

PUCRS

ESCOLA DE COMUNICAÇÃO, ARTES E DESIGN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL  
DOUTORADO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL

MARIANA CORSETTI OSELAME

**PEDAGOGIA DA NOTÍCIA:**  
Uma Rota de Aprendizagem para o Consumo Consciente  
da Informação Jornalística no Ambiente Digital

Porto Alegre  
2020

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

MARIANA CORSETTI OSELAME

**PEDAGOGIA DA NOTÍCIA:**

Uma Rota de Aprendizagem para o Consumo Consciente  
da Informação Jornalística no Ambiente Digital

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção  
do grau de Doutora em Comunicação Social pelo  
Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social  
da Escola de Comunicação, Artes e Design da  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Jacques Alkalai Wainberg

Porto Alegre  
2020

## Ficha Catalográfica

O81p Oselame, Mariana Corsetti

Pedagogia da Notícia : Uma Rota de Aprendizagem para o Consumo Consciente da Informação Jornalística no Ambiente Digital / Mariana Corsetti

Oselame . – 2020.

203.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Jacques Alkalai Wainberg.

1. Comunicação. 2. Pedagogia da Notícia. 3. Consumo Consciente. 4. Ecologia da Mídia. 5. Educação Midiática. I. Wainberg, Jacques Alkalai. II. Título.

MARIANA CORSETTI OSELAME

**PEDAGOGIA DA NOTÍCIA:**

Uma Rota de Aprendizagem para o Consumo Consciente  
da Informação Jornalística no Ambiente Digital

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção  
do grau de Doutora em Comunicação Social pelo  
Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social  
da Escola de Comunicação, Artes e Design da  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 14 de julho de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Jacques Alkalai Wainberg**

(Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social – PUCRS)

**Prof. Dr. Juremir Machado da Silva**

(Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social – PUCRS)

**Prof. Dr. Emil Albert Sobottka**

(Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PUCRS)

**Prof. Dra. Beatriz Alcaraz Marocco**

(Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos)

**Profa. Dra. Ada Cristina Machado Silveira**

(Universidade Federal de Santa Maria – UFSM)

*Ao meu pai, Luis, de quem sempre ouvi:  
“Se a Globo quisesse, poderia educar este País”.*

## AGRADECIMENTOS

Diz o professor Jacques Wainberg que uma de suas principais técnicas de pesquisa consiste em entrar em uma caverna escura e ir tateando até encontrar a saída. É por isso, segundo ele, que o ponto de partida de uma investigação acadêmica geralmente é muito claro, mas o ponto de chegada é simplesmente imprevisível. Não tenho certeza se, na época em que ouvi o professor falar sobre isso, compreendi a dimensão das suas palavras. Hoje, no entanto, após ter entrado em minha própria caverna escura para desenvolver esta tese de Doutorado, posso afirmar, com todas as letras, que entendi a extensão dessa metáfora. Não se trata apenas de adentrar o local desconhecido e tatear em busca de uma saída; se trata de gerenciar a angústia, a ansiedade e o sofrimento gerados por, muitas vezes, não enxergar a luz em meio à escuridão.

Nesses momentos, que não foram poucos, me vinha à mente a imagem do equilibrista francês Philippe Petit, que, em 7 de agosto de 1974, esticou um cabo de aço entre as duas torres do World Trade Center, em Nova Iorque, e caminhou entre elas, por oito vezes, a 400 metros do chão e sem qualquer rede de proteção<sup>1</sup>. Não havia meio-termo para o equilibrista: ou ele alcançava a glória completando uma façanha inimaginável – e incrivelmente ilegal –, ou ele despencava, rumo ao solo, de uma altura mortal. Por vezes, ao longo desta jornada acadêmica, essa imagem representou o meu sentimento em relação ao desafio que me propus a cumprir.

Inúmeras pessoas funcionaram como uma espécie de “rede de proteção” durante esses quatro anos e meio de caminhada. A todas elas, cabe, agora, o meu mais sincero agradecimento.

Começo agradecendo aos meus pais, Luis e Inês, que não apenas me ensinaram o valor da educação como nunca mediram esforços para me proporcionar as melhores oportunidades. Essas páginas refletem muitos dos princípios que aprendi em casa, a partir dos seus exemplos.

Estendo o agradecimento ao meu irmão, Ângelo, e a Caroline, pelas palavras de estímulo e incentivo nos momentos de escuridão. Também agradeço ao meu irmão Pedro, colega de trabalho durante boa parte desta jornada, com quem inúmeras vezes discuti as ideias desta tese.

Agradeço aos meus tios, Orlei e Mari, que acompanham esta caminhada acadêmica desde a primeiríssima etapa, iniciada na graduação em Jornalismo, em 2003, assim como meus primos Fernando e Estela, Ângela e Luis, Patrícia e Gian, e a Bete, que inúmeras vezes me acolheram. Obrigada também a tia Lucy, sempre presente, especialmente naqueles momentos mais difíceis.

---

<sup>1</sup> O filme *A Travessia*, de 2015, mostra a aventura de Petit.

Agradeço, ainda, a Cristina, ao Eduardo e a minha querida afilhada Larissa, que ficou por demais intrigada com o fato de a dinda passar inúmeros finais de semana em casa, estudando. Meu muito obrigada também a Livoca, amiga que acompanhou cada passo desta jornada.

Estas páginas trazem as marcas dos anos em que trabalhei na assessoria de imprensa da Sogipa e nas redações de Jornal do Comércio, Rádio Guaíba, Correio do Povo, Fundação Cultural Piratini e RBS TV. Seria impossível nominar, aqui, todas as pessoas que me influenciaram e que, de uma maneira ou de outra, se fazem presentes nesta tese. Portanto, registro o meu sincero agradecimento – e profundo respeito – a todos os colegas, dos jornalistas aos profissionais da área técnica, com quem tive a oportunidade de trabalhar e de conviver.

Este estudo também é reflexo de uma gratificante experiência como professora e coordenadora de curso, período no qual muito mais aprendi do que ensinei. Outra vez é impossível citar nomes sem cometer injustiças. Mas, ainda assim, me arrisco a agradecer nominalmente a Aline Bisol, Andreza Ferraz, Ana Carolina Pinheiro, Ana Paula Lima, Bruna Oliveira, Kizzy Morais, Jean Costa, Larissa Pessi, Nathália Kerkhoven, Robson Hermes e Ulisses Miranda. Esses alunos, hoje amigos e colegas de profissão, me ensinaram uma bela lição de empatia, gratidão e amor ao me surpreenderem no aeroporto, quando retornava de uma viagem, dias após o meu desligamento da UniRitter. Estendo o agradecimento a todos os formandos do primeiro semestre de 2020, especialmente à turma do campus Fapa, que, quebrando todos os protocolos, fez a mais generosa homenagem que alguém poderia receber.

Com um imenso sentimento de orgulho, agradeço a todos os alunos com quem convivi e aprendi entre março de 2014 e julho de 2019. E agradeço a três pessoas especiais a quem devo as excelentes oportunidades que me foram apresentadas ao longo deste período como docente na UniRitter: a professora Laura Frantz, a professora Bárbara Costa e o professor Marc Deitos.

Se as experiências passadas me trouxeram até aqui, é a perspectiva das realizações futuras que me motiva a seguir em frente. E é neste contexto que agradeço a Ana Cássia Hennrich e a Catia Bandeira, por todo o apoio e compreensão ao longo desta jornada; ao Rodrigo Rodembusch, parceiro de tantas empreitadas, aventuras, alegrias e, por que não, algumas tristezas; e a Ana Paula Rassier, cujo trabalho foi fundamental para que esta tese existisse.

Muito obrigada, também, aos colegas do Grupo de Pesquisa Comunicação, Emoção e Conflito (GPCEC); aos professores Juremir Machado da Silva e Emil Albert Sobottka, que participaram da banca de qualificação; à professora Cristiane Finger, presença marcante ao longo de toda a minha trajetória acadêmica; e à CAPES, pela bolsa concedida. Agradeço, ainda, aos professores que se dedicaram à leitura destas páginas e que integram a banca examinadora.

Um ditado atribuído ao escritor norte-americano William Arthur Ward afirma o seguinte: “O professor medíocre ensina. O bom professor explica. O professor excelente demonstra. O grande professor inspira”. Encerro estes agradecimentos prestando a minha sincera homenagem a este grande professor que é Jacques Wainberg. Ao longo destes quatro anos e meio, tive a oportunidade de conviver com o Jacques nos mais variados contextos: na sala de aula, nos encontros do GPCEC, nas orientações desta tese, nos congressos dentro e fora do País e nas jantares, durante estes congressos, com a participação da querida dona Helene. Da insistência em me chamar de Maria Oselame, no início desta caminhada, até os incontáveis “tenho fé em ti”, na reta final, o Jacques fez muito mais do que me ensinar sobre Comunicação. Com ele, aprendi que o papel do professor tem a ver com respeitar a essência de cada aluno, encorajar o enfrentamento das suas dificuldades e estimular o que de melhor ele pode entregar. Afinal, como o Jacques mesmo afirmou uma certa vez, “o professor é um grande provedor de pistas”.

Também aprendi sobre o papel do pesquisador. Ele vai muito além de recheiar o currículo Lattes, como muitas vezes nós somos levados a pensar; vai muito além de seguir métodos e fórmulas, reproduzindo padrões nada originais. Há espaço, ainda mais em uma área tão sensível como a Comunicação, para a inquietação, a reflexão, a problematização e a proposição de novas ideias. Se elas são boas ou ruins, não importa; os pesquisadores precisam ter a coragem de propô-las, mesmo que este não seja o padrão seguido pela maioria. Reside nessa constatação o meu maior motivo de admiração – e de agradecimento – em relação ao meu orientador Jacques.

Ele é, sobretudo, alguém que não se curva aos padrões. E, na medida em que mantém o espírito crítico, ele inspira os alunos a adotarem essa mesma postura. Muito obrigada, Jacques, por respeitar a minha essência, por encorajar a minha “aventura” acadêmica e, principalmente, por não ter limitado o papel de orientador à figura que aponta os caminhos para a pesquisa.



***“A gente não pode fugir de quem a gente é.  
Quem não gostar, que tome um Lexotan.”***

*Um dos sábios conselhos do professor Jacques*

## RESUMO

Inserida na grande área do conhecimento das Ciências Sociais Aplicadas, na área do conhecimento das Ciências da Comunicação e na interface entre Comunicação e Educação, a presente reflexão crítica de cunho filosófico e de caráter propositivo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: qual deve ser o papel dos meios de comunicação e dos jornalistas brasileiros no combate à desinformação no ambiente digital? Para responder à pergunta, este estudo adota o método crítico (POPPER, 2006) e propõe, como objetivo geral, a construção de uma solução prática, viável e escalável. Como objetivos específicos, este estudo pretende: 1) contextualizar a Ecologia da Mídia como aporte teórico possível para a compreensão da atual paisagem midiática; 2) identificar as principais características do ambiente tecnológico no qual estamos inseridos; 3) compreender as especificidades da sociedade criada pelo ambiente digital; 4) adaptar o conceito de consumo consciente ao universo da informação; 5) discutir o papel das emoções em tempos de pós-verdade, desinformação e infoxicação; 6) mapear o universo das iniciativas relacionadas à educação midiática, bem como as suas variações conceituais e áreas de atuação; e 7) propor o conceito de Pedagogia da Notícia e uma forma de operacionalizá-lo no âmbito do sistema de educação não formal. Esta pesquisa parte de três pressupostos. O primeiro reafirma a necessidade de se combater não somente a disseminação de *fake news*, como também as demais estratégias empregadas com o objetivo de promover a desinformação e a infoxicação na era da pós-verdade, em que as crenças se sobrepõem aos fatos empiricamente verificáveis. O segundo considera que este combate deveria ser institucionalizado por meio de políticas públicas voltadas à educação midiática e complementadas com o engajamento dos mais diversos setores da sociedade, incluindo os meios de comunicação e os próprios jornalistas. Um terceiro pressuposto deste estudo sustenta que, diante da fragilidade dessas políticas públicas voltadas à educação midiática no Brasil, os veículos e os profissionais da imprensa podem – e devem, como parte de sua responsabilidade social – assumir um papel central no combate à desinformação. Mais do que sinalizar o que é fato e o que é *fake*, eles podem ser os promotores de uma nova atitude: o consumo consciente das notícias a partir da aplicação dos pressupostos contidos na Pedagogia da Notícia e da sua rota de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Comunicação; Pedagogia da Notícia; Consumo Consciente; Ecologia da Mídia; Educação Midiática.

## ABSTRACT

Inserted in the broad subject area of Applied Social Sciences, in field of Communication Sciences and in the interface between Communication and Education, this critical reflection of a philosophical nature and propositional character presents the following research question: what is the role of the Brazilian media and journalists in combating disinformation in the digital environment? To answer this question, this study adopts the critical method (POPPER, 2006) and proposes, as a general objective, the construction of a practical, viable and scalable solution to the problem that originated this reflection. As specific objectives, this study aims to: 1) contextualize Media Ecology as a possible theoretical support for understanding the current media landscape; 2) identify the main characteristics of the technological environment in which we operate; 3) understand the specifics of the society created by the digital environment; 4) adapt the concept of conscious consumption to the universe of information; 5) discuss the role of emotions in times of post-truth, disinformation and infotoxicity; 6) map the range of initiatives related to media education, as well as their conceptual variations and areas of activity; and 7) to propose the concept of News Pedagogy and a way to operationalize it within the scope of the informal education system. This research is based on three assumptions. The first reaffirms the need to combat not only the spread of fake news, but also the other strategies that promote disinformation and infotoxicity in the post-truth era, in that beliefs overlap with empirically verifiable facts. The second considers that this fight should be institutionalized through public policies aimed at media education and complemented with the engagement of the most diverse sectors of society, including the media and journalists themselves. A third assumption of this study maintains that, given the fragility of these public policies aimed at media education in Brazil, the media and professionals of the press can - and must, as part of their social responsibility - assume a central role in combating disinformation. More than signaling what is fact and what is fake, they can be the promoters of conscious consumption based on the application of the assumptions contained in News Pedagogy and its learning path.

