, de un virus. À cause d'une hôpital (interrompida).

Aluno: En fait, c'était, c'est parler Ebola.

Delphine: E quoi c'est Ebola?

Sandra: Justement, on ne sait pas. On ne sait pas vraiment ce que ce virus. Mais pour l'instant, il y a des morts suspectes. C'est un sujet qui commence à monter. Je pense qu'on va en parler plus ça dans les..

Delphine: Un prochaine fois, on regarde tous et toutes les composantes pour en débattre et discuter. D'accord?

Audio 5/5

Pendant très, très longtemps, il n'y a eu aucun mouvement de rébellion, de manifestations en Algérie, rien que ça. Il y a des gens qui descendent dans la rue. Au début, c'était juste quelques centaines de personnes qui descendaient dans la rue et nous dès qu'il y a eu quelques centaines de personnes en Algérie, on en a parlé parce que c'était déjà un événement qui s'est fait en Algérie. En France, quelques centaines de personnes dans la rue, jamais on en parle. Et là, il y avait tellement, il y avait tellement jamais eu de mouvement, de possibilité de s'exprimer, etc. Pour nous, c'était un événement et on a commencé à en parler.

Audio 5/6

Nous, des médias français, on en a parlé, mais il y a beaucoup de médias algériens qui sont pas libres, qui n'ont pas parlé et qui n'ont pas pu en parler tout à fait librement.

Audio 5/7

La semaine dernière, j'ai couvert une manifestation de la police scientifique et pour qu'on parle d'eux, ils s'étaient tous mis en combinaison: là, voyez comme dans les films blanches avec la capuche rouge, et ils avaient mis au sol comme une scène de crime avec des faux cadavres, du faux sang, et tout. Ils avait mis des petits sur une scène de crime, mais des petits panneaux, le petit bommecca. Ils avait écrit des phrases chocs, genre: Le Bataclan, j'y étais; L'attentat à Nice, j'y étais; L'attentat de Charlie, j'y étais. Pour dire que la police scientifique est bien sur toutes les scènes de crime, très, très, très difficiles, ils sont présentes. Et c'était assez marquant. Mais là, vous voyez ce qui est drôle dans votre réaction. C'est intéressant pour nous. En fait, ça n'a pas du tout parlé. Eux, ils ont voulu faire un truc percutant. Et nous, c'est une photo de l'AFP avec cette photo de la AFP, donc nous, on a pris cette photo pour illustrer la manifestation. Mais vous vous trouvez que ce n'est pas du tout marquant comme les mis-en-scène. Donc, la seule manière, c'est loupé.

Audio 5/8

Delphine: Qui est-ce que veut nous expliquer qu'est que ce sens veut dire? Qui est-ce que choisiraient cette image pour illustrer le sujet? Vous avez droit à une image. Qu'est ce qu'il a envie de cette image?

Sandra: D'accord, alors, explique nous. Donc, ton argument, c'est parce que c'est à ça que t'as compris. Alors, qu'est ce que tu a compris dans cette image?

Aluno: Que elle se fait frapper par son home, et que elle est vient a la justice et elle a frappe. Elle est attaqué par les deux. La justice et son mari.

Delphine: Super, génial! Qu'est ce qu'il veut compléter, ce que il a dit? Ça veut dire quoi attaquer par la justice?

Aluno: Des trucs injustes.

Sandra: Des trucs injuste.

Delphine: Qu'est ce que ça veut dire, vu le rôle de la justice dans cette histoire?

Aluna: (inaudível).

Sandra: Pas protégé par l'État, défendu par la justice. C'est très, très bien.

Áudio 5/9

Sandra: Et aujourd'hui, on va parler d'un sujet très important: c'est la caricature et la liberté d'expression. Première question toute bête avant qu'on commence à faire des petits exercices pour vous comme ça, spontanément, une caricature, c'est quoi? Ça sert à quoi?

Aluno 1: Déformation de la réalité.

Sandra: Déformation de la réalité.

Delphine: Je vais note qu'est ce que vous dites, e en puis on a discuté.

Sandra: Quoi d'autre?

Aluno 2: C'est quoi une caricature?

Sandra: Oui.

Aluno 2: Ce un truque que représentent.

Sandra: Représente, mais les comment, de quelle façon?

Aluno 2: Déforme.

Sandra: C'est un dessin.

Delphine: Quand vous dire deforme, ça va le dire quoi? Est ce que ça montre que les points positifs ou caricaturaux?

Alunos juntos: Non.

Delphine: Quoi d'autre? Vous montré des points négatifs. T'as dit quelque chose d'intéressant, ça va deforme, dans le sens où c'est exagéré.

Sandra: Exagéré. Ça peut être abusé.

Aluno 3: Mais ni pas bom.

Sandra: J'ai entendu, j'ai entendu une expression intéressante, qui a dit second degré? On fait ce qu'il qualifie de second degré.

Aluno 1: C'est drôle.

Sandra: C'est ça. Pourquoi tu dit ça, second degré?

Aluno 1: Humoristique.

Delphine: C'est humoristique.

Sandra: Dernière question avant qu'on fasse un exercice concret où tu vas très bien comprendre que c'est une caricature, à quoi ça sert de caricature. Est ce que c'est, est ce que vous avez vu récemment des caricatures? Si oui ou? Et quoi? Est ce que vous se souvnet.

Aluna: Dans les journaux il ya plan.

Áudio 5/10

Delphine: Quelqu'un peut m'expliquer ce que c'est, un macho?

Aluno 1: J'aurais une fille que veut jouer au foot avec toi et tu leur dis quoi, un fille joué au foot avec nous.

Aluno 2: Vas jouer le foot a la cuisine.

Sandra: Exatement! Mais ça c'est le sort de le machisme! Moi, je n'aurais pas trouvé mieux.

Áudio 5/11

Delphine: Et pourquoi le caricaturiste, la caricaturiste en l'occurrence, elle dit que la justice ne protège pas assez le femme?

Aluna: Il n'y a pas de preuves pour prouver que il a frappée.

Aluno: La police, il faut rendre.

Delphine: Il y a plein de choses et c'est très bien dit. Il y a plein de choses qui font que aujourd'hui, c'est très dur pour une femme qui s'est fait agresser par son compagnon ou carrément frappé. C'est très dur de prouver. Que la police, souvent, on a fait beaucoup d'article. Soit il croit que les femmes ment, soient, ils ne sont pas formés pour accueillir les femmes qui sont battues. Parce que il venir, ah, mais c'est votre mari. C'est juste une question de formation, souvent, les policiers, les policiers ne savent pas comment faire pour protéger cette femme. Il y a un vrai problème. C'est pas si simple.

Sandra: Et puis souvent, il y a eu un vrai sujet là sur la formation des policiers. Comment il devait accueillir ces femmes là? Comment? Parce que souvent, il voulait même pas prendre leur plainte. Donc il n'y avait pas de trace de ça, etc. Donc, avait tout un travail pour aider les policiers et la justice à mieux prendre en compte les violences conjugales pour que des suites judiciaires, parce qu'il y a rarement des suites judiciaires.

Áudio 5/12

Aluna: C'est quand un mari tape sa femme.

Aluno: Ou le inverse!

Sandra: C'est quand un mari tape sa femme, ou l'inverse. C'est plus régulièrement le mari qui tape sa femme. Vous vous souvenez? On en avait parlé ensemble.

Aluno: Les féminicides.

Sandra: Les féminicides et on en avait dit, c'était à quelle fréquence?

Aluno: Trois par jour?

Sandra: Une femme tout les trois jours.

Aluno: C'est énorme!

Áudio 5/13

Delphine: En fait, on a dit que c'était violent qui avait fait une morte. Par contre, beaucoup, beaucoup, beaucoup d'arrestations et donc beaucoup de manifestants se sont fait emprisonner juste pour avoir manifesté. Alors qu'il n'y avait pas de violence, c'est vraiment juste parce qu'ils manifestent.

[...]

Aluno: Ça veut dire en fait c'est le dictat.

Alunos juntos: N'ont pas bien.

Delphine: C'est pas de dictature. En tout cas, c'est un régime serait autoritaire.

Sandra: Répressif.

ÁUDIO 6

Áudio 6/1

L'exercice, c'est de réfléchir à un sujet qui vous énerve, un sujet dans la société en ce moment que vous énerve trop, et vous voulez dénoncer. La caricature, c'est fait pour dénoncer une réalité que vous déteste.

Áudio 6/2

Sandra: Je ne dis pas est-ce que c'est bien le faire ou pas bien de le faire. J'ai dit est ce que c'est autorisé par la loi? Qui répond?

Aluno: C'est pas interdit par la loi de rigoler sur la religion. C'est un peu comme.. C'est bizarre. En gros, on peut réguler du sexisme, mais on pas réguler les religions. Parce que le problème de religion, c'est le pratique. C'est entre la pratique de la religion et la religion.

Sandra: Je te poser une question. Pour toi, la religion, est-ce que la religion, pour vous, dans la religion aujourd'hui, que ce soit la religion juive, la religion musulmane ou la religion catholique, est ce qu'il y a des dérives? Des dérives, ça veut dire qu'il y a des choses qui fonctionne mal dans certaines religions.

Aluno: Oui.

Sandra: Oui, quoi?

Aluno: En vrai, devrait jouer un rôle important.

Delphine: On avait vue ensemble. Extrémistes, le radicalisme, on a vu ensemble ça.

Sandra: Le jihad.

Aluno: Le djihad.

Sandra: Par exemple, c'est juste pour, parce que c'était juste un truc privé de la sphère privée, la religion. C'est pas tout à fait vrai. Par exemple, dans la société française d'aujourd'hui, il peut se poser plusieurs questions sur la religion musulmane, toutes les questions de radicalisation, ou la religion catholique. Toutes les histoires de pédophilie dans l'église, vous en avez entendu parler? Voilà, d'accord? Est ce que, selon vous, nous, les journalistes ou eux les caricaturistes, ne devrait pas dénoncer ça?

Aluno: Oui.

Sandra: Oui, c'est une façon de le dénoncer.

Áudio 6/3

Ça c'est l'apologie du terrorisme, mais vous comprenez ça ou pas? C'est pas grave que les gens voyaient Charlie Hebdo, ils ont dit oui, ils ont bien eu raison de les tuer? Ça c'est l'apologie du terrorisme. C'est interdit par la loi. C'est puni par la loi. Tu n'as pas de droit de dire ce que tu veux à la publique. La différence entre la sphère privée et la sphère publique. Vous avez le droit de dire des trucs entre vous et que ça reste entre vous. Vous dites pas des choses sur les réseaux sociaux, gens? Ah ouais, super, il y a eu un attentat, il avait bien raison. Vous le dites pas ça. C'est puni par la loi. Vous risquez d'être puni gravement.

Audio 6/4

Delphine: On a le droit de blasphémer, vous comprenez ça? Le blasphème c'est quoi?

Aluno 1: Déformer! Déformer ce qui s'est passé.

Sandra: Non. Le blasphème, c'est de critiquer une religion.

Delphine: On a le droit de critiquer.

Aluno 2: Ce ça qu'ils ont fait, le Charlie Hebdo?

Delphine: Voilà, on a le droit de critiquer dans le respect.

Aluno 3: Oui. Mais on doit respecter ça.

Sandra: On sait très bien que c'est un sujet de blasphème qui choque beaucoup les adolescents. Et partout où on va, d'accord et on l'entend. Le seul truc, c'est que je vous incite à vous interroger sur quelle société que vous voulez. Ici, on a le droit de blasphémer la religion. Si on n'avait pas le droit de blasphémer, on n'aurait pas le droit de dénoncer la pédophilie dans l'Église, par exemple. Et il y a des pays d'accord où le blasphème est interdit. Il y a même des pays comme l'Iran où le blasphème est puni de mort. Comme ça, il faut réfléchir à quelle société on veut. Moi, j'entends bien que le blasphème soit quelque chose de difficile à comprendre qui puisse heurter. Mais est-ce qu'on préfère ça ou une société où le blasphème est interdit ou carrément puni d'une peine de mort?

Aluna 1: Mais en fait, qu'on nous interdise, par exemple, de critiquer les orientations sexuelles de on ne sait pas quoi, ils nous disent les discours racistes, antisémites, c'est interdit. Mais le blasphème de s'autoriser.

Sandra: Parce que comme disait Delphine, le blasphème, c'est une critique. Tu n'as pas un propos raciste contre un musulman, mais contre une institution, contre la religion, par exemple, si on reprend l'exemple de la pédophilie dans l'Église. La critique, c'était le fait que l'Église allait fermer les yeux sur la pédophilie. Qu'elle ait pas mis ses prêtres en dehors de l'institution religieuse. Vous voyez ce que je dit? Donc, on ne va pas critiquer la famille qui va à la messe tous les dimanches, mais on critique l'institution religieuse.

Aluna 1: La vraie, vous c'est au bas, parce que, par exemple, quand il a fait la Charlie Hebdo, il n'a pas été puni, continue.