**Keywords:** Communication; News Pedagogy; Conscious Consumption; Media Ecology; Media Education.

## SUMÁRIO

|              |  |           |
|--------------|--|-----------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO</b>  | <b>17</b> |
| 1.1          | Razões para inquietação                                      | 18        |
| 1.2          | Problema de Pesquisa   | 21        |
| 1.3          | Justificativa  | 28        |
| <b>1.3.1</b> | <b>Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUCRS</b>   | <b>30</b> |
| <b>1.3.2</b> | <b>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</b> | <b>31</b> |
| <b>1.3.3</b> | <b>Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES</b>             | <b>31</b> |
| <b>1.3.4</b> | <b>Portal de Periódicos da CAPES</b>                         | <b>32</b> |
| <b>1.3.5</b> | <b>Google Acadêmico</b>                                      | <b>33</b> |
| 1.4          | Metodologia e Objetivos                                      | 34        |
| 1.5          | Estrutura da Tese  | 36        |
| <br>         |  |           |
| <b>2</b>     | <b>TODA VEZ QUE A TECNOLOGIA MUDA, O MUNDO MUDA</b>          | <b>39</b> |
| 2.1          | Principais antecedentes                                      | 40        |
| <b>2.1.1</b> | <b>Escola de Chicago (1890)</b>                              | <b>40</b> |
| <b>2.1.2</b> | <b>Mass Communication Research (anos 30)</b>                 | <b>42</b> |
| <b>2.1.3</b> | <b>Escola de Frankfurt (anos 30)</b>                         | <b>45</b> |
| <b>2.1.4</b> | <b>Teoria Matemática (anos 40)</b>                           | <b>46</b> |
| <b>2.1.5</b> | <b>Teoria dos Usos e Gratificações (anos 50)</b>             | <b>48</b> |
| 2.2          | Escola de Toronto (anos 60)                                  | 49        |
| 2.3          | Precursores  | 53        |
| <b>2.3.1</b> | <b>Harold Innis (1894 – 1952)</b>                            | <b>54</b> |
| <b>2.3.2</b> | <b>Lewis Mumford (1895 – 1990)</b>                           | <b>56</b> |
| <b>2.3.3</b> | <b>Eric Havelock (1903 – 1988)</b>                           | <b>57</b> |
| <b>2.3.4</b> | <b>Jacques Ellul (1912 – 1994)</b>                           | <b>58</b> |
| 2.4          | Pais fundadores  | 59        |
| <b>2.4.1</b> | <b>Marshall McLuhan (1911 – 1980)</b>                        | <b>59</b> |
| <b>2.4.2</b> | <b>Walter Ong (1912 – 2003)</b>                              | <b>62</b> |
| <b>2.4.3</b> | <b>Edmund Carpenter (1922 – 2011)</b>                        | <b>63</b> |
| <b>2.4.4</b> | <b>Neil Postman (1931 – 2003)</b>                            | <b>63</b> |
| <b>2.4.5</b> | <b>James Carey (1934 – 2006)</b>                             | <b>64</b> |
| 2.5          | Discípulos   | 64        |
| <b>2.5.1</b> | <b>Lance Strate (1957)</b>                                   | <b>65</b> |
| <b>2.5.2</b> | <b>Paul Levinson (1947)</b>                                  | <b>65</b> |
| <b>2.5.3</b> | <b>Robert Logan (1939)</b>                                   | <b>65</b> |
| <b>2.5.4</b> | <b>Derrick de Kerckhove (1944)</b>                           | <b>66</b> |
| <b>2.5.5</b> | <b>Joshua Meyrowitz (1949)</b>                               | <b>66</b> |
| 2.6          | Limites e possibilidades da metáfora ecológica               | 68        |
| 2.7          | A dimensão moral da Ecologia da Mídia                        | 74        |
| 2.8          | Síntese dos pressupostos                                     | 76        |
| <br>         |  |           |
| <b>3</b>     | <b>ONDE TEM UMA EMOÇÃO, TEM UMA INDÚSTRIA</b>                | <b>77</b> |
| 3.1          | A Galáxia da Internet  | 79        |
| 3.2          | O ambiente digital   | 86        |
| <b>3.2.1</b> | <b>Organicidade</b>  | <b>88</b> |
| <b>3.2.2</b> | <b>Não-linearidade</b>                                       | <b>89</b> |
| <b>3.2.3</b> | <b>Polarização</b>   | <b>89</b> |
| <b>3.2.4</b> | <b>Fluidez</b>   | <b>90</b> |

|         |   |     |
|---------|---|-----|
| 3.2.5   | <b>Desmaterialização</b>  | 90  |
| 3.2.6   | <b>Informação</b>   | 91  |
| 3.2.7   | <b>Velocidade</b>   | 91  |
| 3.2.8   | <b>Feedback</b>   | 92  |
| 3.2.9   | <b>Descentralização</b>   | 92  |
| 3.2.10  | <b>Organização em rede</b>  | 93  |
| 3.2.11  | <b>Participação</b>   | 93  |
| 3.2.12  | <b>Imersão</b>  | 93  |
| 3.3     | Sociedade do Consumo  | 94  |
| 3.4     | Emoção  | 103 |
| 3.5     | A manipulação das emoções   | 113 |
| 3.6     | A manipulação da notícia  | 123 |
| 3.6.1   | <b>Manchetes caça-cliques</b>   | 124 |
| 3.6.2   | <b>Conteúdos patrocinados</b>   | 125 |
| 3.6.3   | <b>Sátiras</b>  | 126 |
| 3.6.4   | <b>Conteúdos partidários</b>  | 127 |
| 3.6.5   | <b>Conteúdos de teorias da conspiração</b>  | 127 |
| 3.6.6   | <b>Conteúdos de pseudociência</b>   | 128 |
| 3.6.7   | <b>Conteúdos que promovem a desinformação</b>                                     | 129 |
| 3.6.8   | <i>Fake news</i>  | 129 |
| 4       | <b>SE EXISTEM DUAS PALAVRAS, EXISTEM DUAS COISAS</b>                              | 132 |
| 4.1     | <i>Media Education</i>  | 133 |
| 4.1.1   | <b>As origens: 1920-1945</b>  | 138 |
| 4.1.2   | <b>A retomada: 1945-1960</b>  | 140 |
| 4.1.3   | <b>A expansão: 1970-1980</b>  | 141 |
| 4.1.4   | <b>A aldeia global: 1990-2020</b>   | 143 |
| 4.2     | As particularidades dos conceitos   | 148 |
| 4.2.1   | <i>Media Literacy</i>   | 148 |
| 4.2.2   | <b>Educomunicação</b>   | 150 |
| 4.2.3   | <b>Pedagogia da Comunicação</b>   | 153 |
| 4.2.4   | <b>Mídia-Educação</b>   | 154 |
| 4.3     | Pedagogia da Notícia  | 155 |
| 4.3.1   | <b>Antecedentes da Pedagogia da Notícia</b>                                       | 156 |
| 4.3.2   | <b>Especificidades do conceito</b>  | 160 |
| 4.3.2.1 | Consumo consciente  | 161 |
| 4.3.2.2 | Dever do jornalista   | 162 |
| 4.3.2.3 | Dimensão prática  | 163 |
| 4.4     | <b>Rota de aprendizagem</b>   | 167 |
| 4.4.1   | <b>Módulo 1: Ecologia da Mídia</b>  | 174 |
| 4.4.2   | <b>Módulo 2: Produção, circulação e consumo da informação no ambiente digital</b> | 175 |
| 4.4.3   | <b>Módulo 3: A manipulação da informação no ambiente digital</b>                  | 175 |
| 4.4.4   | <b>Módulo 4: A manipulação da emoção no ambiente digital</b>                      | 176 |
| 4.4.5   | <b>Módulo 5: O consumo consciente de informação no ambiente digital</b>           | 177 |
| 4.5     | Limites e possibilidades da Pedagogia da Notícia                                  | 177 |
| 5       | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | 179 |
|         | <b>REFERÊNCIAS</b>  | 183 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 – Fato ou <i>Fake</i> .....   | 18  |
| Figura 2 – <i>Monday Conference</i> .....  | 23  |
| Figura 3 – Exposição do Museu da Comunicação de Berna .....                                | 25  |
| Figura 4 – Manchetes dos jornais no dia seguinte à transmissão de A Guerra dos Mundos .... | 78  |
| Figura 5 – Mapa global de transmissão por cabo submarino e banda larga .....               | 80  |
| Figura 6 – Fontes de Notícias no Brasil (2013-2019) .....                                  | 119 |
| Figura 7 – Capa do TV Foco no dia 12 de abril de 2020 .....                                | 125 |
| Figura 8 – Conteúdo patrocinado sinalizado .....   | 126 |
| Figura 9 – Exemplo de sátira .....   | 126 |
| Figura 10 – <i>Media Education</i> e suas derivações .....                                 | 136 |
| Figura 11 – Acepções de <i>Media Education</i> .....                                       | 138 |
| Figura 12 – Etapas do desenvolvimento do termo Pedagogia da Notícia .....                  | 155 |
| Figura 13 – A Pedagogia da Notícia no contexto da <i>Media Education</i> .....             | 156 |
| Figura 14 – Concurso Jornalista Por Um Dia .....   | 159 |
| Figura 15 – Categorias da Rota de Aprendizagem .....                                       | 169 |
| Figura 16 – Atual paisagem midiática e o consumo de notícias .....                         | 170 |
| Figura 17 – Sobreposição dos ambientes tecnológicos .....                                  | 171 |
| Figura 18 – Bolhas de informação .....   | 171 |
| Figura 19 – Verdade x Pós-Verdade .....  | 172 |
| Figura 20 – Consumo consciente .....   | 172 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Evolução do número de usuários da internet no mundo (bilhões) .....         | 83  |
| Gráfico 2 – Evolução de Domicílios com Acesso à Internet no Brasil (%) .....            | 85  |
| Gráfico 3 – População brasileira e o uso da internet (milhões) .....                    | 85  |
| Gráfico 4 – Quanto tempo levou para cada invenção alcançar 50 milhões de usuários ..... | 92  |
| Gráfico 5 – Redes sociais como fontes de notícias (%) .....                             | 118 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Fontes utilizadas no mapeamento do estado da arte .....           | 30  |
| Quadro 2 – Paradigma de Lasswell .....                                       | 44  |
| Quadro 3 – <i>Two-step flow communication</i> .....                          | 44  |
| Quadro 4 – Modelo de Shannon e Weaver .....                                  | 47  |
| Quadro 5 – Culturas produzidas pelos meios .....                             | 61  |
| Quadro 6 – Abordagens do conceito “meios de comunicação” .....               | 69  |
| Quadro 7 – As quatro faces da téttrade Mcluhaniana .....                     | 72  |
| Quadro 8 – Pressupostos da Ecologia da Mídia .....                           | 76  |
| Quadro 9 – Ranking dos países com maior difusão da internet .....            | 83  |
| Quadro 10 – Ranking dos países com menor difusão da internet .....           | 84  |
| Quadro 11 – Países com maior crescimento absoluto de 2018 para 2019 .....    | 84  |
| Quadro 12 – Potências dos seres humanos .....                                | 105 |
| Quadro 13 – Classificação das Emoções .....                                  | 111 |
| Quadro 14 – Lista de vieses cognitivos .....                                 | 122 |
| Quadro 15 – Técnicas de manipulação .....                                    | 129 |
| Quadro 16 – Leis fundamentais da <i>Media and Information Literacy</i> ..... | 147 |
| Quadro 17 – Currículo para Formação de Professores .....                     | 164 |
| Quadro 18 – Taxonomia de Bloom .....   | 168 |
| Quadro 19 – Verbos do domínio cognitivo .....                                | 169 |
| Quadro 20 – Rota de Aprendizagem da Pedagogia da Notícia .....               | 173 |



## 1 INTRODUÇÃO

O hábito de anotar frases de efeito em um caderninho, legado de uma juventude repleta de livros, andava há tempos esquecido. Foram anos sem que um pensamento ou uma citação interessante fossem registrados no papel. Mas, instintivamente, sem que eu notasse, o costume voltou quando, em 2016, comecei a cursar a disciplina História da Comunicação e Paradigmas Teóricos ministrada pelo professor Jacques Wainberg no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da PUCRS. Exímio frasista, autor de elucubrações tão simples quanto poderosas como “toda jornada intelectual é uma jornada emocional”, Jacques compartilhava, a cada aula, *insights* de uma mente inquieta. Ao final do semestre, nada menos do que 67 frases de efeito – que, segundo o professor, são sempre sentenças “simples, provocativas e paradoxais” – haviam sido registradas nas últimas páginas do caderno. Entre tantas pílulas de experiência e sabedoria, uma me marcou mais: “Nossa missão, como pesquisadores, é escutar os silêncios”.

Durante os dois primeiros anos de Doutorado me dediquei a cursar as disciplinas do PPGCOM e a escutar, entre os silêncios, aquele que daria sentido a mais essa jornada intelectual. O projeto de pesquisa inicialmente proposto foi descartado logo no início da trajetória; ele já não representava as minhas inquietações. Era preciso encontrar, então, um tema de estudo capaz de dialogar com os diferentes papéis que procurei exercer, ao longo do tempo, no campo do Jornalismo: produtora, apresentadora, repórter e editora em rádio, jornal e televisão; pesquisadora; professora universitária, coordenadora da curso e profissional de comunicação corporativa. Na busca por um tema que pudesse expressar essas diferentes faces – e que pudesse oferecer uma reflexão útil à academia e coerente com essa caminhada profissional –, fui sendo conduzida ao local em que a Comunicação e a Educação se encontram.

Somente no terceiro ano do Doutorado, após um longo processo de amadurecimento acadêmico, descobri o “silêncio” a ser pesquisado. As pistas para essa descoberta, como o professor havia sentenciado, vieram de uma jornada emocional – mais precisamente de uma profunda inquietação gerada pela observação de como o tema das *fake news* estava sendo abordado pela mídia brasileira no período pós-eleição de Donald Trump nos Estados Unidos (novembro de 2016) e pré-eleições presidenciais no Brasil (outubro de 2018). Havia muita ênfase às notícias falsas como um grande “problema” a ser combatido; como o maior vilão da contemporaneidade – como se elas tivessem sido inventadas recentemente, na era da internet.

Em seus discursos institucionais, os veículos de comunicação destacavam com veemência o seu papel como checadores de informação em meio a um tsunami de *fake news*. O *fact-*

*checking* – um novo nome para uma velha prática jornalística – era apresentado como uma ferramenta revolucionária, capaz de desmascarar inverdades e de cancelar notícias “reais”.

## 1.1 Razões para inquietação

Tomemos como exemplo o serviço de checagem “Fato ou *Fake*”<sup>2</sup>, lançado em julho de 2018 como uma iniciativa conjunta de G1, O Globo, Extra, Época, Valor, Rádio CBN, GloboNews e TV Globo. Veiculada com frequência em 2018, ano das eleições presidenciais no Brasil, a campanha institucional de divulgação do serviço de checagem foi “esquecida” ao longo de 2019. Em março de 2020, no auge da pandemia da Covid-19<sup>3</sup>, ela voltou a ser exibida.

Figura 1 – Fato ou *Fake*



Fonte: G1, 2018.

Abaixo da manchete segue o texto que apresenta e explica o “novo” serviço dos veículos:

(...) O objetivo é alertar os brasileiros sobre conteúdos duvidosos disseminados na internet ou pelo celular, esclarecendo o que é notícia (fato) e o que é falso (*fake*). Jornalistas farão um monitoramento diário para identificar mensagens suspeitas muito compartilhadas nas redes sociais e por aplicativos como o WhatsApp. (...) **Especialistas afirmam que a disseminação de conteúdos falsos é um dos principais desafios a serem enfrentados hoje, pois ela prejudica a tomada de decisões e coloca em risco a democracia** [grifo nosso]. O fenômeno da desinformação, inicialmente conhecido como das "*fake news*", foi visto em eleições nos Estados Unidos, no Reino Unido, na França, na Alemanha e, mais recentemente, no México. A equipe do Fato ou *Fake* também irá checar discursos de políticos, conferindo selos às

<sup>2</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/>. Acesso em: 5 abr. 2020.

<sup>3</sup> Doença respiratória aguda, altamente contagiosa, causada por um agente da família do coronavírus. Foi identificada pela primeira vez em Wuhan, na China, em 1º de dezembro de 2019, tendo o seu primeiro caso reportado 30 dias depois. A disseminação da doença provocou uma pandemia global e fez com que dezenas de países adotassem o isolamento social como estratégia para controlar o contágio no primeiro semestre de 2020.

declarações (...) O objetivo é confrontar as versões dadas como oficiais e impedir a difusão de rumores. (G1, 2018)

Após essa contextualização, a matéria traz informações sobre o lançamento da iniciativa.

O lançamento do projeto foi precedido por uma campanha de divulgação em TV, rádio e jornal com o mote “Duvide”. Um dos vídeos de divulgação resume o espírito do projeto: "O bom jornalismo nasce da dúvida. Se aconteceu, é fato. Se é mentira, é *fake*. Só que hoje em dia é muito difícil separar o fato do *fake*. Saber se é inventado ou se aconteceu mesmo. **É para isso que serve o jornalismo. Para conferir pra você** [grifo nosso]. Se você tem dúvida, a gente confere. Se você não sabe se é verdade, a gente checa a fonte. Um bom jornalista não publica nada sem duvidar antes. Se não confere não é jornalismo. E conferindo a gente descobre o que de fato é fato e o que de fato é *fake*. Porque a dúvida leva à verdade. E a gente só trabalha com ela. Jornalismo é isso. A gente duvida. A gente confere. A gente informa. FATO OU FAKE. É jornalismo para o *fake* não virar *news*. (G1, 2018)

Na sequência do texto é apresentada a metodologia de trabalho do grupo de jornalistas.

Os jornalistas irão monitorar as redes sociais por meio de um amplo leque de ferramentas e trocarão dados entre si sobre o resultado do monitoramento e das checagens. (...) Após a constatação de que uma mensagem tenha sido muito compartilhada nas redes sociais, os jornalistas irão investigar a fonte que deu origem a ela, se está fora de contexto ou é antiga e se as imagens apresentadas correspondem ao que é narrado. Em seguida, serão ouvidas as pessoas citadas. A apuração segue com a manifestação de fontes oficiais, testemunhas e especialistas que possam ajudar a esclarecer o que está escrito ou dito na mensagem. **O principal critério de checagem é a transparência de informações** [grifo nosso], baseada em três pilares: transparência de fontes (...), de metodologia (...) e de correções (...). (G1, 2018)

Por fim, a matéria apresenta os selos que serão utilizados para classificar os conteúdos.

**Fato:** quando o conteúdo checado é totalmente verídico e comprovado por meio de dados, datas, locais, pessoas envolvidas, fontes oficiais e especialistas.

**Não é bem assim:** quando é parcialmente verdadeiro, exagerado ou incompleto, exigindo um esclarecimento ou uma maior contextualização para ser totalmente compreendido.

**Fake:** quando não se baseia em fatos comprovados por meio de dados, datas, locais, pessoas envolvidas, fontes oficiais e especialistas. (G1, 2018)

Foram campanhas institucionais como essa que deram origem ao sentimento de indignação que gerou a presente investigação acadêmica. A primeira razão para desconforto aparece no título e ao longo de toda matéria que apresenta o projeto “Fato ou *Fake*”: é a utilização de termos como “checagem” e “apuração” no contexto de um serviço “novo” a ser oferecido aos leitores, telespectadores, ouvintes e internautas. Ora... se esses termos são considerados novidade no que refere ao exercício do jornalismo, o que os profissionais estavam fazendo até agora? Ou melhor: que tipo de jornalismo estava sendo praticado até o momento?

A segunda razão para se sentir desconfortável frente ao exemplo citado é a forma como o jornalismo é apresentado: “É para isso que serve o jornalismo. Para conferir pra (sic) você”. Como assim? Será que a salvação da relevância do jornalismo passa por colocar o profissional a serviço de uma simplória verificação de procedência? Não está o jornalismo, ao adotar essa postura, restringindo-se a apenas uma de suas etapas e “vestindo a carapuça” da irrelevância?

A terceira razão para desconforto está no jogo de palavras de divulgação da iniciativa conjunta dos oito veículos de comunicação. “Duvidar” é um verbo que não deveria ser aplicado somente a informações potencialmente falsas que circulam na internet, mas, antes, é uma postura que deveria orientar a relação do público com a mídia em geral. Ao direcionar a postura de “dúvida” para as *fake news*, os veículos se apresentam como “indivíduos”. Ora... quem checa os checadores? Que motivos os leitores, telespectadores, ouvintes e internautas têm para não duvidar das empresas de comunicação que assumem a tarefa de “conferir pra (sic) você”?

A quarta razão para o desconforto que originou esta tese está no penúltimo trecho, no qual a “transparência” é apresentada como pilar fundamental para a checagem das informações. É óbvio ululante: esse valor sempre foi condição *sine qua non* para o exercício do jornalismo.

Um quinto e último aspecto se refere ao posicionamento da mídia em relação à forma como deveriam ser combatidas as *fake news*. Geralmente são apresentadas três soluções: a primeira, como ficou evidente na iniciativa citada anteriormente, é o reforço do jornalismo dito “tradicional” a partir de “novas” metodologias de checagem de informação. A segunda são as agências independentes de *fact-checking*, essas sim uma “novidade” em termos de configuração do mercado de trabalho da comunicação<sup>4</sup>. A terceira “arma” no combate às *fake news* é punir quem produz e quem dissemina o conteúdo – retirando de circulação, imediatamente, as informações tidas como inverídicas<sup>5</sup>. Era essa uma das preocupações do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), por exemplo, quando, em novembro de 2019, com vistas às eleições de 2020, foi proposta a responsabilização de candidatos cujas campanhas espalhem informações “não verificadas”. De acordo com a reportagem publicada no site do jornal Folha de São Paulo:

[...] a menção à desinformação nas regras da eleição tem também caráter dissuasório, ou seja, de desencorajar candidatos e partidos a espalhar esse tipo de material. Não há a expectativa de evitar o compartilhamento de *fake news*,

---

<sup>4</sup> A primeira agência de notícias especializada em *fact-checking* do Brasil, a Agência Lupa, funciona desde novembro de 2015. No mundo, a primeira iniciativa do tipo foi inaugurada em 2003 nos Estados Unidos – é o site FactCheck.org, que funciona até hoje (AGÊNCIA LUPA, 2018).

<sup>5</sup> No momento em que esta tese estava sendo redigida, se desenrolava, no Congresso Nacional, uma comissão parlamentar mista de inquérito (CPMI) instaurada em 4 setembro de 2019 para “investigar, no prazo de 180 dias, os ataques cibernéticos que atentam contra a democracia e o debate público; a utilização de perfis falsos para influenciar os resultados das eleições 2018; a prática de *cyberbullying* sobre os usuários mais vulneráveis da rede de computadores, bem como sobre agentes públicos; e o aliciamento e orientação de crianças para o cometimento de crimes de ódio e suicídio” (COMISSÃO, 2020). Em abril de 2020, a CPMI foi prorrogada por seis meses.

mas uma tentativa de reduzir seu alcance. O tribunal tem tomado outras medidas sobre esse tema. Em agosto, foi criado programa de enfrentamento à desinformação que tem se reunido com plataformas como Facebook, Google e Twitter, para tentar engajá-los no combate às *fake news*. (ZANINI, 2019)

No âmbito desse “engajamento” está a questão norteadora deste estudo: **qual deve ser o papel dos meios de comunicação e dos jornalistas brasileiros no combate à desinformação no ambiente digital?** [grifo nosso] Essa é a pergunta que esta tese se propõe a responder.

## 1.2 Problema de Pesquisa

Situada na grande área do conhecimento das Ciências Sociais Aplicadas, na área do conhecimento das Ciências da Comunicação e na interface entre Comunicação e Educação (CNPQ, 2018), esta reflexão acadêmica de cunho filosófico tem origem em três pressupostos.

O primeiro reafirma a necessidade de se combater não somente a disseminação de *fake news*, como também as demais estratégias empregadas com o objetivo de promover a desinformação especialmente no ambiente digital. O segundo considera que este combate deveria ser institucionalizado por meio de políticas públicas voltadas à educação midiática e complementadas com o engajamento dos mais diversos setores da sociedade, incluindo os meios de comunicação e os próprios jornalistas, como já acontece em iniciativas como a campanha “Fato ou *Fake*”. Um terceiro pressuposto deste estudo sustenta que, diante da inexistência de políticas públicas voltadas à educação midiática no Brasil, os veículos e os profissionais da imprensa podem – e devem, como parte de sua responsabilidade social – assumir um papel central no combate à desinformação. Mais do que sinalizar aos leitores, telespectadores, ouvintes e internautas o que é fato e o que é *fake*, eles podem ser os promotores de uma nova atitude por parte da audiência: o consumo consciente das notícias. Nesse sentido, esta tese sugere um possível caminho para a promoção dessa atitude: a Pedagogia da Notícia – uma ideia, mas, sobretudo, uma prática operacionalizada por meio de uma rota de aprendizagem. Além de auxiliar no desenvolvimento do consumo consciente da informação jornalística, a Pedagogia da Notícia tem o potencial de impactar positivamente no modo como o jornalismo profissional é percebido pelos leitores, telespectadores, ouvintes e internautas. Afinal, é sempre mais difícil criar uma relação de confiança com aquilo que não se conhece.

Publicado anualmente pelo *Reuters Institute for the Study of Journalism*, o *Digital News Report* de 2019 revela que, no Brasil, o índice de confiança na imprensa é de 48% (REUTERS, 2019). Quanto mais baixo esse percentual, maior é a tendência de busca por informação em

fontes alternativas como, por exemplo, as redes sociais. Em contextos de polarização política, baixos níveis de educação e comportamentos extremados, a baixa confiança na imprensa também pode estimular atitudes como as que vêm se intensificando, nos últimos anos, no Brasil.

Segundo a Federação Nacional dos Jornalistas, em 2018 foram registrados 135 casos de violência contra veículos e profissionais da imprensa (FENAJ, 2019). Em 2019, conforme dados divulgados em janeiro de 2020, o número subiu para 208, sendo 114 casos de “descredibilização” do jornalismo e 94 de agressões a profissionais. Desse total de ataques, a maioria – 58,17% – partiu do presidente da República, Jair Bolsonaro. “Foram 114 ofensivas genéricas e generalizadas, além de sete casos de agressões diretas a jornalistas, totalizando 121 ocorrências” (FENAJ, 2019, p. 4). A julgar pelo cenário que se instalou a partir de março, com a pandemia de Covid-19, 2020 deve registrar um novo aumento de casos. Além de terem se intensificado, os ataques à imprensa subiram de tom ao ponto de, no dia 5 de maio, o presidente gritar “cala a boca”<sup>6</sup> para jornalistas que lhe dirigiam perguntas na saída do Palácio da Alvorada.

Situação oposta vivem os países em que a credibilidade da imprensa é maior. É o caso da Finlândia, nação que se orgulha da sua eficiência no combate à desinformação e que lidera o ranking do *Digital News Report* com um índice de confiança na imprensa de 59%. Desde 2016, o país nórdico desenvolve uma sólida política pública de educação midiática liderada pelo Ministério da Educação e Cultura e desenvolvida a partir de um esforço intersetorial (MANDELLI, 2020). Inserida no currículo escolar, a educação midiática estimula o pensamento crítico e é reforçada por iniciativas governamentais que incentivam o consumo consciente de notícias. Um exemplo é a campanha lançada em março de 2019 com o slogan “*Finland has the best elections in the world*”<sup>7</sup>. Criada pelo gabinete da primeira-ministra em parceria com o Ministério da Justiça e o Comitê de Segurança, ela pretende “*to encourage citizens to use their vote in the upcoming elections and remind them why critical reading of media is crucial*”<sup>8</sup>. O entendimento finlandês é de que a educação midiática é o caminho mais eficiente não só para o combate à desinformação, como também para a proteção da democracia.

Marshall McLuhan, em entrevista<sup>9</sup> concedida ao programa australiano *Monday Conference*, já dizia, em junho de 1977, que a educação para a mídia era a chave para o consumo consciente dos meios de comunicação. No trecho da entrevista que começa aos 18 minutos, um integrante da plateia formula ao pesquisador a seguinte questão: “*Should we be teaching our*

---

<sup>6</sup> O vídeo está disponível neste link: <https://youtu.be/JKSxsFMUsLg>. Acesso em: 24 mai. 2020.

<sup>7</sup> A Finlândia tem as melhores eleições do mundo. (tradução nossa)

<sup>8</sup> Incentivar os cidadãos a usar seu voto nas próximas eleições e lembrá-los o porquê a leitura crítica da mídia é crucial. (tradução nossa)

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fvRMpS-aGLE>. Acesso em: 17 jul. 2018.

children what value judgments they should really make concerning different programs they should watch on TV or different programs they should listen in the radio as part of a development of achieving adult maturity<sup>10</sup>?”. McLuhan é enfático: “A resposta é sim”. E segue:

*The hidden aspects of the media are the things that should be taught because they have an irresistible force when invisible. When these factors remain ignored and invisible, they have an absolute power over the user. So, yes, the sooner the population, young or old, can be taught the effects of these forms the sooner we can have some sort of reasonable ecology among the media themselves. (...) If you understand the nature of these forms you can neutralize some of the adverse effects and foster some of the benefits effects. We have never reached this level of awareness<sup>11</sup>. (MCLUHAN, 1977).*

Figura 2 – Monday Conference



Fonte: Reprodução YouTube.

Há mais de quarenta anos, quando McLuhan concedeu essa entrevista, discutia-se os efeitos que a televisão causava na audiência. Havia um certo temor de que o meio pudesse “emburrecer” o público – especialmente as crianças e os jovens, geralmente os primeiros a aderir às inovações tecnológicas. Tal como há 40 anos, hoje são discutidos os efeitos dos “novos meios” de comunicação na sociedade – uma expressão recorrente para se referir à internet e às inúmeras possibilidades de conexão que foram materializadas com o seu ingresso na esfera doméstica. Tal como há 40 anos, hoje estamos imersos em um ambiente tecnológico que afeta

<sup>10</sup> Deveríamos ensinar as nossas crianças quais julgamentos de valor elas devem fazer em relação aos programas de televisão e do rádio como parte de seu desenvolvimento para a idade adulta? (tradução nossa)

<sup>11</sup> Os aspectos ocultos da mídia deveriam ser ensinados, porque eles têm uma força irresistível quando invisíveis. Quando esses fatores permanecem ignorados e invisíveis, eles têm um poder absoluto sobre o usuário. Então, sim, quanto mais cedo a população, jovem ou idosa, puder ser ensinada sobre os efeitos dessas formas, mais cedo poderemos ter algum tipo de ecologia razoável entre os próprios meios de comunicação. (...) Se você entende a natureza dessas formas, você pode neutralizar alguns dos efeitos adversos e promover alguns dos efeitos benéficos. Nós nunca atingimos este nível de consciência. (tradução nossa)

o nosso modo de viver, de pensar, de agir e até mesmo de sentir. Tal qual afirmou McLuhan, os aspectos invisíveis da mídia nos alcançam e nos envolvem, calando o senso crítico quando não trazidos à tona – é neste ponto que esta reflexão une a Pedagogia da Notícia à escola de pensamento da Ecologia da Mídia e aos pesquisadores conhecidos como teóricos do meio ao delimitar, como foco de estudo, o canal de comunicação – e não o conteúdo por ele transmitido.

Nesse contexto, dentre os efeitos dos “novos meios” – que, segundo a interpretação da Ecologia da Mídia, nada mais são do que os reflexos das características do ambiente tecnológico (o ambiente digital) no qual estamos imersos – está a disseminação desenfreada de conteúdos fabricados como, por exemplo, as notícias falsas – Claire Wardle, líder do *First Draft News*<sup>12</sup>, afirma que vivemos, atualmente, em um “ecossistema de desinformação” (WARDLE, 2017).

Um exemplo de como esse ecossistema funciona foi identificado por um estudo desenvolvido nos primeiros meses de 2020 por Claudia Galhardi e Maria Cecília de Souza Minayo, pesquisadoras da Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp), vinculada à Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). A pesquisa mapeou as principais redes sociais propagadoras de notícias falsas sobre o novo coronavírus no Brasil por meio da análise das denúncias recebidas pelo aplicativo Eu Fiscalizo<sup>13</sup> entre 17 de março e 10 de abril de 2020. Os resultados mostraram que 10,5% das notícias falsas foram publicadas no Instagram, 15,8% no Facebook e 73,7% circularam pelo WhatsApp. O estudo também revelou que 26,6% das *fake news* publicadas no Facebook citam a Fiocruz como a principal fonte das informações (PESQUISA, ... 2020).