Sandra: Charlie Hebdo ont tous eu des procès, donc beaucoup de procès. Et les plus gros procès qu'ils ont eu, c'était justement de tous les milieux catholiques, d'accord? Parce qu'ils s'en sont beaucoup pris à l'Église sur leur une de Charlie Hebdo.

[...]

Sandra: Est-ce que pour autant, il faudrait interdire Charlie Hebdo parce que ça plaît pas à certaines personnes? C'est là le débat. Parce que c'est là le débat, c'est ça. Moi, ça me plaît pas. Nous, avec Delphine, parfois, Charlie Hebdo a plu, la une sur Brigitte Macron, on la trouve

sexiste. Elle ne vous pas, et pour autant que ça passe pour que Charlie Hebdo existe, parce qu'on trouve que c'est important qu'un journal comme ça existe. C'est juste ça.

Aluna: C'est pas un question. C'est mon marque. Charlie Hebdo se plaint des.. on dirait in font tout, bois, pour énervée.

Delphine: Ils ont été tellement mis en cause, dit ils ont eu 50 procès, je crois. Ils n'arrêtent pas de se faire embêter par tout le monde parce que tout le monde considère qu'ils vont trop loin, qu'il faut que c'est pas drôle, qui sont peu respectueux. En fait, ils aurait just encore plus parce qu'ils considèrent qu'ils sont alors dans leur droit et la justice leur a donné raison. La justice pense qu'ils sont dans leur bon droit s'ils ont le droit d'avoir cet humour là. Du coup, ils en rajoutent parce qu'ils se font harceler aussi.

Audio 6/5

Prof.: Ça c'est intéressant ce que vous dites. [...] Dont, on sait, on va parler d'autorisation, ça veut dire quoi? Cela va de soi même? Vous savez quoi, des fois? J'ai du mal avec ça en place quand j'ai des élèves qui n'utilisent que ça, qui, entre eux, vont à s'appeller des mot. Je ne supporte pas, en fait. Est-ce que c'est pour rire entre vous, comme c'est des mots qui sont utilisés par des gens qui sont vraiment racistes. Pour moi, rire de qu'on l'effacer, exister à l'intérieur de l'école, ça me dérange parce que c'est comme si ça venait nous contaminer, par exemple. Moi, c'est ma ligne, par exemple, ça c'est ne me fait pas rire.

Aluno: C'est vrai que nous sommes des gens comme vous dites, avec le racisme.

Prof.: Oui, j'entends, mais quelque part, tu fais exister. Tout façon, c'est un arabe, c'est un voleur, c'est normal. J'avais entendu un gamin comme ça, qui disait mais c'est pour rigoler, mais pour moi, je trouvais ça choquant de faire exister cette phrase à l'intérieur de l'école. Parce que pour moi, la salle de classe n'a pas sa place. Et voilà, il y a de l'humour. Je comprends ce que vous dit au tour de cette question, mais quelque part faire exister des mots aussi violents, etc. Dans la salle de classe dite moi, c'est le lut à mon humour, j'aime faire de l'humour. Mais des fois, il y a des mots comme ça qui m'ont dérangé. Parce que pour moi, c'est comme s'il y avait contamination de la pensée.

Audio 6/6

Aluno: Ma mère n'a pas en ménopause!

Alunos juntos: (riem, falam alto, se agitam)

Delphine: Ça n'est pas un sujet de faire rire, c'est un sujet normal.

Alunos juntos: (riem e falam juntos, ainda mais alto)

Prof.: On écouté!

Delphine: La ménopause, c'est quand les femmes n'ont plus leur nait.

Aluno: C'est qui? Non!

Delphine: Quand les femmes sont plus âgées à un moment de leur vit, elle n'est plus la règle et elles ne peuvent donc plus avoir un enfant. Parce que ça veut dire que quand on a une relation..

Alunos juntos: (gritos, ainda mais alvoroço).

Prof.: Je rapelle a ceux qui n'ont pas suivi leurs cours de SVT, que le sang qui coule, une fois par mois, on les a pour les jeunes filles. Quatre ne sont plus des enfants. C'est le sang qui c'est en fait, à nourrir, construire ce bebe. Quand une femme est enceinte, elle n'a plus ce règles. Et au bout d'un certain âge, on ne peut plus faire d'enfants, on n'a plus cet afflux de sang. Ça vous

dire qu'on est plus de 50 ans bien tapés activement. Effectivement, on sait qu'elle est âgée et que donc elle ne peut pas avoir d'enfant.

Áudio 6/7

Stop! En revanche, vous demanderez au professeur de les aider ce que c'est l'entrepause, qui existe pour les hommes aussi. On revient sur la press.

Áudio 6/8

Et puis moi, ce qui me robustus plusieurs fois, tu parles beaucoup et c'est très agréable, mais tu n'écoute pas les autres, donc c'est pas constructif, en fait. Il faut écouter les autres. Oui, c'est la base du débat quand même.

Áudio 6/9

Sandra: Avant, est-ce que quelqu'un peut d'écrire cette caricature?

Delphine: Qu'est ce que ça veut dire?

Aluna 1: C'est un peu raciste.

Delphine: Pourquoi faire raciste? Parce qu'on parle de race? On parle de quoi?

Aluno 1: De religion, c'est raciste.

Aluna 1: En fait, c'est pas très bien de juger des allusions des autres, c'est un peu..

Delphine: C'est le religion des autres?

Aluno 2: La Bible!

Sandra: La Bilbie c'est qui? Le Torá ce qui?

Delphine: Le cas c'est les trois religions monothéistes. Les trois principales religions dans le monde.

Sandra: Charlie Hebdo, mettre toutes sur le même plan.

Aluno 3: Ça veut dire quoi ça aussi?

Delphine: Quelque vous comprenez? Quelques ça vout dire?

Aluna 2: Je crois en ce qu'on veut, les hommes, mais la religion, c'est un truc que ça font ne va pas.. mais pas de cette manière et non pas avec les toilettes.

Delphine: Tu penses que ça manque trop de respect?

Aluna 2: Je pense que il prend tout le religion dans le même sac, comme le même chose.

Sandra: Et donc, elle a dit qu'elle n'est que la caricature a mettre toutes les religions au même niveau. Donc, on ne peut pas vraiment dire que c'est du racisme.

Áudio 6/10

Delphine: On ne peut fair l'apologie du terrorisme. C'est quoi ça, l'apologie du terrorisme?

Aluno: Devenu musulman.

Delphine: Non, parce que des musulmans ne sont pas de terroriste. L'apologie du terrorisme quand il y a un attentat et vous ditez, ah, c'est génial ils sont raison.

Aluno: Ah bon, c'est ça.

ÁUDIO 7

Áudio 7/1

Oui, c'est vrai qu'à Paris, en 2015, il y a 5 ans. Mais nous, c'est quand vous dites que nous, les journalistes, ça nous a vachement choqués, ça nous a choqué qu'on s'attaque à des journalistes juste parce qu'il a écrit des choses qui plaisaient pas ou qu'il avait dessiné des choses qui plaisaient pas. Ça, on s'est senti menacé et on s'est senti aussi en danger dans nos rédactions. Maintenant, aujourd'hui, on essaye d'être les plus discrets possible parce qu'on sait qu'on peut être une menace potentielle. [...] Au delà des attentats contre Charlie Hebdo, il y a des journalistes qui meurent, parce ce qui essaient de faire leur travail.

Áudio 7/2

Sandra: Explique nous pourquoi tu l'a choisi? Qu'est ce que tu vois dessus?

Aluno 1: Parce que il y a de femmes que sont... Mortes.

Delphine: Est-ce qu'elles sont vraiment mort?

Aluno 1: Non, il représente les femmes que sont mort.

Delphine: Exactement. Elles se mettent en scène.

Aluno 1: Pourquoi?

Delphine: A t'on avis, pour quoi?

Aluno 1: Elle presenté les femmes sont mortes.

Delphine: Mais pourquoi elles font ça?

Aluna 1: Pour montrer aux gens?

Sandra: Oui, exactment.

Aluna 1: Pour montrer que il y a des femmes que sont tues.

Sandra: Oue, beaucoup de femmes qui meurent sur le coup des conjoints. Vous voyez, c'est comme sur une scène de crime, il y a des traces blanches autour des corps.

Delphine: Et c'est quoi la différence entre une manifestation comme ça, classique ou une manifestation comme ça? Quand vous vous imaginez, vous marchez dans la rue et vous tombez sur des femmes qui sont comme ça.

Sandra: Qu'est ce que vous faites?

Aluna 2: On trap (risadas).

Delphine: Un mauvais réflexe. Je pense que tu ne frappe pas. Vous êtes peut être un peu plus choqué.

Aluna 2: Oui, plus choqué.

Delphine: Mais ça, c'est une image qui va plus interpeller. Vous allez être surpris, vous allez vous poser des questions, mais pourquoi elles se mettent à la place de personnes mortes? Vous allez vous poser des questions. Ça, c'est pour créer des images chocs.

Áudio 7/3

Sandra: C'est là? Alors, qu'est ce que tu vois sur celle là?

Aluno: Nous sommes déjà dans l'isoloir?

Sandra: Oui, c'est quoi un isoloir?

Aluno: C'est un truc pour voter.

Delphine: Oui, c'est exactement.

Aluno: Et une prison.

Sandra: Oui. Qu'est ce que ça représente d'après toi, cette image?

Aluno: Ah, oui, je compris. Parce qu'ils sont enfermés dedans comme en bloqué.

Sandra: Voilà exactement c'est super bien résumé. Bravo. Ils sont enfermés dedans, comme comme quand tu vas dans l'isoloir. Ça veut dire, en gros, que leur vote n'est pas forcément libre. En gros, cette caricature peut tout à fait se lire comme ça. Mais juste regarde, qu'est ce que tu vois derrière les barreaux?

Aluno: Des Yeux.

Sandra: Des yeux? Mais alors, c'est qui? Qui sait qui, comme chante si on met en parallèle avec cette image là?

Aluno: Des Argelien!

Delphine: Oui. Et quel genre d'Algériens? Ceux qui manifestent, ceux qui manifestent.

Sandra: En fait, on peut lire cette caricature dans deux sens le sens que [o aluno] a dit, c'est à dire qu'un vote n'est pas forcément libre, et le fait que ils ont arrêté pas mal d'Algériens pendant les manifestations, ils les ont mis en prison. Comme ça, ils se sont assurés que ces personnes là, qui étaient contre les personnes dirigeantes, n'allaient pas aller voter puisqu'ils sont en prison.

Delphine: A ton avis, non, pourquoi, a ton avis, le gouvernement algérien a intérêt à ce que les gens qui manifestent ne votent pas?

Aluno: Parce que ils ne voteront pas en le précisément.

Sandra: Exactement. Ils veulent garder le pouvoir.

Áudio 7/4

Sandra: Qu'est ce que tu vois? Qu'est ce qu'il exprime? Qu'est ce que tu ressens en le regardant? Expliquer.

Aluno: C'est loin, le bonheur. Il est pour encore quelques semaines de marche.

Sandra: Alors, qu'est ce qui.. Qu'est ce qui se dit entre ce père et ce fils?

Aluno: Ne qu'ont manifesté, il doit que... Il devant encore manifester pour trouver le bonheur.

Sandra: Le bonheur, c'est quoi alors? Dans ce dessin? Ce de obtenir quoi? Le bonheur d'obtenir quoi?

Aluno: Um neuveu président.

Sandra: Exactement, super. Tu résume bien la situation.

Áudio 7/5

Sandra: Et donc, ça a été le cas, ces caricatures sur Mahomet. Elles ont été vécues comme une insulte à l'islam par un certain nombre de personnes. Mais est ce que, selon vous, un dessin, ça mérite qu'on prenne des Kalashnikov et qu'on vienne dans une rédaction et tué une dizaine de personnes?

Aluno 1: Non, ça mérit pas.

Aluno 2: Oui.

Alunos: (Alunos falam juntos).

Sandra: Si tu dit oui, tu me dis pourquoi? Me expliquer. Parce que pour toi, un dessin ça mérite? Voilà, c'est juste une provocation.

Aluno 2: N'importe que dit le dessin, encore.

Delphine: Parce que vous pensez que quelque soit le dessin, ça méritir qu'on mort pour la?

Aluno 2: N'importe le dessin.. (não termina).

Delphine: Moi, je suis d'accord avec ça, mais là, quel que soit le dessin, même s'il est unrespectueux, ça ne mérite pas de mourir pour un dessin. Si un dessin vous énerve, qu'est ce que vous avez fait?

Aluna 1: Déchirer.

Delphine: Vous le déchirer! Alors, vous dit aux personnes qui l'ont fait que ça vous choque, mais vous n'allez pas la tuer.

Áudio 7/6

[Aluno]! Tu te concentre, si non, tu te change de place!

Áudio 7/7

En fait, tu sait quoi? Ce sujet là est absolument pas drôle, d'accord? T'arret de rire bêtement, stp. T'as le droit de rigoler, mais là, c'est fatiguant. Parce que on plus ton rire, et les hommes de tout la classe, on entend pas les filles qui voilà.

Áudio 7/8

Sandra: C'est quoi une caricatures? Ou est ce que vous en avez déjà vu? Quand est ce qu'on parle de caricature?

Aluno 1: À la tele?

Aluno 2: Dans un journal?

Sandra: Oue, dans un journal. Peut il y avoir de la caricature.

Aluno 3: La radio?

Sandra: Non, a la radio il n'y a pas la caricature.

Delphine: Pourquoi? C'est quel objet une caricature?

Aluno 2: C'est une personne?

Delphine: Non. Ça peut représenter une personne parce que c'est un..

Aluno 1: Écrivain.

Delphine: Dessiner, c'est un dessin.

Aluno 2: A oui, c'est vrais!

Delphine: S'il vous plaît, on essaye de réfléchir tous ensemble, comme d'habitude, et vous jouez la main, parce que c'est plus facile. C'est un dessin qui représente quoi? Pourquoi ce dessin, en particulier represente une caricature?

Aluno 1: Un caricature c'est un caricature.

Delphine: Plus d'arguments que ça, SVP.

Aluno 1: Je ne sais pas.

Áudio 7/9

Sandra: Est ce que long de vous est capable de nous citer une caricature qu'il a vu récemment?

Aluno: Non, pas vue.

Sandra: Vous n'avez pas?

Aluno: Non.

Sandra: Là, c'est très loin de vous, j'ai l'impression.

Delphine: C'est souvent dans la presse écrite, comme quand vous achetez un journal, vous voyez des caricatures. Si vous achetez pas de journaux, vous avez moins de chance de reprendre contact avec une caricature. Tout à fait normal.

Áudio 7/10

Delphine: Donc, c'est l'homme qui frappe la femme, c'est la justice et la femme se protègent des yeux à la fois de l'homme qui la frappe et à la fois de la justice. Comment vous comprenez ce message?

Aluno1 : Elle eh mort?

Delphine: C'est pas très clair. Pourquoi la justice est une menace pour la femme qui est frappée par son amant?

Aluno 1: Elle n'as pas de papier.

Delphine: C'est pas ça, le sujet. C'est pas la question.

Aluno 2: Elle a peur!

Delphine : Elle a peur. Mais pourquoi elle a peur de la justice?

Aluno 2: Parce il peut lui frapper.

Aluno 1: Et puis son home au prison vas sortir...

Sandra: Ça peut être ça. Mais l'idée de la caricature, c'est surtout de dire que la femme, elle, se sent menacée par un homme. Elle peut se sentir menacée par un homme et en même temps, elle ne se sent pas protégée par la justice. D'accord? Parce que on estime aujourd'hui que la justice ne prend pas suffisamment en compte le problème des violences conjugales. Mais cette caricature, elle peut être un peu difficile à comprendre et je crois que c'est pour ça que vous l'avez pas choisi. Parce que juste, vous n'avez pas compris. Vous n'avez pas compris le message qu'il y avait derrière, alors.

ÁUDIO 8

Áudio 8/1

Déjà, réfléchissez au sujet dont vous aurez envie de parler (voltada para um aluno). Quest-ce qui t'énerve? Quest-ce que te mentre en colère? La maltraitance sur femme? Ça tu voudrais le dénoncer? Très bien. Comment tu pourrais le faire? Alors, est ce que tu seras la dessigner? Essayer de me expliquer.

Áudio 8/2

Delphine: C'est un peu comme un journaliste, peut toujours avoir des preuves de ce qu'on dit. Sinon, vous inventez des choses en fait.

Sandra: Nous, on peut être très souvent poursuivi pour diffamation. Vous vous révéler sale dans la presse, mais en fait, c'est faux.

Áudio 8/3

Sandra: Vous qu'utilisait à fond les réseaux sociaux, Instagram, Snapchat, tout ça. On n'a pas le droit d'utiliser une photo de quelqu'un sans son accord. Vous saviez ça?

Aluno: Oui.

Sandra: Mais même entre vous.

Delphine: Vous tagué quelqu'un pour lui demander son avis.

Alunos: (falam juntos)

Delphine: C'est ton ami, mais est-ce qu'il est d'accord avec tout ce que tu fais? Ton ami il a pas envie de être sur les réseaux sociaux dans une posture ridicule.

Sandra: Ou il a pas envie d'aller sur les réseaux sociaux de tout.

Áudio 8/4

Sandra: D'autant plus que sur les réseaux sociaux, il y a des preuves. [...] si on n'a pas la preuve que vous avez bien dit ça, vous pourrez toujours dire "bah, je n'ai pas dit". Sur les réseaux sociaux si vous écrivez si vous publiez quelque chose, on peut faire une capture d'écran et c'est une preuve. C'est une preuve que vous avez bien publié ça. Et même si vous avez publié sous un pseudo, on peut remonter à votre adresse IP. Donc, on ne peut remonter à votre ordinateur et prouver que c'est bien vous qui avez publié ça.

Aluno: Si m'a pris du photo sur mes pages, madame.

Delphine: C'est ta dire?

Aluno: Je peut faire de monatge.

Sandra: On peut t'accuser en en faisant du photomontage. On peut te piéger.

Delphine: Ouais, ben oui, mais après tout, tu pourras prouver que ce n'était pas toi, que c'était un montage. Et c'est ce qu'on est en train d'apprendre ensemble, à repérer les montages, à repérer les fausses infos. Pourquoi nous vous raconter tout ça?

Aluna: C'est importante.

Delphine: C'est hyper important parce qu'on utilise tous les réseaux sociaux ici et vous particulièrement. Et ça, c'est des choses qui peuvent arriver vite. Tu vois quelque chose sur un réseau social qui t'énerve, tu veux dire "lalalala" et tu vas commencer à insulter des gens. Je suis sûr que vous y avez déjà pensé. Vous avez déjà eu envie de vous énerver sur le réseau social?

Sandra: Avoir envie de le faire, c'est normal. Le faire à coup, le faire..

Delphine: Ça peut être quelque chose de très contestable. Il faut vraiment faire attention à ce que vous faites sur les réseaux sociaux.

ÁUDIO 9

Áudio 9/1

Mais c'est vrai que quand tu regardes un peu ce qui a précisément dans le programme, ce n'est pas assez précis. C'est hyper difficile de s'emparer du sujet quand toi même t'es pas professionnel. Donc d'autant plus important qu'il est des journalistes comme ceux d'Entre Les Lignes, mais comme d'autres associations, il y a une mobilisation générale. L'éducation aux médias, c'est le grand paysage en France, en plus marcellez, malheureusement. Mais heureusement qu'il y a des journalistes qui pensent que c'est leur rôle de venir en soutien des

enseignants. Parce que sans ça, je trouve ça vraiment compliqué de s'emparer du sujet. C'est pas évident comme matière, il faut sentir à l'aise avec l'actualité aussi, ce qui pas évidente.

ÁUDIO 10

Áudio 10/1

Comme on a vu aussi l'évolution sur le fait que les élèves comprenaient que quand on parlait d'informations, il fallait être précis sur les 5W, sur toutes ces choses là. Donc, c'est des choses qui sont qui, qui ont avancé sur, voilà, qui je pense que les élèves avaient saisi les enjeux sur au moins, sur que quand on parle de l'information, il faut être précis. [...] ce qu'on va faire, c'est d'essayer d'amener les élèves à pouvoir devenir des adultes plus responsables, plus conscients de ce qu'il fait autour de tout cela. Donc ça, c'est des choses qui sont difficiles à évaluer. L'évaluation qu'on peut avoir, c'est quand on revoit les anciens élèves et que ils disent de des choses ont marqué, que les valeurs qu'on a pu leur apporter; il faut marquer que ces retours là sont importante.

Áudio 10/2

Après, sur les évaluations, il faut les avoir sur un temps plus long. Je pense que ça dépend de ce quoi notre but. Mais comme notre but, c'est quand même de les amener à se construire en tant que citoyen ou acteurs de leur vie future, les des choses qui sont plus longues.

Áudio 10/3

Mais c'est importante, parce que les professeurs sont confrontés à la vision du monde qu'auront les élèves, qui est leur lecture de l'information, mais qu'à un moment ou l'autre, on est toujours confronté et donc, je pense qu'on va avoir l'information sous quelle forme et comment il va se faire. Mais je pense comme vu que la formation de nos élèves, des jeunes en général, passe normalement par les réseaux sociaux. Il y a aussi, ce n'est pas le cas de tout le monde. Il y a quelques profs qui sont plus jeunes et qui sont et qui peuvent être, qui connaissent bien ces outils d'information qu'ils les ont, mais on a aussi des profs qui n'ont pas forcément ces outils là. Et donc, en fait, il peut y avoir un décalage, par exemple.

ÁUDIO 11

Áudio 11/1

Moi, justement, a mes objectifs ici, avec le Entre les Lignes, mais globalement, en tant que journaliste sur le terrain, c'est de dire aux gens qu'il faut qu'ils arrêtent de penser que les journalistes tient la vérité, qu'ils arrêtent de penser que les journalistes ont la vérité, sont là pour leur donner la vérité. Non, on ne détient pas la réalité, on ne connaît pas la vérité, mais on va essayer à un moment ou à un instanté de leur donner des éléments pour penser la réalité. L'exemple le plus parlant dans tout ça, c'est tout de les faits divers, un fait divers, il se passe à un évènement ou un attentat: on va donner quelques informations à 13 heures et à 15 heures, les informations, elles, auront changé. La réalité, elle aura évolué ou on aura eu de nouvelles

sources qui nous auront donné de nouvelles informations. Donc voilà, on nous a souvent, on nous dit souvent: vous, les journalistes, vous mentez. Je pense que dans la plupart des médias et chez la plupart des journalistes n'a absolument pas une volonté de mentir ou de cacher la vérité. Mais peut être qu'on a trop donné l'image, qu'on était détenteur de la vérité. Il faut casser ce mite.

Áudio 11/2

Si on doit expliquer les faits, on doit contextualiser les faits, on doit donner un maximum d'éléments les plus précis possibles. Le plus de sources possibles? Oui, bien sûr. On doit faire cet effort. Mais du coup, à force permanente de dire d'où ça vient, qui me parle, comment j'ai eu cette information? Ce souci permanent de la transparence, pour bien dire que cette vérité se construit, qu'elle ne vient pas de nulle part et que donc elle se prouve aussi.

Áudio 11/3

On parle toujours en citant la source et jamais de notre point de vue, sauf si nous on est témoin d'un évènement, sinon on est sur un évènement, sur un attentat. On peut raconter sur une inondation. On peut raconter ce qui se passe autour de nous, mais on va toujours se citer, on va dire, a constaté un journaliste de l'AFP. Mais par contre, on va jamais exprimer notre point de vue. Par contre, c'est sûr que tous les journalistes de la AFP dans leur choix des sujets, dans leurs choix, des mots, etc., on ne peut pas être 100% objectif. On a tous notre subjectivité, nos centres d'intérêt ou notre sensibilité à la réalité. Donc, mais on essaye de le faire avec le plus d'honnêteté.

ÁUDIO 12

Áudio 12/1

Delphine: Alors, on va faire comme d'habitude, comme les deux dernières fois qu'on s'est vu. Je vais vous demander ce que vous avez vu dans l'actualité la semaine dernière ou en début de semaine qu'il a marqué. Qui vous a choqué? Qui vous a intéressé, il y a des choses?

Aluna 1: (fala baixo, menciona a saída do Príncipe Harry e da esposa da Família Real Britânica).

Delphine: Tu peux nous expliquer ce qui s'est passé?

Aluna 1: Ils ont quitté, renoncé à leur mois de vivre.

Aluna 2: Ils ont quitté la famille royale pour la peut faire leur vie d leur côté. Le prince Harry s'est exprimé et il a dit qu'il fait ça, il n'était pas très direct.

Delphine: C'est très bien commencer. Est ce qu'ils ont vraiment quitté la famille royale? Qu'est ce que cela veut dire concrètement?

Aluna 3: Veut devenir indépendant, en vivre, delangere tout seul, longe de la famille.

Delphine: Excellent. Et comment? Qui s'est passé avec la reine lorsque ça a été bien pris?

Aluna 1: Non, abseulement.

Aluna 2: Au début, non, la reine n'a pas bien pris et après, la dire, elle faire avé, parce que elle n'as pas de choix.

Áudio 12/2

Delphine: Est-ce que sont la même personne qui écrit chaque fois?

Aluna 2: Non, e c'est pas les mêmes commentaires.

Delphine: STP, est-ce que on peut s'écouter.

Aluna 1: 4 captures d'écran, il y a le cheval feeling, il y a un an à deux fois et même le jour Le Journal News.

Delphine: Est ce que ça e ça sont la même chose?

Aluna 1 : Non.