Esse ecossistema se caracteriza, também, pelo que o físico espanhol Alfons Cornellá chamou, em 1996, de *infoxicación* – o neologismo se refere à doença causada pela incapacidade de se processar de uma forma saudável o assombroso volume de informação com o qual somos, diariamente, bombardeados (ALERTA,... 2018). Dentre os sintomas da infoxicação<sup>14</sup>, estão a dispersão, o estresse e a ansiedade. Segundo Cornellá (2013), vivemos em um mundo “*en donde se prima la exhaustividad (‘todo sobre’) frente a la relevancia (‘lo más importante’)*”<sup>15</sup>.

*“En el momento en que aún no has acabado de digerir algo, ya te está llegando otra cosa”, dice Cornellá, “la entrada constante de información, en un mundo always on (siempre encendido), te lleva a no tratar ninguna*

---

<sup>12</sup> Projeto criado por nove “parceiros fundadores” reunidos pelo Google News Lab em junho de 2015. Tem como objetivo fornecer orientações práticas e éticas sobre como encontrar, verificar e publicar conteúdo. Em setembro de 2016, o First Draft News se tornou uma rede internacional de parceiros, com sede em Londres e escritório em Nova Iorque, e passou a reunir redações jornalísticas, universidades, plataformas e organizações da sociedade civil. (FIRST DRAFT NEWS, 2019).

<sup>13</sup> Aplicativo que possibilita que os usuários denunciem conteúdos falsos ou impróprios que estejam em circulação em veículos de comunicação, mídias sociais e WhatsApp.

<sup>14</sup> O termo também pode ser traduzido como “infotoxicação”.

<sup>15</sup> (...) em que a exaustividade ('saiba tudo sobre') predomina sobre a relevância ('saiba o mais importante'). (tradução nossa)



*información en profundidad. Cuando la información es demasiada todo es lectura interruptus. El fenómeno se desboca cuando todos pasamos a ser productores de información, y cuando los instrumentos para producirla son mejores que los instrumentos para organizarla y buscarla. Todos sabemos usar un procesador de texto, pero pocos saben buscar información de calidad con criterio<sup>16</sup>”. (CORNELLÁ apud FANJUL, 2011)*

A citação faz parte da reportagem *Atento a todos... y a nada*, publicada em 11 de maio de 2011 pelo jornal El País. Na mesma matéria, o repórter Sergio Fanjul cita um dado fornecido pelo especialista em redes David de Ugarte: desde a invenção da escrita até 2003, foram produzidos cinco exabytes<sup>17</sup> de informação – o mesmo volume que é produzido, hoje, a cada dois dias. Uma representação visual dessa monstruosa quantidade de informação foi exposta no Museu da Comunicação de Berna, na Suíça, em 2011. Logo na entrada de uma exposição dedicada a refletir sobre os malefícios do excesso de comunicação, os visitantes se deparavam com uma sala, na penumbra, com 12 mil livros amontoados em estantes, simbolizando a quantidade de dados que cada habitante da Terra recebe diariamente (EXPOSIÇÃO, ... 2011).

Figura 3 – Exposição do Museu da Comunicação de Berna



Fonte: Swissinfo<sup>18</sup>, 2011.

<sup>16</sup> “Você ainda não terminou de digerir alguma coisa e outra coisa já está chegando para você”, diz Cornellá. “A entrada constante de informações, em um mundo sempre online, nos leva a não tratar nenhuma informação com profundidade. Quando a informação é demasiada, toda leitura é interrompida. O fenômeno passou a acontecer quando todos nos tornamos produtores de informação e quando os instrumentos para produzi-la são melhores do que os instrumentos para organizá-la e buscá-la. Todos sabemos como usar um processador de texto, mas poucos de nós sabem como buscar informações de qualidade com discernimento”. (tradução nossa)

<sup>17</sup> Um exabyte equivale a um bilhão de gigabytes.

<sup>18</sup> Imagem disponível em: <https://bit.ly/2V20XuU>. Acesso em: 21 jun. 2020.

Intitulada “Atenção: comunicar é perigoso!”, a exposição apresentava uma alternativa para amenizar a “overdose” de comunicação: ao final da mostra, o visitante era convidado a responder algumas perguntas relacionadas aos seus hábitos de consumo de mídia e informação com o intuito de identificar o seu grau de infoxicação. Dependendo do resultado do teste, ele era encaminhado para cabines de relaxamento, uma espécie de “clínica da comunicação”.

(...) Segundo especialistas da Universidade de Berna que participaram da exposição, um ser humano consegue ler no máximo 350 páginas por dia caso se dedique exclusivamente a isso durante todo o dia. Mas o volume de informação que atualmente cada pessoa recebe, por internet, e-mail, telefone, imprensa, rádio e televisão representa 7.355 gigas, o equivalente a bilhões de livros. Diante desse fluxo de informação, “algumas pessoas adoecem” e podem chegar a padecer de um mal que a psicologia conhece como síndrome de “Burnout”, afirmou Strauss. (EXPOSIÇÃO, ... 2011)

Os processos de desinformação e de infoxicação se desenrolam no contexto da pós-verdade. Eleita pelo Dicionário Oxford como a palavra do ano em 2016, ela diz respeito à era em que os “fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que os apelos às emoções e crenças pessoais” (WORD..., 2016). Ou seja: pouco importa o que de fato aconteceu; o que importa é a crença que se mantém sobre aquele determinado acontecimento.

É por isso que, na era da desinformação, da infoxicação e da pós-verdade, como afirma outra frase de efeito do professor Jacques Wainberg, “as pessoas não querem saber o que realmente aconteceu; elas querem é reforçar as suas crenças”. Fenômenos estranhos têm ocorrido, nos últimos anos, potencializados por este contexto tão peculiar. Fatos comprovados pela ciência estão sendo colocados em dúvida, enquanto supostos acontecimentos, que deveriam ser questionados devido à ausência de provas e/ou de sustentação lógica, estão sendo aceitos como verdades irrefutáveis. Como dizia o poeta, “de repente não mais que de repente<sup>19</sup>”, ocorreu uma profunda ruptura na sociedade: o diálogo racional se tornou impraticável ao esbarrar em posturas negacionistas<sup>20</sup> diante das quais qualquer argumentação é ineficiente.

Tomemos como exemplo um fato científico consolidado há mais de 500 anos: a Terra é redonda. Tal afirmação foi empiricamente comprovada em 1522, quando a expedição do navegador português Fernão de Magalhães retornou ao porto espanhol de Sanlúcar depois de se tornar a primeira a dar a volta ao mundo em uma caravela (PRADO, 2019). Pois em pleno 2020, contrariando todas as teorias – e provas – científicas, existe um movimento global que defende a crença de que a terra é plana. No Brasil, de acordo com o Datafolha, são 11 milhões de terraplanistas – o equivalente a 7% da população (GARCIA, 2019). Mais preocupante do

---

<sup>19</sup> Soneto de Separação, de Vinicius de Moraes.

<sup>20</sup> Termo que se refere à atitude de negação de fatos empiricamente verificáveis.

que refutar o irrefutável talvez seja desqualificar qualquer tipo de explicação razoável. Quando questionados sobre as provas empíricas de que a Terra é redonda, os terraplanistas costumam lançar mão de uma infinidade de teorias da conspiração, sustentando que as “supostas” provas da forma esférica do planeta foram forjadas com a intenção de manipular a população mundial. É como se houvesse um grande mal-entendido em relação à necessidade de se manter um espírito crítico e de “duvidar” das informações que nos cercam. O negacionista exagera nesta postura. Ao duvidar de tudo e de todos, ele se abraça a crenças pessoais. Nada o demove delas.

Na era da desinformação, da infoxicação e da pós-verdade, a “conversão” de um terraplanista – ou de qualquer sujeito que apresente algum tipo de postura negacionista – está fadada ao fracasso. Argumentos lógicos não os convencem, tampouco provas científicas, muito menos o registro diário de fatos que comprovadamente aconteceram – o chamado jornalismo.

Negacionistas não são exatamente uma “novidade” na história mundial; a novidade é o modo como eles produzem e compartilham as suas mensagens. No ambiente digital, essa produção e compartilhamento tem o potencial de atingir muito mais pessoas do que em outros ambientes tecnológicos. Qualquer um pode gravar e fazer circular um vídeo em defesa do terraplanismo, por exemplo. Ao receber esse conteúdo, há quem vá ridicularizá-lo e há quem será convencido. Não são poucos os fatores que vão influenciar no modo como este conteúdo será recebido – e o foco desta reflexão acadêmica não é discutir esses fatores, mas, antes, se concentrar em apenas um deles: a ausência de uma formação específica voltada à conscientização sobre o ambiente tecnológico no qual estamos inseridos e sobre como é possível consumir informação de um modo mais consciente. Muitos serão convencidos acerca do terraplanismo, entre outras razões, por não entenderem a engrenagem de produção, de circulação e de consumo que está por trás das mensagens recebidas pelo WhatsApp<sup>21</sup> – e por não saberem diferenciar um conteúdo fidedigno, produzido a partir de um processo de apuração das informações, de um conteúdo que, muitas vezes, busca somente confundir e desinformar.

É neste contexto que voltamos, então, à pergunta norteadora deste estudo: **qual deve ser o papel dos meios de comunicação e dos jornalistas brasileiros no combate à desinformação no ambiente digital?** [grifo nosso] A tese aqui defendida é de que o papel dos meios de comunicação e dos jornalistas brasileiros, para além de diferenciar o que é fato e o que é *fake*, deve ser o de fomentar a educação para o consumo consciente das notícias por meio

---

<sup>21</sup> Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones lançado em fevereiro de 2009. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. Comprado pelo Facebook em 2014, o WhatsApp tem mais de 1,5 bilhão de usuários ativos espalhados por mais de 180 países (CARVALHO, 2018).

do que chamamos, nesta reflexão acadêmica, de Pedagogia da Notícia. Este processo de ensino se materializa em uma rota de aprendizagem que tem como ponto de partida a tomada de consciência sobre o ambiente tecnológico no qual estamos inseridos, na perspectiva da Ecologia da Mídia. O ponto de chegada é a compreensão do jornalismo como fonte confiável de informação, que deve sempre ser consumido sob um viés crítico, embora não negacionista.

Para efetivamente compreender o que é fato e o que é *fake* – e desenvolver uma autonomia crítica para ser capaz de fazer essa avaliação sem o auxílio das iniciativas de checagem de informação – o consumidor precisa, antes de tudo, ter a ciência de que existe um meio pelo qual as notícias circulam; e deve entender que este meio não é neutro mas, antes, é dotado de uma natureza que exerce uma influência muito maior do que qualquer conteúdo por ele transmitido.

Também deve entender que, ao se expor aos meios de comunicação, ele também se expõe, geralmente sem reservas e sem uma “rede de proteção”, à manipulação<sup>22</sup> das suas emoções. Por fim, deve ao menos conhecer as engrenagens que formam o processo de produção das notícias, comparando-as com as engrenagens e os formatos utilizados nas estratégias de desinformação.

### 1.3 Justificativa

No processo de mapeamento do estado da arte não foram encontrados registros de reflexões acadêmicas semelhantes a esta tese de Doutorado. O mapeamento se iniciou por uma varredura geral em mecanismos de busca pela palavra-chave que dá título e que “costura” esta tese: Pedagogia da Notícia. O primeiro termo encontrado foi “pedagogia da comunicação” – expressão cunhada por Paulo Freire em uma nota de rodapé do livro *Educação como Prática de Liberdade* (1976). No artigo *Por uma pedagogia da notícia: o conceito de comunicação em Paulo Freire*, Fonseca (2018) afirma que a expressão “pedagogia da comunicação” constitui a síntese do pensamento do educador e filósofo sobre o caráter que deveria ter a comunicação.

Os meios de comunicação possuem grande alcance e poderiam promover o diálogo, mas, tal qual funcionam em nossa sociedade, paradoxalmente, acabam por desencorajá-lo ou mesmo impedi-lo. Estão compromissados com interesses particulares. De acordo com o autor, a lógica dos meios de comunicação pauta-se pela incomunicação, pela extensão, ocasionando a massificação do público. Nota-se que seu pensamento foge aos esquemas tradicionais, tanto da Teoria da Comunicação como na Ciência da Educação. (...) Freire afirma que não existe sujeito passivo: ou a comunicação é possível, ou não é. Por isso a relevância, para o autor, de uma leitura crítica da comunicação e de uma pedagogia comunicacional. (FONSECA, 2018, p. 83)

---

<sup>22</sup> No contexto desta tese, a palavra manipulação é utilizada com o significado de “manejo”, mas sem a dimensão ideológica que caracteriza o seu uso por correntes teóricas da Comunicação como, por exemplo, a Teoria Crítica.

Nesse sentido, Fonseca afirma que a “pedagogia da comunicação precede a pedagogia da notícia, em termos de dar-lhe fundamento e conceituação” (FONSECA, 2018, p. 76). Mais adiante, no texto, ela reforça essa ideia afirmando que “a pedagogia da notícia é alicerçada na pedagogia da comunicação” (FONSECA, 2018, p. 85) sem, no entanto, ampliar o conceito.

Embora esta tese de Doutorado dialogue com a visão de Freire no que se refere à necessidade de uma leitura crítica da comunicação e de uma pedagogia comunicacional, ela parte de uma noção diferente de Pedagogia da Notícia. No contexto desta pesquisa, esse conceito se refere a um processo de ensino-aprendizagem focado na formação de um cidadão consciente em relação às práticas jornalísticas com vistas ao integral exercício da sua cidadania.

A busca prossegue e outra importante referência à utilização do termo “pedagogia” no contexto da mídia é encontrada: o trabalho de Douglas Kellner, catedrático de Filosofia da Educação, Ciências Sociais e Educação Comparada da Universidade da Califórnia (Estados Unidos). A vasta produção de Kellner foi objeto de uma dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da PUCRS (PPGCOM) em agosto de 2018. De autoria de Otávio Daros, *Douglas Kellner e os Estudos de Mídia: Exame Crítico das Ideias de um Teórico Norte-Americano* reúne e analisa as principais proposições do pesquisador. De acordo com Otávio Daros (2018, p. 20), no entendimento de Douglas Kellner:

[...] a alfabetização midiática fornece aos indivíduos poder sobre a sua cultura, e permite que eles criem seus próprios significados e identidades para transformar as condições materiais e sociais, nas quais estão inseridos. Vem daí a necessidade de Kellner propor um modelo de pedagogia crítica. Seu objetivo é provocar nos cidadãos novas possibilidades de reflexão crítica, para que eles possam, com maior frequência, identificar e decodificar as complexidades envolvidas nas mensagens da cultura da mídia.

Kellner situa os seus estudos na interface entre a teoria crítica e os estudos culturais. Embora o diálogo com a sua produção seja relevante para o contexto desta tese, o conceito de “pedagogia midiática” difere da Pedagogia da Notícia aqui proposta, uma vez que, entre outros pontos de divergência, esta última se refere especificamente às manifestações do jornalismo.

Um terceiro resultado aparece quando o termo “pedagogia da notícia” é digitado em mecanismos de busca: são menções feitas por professores de Jornalismo em relatos de atividades desenvolvidas na sala de aula. É o caso de *Aprender a pensar e aprender a agir: as ideias de Paulo Freire na prática da Grande Reportagem aplicada ao jornalismo digital*, de Thaís de Mendonça Jorge e Eduardo Bentes. Apresentado durante o II Encontro de Professores de Jornalismo do Distrito Federal, Goiás e Tocantins, em 2008, o relato de experiência faz a seguinte afirmação: “Este trabalho descreve esse percurso [a atividade desenvolvida com os alunos] como forma de contribuição à pedagogia da notícia” (JORGE e BENTES, 2008, p. 1).