Aluna 2: Non.

Delphine: Qui pour dire pourquoi sont pas la même chose?

Aluna 3: Parce que ça, c'est un article. Et ça, c'est une capture d'écran de un conte.

Delphine: C'est une capture d'écran d'un poste Facebook. La preuve, c'est que là est le nombre de personnes qui ont aimé est un nombre de personnes qui ont partagé, et de commentaire.

Aluna 3: Si on clique dessus vous savais qui.

Delphine: Exactement.

Áudio 12/3

Aluna: A même fait un truc sur [nome do colégio], c'était c'était faux. Au début de l'année quand on avait la grève ils sont venus et ils ont dit qu'ils avaient arrêté la grève. Alors que ce n'est même pas vrais, c'est un autre collègue qui avait arrêté la grève.

Sandra: La grève, ils se sont trompés, c'est permis de le journalist de se trompé.

Aluna: Et en plus, ils auraient la mettre, des, des anciens trucs et les gens y croient que c'est ces trucs.

Sandra: Je comprends ce que tu dit, c'est très intéressant. Très souvent, à la télé, ils vont utiliser des images d'archives pour parler quelque chose de nouveau qui s'est passé tout de suite. Et parfois, ils ne précise pas que des images d'archives. Normalement, il faudrait systématiquement mettre la petite mention images d'archives pour qu'on comprenne que les images, elles, ne sont pas totalement en accord avec ce qui est dit ou la nouvelle information. Et ça, c'est bien.

Áudio 12/4

Sandra: Jusqu'à envisager une question, cette vidéo de torture va partager?

Aluna: Non.

Sandra: Tu la regarde?

Aluna: Oui.

Sandra: Tu vois, moi, je suis journaliste, j'ai traité cette information. J'ai eu au téléphone la police, le procureur sur cette affaire et tout. Mais je me suis interdit de regarder cete video.

Aluna: Pour quoi?

Sandra: Pour quoi ce des images qui sont super choquantes, qui sont super marcant, et en fait, n'apporte rien de plus à l'information. L'information, c'est qu'il y avait cette vidéo de tourture que circouler, que on cherche les auteurs des faits, etc. Et que moi pour bien informé, je n'avais pas besoin d'en savoir plus et que je me suis interdit de regarder ça. Après, vous êtes mineurs

et tout, mais dans des cas comme ça, il faut presque en parler à ton parents, parce que en fait, il ne faut pas que tu reste avec les images là, parce que moi, maintenant, je faudrait regarder ces images tant que j'en aurais pas dormi pendant plusieurs nuits. Je pense que même un adulte n'est pas, peut pas recevoir ça sans en parler à quelqu'un, ce des images superviolantes, il ne faut pas être ça pour vous.

Áudio 12/5

Delphine: Est ce que ça vous est déjà arrivé de partager une fausse info?

Alunos juntos: Oui.

Delphine: Et si oui, ça était quoi? Vous savez pourquoi vous l'avez partagé?

[..]

Aluna: Tout que ce être partager sur la 3 guerre mondial, que n'exister pas.

Delphine: Et pourquoi vous l'avez partagée? OK, parce que vous êtes faire avoir.

Aluna: Oui, voilà.

Delphine: Est-ce que vous avez déjà auté de partagé une fausse info en sachant que c'était une fausse?

Aluno: Oui.

Áudio 12/6

Delphine: Ok, mais un média? Il n'est pas vrai ou faux. C'est quoi l'enjeu? Est-ce qu'on peut lui faire confiance ou pas?

Alunos juntos: Oui.

Delphine: C'est quoi le terme? Est ce qu'il est..?

Alunos juntos: Fiable.

Delphine: Fiable. Est ce que c'est un média fiable?

Aluno: Aussi, ce que les gens le recommandent?

Delphine: Ok, ça c'est un super question. Quelles sont les autres indices qui auraient pu faire que vous ayez envie de partager?

Aluna: La photo.

Delphine: Ouais, pourquoi?

Aluna: Il n'est pas comme les autres, des laisser, je pense.

Áudio 12/7

Delphine: Est-ce que je vais allé voir pour comprendre de quoi il parle. En général les mentions légales.

Sandra: Qui sommes nous?

[..]

Aluna: Mais en gros, il dis que leur journal à eux mêmes, que c'est un site de.. c'est un truc satirique.

Delphine: Mais t'es pas obligé de le faire, mais eux, ils sont honnêtes, ils font des blagues et ils disent qu'ils font des blagues. La plupart des journaux satiriques et parodique, qui font de l'humour, comme ça, ils le disent. En fait, ça devient défectueux parce que les gens croient que c'était vrai en faux. Et les parterres disent "vous l'avez vu, ce n'est pas possible", parce qu'ils

pensent que c'est vrais. Vous êtes fait avoir par une sour qui te parrait. Et la, en fait, c'est suffisait d'aller sur le site internet, c'était facile de se faire avoir. Il y a une 3ème technique que on vous montrez. C'est le decodex. Bien, on explique que c'est.

Sandra: Attention, il s'agit d'un truc parodique qui n'a pas vocation à diffuser des vraies informations. Comme vous vous poser une question sur un sources d'information? Sont cette chose que vous voyez un mec? Decodex dans l'idéal et dans le décodex qui va les tapez le nom du journal. Par exemple, est ce que vous voulez qu'on essaie?

Delphine: Parce que c'est un site crée par Le Monde.

[...]

Aluna: Vou connaissez?

Delphine: Je travaille pour Le Monde.

Aluna: Les decodex c'est Le Monde!

Áudio 12/8

Delphine: Qu'est ce qu'il partage, cet article? Qui est-ce qui cliquez ici sur Partager?

Aluna : Pas moi.

Prof.: Si vous le voyez, qui partager ça?

Alunos juntos: Pas moi.

Delphine: Pourquoi vous ne partager pas?

Aluno: Parce qu'on pas sûr que c'est une information vrais.

Delphine: OK, pour quoi?

Aluno: Je ne sais pas (inaudível, alunos riem).

Delphine: Je te dit partagés ça, ça est à un article.

Sandra: Quelle questions que tu pose maintenant?

Aluno: Est-ce que c'est le journal? Si c'est pas un journal, premier de tout, je ne sais pas si c'est vrais. Si c'est le BFM TV.

Áudio 12/9

Delphine: Il parle de quelle genre du site?

Aluna 1: Des sites parodiques.

Aluna 2: Parodiques.

Delphine: Parodiques. Vous connaissez ce nom?

Aluna 3: Non.

Aluno 1: De grosse comme une contrefaçon.

Aluna 1: C'est pas ça, pour moi.

Aluno 2: Non, pas le même.

Aluno 1: C'est quand une information est reprise pour être modifiée.

Aluno 2: Voilà, c'est ça.

Aluna 2: Non. C'est pas ça.

Aluno 3: Remixés.

Aluna 1: C'est comme les paroles d'une chanson. Il reprennent des informations, mais c'est pas pareil.

Delphine: Vous avez la bonne idée de ce que c'est la reprise et c'est un but humoristique. Donc, c'est de faire des blagues.

Áudio 12/10

Aluna 1: Vous avez vu dans le désert.

Delphine: Quel désert?

Aluna 1: Je ne sais pas.

Aluna 2: Du maroc!

Sandra: C'est mal.

Aluna : Bah, dans un désert. En fait, il y a des gens qui vont tuer mille chameaux parce qu'ils boire beaucoup d'eau.

Sandra: Tu confond. C'est pas dans le désert.

Alunos juntos: C'est où?

Delphine: An Australie.

Aluna 1: C'est en Australie.

Sandra: En Australie. Alors, o dit, quest-ce que un chameaux fait en Australie?

Aluno 1: Oue, c'est vrais.

Aluna 1: Ce pour ça que j'ai dit. Le chameau c'est dans le désert.

Sandra: Ouais, mais en fait, il y a eu de la colonisation en Australie. En fait, à un moment donné, ils ont amené des chameaux en Australie et il se trouve que les chameaux ne sont plus en Australie et se sont reproduits. Mais ce n'est pas un animal typique de l'Australie.

Aluna 1: Ils veulent tuer 1.000!

Sandra: Et il y a des snipers qui ont la charge de tuer des chameaux parce qu'avec les incendies, il y a eu, vous vous souvenez? On en a parlé.

Aluna 1: Ils prennent beaucoup d'eau.

Sandra: Et les chameaux, ils sont agressifs, ils s'approchent des villes, il capte l'eau et ensuite, ils polluent les sources d'eau potable. Donc, en fait, c'est une vraie menace pour la population. Donc, ils ont engagé des snipers pour le toué.

ÁUDIO 15

Áudio 15/1

Delphine: L'année dernière, il y a plein d'images comme ça qui a été diffusé sur tous les réseaux sociaux, sur Snapchat, sur Youtube, sur Facebook, partout montrant une camionnette blanche et disant: il y a des gens qui relèvent des enfants et il y a même une rumeur, c'est que c'étaient des Roms. Est ce que vou souvenez de ça?

[...]

Sandra: En tout cas, c'est lié, c'est lié à notre histoire, c'est à dire parce que il y a tous les clichés sur les Roms, etc. Cette rumeur là, le fait qu'il y ait des enfants, des voleurs d'enfants, des gens qui enlève les enfants tout de suite sur Internet, il y a des gens qui l'ont attribué à des Roms. Est ce que ça a été les conséquences?

Delphine: Oui. Est ce que quelqu'un connaît les conséquences?

Aluno: Non.

Sandra: Quel a été les conséquences puisque ça a été très grave.

Delphine: Qu'est ce qui s'est passé concrètement?

Aluna 1: Ils sont eu les amendes.

Aluna 2: Non, le roms on été insulté.

Delphine: Plus que ça.

Aluna 2: Arrêter?

Aluno 1: Tué.

Delphine: Il y a des gens qui ont fait des expéditions punitives, c'est à dire qu'ils se sont rassemblés pour aller frapper des Roms là où ils habitaient. Et ces personnes là, elles ont été présentées devant la justice. Elles ont été condamnées.

Áudio 15/2

Delphine: Tu as tout à fait raison et c'est une chose de dire qu'il y a des traces de vie possible dans l'univers, c'est ce que les scientifiques font comme travail de recherché. C'est une honte de dire puisqu'il y a des extraterrestres, ils ont sûrement construit des pyramides, c'est le seul logique entre les deux, il n'y a pas de lien magique entre ces deux information.

Aluno: Mais madame, si existe les extraterrestres, comment ils ont fait pour retourner dans leur pays?

Aluna: Les habitants sur mars, comment s'habituer à notre climat?

Sandra: Mais là, on en est plutôt au stade où on essaye de voir si les conditions peuvent être réunies dans l'espace pour cueillez l'existence d'une autre vie. Donc, vous êtes déjà la première étape. On ne dit pas que y'a pas d'autre vie dans l'univers. On dit que pour l'instant, la science, les hommes qui font de la science, ils sont en train de chercher si il y a des conditions d'existence d'une vie en dehors de la planète Terre. Donc, on en est à ce stade là. On ne dit pas que ça existe pas, mais on dit que pour l'instant, on ne sait même pas. Donc effectivement, on a vu sur Mars qu'il y avait des bactéries, de l'eau, des traces d'eau, donc des éléments qui peuvent laisser penser qu'une trace de vie est possible. Mais on en est à ce stade.

Áudio 15/3

Delphine: Squeezie? Il profite de sa chaîne Youtube. Il y a un max de gens qui regardent quand même. C'est le premier *youtubeur* français, Squeezie. Il en profite pour faire de la pub pour ce tee shirt, ça pose un petit problème d'éthique. C'est un mot qu'on a déjà vu ensemble, l'éthique. On en a parlé quand on parlait d'éthique journalistique.

Sand: Ça pose un problème moral. Moral c'est un synonyme d'éthique. C'est à dire que, par exemple, moi, par exemple, au Monde, on a écrit sur votre classe. J'ai pris des photos dans votre classe. D'ailleurs, c'est dans votre classe que j'ai pris des photos. J'en ai pas profité sur la table des filles pour poser un iPhone et pour faire un placement de produit.

Delphine: On aurait plus faire ça au maître du coca, et dire: du Coca, c'est trop bien.

Sandra: Pour glissée dans le papier, et les filles qui boivent énormément de coca dans cette classe sont les plus intelligentes. Ça c'est de placement de produit. Nous, on n'aurait pas fait ça parce qu'on a un gros problème déontologique, éthique, moral de faire ça. Parce que l'objectif de notre article, c'est de donner des informations. C'est pas de vendre des produits ou de proposer des chose.

Áudio 15/4

Sandra: Mais vu qu'il a 650 000 abonnés, d'accord, ils gagnent beaucoup d'argent, sauf sur Youtube.

Aluna 1: Et reviendront combien parmi?

Sandra: Ça je ne sais pas, parce que ça dépend. Ça dépend des audiences.

Aluno 1: 80 centimes par mille vues.

Sandra: 80 centimes par minute. Peut être. Je ne sais pas.

Delphine: Comment on gagne de l'argent sur Youtube? Pourquoi il y a trop de personnes sur You tube?

Aluna 1: Avec like?

Aluno 1: La le nombre de vues?

Delphine: C'est le nombre de vues. Mais comment tu fais pour monétiser ça? Pour te faire de l'argent avec le nombre de vue?

Aluna 1: Du buzz.

Aluna 2: Les partenariats.

Delphine: Tu vas faire de la pub, tu vas faire des partenariats, des placements de produits, ça, c'est de mot très important que vous allez retrouver dans tout, dans la plus belle vidéo que vous regardez sur Youtube parce qu'il y a beaucoup de gens qui font ça. Est ce que vous regardez Cyprien, par exemple?

Alunos juntos: Oui!

Delphine: Cyprien, on ne sait pas trop combien il gagne par an grâce à ces chaînes là. On sait qu'en 2015, 2016, par exemple, il a gagné 400 000 euro. [...] Ce n'est pas parce qu'ils gagnent de l'argent que c'est mal. C'est quoi le problème dans le placement de produit?

Aluna 1: Ça peut être faux. En fait, non. En fait la personne pour gagner de l'argent peut dire que c'est bientôt, mais en fait, est nule.

Delphine: Exatement. Elle peut faire de la pub mensongère pour gagner de l'argent, dirent: prenez ce produit qui nettoie la peau. Et en fait, ça donne des boutons.

Áudio 15/5

Delphine: C'est quoi les bons réflexes pour un *youtubeur*, même s'il fit de la pub?

Aluno: Il le dit avant.

Delphine: Il le dit avant.

Aluna: Dire la vérité et à son avis, c'est un vrai avis.

Delphine: Dans l'idéal, c'est qu'il dise son vrai avis. Il peut le tester et dire si c'est pourri. Il le dit aussi et surtout le dire et donner ses sources aussi. Quand il dit quelque chose, il dit d'où ça vient. Je sais, je dis toujours la même chose, mais c'est parce que c'est hyper important. Il faut donner ses sources.

Áudio 15/6

Sandra: En fait, il y a aujourd'hui toute une problématique sur ce que font les grands groupes, que ce soit de Tweeter, que ce soit Facebook, que ce soit Youtube. Qu'est ce qu'ils font pour lutter contre les fausses informations? Parce que ça a un énorme impact. [...]

Delphine: Mais après, le système de certification était pas vraiment efficace.

Sandra: Il y a plains des gens qui demandent pas des certifiés, par exemple.

Delphine: Ça oui. Et en plus, on ne sait pas trop comment ils faisaient pour certifier. Tout cela est assez opaque. On ne sait pas trop ce qui se passe et c'est ça le problème. On aurait besoin

qu'il y ait plus de transparence dans ce que font ou pas les réseaux sociaux et dans qui permettent ou pas. Ça aiderait beaucoup à lutter contre les fausses infos.

Audio 15/7

Aluno 1: Madame? On peut dire que ces infos sont vraies parce que il a 600.000 abonnés?

Sandra: Oui, ça peut interpréter.

Aluna 1: Peut être.

Delphine: Pourquoi ça peut rien dire?

Aluno 2: Des journaux, il y a beaucoup que le regarde.

Sandra: Alors moi, je dirais le contraire. C'est que sur Youtube, en fait, les journaux classiques, c'est eux qui sont le moins vus par rapport à des *youtubers* ou des choses comme ça. Donc, en fait, c'est plutôt le rare. Mais en fait, est-ce que l'audience est un indicateur de vérité?

Aluna 1: C'est quoi l'audience?

Sandra: L'audience? C'est le nombre de personnes qui sont abonnés à une chaîne qui est l'audience.

Aluna 2: (inaudível, fundo da sala).

Sandra: Ça, c'est une très bonne remarque, en fait ce que tu dis, c'est qu'à partir du moment où quelque chose est anonyme et non identifiable, c'est à dire que la santé et le divertissement voient bien que c'est un peu un nom générique, c'est un truc qui n'est pas connu, ce n'est pas une personne. Et effectivement, il n'y a personne derrière ça. Il n'y a pas une personne identifiée, identifiable ou un média identifié et identifiable, donc ça, c'est un très bon réflexe. Ça doit alerter. C'est une question que vous devez vous poser.

Audio 15/8

Delphine: Si on veut résumer les bons réflexes à avoir sur Youtube, et qui sont les mêmes finalement que les réflexes avant-général: demander qui diffuse la vidéo, donc la source, si c'est crédible. [...] Y a-t-il des gens qui vont croire que c'est vrai. Ils vont manger ce genre d'aliments et ils ne vont pas se guérir.

Aluna: Au contraire.

Delphine: Au contraire. Leur état va empirer. C'est quoi la conclusion. Quest-ce que j'essaye de dire là?

Alunos juntos: Il faut faire attention.

Delphine: Et qu'est-ce qu'il faut pas faire?

Alunos juntos: Ne crois en tout, n'importe quoi! Ne crois en tout qu'on voit.

Delphine: Surtout, il faut pas la partager. Parce que ce que tu la partager avec des gens qui sont plus naïfs que vous, qui vont y croire. L'idée, c'est de pas partager des trucs comme ça.

Audio 15/9

Sandra: Et du coup, les messages circulent très vite sur Whatsapp. Et il y a des gens qui ont été lapidés, c'est à dire qui ont été tués, qui étaient lapidés, lapidés, qui ont été tués à coups de pierres parce que juste sur la base d'une rumeur où on a balancé leur photo en faisant attention: c'est un voleur d'enfants, etc. Et ils se sont fait tuer sur la seule base d'une rumeur qui a été énormément partagée. D'accord? Donc, ce n'est pas sans conséquences.

Delphine: C'est pour ça qu'on vous dit toujours c'est quoi votre premier réflexe, quand un truc vous paraît pas fiable, c'est que vous ne partagez pas.

Sandra: Si vous avez un doute, surtout, il vaut mieux pas partager, sauf si c'est un truc vraiment pas grave, sans conséquence. Juste vous fait rire. [...]

Aluna: Et une copin a moi, sur snaps, en fait, une fois elle avait partagé une vidéo. En fait, c'était une fille. Je sais pas si on parle de la même, tout façon c'était les Américains, il a torturer, dû couper la tête et tout. Je refait, cette vidéos, en fait, à la mien Stories et Snapchat et l'envoyé un avertissement demander, oui, vous mettez des trucs pas bien sur dans votre story.

Delphine: Va très bien parce que les réseaux sociaux, ils commencent à s'emparer de la question. Et à préservée les gens. Et ça ce qu'on vous disait. Le fake news, à votre avis, pourquoi ça a du succès? Pourquoi les gens y croient? Pourquoi devient un gros truc? C'est uniquement parce qu'il y a des gens qui les partagent. Si personne n'est partagé, on ne parlerait strictement jamais.

Áudio 15/10

Delphine: On veut juste conclure là, parce que c'est vraiment le message. S'il y a un message que vous devez retenir aujourd'hui, c'est ça. Pourquoi c'est... Pourquoi ça a du sens quand vous vous partagez quelque chose sur les réseaux sociaux?

Alunos juntos: Pour informer.

Delphine: Exactement. Quand toi, tu dis un ami lis ça, c'est vachement bien. Il y a plus de chances pour que votre ami soit convaincu que c'est vrai.

Aluna: Et que partage aussi.

Delphine: Exactement. Très bien. Ça veut dire que toute ta méfiance, si c'est ton ami qui dit que c'est vrai, la méfiance, elle disparaît. Quand vous partagez quelque chose, il faut que vous soyez sûr que c'est une information vrais, fiable. C'est le mot que je vais utiliser à chaque fois. C'est une information dans laquelle on peut avoir confiance. Après, vous vous êtes pas obligé de penser que cette information est intéressante, mais au moins est fiable. C'est une information qui a été recoupés. Sur la même idée et c'est ce qu'on vous disait tout à l'heure, une fausse info à partir du moment où vous ne la diffusait pas et disparaît. Et ça, ça peut faire du bien à la démocratie, non? Ça empêche, ça empêche de diffuser tout, par exemple, les discours de haine dont on parle.

Áudio 15/11

Prof.: Est-ce qui est était un chose qui normalement supposé empêcher ça? Est ce que vous savez si, normalemen, c'est légal ou pas?

Aluno 1: Ce n'est pas légal.

Aluna 1: Ce n'est pas legal, c'est du mensonge.

Prof.: Quest-ce qui est supposé se passer, du coup, si jamais ils peuvent se faire attraper.

Aluno 1: Un process judiciaire. Pénal à loi.

Aluno 2: Être un prison.

Prof.: Oui, il y a des contrôles normalement. C'est à dire qu'effectivement, il y a des personnes qui sont employées par l'État pour aller contrôler justement si les prévisions affichées sont bien réglées par rapport au prix d'origine. Alors normalement, tout ça, c'est très simple de savoir

qu'on est supposé pouvoir retrouver. Effectivement, c'est possible de passer à travers les contrôles.

Sandra: Il y a peu de contrôle. Y'a pas de monde pour contrôler toutes les arnaques que y a. Mais quand tu te fais contrôler, qui a vraiment de situation tendancieuse, tu te prends une grosse amende.

Áudio 15/12

J'ai regardé la sur Google. J'ai commencé juste à chercher ce shampoing. Vous savez que Google propose tout jour des propositions de recherche. C'est comme ça, que quand il se rend compte qu'il y a des gens qui aime beaucoup quelque chose, il le propose dans les recherches. Et donc du coup je cherche de shampoings. J'ai même pas eu besoin de me demander ce shampoing, ça fait partie des choses les plus recherchés en ce moment. C'est un cercle vicieux: vous cherchez plus, vous consommez plus.

Áudio 15/13

Sandra: Est ce que quelqu'un peut nous dire de bout en bout des bribes de phrasqui sont les Roms?

Aluna: Ce sont des personnes qui viennent de la Roumanie.

Sandra: Oui. Et quelle est leur caractéristique?

Aluna: Pour la généralité des gens, je ne dis pas qu'il y a tout, tout le monde que pense parrallel, mais des gens, c'est des voleurs, ils sont sales, ils vivent à la rue.

Sandra: Ça c'est le cliché qu'il y a autour des Roms, qui sont vrais, c'est à dire qu'ils ce sont des vrais clichés. Il y a beaucoup de gens qui pensent ça. Mais ce qui définit d'abord les Roms, c'est que c'est un peuple nomade, ça veu dire quoi nomade?

Aluna: C'est quand ils se déplace dans des autre pays.

Delphine: Il ne voit pas forcément d'habitat fixe, mais bon d'endroit en endroit.

Aluna: Mais vous savez que les Roumains, tous les centimes qui récoltent t'est bas, ils font des villas en Roumanie.

Delphine: C'est ce que tu crois que c'est vrai? Est ce que tu a preuve de ce que tu a dit?

Aluna: Moi, ça fait longtemps, j'ai vu des photos, des vidéos.

Delphine: Typiquement, c'est une rumeur. C'est comme la rumeur qui dit que tous les Roms sont des voleurs. C'est juste une rumeur qui sert à desservir les Roms et à attiser la haine. C'est comme Marine Le Pen qui dit que tous les musulmans sont des terroristes. Vous souvenez ça? Des rumeurs qui servent à attiser la haine.

ÁUDIO 18

Áudio 18/1

On veut vraiment développer la formation professionnelle pour aussi avoir nos ressources propres et puis pour former le maximum de personnes à l'éducation aux médias et parce que nous, on n'a pas de mil journalistes, donc on ne peut pas non plus intervenir. C'est important aussi de former puis de former les professeurs et les bibliothécaires parce qu'ils ont tous les

jours des jeunes qui arrivent eux, “oui, mais monsieur”, “oui, madame, les médias”, ils ont dit ça, “mais est ce que c'est vrai?”.

Áudio 18/2

Oui, c'est le travail des journalistes d'essayer de renouer un contact avec la population, avec les jeunes, avec les adultes, voilà, pour dire en fait: on travaille pour vous, c'est pas contre vous, en fait, on travaille pour vous. On essaie de faire en sorte que quand il y a une affaire d'État, de le dire, quand il y a une injustice de le dire.

Áudio 18/3

Cristine: Delphine à décider?

Elise: Alors, ça a été décidé avec tout le conseil d'administration. Et puis, ça a été décidé en assemblée générale aussi. C'était, je ne sais pas historiquement pourquoi il a été décidé ces cinq thèmes, mais après, c'était aussi pour couvrir différentes dimensions de l'information. Par exemple, l'atelier sur les faits, rien que les faits sur les fake news, c'est très lié aussi aux évolutions des réseaux sociaux, et pareil, les images et leurs détournements.