Dentre as três primeiras referências encontradas, esta é a que mais se aproxima do sentido proposto por esta pesquisa. Pedagogia da Notícia, no contexto aqui desenvolvido, faz referência ao ensino do jornalismo voltado ao cidadão comum, especialmente àquele que não teve a oportunidade de frequentar os bancos escolares, com pouco ou nenhum acesso a ferramentas de capacitação para o consumo consciente da informação jornalística no ambiente digital.

Ainda no mapeamento do estado da arte, com o objetivo de refinar a busca, foram utilizadas cinco fontes de pesquisa: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUCRS; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico. Em todas fontes, além de Pedagogia da Notícia, foram pesquisados outros termos relacionados a este estudo: “educação midiática”; “alfabetização midiática”; “*media literacy*” e “Ecologia da Mídia”. Foram ativadas, em todas varreduras, os filtros relativos ao tipo de documento (tese) e à área de pesquisa (Ciências Sociais Aplicadas, com ênfase na Comunicação e na sua interface com a Educação)<sup>23</sup>.

Quadro 1 – Fontes utilizadas no mapeamento do estado da arte

|              |   |
|--------------|---|
| <b>1.3.1</b> | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUCRS <sup>24</sup>   |
| <b>1.3.2</b> | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações <sup>25</sup> |
| <b>1.3.3</b> | Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES <sup>26</sup>             |
| <b>1.3.4</b> | Portal de Periódicos da CAPES <sup>27</sup>                         |
| <b>1.3.5</b> | Ferramenta de pesquisa Google Acadêmico <sup>28</sup>               |

Fonte: Autora, 2020.

### **1.3.1 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUCRS**

No âmbito das teses e dissertações produzidas na PUCRS, quando pesquisado o termo “pedagogia da notícia” – e ativados os filtros tipo de documento e área do CNPQ –, nenhum resultado aparece no sistema<sup>29</sup>. O mesmo acontece quando são pesquisadas as expressões

<sup>23</sup> Em todas as pesquisas foram utilizadas as aspas para restringir a busca ao exato termo pesquisado.

<sup>24</sup> Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/>. Acesso em 17 nov. 2019.

<sup>25</sup> Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 17 nov. 2019.

<sup>26</sup> Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em 17 nov. 2019.

<sup>27</sup> Disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez94.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em 17 nov. 2019.

<sup>28</sup> Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em 18 nov. 2019.

<sup>29</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/2NUhoGv>. Acesso em: 17 nov. 2019.

“educação midiática<sup>30</sup>” e “alfabetização midiática<sup>31</sup>”. Já as buscas por “*media literacy*<sup>32</sup>” e “Ecologia da Mídia<sup>33</sup>” apresentam cinco resultados cada uma – entre eles, está a dissertação de Daros (2018), anteriormente citada. Nenhum dos trabalhos se assemelha à proposta desta tese.

### 1.3.2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a busca pelos termos “pedagogia da notícia<sup>34</sup>” e “Ecologia da Mídia<sup>35</sup>” não retornou resultados. Para “educação midiática<sup>36</sup>”, apareceram cinco trabalhos, mas nenhum dialoga diretamente com esta tese – o mesmo ocorreu na busca pelo termo “alfabetização midiática<sup>37</sup>”. Os dois trabalhos que resultaram da busca pelo termo “*media literacy*<sup>38</sup>” também não se relacionam à esta pesquisa.

### 1.3.3 Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Novamente, “pedagogia da notícia<sup>39</sup>” não retornou resultados. A busca por “educação midiática<sup>40</sup>” listou cinco estudos, sendo que nenhum deles dialoga com esta tese de Doutorado. Já a pesquisa por “alfabetização midiática<sup>41</sup>” evidenciou a existência de 328 teses relacionadas com o termo. Nenhuma delas, no entanto, apresenta uma proposta similar à presente pesquisa.

A busca por “*media literacy*<sup>42</sup>”, por sua vez, resultou em três teses; “Ecologia da Mídia<sup>43</sup>” evidenciou um estudo – nenhum deles, no entanto, tem proposta semelhante a este trabalho.

---

<sup>30</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/32O6mac>. Acesso em: 17 nov. 2019.

<sup>31</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/2rNtrwM>. Acesso em: 17 nov. 2019.

<sup>32</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/2KtrOuT>. Acesso em: 17 nov. 2019.

<sup>33</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/37hWPMa>. Acesso em: 17 de nov. 2019.

<sup>34</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/37duG8Y>. Acesso em: 17 nov. 2019.

<sup>35</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/37nFYaK>. Acesso em: 17 nov. 2019.

<sup>36</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/2QsNH0w>. Acesso em: 17 nov. 2019.

<sup>37</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/2OicQ0>. Acesso em: 17 nov. 2019.

<sup>38</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/32WgMV1>. Acesso em: 17 nov. 2019.

<sup>39</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/341O6f2>. Acesso em: 17 nov. 2019.

<sup>40</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/2CTdGXC>. Acesso em 17 nov. 2019.

<sup>41</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/2QtScbx>. Acesso em: 17 nov. 2019.

<sup>42</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/2NSbh5A>. Acesso em 17 nov. 2019.

<sup>43</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/2XlxP1O>. Acesso em: 17 nov. 2019.

### 1.3.4 Portal de Periódicos da CAPES

O mesmo procedimento foi feito no Portal de Periódicos da CAPES, que não retornou nenhum resultado para o termo “pedagogia da notícia<sup>44</sup>”. A pesquisa por “educação midiática<sup>45</sup>”, por outro lado, listou 18 *papers* com as mais diversas abordagens: educação midiática e formação docente; educação midiática nas escolas e no ensino superior; educação midiática por meio do cinema. Um desses trabalhos dialoga diretamente com o presente estudo: é o artigo *Alfabetização midiática no Brasil: experiências e modelos em educação não formal*, de autoria da brasileira Mônica Pegurer-Caprino e do espanhol Juan-Francisco Martínez-Cerdá.

Publicado em outubro de 2016 no periódico espanhol *Comunicar* – que, por sinal, se mostrou uma excelente fonte para estudos relacionados à mídia e à educação –, o *paper* analisa o atual estado da alfabetização midiática do Brasil a partir da perspectiva da educação não formal. Os autores fazem um levantamento dos projetos desenvolvidos em todo o País e que abarcam as três principais dimensões da educação midiática: acesso aos meios de comunicação, compreensão crítica e produção de conteúdos midiáticos. De acordo com os pesquisadores:

[...] *la investigación presenta una primera imagen de la alfabetización mediática de carácter no formal existente en un país que, por sus dimensiones y grandes diferencias sociales, tiene que saber aprovechar las complementariedades que la educación no formal ofrece a la educación formal y al currículum educativo, respecto a desarrollar educación mediática y empoderar a la ciudadanía*<sup>46</sup>. (PEGURER-CAPRINO e MARTÍNEZ-CERDÁ, 2016, p. 1).

Prosseguindo as buscas pelas palavras-chave do presente estudo nas bases de dados anteriormente citadas, foi feita a pesquisa relacionada à expressão “alfabetização midiática<sup>47</sup>”, obtendo-se 26 artigos como resultado. Desses, três dialogavam com o presente trabalho: *Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação*, de Douglas Kellner (2008), cujo trabalho foi anteriormente citado; *Tendências da Multi-alfabetização no século XXI: Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) como proposta integradora*, de Frías-Guzmán (2015), que recupera as principais noções de alfabetização (informática, em redes, tecnológica, informacional, visual e midiática) e desenvolve uma proposta integradora de alfabetização midiática e informacional; e *Educación en medios ayer y*

<sup>44</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/2NVRhiI>. Acesso em: 17 nov. 2019.

<sup>45</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/2NUeXUI>. Acesso em: 17 nov. 2019.

<sup>46</sup> A pesquisa apresenta uma primeira imagem da alfabetização midiática não formal existente em um país que, devido às suas dimensões e grandes diferenças sociais, precisa saber tirar proveito das complementariedades que a educação não formal oferece à educação formal e ao currículo educacional, com relação a desenvolver educação para a mídia e capacitar os cidadãos. (tradução nossa)

<sup>47</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/2KvOAC7>. Acesso em: 17 nov. 2019.



*hoy: tópicos, enfoques y horizontes*, de García Leguizamón (2010), artigo que apresenta uma visão história da educação para os meios, contextualizando marcos teóricos, esclarecendo o conceito de pedagogia dos meios e apontando os principais desafios contemporâneos nesta área.

A pesquisa pelo termo “Ecologia da Mídia<sup>48</sup>” no Portal de Periódicos da CAPES retornou três resultados, sendo que um deles dialoga diretamente com esta pesquisa: é o artigo *A Tétrade McLuhaniana como Método para investigar as Reconfigurações do Jornalismo no Ecosistema Midiático*, de autoria de Eugenia Maria Mariano da Rocha Barrichello e Carolina Teixeira Weber Dall Agnese (2019). Neste trabalho, assim como nesta tese, as autoras utilizam a Ecologia da Mídia como base explicativa para compreensão do atual contexto midiático. Na sequência, discutem noções e conceitos que ancoram a reflexão sobre o jornalismo, abordando a téttrade de McLuhan e apresentando um esboço de aplicação do método por elas adaptado.

Devido ao alto número de resultados obtidos – 12.860 artigos – e da impossibilidade de se executar uma busca mais refinada no Portal de Periódicos da CAPES, optou-se por não fazer o levantamento mais detalhado, nesta base de dados, em relação ao termo “*media literacy*”<sup>49</sup>.

### 1.3.5 Google Acadêmico

A busca por “pedagogia da notícia” no Google Acadêmico retornou três resultados, sendo que todos foram anteriormente citados<sup>50</sup>. Já a pesquisa por “educação midiática” indicou 835 estudos<sup>51</sup>. Após a análise dos resultados, foram identificadas 14 pesquisas relacionadas a esta tese – a mais relevante, do professor Ismar de Oliveira Soares, é um panorama histórico da aproximação entre os campos da Comunicação e da Educação no Brasil (*Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação*<sup>52</sup>). Maior referência do País em educomunicação, o professor da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) assina uma vasta e consistente obra sobre o tema. É um dos fundadores e o atual presidente da ABPEducom<sup>53</sup> (Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação), além de exercer o cargo de coordenador do curso de Licenciatura em Educomunicação<sup>54</sup> ofertado pela ECA/USP desde o ano de 2011.

---

<sup>48</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/3590s4V>. Acesso em: 17 nov. 2019.

<sup>49</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/2OeuHk0>. Acesso em: 17 nov. 2019.

<sup>50</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/356hK2K>. Acesso em: 18 nov. 2019.

<sup>51</sup> Resultado da busca disponível em: <https://bit.ly/32Yn1b9>. Acesso em: 18 nov. 2019.

<sup>52</sup> Disponível em: <https://bit.ly/2qr6LC7>. Acesso em: 24 set. 2018.

<sup>53</sup> Disponível em: <http://www.abpeducom.org.br/>. Acesso em: 16 dez. 2019.

<sup>54</sup> Disponível em: <http://www.cca.eca.usp.br/educom>. Acesso em: 16 dez. 2019.

Assim como a pedagogia da comunicação de Freire e a pedagogia crítica da mídia de Kellner, a educomunicação se refere ao processo comunicativo de maneira ampla – e essa é a principal diferença em relação à Pedagogia da Notícia aqui proposta, cujo objetivo é desenvolver uma rota de aprendizagem específica para o consumo consciente das notícias.

A busca pelas demais palavras-chave deste estudo – alfabetização midiática, Ecologia da Mídia e *media literacy* – não retornaram resultados diferentes em relação às pesquisas feitas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUCRS, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no Catálogo de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES.

#### 1.4 Metodologia e Objetivos

Reflexão crítica de cunho filosófico e de caráter propositivo, este estudo adota referenciais metodológicos apresentados por Karl Popper no capítulo cinco de *Em Busca de um Mundo Melhor* (2006). Transcrição da conferência de abertura do Congresso da Sociedade Alemã de Sociologia realizado na cidade de Tübingen, em 1961, o capítulo apresenta 27 teses do filósofo acerca do tema “A lógica das ciências sociais”. Na sexta tese, considerada por ele a principal, Popper (2006, p. 95) é veemente ao afirmar: “O método das ciências sociais, como o das ciências naturais, consiste em experimentar tentativas de solução para seus problemas – os problemas dos quais ele parte”. De acordo com o autor, “soluções são sugeridas e criticadas”. Quando uma solução não é exposta à crítica objetiva, ela é excluída como não-científica. Popper prossegue o detalhamento da sua tese expondo outros cinco aspectos relacionados a essa ideia:

- b) Se ela (a solução) está aberta a uma crítica objetiva, então tentamos refutá-la, pois toda crítica consiste em tentativas de refutação.
- c) Se uma tentativa de solução é refutada por nossa crítica, propomos outra solução.
- d) Se ela resiste à crítica, nós a aceitamos temporariamente; e a aceitamos sobretudo como digna de continuar sendo criticada e refutada.
- e) O método ou ciência é, portanto, o da tentativa experimental de solução (ou da ideia), que é controlada pela mais rigorosa crítica. Trata-se de um aperfeiçoamento crítico do método da tentativa e erro (*trial and error*).
- f) A assim chamada objetividade da ciência consiste na objetividade do método crítico; isto é, sobretudo no fato de que nenhuma teoria está livre de crítica, e também no fato de que os instrumentos lógicos de crítica – a categoria da contradição crítica – são objetivos. (POPPER, 2006, p. 95-96)

Ao expor essa tese, o filósofo argumenta que é relevante apresentar o seu contraponto que, muitas vezes, é amplamente aceito e absorvido de “maneira completamente inconsciente”:

Há, por exemplo, o naturalismo ou cientismo metodológico equivocados, que exigem que as ciências sociais finalmente aprendam com as ciências naturais o que é o método científico. Esse naturalismo errôneo impõe exigências como:

comece com observações e medidas (isso significa, por exemplo, com a coleta de dados estatísticos); então avance para generalizações e formação de teorias. Dessa maneira, você se aproximará do ideal da objetividade científica, na medida em que isso seja possível nas ciências sociais. Nesse processo, você deve estar ciente de que, nas ciências sociais, a objetividade é bem mais difícil de atingir (se é que pode ser atingida) do que nas ciências naturais; pois objetividade significa estar livre de juízos de valor; e o cientista social, só nos casos mais raros, pode se emancipar das valorações da sua própria classe social e assim chegar a alcançar um grau relativo de liberdade quanto a valores e de objetividade. (POPPER, 2006, p. 97)

Para Popper, existe uma clara confusão no que se refere ao entendimento do que deva ser a objetividade científica. Segundo o filósofo, ela “reside tão somente na tradição crítica; naquela tradição que tantas vezes permite, a despeito de toda resistência, criticar um dogma dominante” (POPPER, 2006, p. 103). Nesse sentido, “o cientista natural é tão parcial quanto qualquer outra pessoa e infelizmente – se não pertence aos poucos que estão constantemente produzindo novas ideias – favorece, não raro, suas próprias ideias de maneira extremamente unilateral e parcial” (POPPER, 2006, p. 103). Ao criticar essa “absurda” incompreensão da objetividade científica, Popper (2006, p. 106) ressalta: “Sem paixão nada é possível – muito menos na ciência pura”.

Dados esses pressupostos, este estudo parte da identificação de um problema: **a ausência de iniciativas consistentes de combate à desinformação, à infoxicação e aos efeitos nocivos da pós-verdade no Brasil** [grifo nosso]. Mas por que este é um problema relevante? Porque é na lacuna de uma solução consistente capaz de neutralizar essas características do ambiente digital que se fortalecem as ações de desinformação, se ampliam os sintomas de infoxicação e ganham espaço os processos voltados à diminuição da credibilidade do jornalismo e à desvalorização dos seus profissionais, conforme dados anteriormente citados nesta Introdução.