Áudio 18/4

Parce que sur Internet, il y a beaucoup de discours de haine qui circulent et que c'était important, dès le plus jeune âge, d'apprendre aux jeunes à faire attention à ces discours là, à ne pas vraiment les rendre indépendants et actifs et pas juste à recevoir de l'information et à répéter bêtement ce qu'ils entendent. [...] Je pense que font que, que ça a été vraiment un électrochoc à ce moment là. Et puis vraiment, tout le côté haineux qui circule sur Internet, sur les réseaux sociaux et qui avait vraiment un travail d'éducation à faire par apport a ça.

Áudio 18/5

Élise: En fait, on fait quand même deux ateliers avec une même classe. Donc, on fait le premier atelier et après le ou la journaliste revient pour un deuxième atelier une semaine, un mois plus tard. Donc déjà là y voir si les notions qui ont été évoquées dans le premier atelier sont bien intégrées. Voilà donc il y a déjà le fait qu'il y ait deux ateliers. Ça permet vraiment d'avoir un suivi.

Cristine: Mais si vous pouvez me dire, quelle est la réponse positive que'on peut regarder ou observer a les élèves? Il y a quelques changements pour observer?

Elise: [...] Par exemple, il y a des élèves qui, à la fois d'après, reviennent en disant: Madame, monsieur, j'ai téléchargé l'application du Monde. Et puis par le mobile, ils vont essayer d'aller de changer un peu leurs habitudes, leur façon de s'informer. Ou alors qu'ils reviennent en disant: bah voilà, j'ai vu cette vidéo, mais je ne sais pas si c'est si c'est vrai, est ce qu'on peut la regarder ensemble? Ils sont quand même très demandeurs.

ÁUDIO 20

Áudio 20/1

On va pour ce printemps, on est en train d'essayer de monter un petit Tour de France où on va aller dans les villes où il y a eu beaucoup de gilets jaunes pour faire des rencontres avec les habitants dans des salles municipales. Et là, ce sera vraiment un nouveau projet. Et là, l'objectif, c'est vraiment de travailler sur la défiance vis à vis des médias et des journalistes. Mais on n'est pas sûr que ça se fasse parce qu'on a besoin de 10.000 euros pour le faire. Donc, on attend de voir si on arrive à aller.

Áudio 20/2

Cristine: Et ces vous ne peut pas trouver les sources de ces vidéos, ou vous n'êtes pas confirmé que c'est la vidéo exactement.

Sandra: On fait rien.

Cristine: Vous ne fair rien, vous ne parlez de ça? Ne publié pas.

Sandra: Non, mais beaucoup le font. Mais nous, on ne fait pas.

Áudio 20/3

En tout cas là, la AFP, c'est vraiment de se positionner comme un, comme un référent dans la lutte contre la désinformation et la vérification des faits. Toutes les manières, c'est dans notre AND. On a toujours eu ces réflexes là, mais aujourd'hui, vu que les réseaux sociaux vont plus vite que nous. Avant notre point fort, c'est qu'on allait plus vite que les autres. On devait être en avance sur l'information, nous, on informe les autres médias. Avant, on allait plus vite et notre force était la vitesse. Aujourd'hui, avec les réseaux sociaux, les réseaux sociaux vont plus vite que nous. Il se passe quelque chose dans une manif. Ça va tout de suite sortir sur les réseaux sociaux et nous, on va prendre le temps de la vérification. Mais nous, on va bien vérifier. On donnera une information qui est complète.

Áudio 20/4

Maintenant, moi, je déteste quand les gens disent “les médias” parce que c'est pas les médias, c'est “des médias” et on est des médias avec des façons de travailler et des lignes déontologiques très différentes.

Áudio 20/5

Parce que les gilets jaunes nous ont beaucoup accusé d'être à la solde du gouvernement. Ils nous ont beaucoup accusé de ne pas avoir parlé de leurs problèmes, que eux, la classe moyenne ou la classe moyenne inférieure, elle était invisible dans les médias et c'était vrai, d'une certaine manière, c'était vrai. Et du coup, ça a vraiment pris permis une prise de conscience.

Áudio 20/6

On doit se remettre en question, il y a des choses qu'on doit arrêter de faire. Quand en France, on passe des jours entiers à parler de l'incendie de Notre Dame. Tu as vu que la cathédrale de Paris, elle, a brûlé? En France, on en a parlé. Il y a eu un emballement médiatique énorme autour de ça. Et quand on parle de ça, on ne parle pas des vraies préoccupations des Français, de la

personne qui habite, de l'agriculteur qui habite dans le Cantal et qui est au bord du suicide parce qu'il n'arrive plus à tenir sa ferme. Et du coup, je pense que ces phénomènes d'emballement médiatique, ces fois où on va, où certains médias vont trop vite et se trompent ou font des choses dangereuses. Il y a eu un grosse polémique en France parce que quand il y a eu des attentats, il y a des chaînes d'information qui ont dit à un moment donné que certains se cachent dans une salle pour échapper aux terroristes. En fait, il mettait vraiment en danger en disant ça. Il n'aurait jamais dû dire ça à la télé parce que en fait, les terroristes regardent la télé et que voilà. Tout ça a créé une crise de confiance énorme.

Audio 20/7

Mais les citoyens aussi ont une énorme responsabilité. Ils nous accusent de tout ça et en même temps, la seule chose qu'ils font c'est regarder la télé ou s'informer sur les réseaux sociaux. Donc, moi aussi, je renvoie souvent la balle, je dit, si tu veux être bien informé, mais achète des journaux de qualité, va chercher l'information. Parce que oui, il y a des médias qui sont très discutables, mais il y a aussi des médias formidables qui vont dans le fond des choses, qui sont ultra sérieux, pas caricaturaux.

Audio 20/8

Il faut que les journalistes fassent notre auto critique. Mais il faut que les citoyens aussi fassent leur autocritique et fassent l'effort s'ils veulent être bien informés, de trouver des sources d'information fiables et de qualité. Et il y en a, il y en a.

Audio 20/9

On doit avoir un rôle pédagogique de donner ou d'aider les citoyens à mieux comprendre la société dans laquelle ils vivent, avec vraiment ce souci de faire de la pédagogie, d'être transparent.

Audio 20/10

Ça, ça nous paraît juste les thèmes importants. L'idée, c'était de mélanger des thèmes qui sont fondamentaux pour donner aux élèves des outils pour bien s'informer et des sujets qui sont actuellement préoccupants, comme ce qu'on a fait hier sur la désinformation et des sujets qui ont un enjeu sur la citoyenneté, sur le bien vivre ensemble. Comme la caricature et la liberté d'expression. On a essayé de faire un mélange de tout ça.

Audio 20/11

En fait, ça fait 10 ans qu'on fait ça, donc on a testé des choses et au fur et à mesure, on les a améliorés, mais c'est très empirique.

Audio 20/12

Le discours de base, c'est de dire qu'il n'y a pas du tout de confiance. Et après, quand tu discute avec eux et qu'ils ont face à eux une personne journaliste et pas "les médias", on sent que la confiance vient. Donc, voilà, mais le point de départ c'est toujours le même, c'est les médias nous mentent, vous parlez de choses, on ton, sont fout. Vous ne parlez pas des sujets importants.

Audio 20/13

Le gens savoit pas. En fait, je comprends pourquoi elles ne peuvent pas. Il y a trop d'informations, il y a trop de sources d'informations. Aujourd'hui, il faut être un expert des médias pour réussir à bien s'informer. Donc, c'est normal que le citoyen ordinaire ne trouve pas, n'ait pas les compétences pour réussir à bien s'informer. Donc, déjà, il faut l'aider et il faut aussi complètement parler de la notion de vérité. Le fait que le journaliste, vraiment, dise qu'il n'est pas le garant de la vérité, mais qu'il essaye de donner des éléments de la réalité. Il y a une troisième chose qui est très importante, c'est que les gens voient les médias comme une puissance. Oui, une puissance, une, une puissance industrielle, comme une force. Et en réalité, le travail du journaliste, c'est un travail très artisanal. Il n'y a pas derrière une grosse machine qui fabrique de l'information de façon e voilà. Parce que c'est artisanal, c'est imparfait parce que c'est artisanal, il y a des erreurs humaines, il y a des maladresses humaines et c'est aussi ce qui fait que c'est un beau métier. Et ça, c'est important de le dire. Parce que quand les gens nous disent les médias, vous les médias, c'est comme si on était une espèce de masse en forme industriel qui produizirons de l'information avec un objectif de mentir aux gens ou de les influencer. Et dans la réalité, quand tu viens dans une rédaction, tu te rends compte que ce n'est pas du tout ça. Quand il y a un attentat, on est, on ne sait pas ce qui se passe, nous mêmes. On essaye de savoir, on essaye de comprendre, on raconte ça, on raconte ça et une heure après, ça aura changé et on racontera ce qui aura changé. Et on est là. On fait ce qu'on peut, mais voilà. Et ça, c'est important de le dire: comment se fabrique, ce que tu disais, comment se fabrique l'information? Que c'est un travail intellectuel et artisanal.

Audio 20/14

Nous, on est tous hors cadre universitaire, c'est clair. Et les universitaires, il y en a qui font l'éducation médias en France, mais ils ont une autre approche de nous. Nous, on a vraiment voulu garder ce coeur d'approche professionnelle. On a des professionnels de l'information. Un universitaire, ils ne ferrait pas les ateliers de la même façon que nous. Ce serait différent. Ce serait complémentaire à mon avis.

Audio 20/15

C'est que les journalistes ont tellement été traumatisés par les attentats contre Charlie Hebdo qu'on puisse s'en prendre à des caricatures juste parce qu'ils avaient fait des dessins, qu'un dessin valait à coup de kalachnikov, un coup de qu'on pouvait mourir pour un dessin. Du coup, là, à ce moment là, on a senti qu'il y avait beaucoup de journalistes qui avaient envie de se mobiliser sur ces questions. Et c'est pour ça que Charlie Hebdo, ça a été un tournant parce que les médias ont pris conscience qu'il fallait faire de l'éducation média, qu'il fallait expliquer comment travaille, qu'il fallait expliquer pourquoi c'est important la liberté de la presse. Pourquoi c'est important, la liberté d'expression.

Áudio 20/16

Sandra: Regardez la prof de français, qui disait que maintenant, ça fait deux cours, que quand elle dit quelque chose, il lui demande ses sources. Les élèves, elle a dit ça, là, c'est génial, c'est une victoire concrète. C'est qu'ils ont le réflexe de demander les sources. [...] Mais c'est impalpable, c'est difficile de quantifier ça, de le mesurer, puisque ce qu'on veut, c'est leur donner des réflexes.

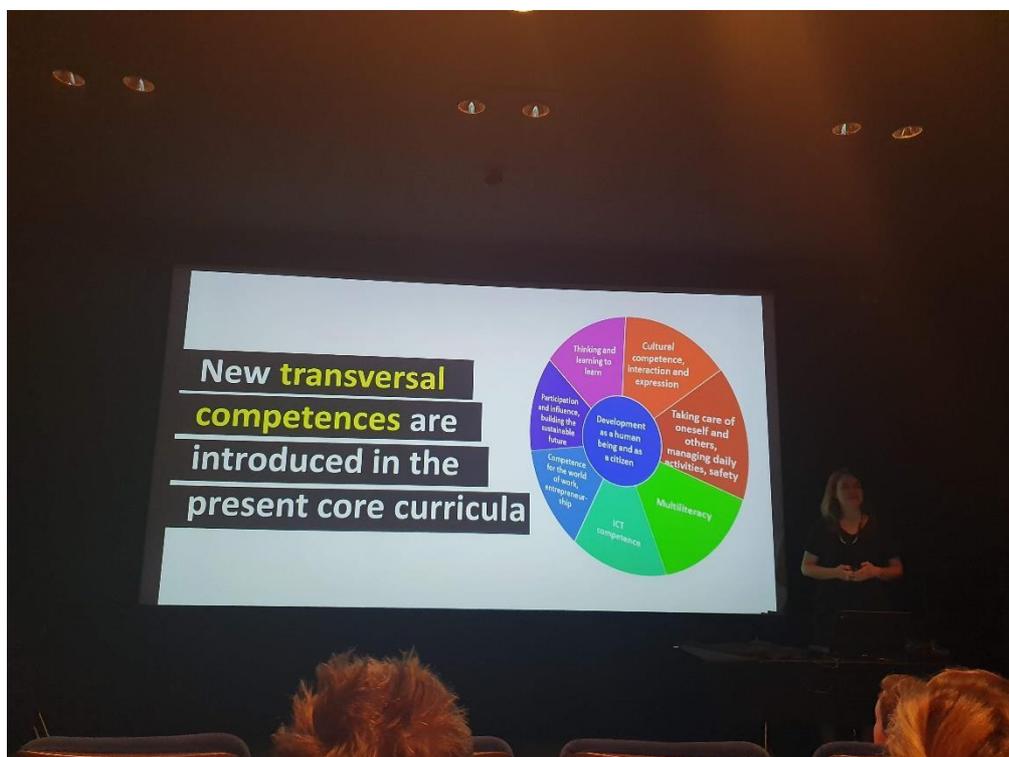
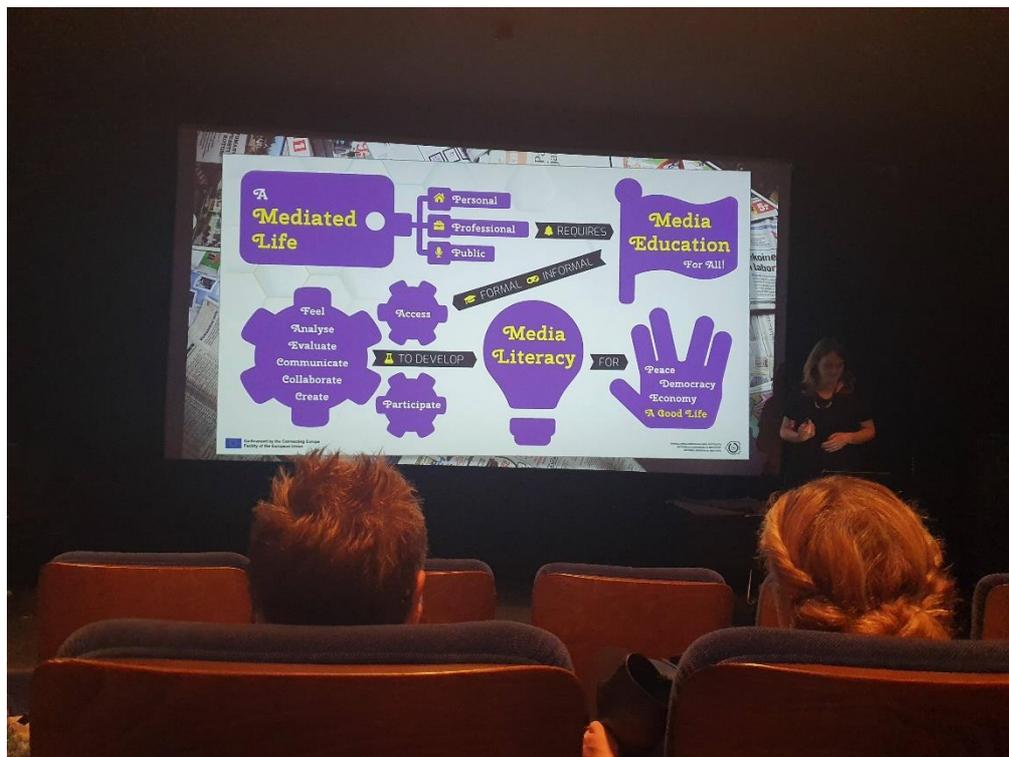
Cristine: Mesurer le impacte de les ateliers samble impossible.

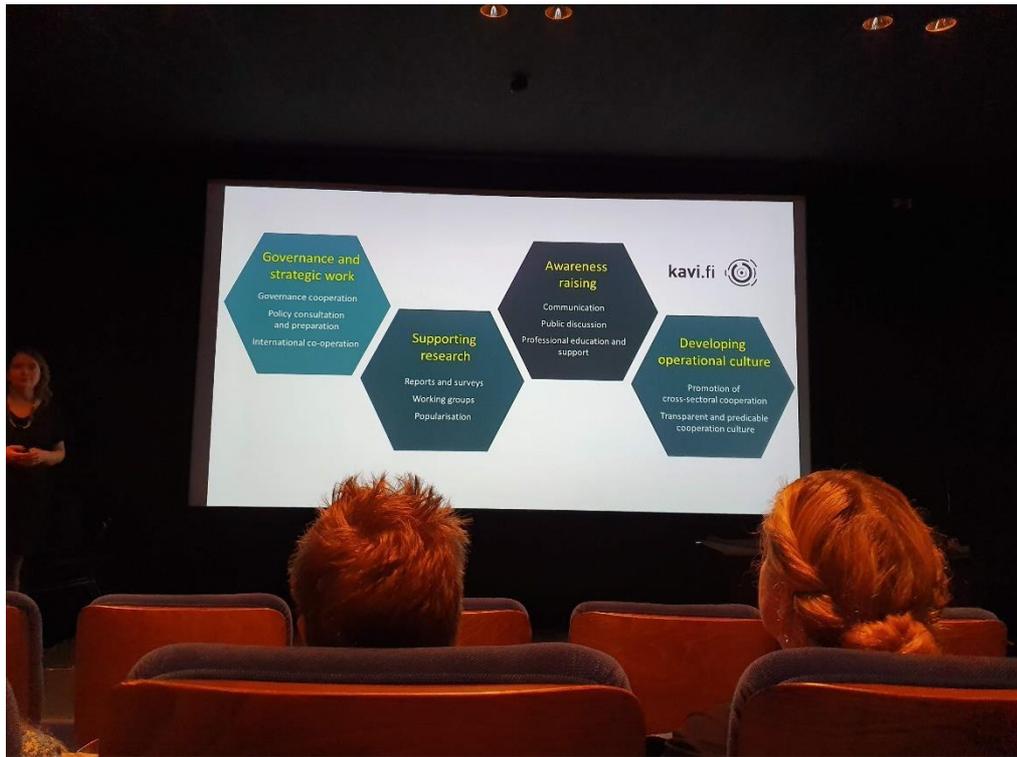
Sandra: C'est impossible. [...] Dans la plupart des classes quand il y a des projets nouveaux, ça fait monter la moyenne de la classe, donc c'est très difficile à quantifier. Mais quand on a des retours concrets, comme une prof qui nous dit: les élèves me demandent de citer mes sources. Et ça, c'est très concret. Sur bah, on a réussi quelque chose là.

Áudio 20/17

Aujourd'hui, c'est un vrai enjeu démocratique, de lutter contre la désinformation, contre la désinformation, contre les fake news. Donc il faut que les gens soient armés pour identifier les fake news, que c'est un enjeu démocratique de rétablir le lien de confiance avec les médias traditionnels et les journalistes. Parce que même si on est imparfait, il y a eu quelques énormes fausses informations dans la presse, même au New York Times. Oui, mais notre travail, ça ne doit pas effacer le travail quotidien qu'on fait d'honnêteté intellectuelle, d'essayer de collecter de l'information. Et ça, ça donne le droit d'informer. C'est un des droits universels du citoyen. Il faut restaurer la valeur de l'information et ça, c'est vraiment important.

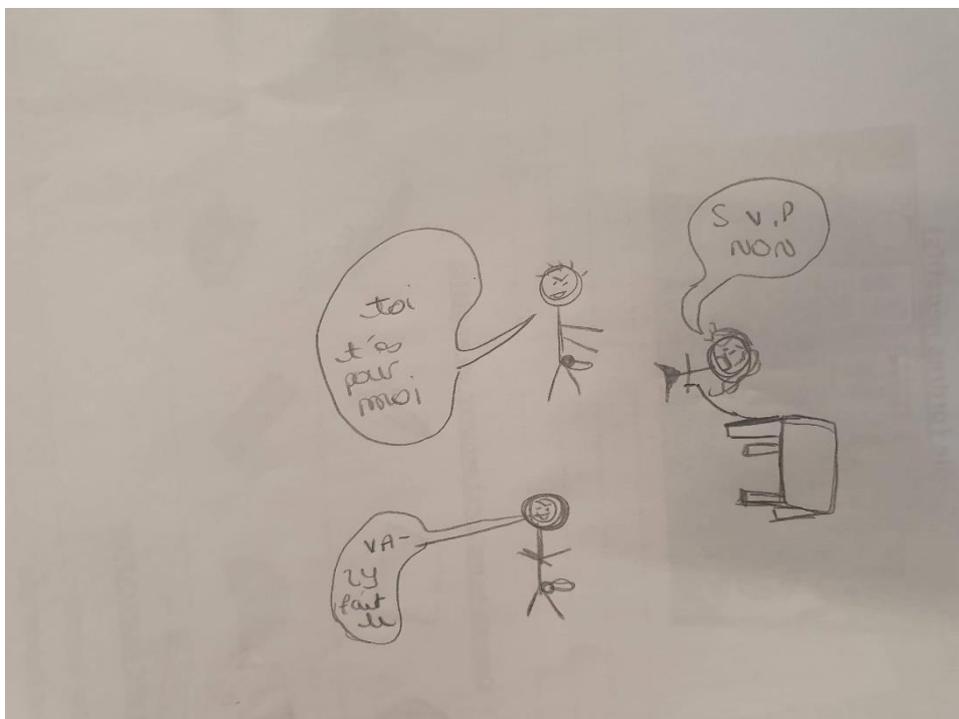
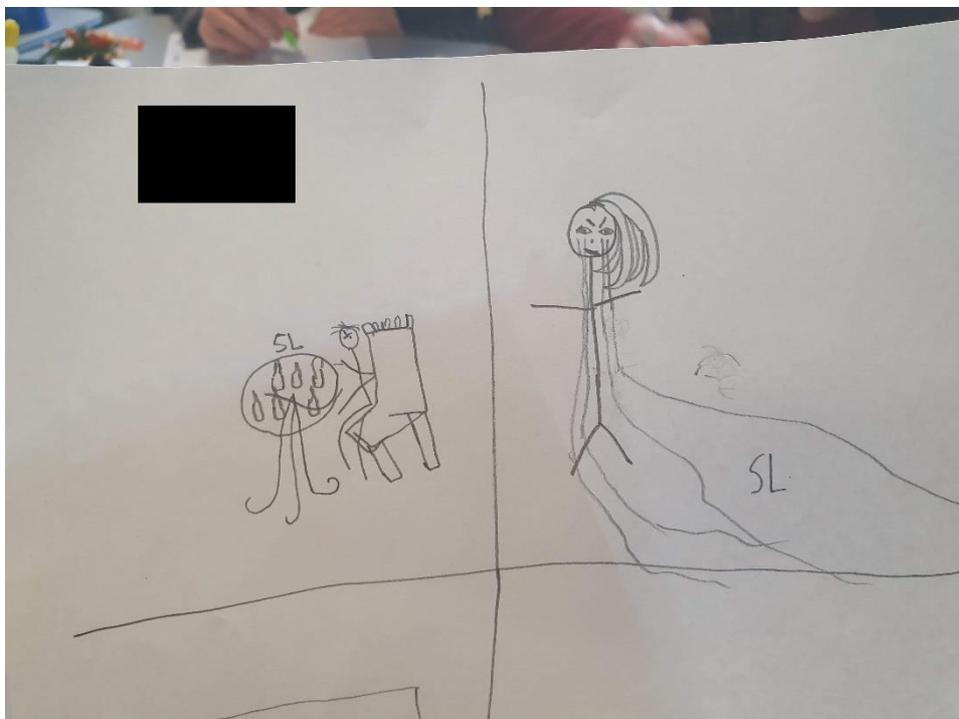
APÊNDICE D – APRESENTAÇÃO DE *SLIDES* DA CONFERÊNCIA