Diante disso, este estudo propõe uma investigação acerca da pergunta norteadora também já apresentada, anteriormente, neste primeiro capítulo: qual deve ser o papel dos meios de comunicação e dos jornalistas brasileiros no combate à desinformação no ambiente digital?

Para responder à pergunta, esta pesquisa adota o método crítico e propõe, como objetivo geral, a construção de uma solução prática, viável e escalável para o problema que originou a presente reflexão. Como objetivos específicos, este estudo pretende: 1) contextualizar a Ecologia da Mídia como aporte teórico possível para a compreensão da atual paisagem midiática; 2) identificar as principais características do ambiente tecnológico no qual estamos inseridos; 3) compreender as especificidades da sociedade criada pelo ambiente digital; 4) adaptar o conceito de consumo consciente ao universo da informação; 5) discutir o papel das emoções em tempos de pós-verdade, desinformação e infoxicação; 6) mapear o universo das iniciativas relacionadas à educação midiática, bem como as suas variações conceituais e áreas

de atuação; e 7) propor o conceito de Pedagogia da Notícia e uma forma de operacionalizá-lo no âmbito do sistema de educação não formal – é a rota de aprendizagem que o materializa.

## 1.5 Estrutura da Tese

Esta reflexão crítica foi construída de modo a apresentar, da forma mais didática possível, a linha de raciocínio e a sequência de *insights* que gestaram a ideia de Pedagogia da Notícia, bem como da rota de aprendizagem que a operacionaliza. Na prática, a sequência de capítulos ilustra o caminho percorrido até a proposição deste novo conceito, bem como de sua aplicação prática. Esta jornada, conforme mencionado anteriormente, é o resultado de uma profunda reflexão acerca das mais variadas percepções colhidas ao longo dos anos no contexto de experiências profissionais e acadêmicas. Entre as experiências acadêmicas, se destaca a forte influência da disciplina de História da Comunicação e Paradigmas Teóricos, ministrada pelo professor Jaques Wainberg e cursada no segundo semestre de 2016 – durante essas aulas foram anotadas as frases de efeito que sintetizam o raciocínio a ser desenvolvido em cada capítulo.

Outra influência marcante foi o Grupo de Pesquisa Comunicação, Emoção e Conflito (GPCEC). Coordenado pelo professor Jacques, o grupo se reuniu quinzenalmente, entre 2016 e 2019, estabelecendo profícuas discussões que não somente encorajaram a elaboração desta nada convencional reflexão de cunho filosófico, como instigaram a manutenção de um espírito crítico, vigilante, inquieto e observador. A experiência vivida no âmbito do GPCEC ilustra, de modo prático, a frase cunhada por Oliver Holmes (2018): “*A man's mind is stretched by a new idea or sensation, and never shrinks back to its former dimensions*”<sup>55</sup>. De certa forma, a própria ideia de Pedagogia da Notícia é um reflexo das provocações intelectuais despertadas no contexto do GPCEC e busca, em última análise, disseminar o mesmo tipo de atitude crítica.

Funcionando como uma espécie de “guia” desta jornada, a presente Introdução descreve as motivações para este estudo, bem como os seus antecedentes, pressupostos, justificativas e objetivos. Ponto de partida para o raciocínio que conduzirá à Pedagogia da Notícia, o segundo capítulo, **Toda vez que a tecnologia muda, o mundo muda**, contextualiza o olhar da Ecologia da Mídia. Praticamente desconhecida nas universidades brasileiras (SOUSA, 2009), essa escola de pensamento, também chamada de Teoria do Meio (MEYROWITZ, 1994), é apresentada como parte integrante do rol das Teorias da Comunicação. Dado o desconhecimento acerca da

---

<sup>55</sup> Uma vez ampliada por uma nova ideia, a mente humana jamais retorna à dimensão anterior. (tradução nossa)

Ecologia da Mídia, o segundo capítulo se propõe a sistematizar as suas principais ideias e a apresentar os seus precursores, pais fundadores e discípulos, bem como as suas principais obras.

A intenção deste capítulo é lançar os alicerces para o conceito de Pedagogia da Notícia. Ora, se toda vez que a tecnologia muda, o mundo muda, então é preciso dominar os princípios básicos dessa tecnologia para não ficar de fora do novo padrão civilizatório do mundo. Em outras palavras, para que a adaptação a uma nova tecnologia ocorra de maneira efetiva, é fundamental que exista uma espécie de treinamento voltado aos seus usuários. No que se refere às tecnologias de comunicação, tão intrinsecamente ligadas à cultura e à sociedade, esse treinamento é ainda mais crucial. Até porque, em última instância, como afirma Castells (2002, p. 43), “a sociedade não pode ser entendida ou determinada sem as suas ferramentas tecnológicas”. Direto, reto e objetivo, o sociólogo espanhol diz: “A tecnologia é a sociedade”.

A opção pela Ecologia da Mídia como aporte teórico também se justifica pela presença constante da educação midiática como um de seus principais temas. Por vezes transversal à abordagem dos seus autores e por vezes uma das principais temáticas de suas pesquisas – como é o caso de Neil Postman – a educação para a mídia é tida como etapa fundamental do processo de transição entre os diferentes ambientes tecnológicos. Para cada novo ambiente, se impõe uma nova forma de agir, de pensar, de se relacionar, de consumir informação e, em última análise, de sobreviver. Por isso, para cada novo ambiente, é necessário um novo processo de educação voltado à conscientização em relação às características da tecnologia recém-chegada.

No capítulo três, **Onde tem uma emoção, tem uma indústria**, é feita a contextualização do ambiente tecnológico para o qual estamos migrando desde a popularização da internet, na década de 1990. Afinal, enquanto gerações de não-nativos e nativos digitais forem contemporâneas, estaremos em uma espécie de “período de latência”, ou seja, ainda estaremos vivendo o chamado “alvorecer” da nova tecnologia. Segundo os pressupostos da Ecologia da Mídia, é justamente nesta fase que se enxerga com maior clareza as características do novo ambiente que vai, aos poucos, se instalando e se tornando padrão civilizatório, até ficar “invisível”, como afirmou McLuhan (1977). Sob este ponto de vista, não há melhor momento do que este “alvorecer” para fomentar iniciativas de conscientização em relação às características do novo ambiente já que, dentro de alguns anos, elas estarão imperceptíveis.

Neste sentido, o capítulo contextualiza a Galáxia da Internet (CASTELLS, 2003) e apresenta as principais características do ambiente digital – organicidade, não-linearidade, polarização, fluidez, desmaterialização, informação, velocidade, interação, descentralização, organização em rede, participação e imersão (STRATE, 2011). Na sequência, aborda a questão

do consumo e da emoção, dois pilares do ambiente digital. A discussão em relação ao consumo culmina com a apresentação do conceito de consumo consciente, da mesma forma que a reflexão em torno do tema da emoção tem como objetivo trazer à tona o papel que elas desempenham no processo de tomada de decisões (DAMÁSIO, 2012). Por fim, o capítulo discorre sobre as principais estratégias de manipulação das emoções coletivas por meio de conteúdos nem sempre reais, mas que geralmente são apresentados no formato de notícias.

Seguindo a linha de raciocínio que levará à Pedagogia da Notícia, o quarto capítulo desta tese, **Se existem duas palavras, existem duas coisas**, discute a aproximação entre os campos da Comunicação e da Educação. Além de contextualizar as mais diferentes abordagens dessa aproximação, ele tem como objetivo apresentar os diferentes conceitos criados para denominar as iniciativas empreendidas nessa interface de estudos. Na medida em que os conceitos são apresentados, a Pedagogia da Notícia vai sendo delineada, primeiramente, pelo que ela não é, e, na sequência, por aquilo que ela é. Chega-se, então, ao desenvolvimento do conceito proposto por esta reflexão crítica, bem como da rota de aprendizagem o materializa. O capítulo se encerra com a discussão dos limites, das possibilidades e das aplicações da Pedagogia da Notícia, conduzindo à quinta e última etapa, **Considerações Finais**, que marca o fechamento desta tese.

## 2 TODA VEZ QUE A TECNOLOGIA MUDA, O MUNDO MUDA

Na parte final de *Fedro*, um dos mais famosos diálogos de Platão, o personagem principal, Sócrates, conversa com o personagem-título sobre qual seria a melhor maneira de agradar os deuses por meio da arte do discurso. Ele conta a Fedro o que ouviu “dos antigos”. Diz que em Naucratis, no Egito, havia um deus inventor – Thoth, a quem a tradição atribui, entre outras invenções, os hieróglifos, os números, o cálculo, a geometria e a astronomia. Certa vez, Thoth dirigiu-se ao rei de todo o Egito, Tamos, para mostrar as suas criações. Ele acreditava que aqueles inventos eram bons e que por isso deveriam ser distribuídos entre todos os egípcios.

Após apresentar cada criação, Thoth era questionado por Tamos, a quem cabia aprovar ou reprovar os inventos. Consta que, ao apresentar a escrita, o deus inventor justificou: “Isto, ó rei, uma vez aprendido tornará os egípcios mais sábios e aprimorará suas memórias: trata-se de uma poção para a memória e a sabedoria por mim descoberta” (PLATÃO, 2010, p. 1). Conforme Sócrates relata ter ouvido “dos antigos”, o rei de todo o Egito assim rebateu o deus inventor:

Sumamente engenhoso Thoth, uma pessoa é capaz de conceber as artes, mas a capacidade de julgar de sua utilidade ou nocividade aos que farão uso delas cabe a uma outra pessoa. E tu, agora, pai das letras, foste levado pelo afeto a elas a conferir-lhes um poder que corresponde ao oposto do poder que elas possuem. O fato é que essa invenção irá gerar esquecimento nas mentes dos que farão o seu aprendizado, visto que deixarão de praticar com sua memória. A confiança que passarão a depositar na escrita, produzida por esses caracteres externos que não fazem parte deles próprios, os desestimulará quanto ao uso de sua própria memória, que lhes é interior. (PLATÃO, 2010, p. 1)

A crítica de Tamos prossegue. De acordo com o rei, a escrita terá como efeito criar uma ilusão de conhecimento, já que dará aos seus adeptos apenas uma “aparência de sabedoria”:

O que descobriste não é uma poção para a memória, mas sim para a evocação; proporcionarás aos teus discípulos a aparência da sabedoria, mas não a verdadeira sabedoria, porque lerão muitas coisas sem se instruírem, com o que parecerão conhecer muitas coisas, mas na realidade permanecerão majoritariamente ignorantes, incapazes de acompanhar essas matérias, visto que não são sábios, mas tão só parecem ser sábios. (PLATÃO, 2010, p. 1)

Escrito há mais de dois mil anos, por volta de 370 a.C., o diálogo de Platão evidencia que a relação entre homem e tecnologia foi, desde sempre, ambivalente. Assim como em *Fedro*, dois padrões de comportamento podem ser identificados ao longo da história do desenvolvimento tecnológico. Um deles é o do inventor e de seus “discípulos” que, entusiasmados, vibram diante da gama de possibilidades e dos benefícios que a nova tecnologia pode oferecer à humanidade. O outro é adotado pelos mais céticos, por vezes mais críticos, que costumam antever as situações de perigo e/ou ameaça que essas novas tecnologias podem gerar.

Foi assim por ocasião da invenção da escrita e dos demais meios de comunicação criados pela humanidade desde então. A cada novo invento, uma ruptura acontece. E, a cada ruptura, emergem os grupos de entusiastas e de críticos – ambos, independentemente de suas vontades, são inseridos em um novo modo de pensar. Afinal, as tecnologias de comunicação, desde a escrita até os meios digitais, criam ambientes que afetam toda a sociedade (SCOLARI, 2015).

## 2.1 Principais antecedentes

Este estudo adota o olhar da Ecologia da Mídia, uma das muitas possibilidades de compreensão do fenômeno comunicativo no âmbito das Teorias da Comunicação – um campo de estudos que, segundo Scolari (2015, p. 16), nada mais é do que “*una gran conversación destinada a aclarar el significado de la palabra comunicación*”<sup>56</sup>. Para entender os pressupostos em torno do quais se desenvolve a abordagem teórica da Ecologia da Mídia, é fundamental, antes, contextualizar os seus principais antecedentes no campo da Comunicação.

### 2.1.1 Escola de Chicago (1890)

Marco zero da reflexão teórica sobre comunicação, a Escola de Chicago reuniu filósofos, antropólogos, linguistas e sociólogos em fins do século XIX e início do século XX. Essa tradição sociológica desempenhou um papel central na cena acadêmica norte-americana até a consolidação do estrutural-funcionalismo, em meados de 1930 (FRANÇA e SIMÕES, 2014). O coletivo abrange os trabalhos de pesquisadores como John Dewey, George Herbert Mead, Robert Park, Charles Cooley, Franklin Ford, Herbert Blumer e Edward Sapir, entre outros. De acordo com Carey, como grande parte dos acadêmicos deste período, a Escola de Chicago foi muito influenciada pela visão organicista do biólogo, filósofo e antropólogo Herbert Spencer – o que explica, por exemplo, os estudos sobre “ecologia humana” desenvolvidos por Park:

*(...) this group was under spell of Herbert Spencer's organic conception of society, though not enthralled by social Darwinism. The relationship between communication and transportation that organicism suggested – the nerves and arteries of society – had been realized in the parallel growth of the telegraph and railroad: a thoroughly encephalated social nervous system with the control mechanism of communication divorced from the physical movement of people and things.*<sup>57</sup> (CAREY, 1992, p. 143)

---

<sup>56</sup> (...) uma ótima conversa que visa esclarecer o significado da palavra comunicação. (tradução nossa)

<sup>57</sup> (...) esse grupo estava sob o feitiço da concepção orgânica de sociedade de Herbert Spencer, embora não estivesse fascinado pelo darwinismo social. A relação entre comunicação e transporte sugerida pelo organicismo – os nervos e artérias da sociedade – havia sido materializada no paralelo entre o crescimento do telégrafo e da ferrovia:



Outras influências teóricas marcantes foram as reflexões de pensadores europeus como o alemão Georg Simmel e o francês Gabriel Tarde, que percebiam, nas trocas entre os indivíduos, o elemento constitutivo da vida social; e o pragmatismo de Charles Pierce, William James e do próprio John Dewey, que fundaram essa filosofia da ação voltada ao terreno da experiência como o modo de compreender a constituição do pensamento (FRANÇA e SIMÕES, 2014).

A Escola de Chicago desenvolveu a tese de que a sociedade é produto da comunicação e não pode ser estudada fora dos processos de interação entre os indivíduos (RÜDIGER, 2009a). Assim, o principal postulado teórico desses estudiosos é o de que “a sociedade se confunde em sua estrutura com a cultura, na medida em que representa um fenômeno gerado simbolicamente pela comunicação. A comunicação é o mecanismo de coordenação da interação social, aquilo que torna possível o consenso entre as pessoas” (RÜDIGER, 2009a, p. 119). Para os pesquisadores da Escola de Chicago, as tecnologias de comunicação que estavam surgindo – o rádio foi patenteado nesta época, em 1901 – apresentavam a capacidade de transformar a sociedade industrial em uma grande comunidade unificada, com uma só cultura. Assim como as veias e artérias de um organismo vivo, essas tecnologias fariam a ligação entre as pessoas.

Três características se destacam quando se analisa o arcabouço teórico desses pensadores. Primeira: metodologicamente, de acordo com Carey (1992, p. 144), eles não aceitavam o formalismo científico e desejavam conduzir os estudos sociais de volta a um ramo da história, enfatizando a sua natureza interdisciplinar. Segunda: eles estavam sob influência da hipótese da fronteira<sup>58</sup> (TURNER, 1956), ou seja, acreditavam que, no processo de criação de uma nova comunidade, a comunicação seria a principal fonte da ordem e coesão social (CAREY, 1992).

*Moreover, the Chicago School scholars conceived communication as something more than the imparting of information. Rather, they characterized communication as the entire process whereby a culture is brought into existence, maintained in time, and sedimented into institutions. Therefore, they saw communication in the envelope of art, architecture, custom and ritual, and, above all, politics.*<sup>59</sup> (CAREY, 1992, p. 144)

É justamente essa visão que conduz à terceira característica marcante desses pesquisadores: a concepção de que existe uma esfera pública e, por consequência, uma opinião

---

um sistema nervoso social profundamente encefalado com o mecanismo de controle da comunicação separado do movimento físico de pessoas e coisas. (tradução nossa)

<sup>58</sup> Formulada em 1893 com o objetivo de interpretar a permanência das instituições republicanas e do espírito democrático nos Estados Unidos, a hipótese da fronteira sustenta que o repetido retorno a condições primitivas de vida numa linha de fronteira em constante movimento – e a oportunidade de novo desenvolvimento na área recém conquistada – forjou a democracia americana baseada na liberdade e no individualismo (LOBO, 1999).

<sup>59</sup> Além disso, os estudiosos da Escola de Chicago concebiam a comunicação como algo mais do que a transmissão de informações. Em vez disso, eles caracterizaram a comunicação como todo o processo pelo qual uma cultura é trazida à existência, mantida no tempo e sedimentada nas instituições. Portanto, viam a comunicação no mesmo patamar da arte, da arquitetura, dos costumes, do ritual e, acima de tudo, da política. (tradução nossa)

pública. Nesse sentido, vale lembrar que a Escola de Chicago desenvolveu as suas pesquisas anos antes da consolidação do que depois veio a ser chamado de comunicação de massa. Além disso, ela fundamentou o caminho para pensadores como Harold Innis, um dos precursores da Ecologia da Mídia, que foi fortemente influenciado por Dewey e Mead, seus professores na Universidade de Chicago. Erving Goffman, que ocupa um papel central na Teoria do Meio<sup>60</sup>, sistematizada por Joshua Meyrowitz, também é herdeiro dessa tradição sociológica de pesquisa.

### **2.1.2 *Mass Communication Research* (anos 30)**

Se a Escola de Chicago foi o marco zero do pensamento científico comunicacional na tradição norte-americana, a *Mass Communication Research* foi o paradigma preponderante, a partir de meados de 1930, durante as primeiras décadas da estruturação de um campo acadêmico específico para a Comunicação. Mesmo tendo sido muitas vezes reduzida e transmitida por esquemas simplórios e fragmentados, essa tradição de pesquisa influenciou sobremaneira o pensamento, as políticas e os procedimentos de investigação na América Latina, nos Estados Unidos e na Europa Ocidental (MALDONADO, FOLETTTO e STRASSBURGER, 2014).

Ao longo do período em que foi desenvolvida, essa corrente de pesquisas congregou os mais diversos perfis de pesquisadores, desde engenheiros até psicólogos e sociológicos. Em comum, conforme Borelli e Pereira (2014, p. 104), eles tinham “uma orientação empirista e até quantitativa dos estudos; uma orientação com forte inclinação política e instrumental; e uma certa noção de modelo comunicativo e de cultura de massa que fundamenta esses estudos”.

A *Mass Communication Research* se desenvolve no período posterior à Primeira Guerra Mundial, no contexto da sociedade tecnológica (RIOUX, 1975) – organização social criada pela Revolução Industrial e que tinha como uma de suas principais características a presença dos modernos meios de comunicação, em sua maioria elétricos, e a existência de um público consumidor de bens simbólicos e produtos culturais – a denominada “cultura de massa”<sup>61</sup>.

Por volta da década de 1920, vai-se operando um processo de transformação social e cultural, que já vinha sendo gestando desde o início da Modernidade, mas que nesta época é flagrante. Uma associação entre o estabelecimento de uma economia de mercado assentada na industrialização e nas transformações que deram as bases tecnológicas para a estrutura social que se implantava; a urbanização como modelo socioeconômico e modo de vida por excelência do

---

<sup>60</sup> A rigor, Ecologia da Mídia e Teoria do Meio se referem à mesma tradição de pesquisa.

<sup>61</sup> Como destacou Martín-Barbero (2009), os meios de comunicação de massa e a cultura de massa por eles difundida não apareceram repentinamente nesta época mas, antes, foram gestados, de maneira lenta e gradual, nos séculos anteriores. Segundo Borelli e Pereira (2014, p. 101), as origens do que viria a ser denominado “cultura de massa” no século XX estão nos processos de massificação da sociedade que ocorreram ainda no século XIX.

sistema capitalista, com todas as mudanças culturais, perceptivas, sensoriais e nas sociabilidades que isso trazia; o estabelecimento de uma sociedade de consumo, em que este passa a ser o ingrediente-chave do estilo de vida e da cultura das sociedades modernas ocidentais; meios de comunicação que passam a ter alcance antes não visto, como rádio, cinema, publicidade, jornais, revistas, TV, que difundem valores, comportamentos, bens simbólicos que se querem totalizantes, alcançando maior número possível de pessoas. (BORELLI e PEREIRA, 2014, p. 103)

Neste contexto é publicado o trabalho inaugural da *Mass Communication Research: Propaganda Techniques in the World War*, tese de Doutorado do cientista político Harold Lasswell, que faz um estudo qualitativo dos slogans do governo norte-americano durante a guerra. Segundo Martino (2012, p. 4), a obra resulta mais em “um resumo comentado dos elementos da propaganda de acordo com os agrupamentos e junções feitas pelo autor do que propriamente uma teoria da propaganda política”. No entanto, de acordo com o pesquisador, Lasswell elenca, nesta pesquisa, aspectos relevantes sobre a conduta dos meios de comunicação – entres eles, o tema da “agulha hipodérmica”. Para Lasswell, a audiência era um ente passivo, exposta aos estímulos dos meios e sujeita aos efeitos causados pelas mensagens por eles transmitidas. Assim como a agulha hipodérmica, os meios atingiam as camadas mais profundas dos indivíduos, de maneira imperceptível e inconsciente (BORELLI e PEREIRA, 2014).

Se a Escola de Chicago está mais alinhada às ideias do interacionismo, a visão de Lasswell e da *Mass Communication Research* se ancora no funcionalismo que, por sua vez, tem forte influência do estrutural-funcionalismo britânico e das ideias do sociólogo francês Émile Durkheim. Nesta perspectiva, conforme Borelli e Pereira (2014, p. 105), subjaz uma percepção da cultura de massa como algo “homogêneo e alienante, construído para gerar tipos específicos de efeitos desejados, seja pelos donos dos conglomerados de comunicação, seja pelo Estado”.

Reforçavam essa percepção duas influências teóricas marcantes: os estudos de Gustave Le Bon (2016) sobre o comportamento das massas e a visão de que elas seriam um estado degradado da espécie humana caracterizado pela violência, criminalidade, irracionalidade e condutas instintivas destrutivas; e Teoria dos Efeitos Condicionados, de Ivan Pavlov (1997), que, representante do chamado *behaviorismo*, desenvolveu métodos de treinamento sequencial com a intenção de orientar comportamentos para cumprir certos objetivos pré-estabelecidos.

Essas influências aparecem de forma clara no modelo comunicativo elaborado por Lasswell, em 1948, que o tornou a primeira grande referência no campo das Teorias da Comunicação. Metodologicamente positivista, o paradigma condensava cinco etapas do processo comunicativo: Quem? (emissor); Diz o quê? (mensagem); Em que canal? (meio de comunicação); A quem? (receptor); e Com que efeitos? (reflexos causados pela mensagem).

## Quadro 2 – Paradigma de Lasswell



Fonte: Borelli e Pereira, 2014.

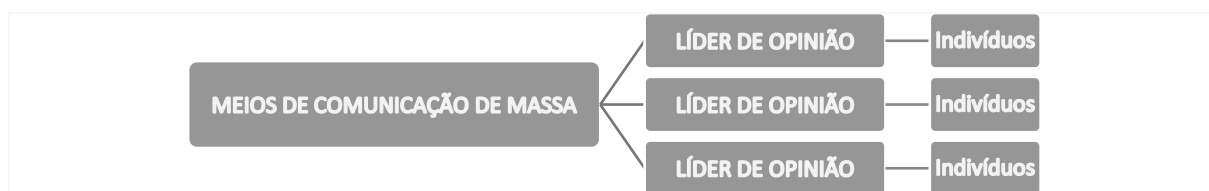
Em paralelo aos estudos de Lasswell, ainda no contexto da *Mass Communication Research*, uma outra vertente, liderada por Paul Lazarsfeld, começou a se desenvolver, a partir de 1941, com a fundação do *Bureau of Applied Social Research* na Universidade de Columbia, em Nova Iorque<sup>62</sup>. Essa outra vertente não compartilhava a visão de uma audiência passiva e vulnerável aos efeitos das mensagens transmitidas pelos meios de comunicação. Pelo contrário: ao analisar o comportamento do público, Lazarsfeld e sua equipe de sociólogos elaboraram o argumento conhecido como *Two-Step Flow Communication*, publicado em *The People's Choice: How the Voter Makes up his Mind in a Presidential Campaign* (1968). Por meio de uma perspectiva empírica de inquéritos repetidos em uma mesma amostra de pessoas, os pesquisadores analisaram a influência da mídia em 600 eleitores durante o pleito de 1944.

Mais tarde, em 1955, os resultados foram novamente testados em outro estudo, realizado com 800 mulheres na cidade de Decatur, em Illinois, que à época contabilizava 60 mil habitantes. As duas pesquisas, segundo Luiz Martino, consolidaram uma descoberta relevante: o papel do líder de opinião e a sua importância enquanto difusor das mensagens midiáticas.

O líder de opinião difunde as mensagens (digamos, uma função propagação), mas ao fazer isto não pode deixar de exercer uma função de selecionar aquelas que julga pertinentes (função filtro), além disso, também pode, e frequentemente o faz, “editar”, recortar, comentar, avaliar e, portanto, transformar estas mensagens. Não são canais neutros de condução da mensagem dos meios às outras pessoas. (MARTINO, 2009, p. 3)

Assim seria a representação gráfica do modelo desenvolvido pela equipe de Lazarsfeld:

## Quadro 3 – *Two-step flow communication*



Fonte: Borelli e Pereira, 2014.

<sup>62</sup> Essa vertente, que segundo Rüdiger (2009b) dominou o campo da pesquisa até o final dos anos 60, também foi denominada Escola de Columbia.

Segundo Maldonado, Foletto e Strassburger, ao identificar a existência do papel de um líder de opinião, as duas pesquisas foram fundamentais para relativizar a atuação do emissor:

As duas pesquisas comprovaram a importância dos grupos primários de pertença (família, igreja, clube, partido, vizinhança, etnia); do papel condicionar dos líderes de opinião nas populações com menor exposição à mídia; do fluxo da comunicação em duas etapas (*two-step flow*), como aspectos relevantes dos processos midiáticos. Simultaneamente, essas pesquisas permitiram avaliar as possibilidades da técnica da amostra repetida (configurando um painel) para pesquisar os estágios sucessivos e a fases de decisão (em vias de se construir) para o voto e/ou consumo nos processos sociocomunicativos. Os autores generalizaram essa estratégia para todos os processos de tomada de decisões, tanto na adoção quanto na difusão de qualquer inovação. O esquema proposto definiu os seguintes momentos: consciência, interesse, avaliação, ensaio, adoção ou recusa. (MALDONADO, FOLETTTO e STRASSBURGER, 2014, p. 344)

A vertente de Lazarsfeld da *Mass Communication Research* se desenvolveu ao longo dos anos 50 e 60; muitos de seus aspectos tiveram continuidade em modelos até hoje utilizados. Já a ideia de “massa” como um bloco homogêneo e manipulável, que caracterizou os primórdios dessa corrente de pesquisa, aos poucos foi dando lugar à visão de uma audiência mais ativa.

### 2.1.3 Escola de Frankfurt (anos 30)

Ao mesmo tempo em que a *Mass Communication Research* se desenvolvia nos Estados Unidos, a Escola<sup>63</sup> de Frankfurt produzia os seus estudos na Europa, com forte inspiração marxista e tendo como linha de pensamento predominante a Teoria Crítica da Sociedade. O núcleo era o Instituto de Pesquisas Sociais da Universidade de Frankfurt, que entre 1931 e 1953 foi dirigido por Max Horkheimer e, de 1953 a 1969, por Theodor W. Adorno. De acordo com Cohn, dificilmente esse grupo de intelectuais poderia ter sido formado em outro tempo e lugar.

O tempo: os anos 1930, quando tudo convergia e alcançava seu ponto de condensação, na fértil turbulência intelectual e também política dos anos 1920, na crise econômica do final daquela década, na efervescência política que, na Alemanha, desembocaria no nacional-socialismo e na destruição dos movimentos comunistas e socialistas que haviam tentado a revolução no pós-guerra em 1918-19, na polarização e radicalização em todas as áreas. O lugar: a Europa Central, o centro nervoso da Europa na época. (COHN, 2014, p. 147)

Foi neste contexto que os pensadores frankfurtianos desenvolveram os seus estudos a partir da perspectiva de que a sociedade da época estava marcada pela subjugação à dinâmica

---

<sup>63</sup> A denominação “escola”, no caso do grupo que desenvolveu os seus estudos no Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, é uma espécie de “etiqueta” (KURTZ, 2009, p. 122). Na visão de Cohn (2014, p. 148), a Escola de Frankfurt mais se assemelha a um “movimento” do que propriamente a uma escola de pensamento.

capitalista e aos grandes conglomerados empresariais em meio à decadência da individualidade burguesa, o Estado autoritário e a mescla entre repressão e captura ideológica dos trabalhadores (COHN, 2014). A partir dessa visão, no clássico *Dialética do Esclarecimento*, de 1947, Adorno e Horkheimer, cunham o termo “indústria cultural” para se referir às expressões dos fenômenos de comunicação e cultura no contexto da época. Na percepção dos teóricos, os bens culturais estavam sendo produzidos em escala global e de forma cada vez mais padronizada. E o pior de tudo: estavam sendo elaborados sob medida seguindo a lógica industrial do sistema capitalista.

A cultura é uma mercadoria paradoxal. Ela está tão completamente submetida à lei da troca que não é mais trocada. Ela se confunde tão cegamente com o uso que não se pode mais usá-la. É por isso que ela se funde com a publicidade. Quanto mais destituída de sentido esta parece ser no regime do monopólio, mais todo-poderosa ela se torna. Os motivos são marcadamente econômicos. Quanto maior é a certeza de que se poderia viver sem toda essa indústria cultural, maior a saturação e a apatia que ela não pode deixar de produzir entre os consumidores. (ADORO e HORKHEIMER, 1985, p. 132)

O termo “indústria cultural” se opõe à ideia de “cultura de massa” – na concepção dos teóricos de Frankfurt, não existe uma “cultura de massa” porque é a “indústria cultural” que impõe à sociedade o que deve, quando e como ser consumido, e não o contrário. Nesse sentido, os meios de comunicação funcionam como instrumentos de dominação ideológica e política, uma vez que, ao tratar a cultura como mercadoria, contribuem para a alienação dos receptores.

Desarticulada após a repentina morte de Adorno, em 1969, a geração clássica da Escola de Frankfurt deixou, entre os seus principais herdeiros, pesquisadores como Jürgen Habermas, que rediscutiram as bases do pensamento frankfurtiano e deram continuidade à abordagem.