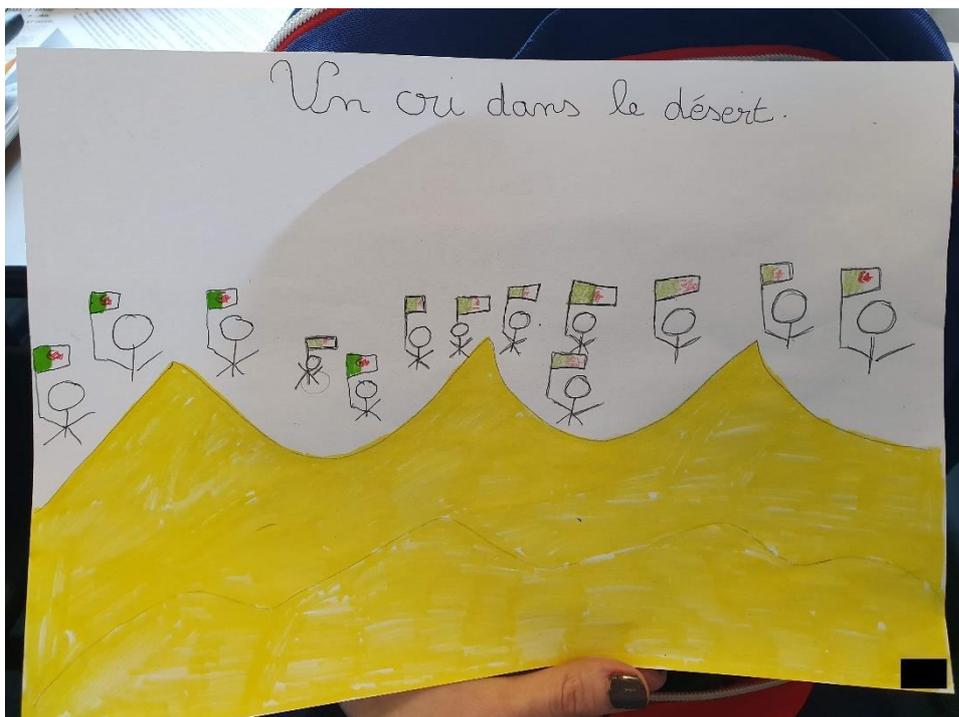
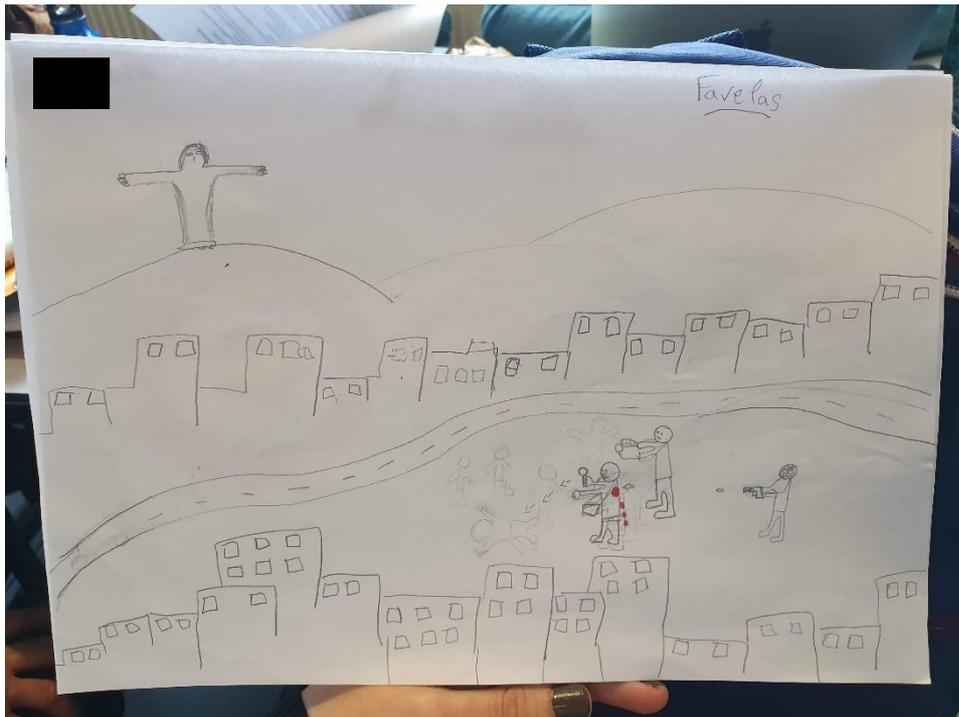


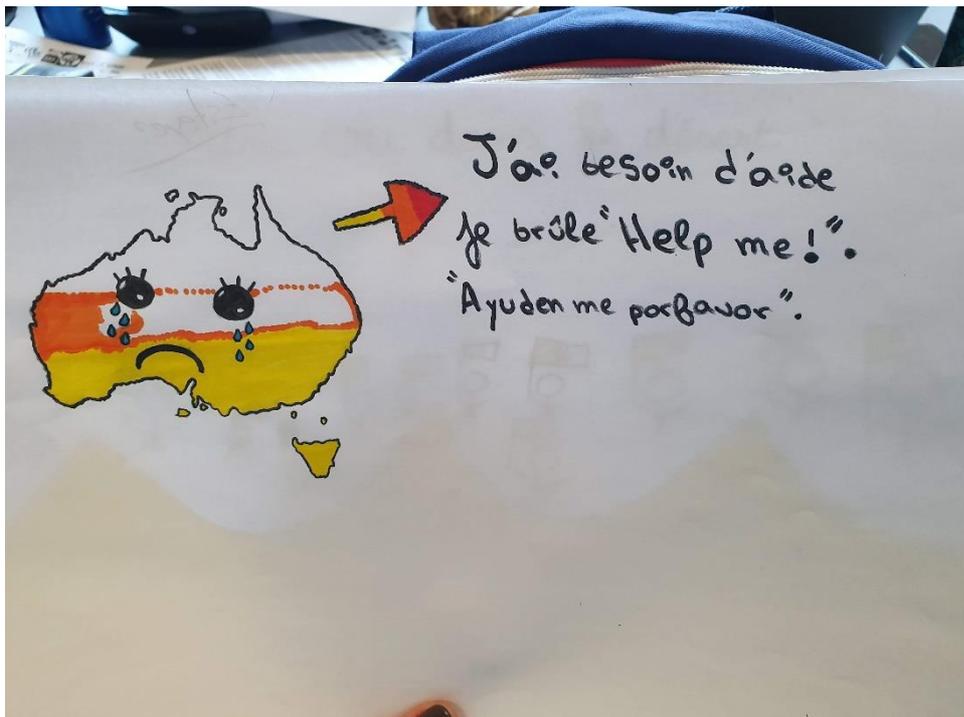
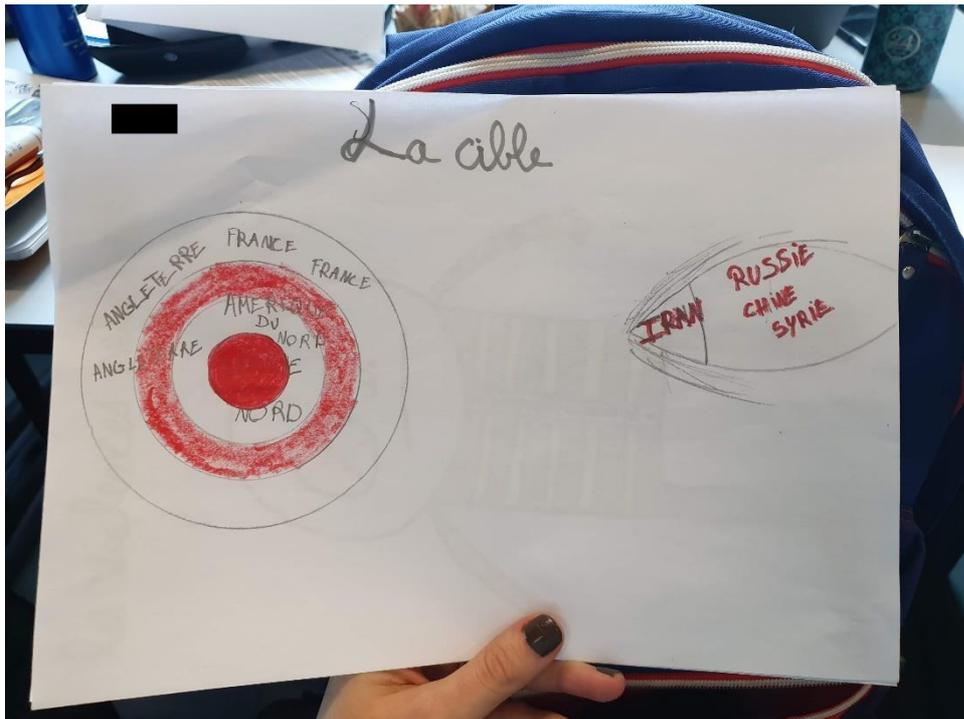
APÊNDICE E – DESENHOS DOS ALUNOS

Desenhos produzidos pelos alunos¹⁵¹



¹⁵¹ Os nomes dos alunos foram retirados das fotos dos desenhos.

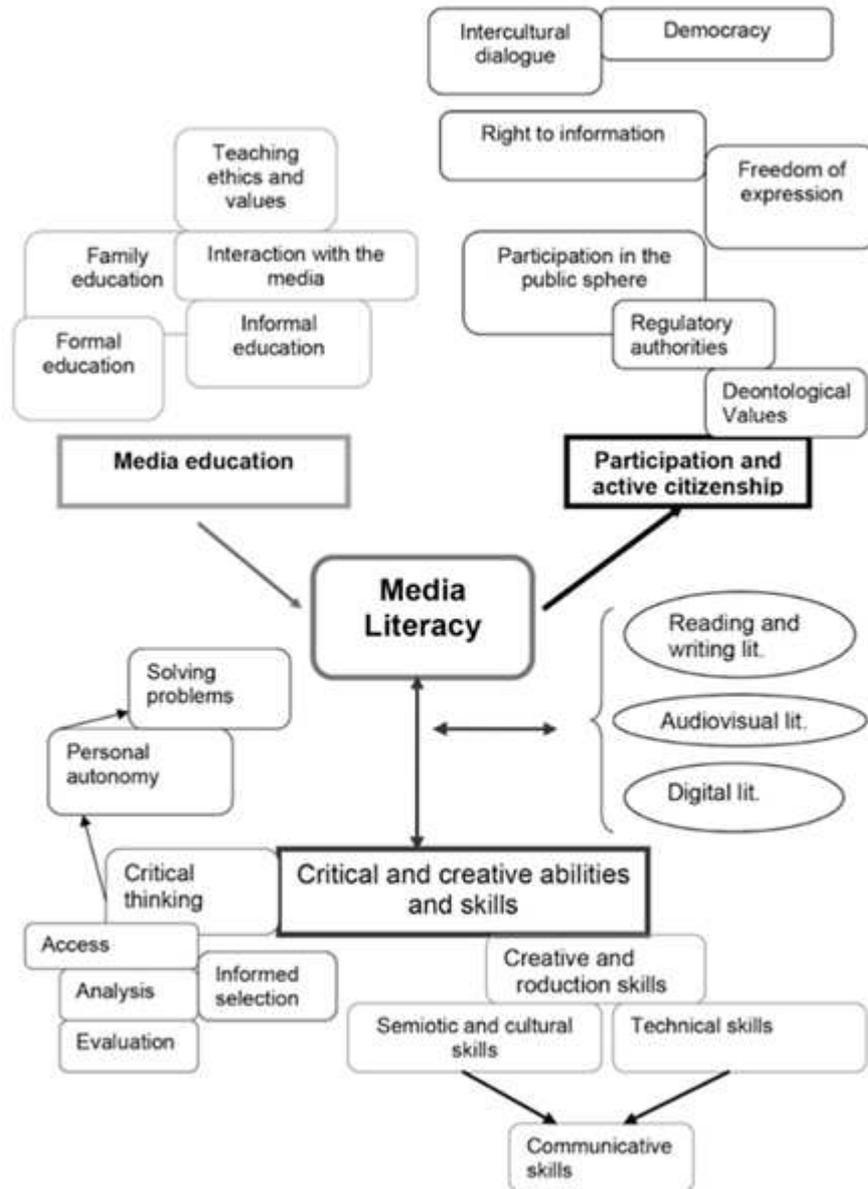




les violences policières



ANEXO A – ESQUEMA DE JOSÉ MANUEL PÉREZ TORNER (ORIGINAL)



ANEXO B – QUESTIONÁRIO PRODUZIDO PELA ASSOCIAÇÃO ENTRE LES LIGNES



Questionnaire préliminaire aux ateliers d'éducation aux médias et à l'information

Nom et prénom :

Classe :

- ★ Pour toi, c'est quoi une information ?

- ★ Pour toi, c'est quoi un journaliste ?

- ★ A qui fais-tu confiance pour donner une information vraie ?

- ★ As-tu déjà vérifié une information ? Pourquoi ?

- ★ Quel(s) sujet(s) t'intéressent le plus dans l'actualité ?

- ★ Quelle est la dernière actualité ayant retenu ton attention ? Pourquoi ?

- ★ Sur quel thème aimerais-tu travailler pendant trois mois avec des journalistes ?

- ★ Regardes-tu des informations à la télévision ? Si oui, sur quelle(s) chaîne(s) ?

★ Ecoutes-tu une ou des radios ? Si oui, lesquelles ?

★ Lis-tu des journaux, des magazines ? Si oui, lesquels ?

★ Lis-tu l'actualité sur des sites Internet ? Si oui, lesquels ?

★ As-tu déjà entendu parler de l'Agence France-Presse (AFP) et du Monde ? Si oui, comment tu les définirais ?

★ Que penses-tu du travail des journalistes ? Abordent-ils les sujets qui t'intéressent ?

★ Est-ce que tu entends parler de ta ville dans les journaux ? Si oui, qu'en penses-tu ?

★ Regardes-tu des vidéos sur Youtube ? Si oui, quelles sont tes chaînes préférées ?

★ As-tu un smartphone ? Si oui, quelles sont les 3 applis que tu utilises le plus ?

★ Quel est ton média préféré et pourquoi ?

★ Est-ce que parfois tu es en colère en regardant ou en lisant un média d'information ? Si oui, pourquoi ?

★ Qu'est-ce que ça signifie pour toi la liberté d'expression ? Est-ce quelque chose d'important ?

★ Dans une discussion, si quelqu'un n'est pas d'accord avec toi, est-ce que tu l'acceptes facilement ?

★ Et la liberté de la presse, à quoi ça sert pour toi ?

★ Utilises-tu des réseaux sociaux ou des forums parmi ceux-là ?

- Snapchat
- Instagram
- Youtube
- Facebook
- Twitter
- Ask
- Jeuxvideos.com
- Autres (lesquels ?)