#### **2.1.4 Teoria Matemática (anos 40)**

Os norte-americanos Claude Shannon e Warren Weaver concentraram os seus esforços em resolver uma questão fundamental do processo comunicativo: como reproduzir, em um ponto, de forma exata ou aproximada, uma mensagem selecionada em outro ponto. De acordo com Strate (2011), o modelo informacional foi desenvolvido para melhorar o funcionamento das tecnologias elétricas no pós-Segunda Guerra Mundial. Dessa forma, o conceito de “informação” elaborado pelos teóricos nasceu a partir de um contraponto à ideia de “entropia<sup>64</sup>” que, na comunicação, equivale a ruído. Santos ressalta que, por essa característica, o que

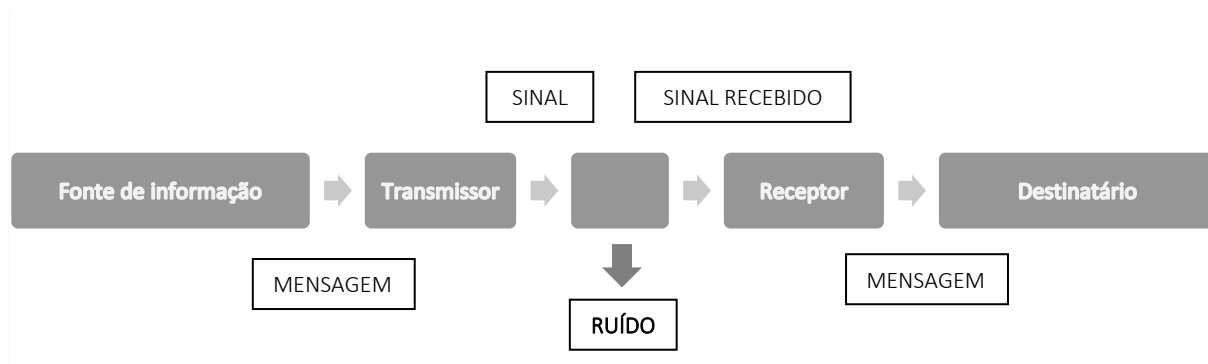
---

<sup>64</sup> Entropia, na Física, significa perda de calor, dissipação, aumento irreversível da complexidade que conduz à chamada morte térmica. Aplicado à comunicação, o termo significa que “em toda mensagem emitida há sempre uma quantidade de informação que se perde no caminho e que jamais será recobrada” (OLIVEIRA, 2009, p. 112).

importa, para a Teoria Matemática, é “a quantidade da informação e não a qualidade, seu conteúdo ou ainda o seu significado” (SANTOS, 2009, p. 187). Nesse sentido, o modelo criado por Shannon e Weaver descarta questões como o sentido atribuído à mensagem ou a intenção do emissor, bem como as consequências que foram geradas nos receptores do conteúdo.

Matemáticos e engenheiros, os norte-americanos foram fundamentais para o avanço das tecnologias de comunicação na medida em que criaram uma unidade capaz de medir a informação – o bit<sup>65</sup>, em torno do qual se desenvolveu a tecnologia de processamento de dados. Em 1948, eles apresentaram um modelo que sintetizava a teoria matemática da comunicação:

Quadro 4 – Modelo de Shannon e Weaver



Fonte: Melo, 2014.

Cabe à fonte de informação selecionar e produzir a mensagem que o transmissor converterá em sinal e enviará por meio de um canal de comunicação. De acordo com Melo:

No caso da telefonia, o canal é um fio, o sinal é o da corrente elétrica variante sobre esse fio e o transmissor é um grupo de aparelhos que transforma a pressão do som de uma voz em corrente elétrica. Na telegrafia, o transmissor codifica as palavras escritas em uma sequência de correntes interrompidas, de comprimentos variáveis (ponto, traço, espaço). Na forma oral, a fonte de informação é o cérebro, o transmissor, o mecanismo de voz humana produzindo pressões variáveis de som (o sinal), que é transmitido através do ar. No rádio, o canal é simplesmente o espaço, e o sinal, a onda eletromagnética transmitida. (MELO, 2014, p. 470)

Ao receber a transmissão, o receptor transforma o sinal em mensagem. No meio do processo, pode haver ruído – distorções no som e imagem, por exemplo –, que deve ser evitado.

“Mecânico, atomístico, estocástico e linear” (SANTOS, 2009, p. 187), o modelo informacional foi aplicado com dificuldade nas áreas de humanas e sociais até a Ciência Política introduzir a ideia de “feedback”. Segundo Melo (2014, p. 472), “a capacidade do sistema de

<sup>65</sup> Originário da palavra “*binary digit*”, o bit é a menor unidade de medida de transmissão de dados.

dominar as tensões entre suas partes depende da presença e da natureza da informação que retorna, destinada aos atores e formadores de opinião”. Com a inserção do feedback, o modelo passou a ser largamente aplicado em investigações em comunicação de massa e opinião pública.

### **2.1.5 Teoria dos Usos e Gratificações (anos 50)**

A relativização do papel do emissor das mensagens no processo comunicativo, que começou a ser feita por Lazarsfeld com o modelo *two-step flow*, ainda nos anos 40, ganhou um capítulo importante, nos anos 50, com o trabalho do sociólogo Elihu Katz. Idealizador da Teoria dos Usos e Gratificações, ele foi o primeiro a inverter a ordem do questionamento feito até então: em vez de “o que os meios fazem com as pessoas?”, Katz investigou respostas para a pergunta “o que as pessoas fazem com os meios?”. A mudança de perspectiva marcou um novo momento na pesquisa em Comunicação: o receptor, antes percebido como um sujeito passivo e vulnerável às mensagens, passou a ser considerado um usuário ativo dos meios de comunicação. Afinal, segundo esta teoria, “os usuários percebem os meios como alternativas funcionais que podem ser usadas para obter satisfação ou gratificação” (JUÁREZ, 1989, p. 13).

A expressão que dá nome à teoria aparece pela primeira vez em 1974 na publicação *The Uses of Mass Communications: Perspectives on Gratifications Research*. Desde então, essa corrente de estudos vem se aperfeiçoando e consolidando os seus pressupostos fundamentais:

- 1) O receptor é ativo; 2) mais do que isto, o receptor é um indivíduo seletivo, capaz de fazer escolhas reguladas pelas necessidades que têm e pelas satisfações que procura; 3) o receptor é considerado sociológica e psicologicamente, examinando-se as associações auto identificadas, os modos de utilização e os efeitos dos meios e as condições de estruturação social das necessidades que irão motivá-lo. (SILVEIRA, 2014, p. 463)

Nesse sentido, há quatro razões essenciais pelas quais as pessoas utilizam as mídias, segundo a tipologia de McQuail (2003). Em primeiro lugar, os meios são usados para a diversão, funcionando, ao mesmo tempo, como “alívio emocional” e escape da rotina diária. Em segundo, a mídia é utilizada como companhia, proporcionando insumos à sociabilidade na medida em que fornece elementos para a construção de vínculos nas interações face a face (SILVEIRA, 2014). Um terceiro motivo pelo qual as pessoas utilizam os meios, na tipologia de McQuail, se refere à identificação pessoal. De acordo com Silveira (2014, p. 463), “as mídias seriam um instrumento de gerência e ajuste das identidades pessoais às do grupo e, também, uma ferramenta para mapeá-las, compreendê-las e atribuir-lhes um lugar simbólico”. Por fim,



uma quarta razão está relacionada à vigilância: é na utilização da mídia que os indivíduos constroem um repertório de significações para o enfrentamento do mundo social imediato.

Embora alguns aspectos da Teoria dos Usos e Gratificações sejam criticados – como atribuir ao receptor um alto poder de decisão em relação ao uso dos meios – é inegável a contribuição da abordagem para o deslocamento de perspectiva nos estudos em Comunicação.

## 2.2 Escola de Toronto (anos 60)

No contexto das ciências, nenhum conhecimento nasce de forma isolada; a teoria que hoje é proposta para explicar um determinado fenômeno certamente traz, em alguma medida, marcas dos trabalhos que a antecederam. Esse processo aconteceu com a Escola de Toronto, uma tradição de pesquisa iniciada nos anos 60 e que até hoje encontra eco, pelo mundo, nos estudos de mídia e comunicação. De acordo com Castro (2014, p. 178), a principal tese defendida pelos teóricos ligados a esta escola de pensamento diz respeito “à influência decisiva que os meios de comunicação exercem na reconfiguração da percepção e da cognição humanas”. Para os autores de Toronto, cada novo meio cria uma modalidade específica de organização e veiculação da informação, impactando o modo como percebemos e processamos a nossa experiência no mundo. Essa modalidade específica pode ser chamada de “ambiente” – razão pela qual essa corrente de pesquisa, muitas vezes, também é denominada Ecologia da Mídia<sup>66</sup>.

Apresentada pelo pesquisador, educador e crítico cultural Neil Postman<sup>67</sup> (1970), a metáfora foi utilizada pela primeira vez em 1968, durante um discurso do norte-americano na reunião anual do Conselho Nacional de Professores de Língua Inglesa – dois anos depois, o termo foi publicado no livro *The Reformed English Curriculum* (STRATE, 2002). No que se refere a metáforas, Scolari (2015, p. 27), explica que, no discurso científico, elas desempenham um papel relevante na medida em que “*generan categorías, organizan procesos y establecen oposiciones y jerarquías*”<sup>68</sup>. Quando o tema é a compreensão da tecnologia, então, segundo Nardi, as metáforas utilizadas para descrever a realidade passam a ocupar um papel central:

---

<sup>66</sup> Também conhecida como Escola de Nova Iorque, Escola Norte-Americana de Estudos Culturais e Mediologia (ISLAS, 2015). Ou, como afirma Strate (1999), “Media Ecology is the Toronto School, and the New York School. It is technological determinism, hard and soft, and technological evolution. It is media logic, medium theory, mediology” (A Ecologia de Mídia é a Escola de Toronto e a Escola de Nova York. É determinismo tecnológico, duro e suave, e evolução tecnológica. É lógica da mídia, teoria do meio, mediologia).

<sup>67</sup> De acordo com Scolari (2015, p. 18), Postman reconhecia que o termo já havia sido utilizado de maneira pontual por McLuhan no início dos anos 60. No entanto, o crédito da metáfora é atribuído a Postman porque foi a partir da sua concepção de Ecologia da Mídia que essa abordagem passou a designar um campo científico delimitado. Logan (2015, p. 28) afirma que foram as obras e a pedagogia de Postman que colocaram o conceito em circulação.

<sup>68</sup> Geram categorias, organizam processos e estabelecem oposições e hierarquias. (tradução nossa)

*Los que ven a la tecnología como una herramienta, se ven a sí mismas controlándola. Las personas que ven a la tecnología como un sistema, se ven atrapados en su interior. Nosotros vemos a la tecnología como parte de una ecología, rodeada de una densa red de relaciones en entornos locales. Cada una de estas metáforas es “correcta” en algún sentido; cada una capta algunas características importantes de la tecnología en la sociedad. Y sugieren diferentes posibilidades para la acción y el cambio<sup>69</sup>. (NARDI, 1999 apud SCOLARI, 2015, p. 27)*

Na ocasião do discurso em que utilizou o termo pela primeira vez, em 1968, Postman sugeriu que, nos anos 1980, as escolas de Ensino Médio já teriam substituído a disciplina de Língua Inglesa pelas aulas de Ecologia da Mídia. Em um outro pronunciamento, desta vez na abertura do primeiro congresso da *Media Ecology Association* (MEA), em junho do ano 2000, na Fordham University, em Nova Iorque, Postman detalhou o raciocínio que o levou à metáfora:

*Quizás les sorprenda saber que una metáfora biológica es lo que guiaba nuestra primera consideración sobre el tema. Recordarán, de cuando leyeron por primera vez sobre la placa de Petri<sup>70</sup>, que un medio se definía como una substancia dentro de la cual nasce una cultura. Si sustituyen la palabra “substancia” con la palabra “tecnología”, la definición permanecería como un principio fundamental de la ecología de los medios. Empezamos con esa idea e invocamos incluso otra metáfora biológica, la de la ecología<sup>71</sup>. (POSTMAN, 2000, p. 98)*

Postman seguiu o discurso afirmando que, etimologicamente, a palavra de origem grega “ecologia” (“*ökologie*”) nada tinha a ver com o seu uso moderno – em Aristóteles, o termo significava, simplesmente, “estudo” (“*logos*”) da “casa” (“*oikos*”). Em seguida, o pesquisador atribuiu o significado corrente do termo ao zoólogo Ernst Haeckel, que o empregou pela primeira vez em 1866 para se referir às interações entre os elementos da natureza e enfatizar o quanto essas interações possibilitam um ambiente saudável e equilibrado. Assim, diz Postman:

*Colocamos la palabra “medios” al lado de la palabra “ecología” para dar a entender que no sólo nos interesan los medios, sino también las formas de interacción entre los medios y los seres humanos que le dan a una cultura su*

---

<sup>69</sup> Quem vê a tecnologia como uma ferramenta se vê controlando essa tecnologia. Pessoas que veem a tecnologia como um sistema se enxergam no interior desse sistema. Nós vemos a tecnologia como parte de uma ecologia, cercada por uma densa rede de relacionamentos nos ambientes. Cada uma dessas metáforas é “correta” em algum sentido; cada uma captura algumas características importantes da tecnologia na sociedade. E eles sugerem diferentes possibilidades de ação e mudança. (tradução nossa)

<sup>70</sup> Recipiente cilíndrico de vidro ou de plástico, achatado, formado por uma base e uma tampa. É utilizado pelos profissionais de laboratório para a cultura de microorganismos.

<sup>71</sup> Você pode se surpreender ao saber que foi uma metáfora biológica que norteou nossa primeira consideração sobre o assunto. Você deve lembrar que, ao estudar a placa (ou caixa) de Petri, aprendemos que a definição de meio é ‘uma substância na qual uma cultura nasceu’. Se substituirmos a palavra ‘substância’ por ‘tecnologia’, a definição continuará sendo um princípio fundamental da ecologia da mídia. Começamos com essa ideia e invocamos ainda outra metáfora biológica, a da ecologia. (tradução nossa)

*carácter y que, podría decirse, la ayudan a preservar un equilibrio simbólico*<sup>72</sup>. (POSTMAN, 2015, p. 98)

Para Scolari (2015, p. 18), a consolidação desta visão acerca dos meios de comunicação, a partir dos anos 60, em meio ao contexto de difusão das ideias da ecologia, não é uma mera coincidência. O autor sustenta que a metáfora da Ecologia da Mídia, longe de ser um fenômeno isolado, aparece na esteira da publicação de *Fundamentals of Ecology* (1953), de Eugene Odum, obra que consolida uma visão holística e integrada dos sistemas biológicos. “*En ese contexto, varias disciplinas de matriz social y humanística miraran hacia la biología y la ecología dando lugar al nacimiento de nuevas disciplinas híbridas, desde la ecología cultural hasta la biosemiótica, la biolinguística o la antropología ecológica*<sup>73</sup>” (SCOLARI, 2015, p. 29). Em 1977, já com o conceito de Ecologia da Mídia colocado em “circulação” por Postman, McLuhan enfatizou o sentido biológico dessa concepção na medida em que ecologia pressupõe equilíbrio:

*Ecología de los medios significa organizar medios diversos para que se ayuden unos a otros en vez de anularse entre ellos: que un medio se refuerce en otro. Podría decirse, por ejemplo, que la radio contribuye más a la alfabetización que la televisión, pero ésta puede ser de excelente ayuda para la enseñanza de idiomas. Por lo tanto, podemos hacer cosas en algunos medios que son imposible en otros. Y por eso, si contamos con una perspectiva general, podemos evitar el despilfarro que se anulen entre ellos.*<sup>74</sup> (MCLUHAN, 2004, p. 271)

Nesse sentido, Ecologia da Mídia é um campo da atividade acadêmica que considera as consequências sociais, econômicas e políticas produzidas a partir da mudança de um ambiente tecnológico (WAINBERG, 2013) que, por sua vez, é resultado da adoção de um novo meio de comunicação. É uma escola de pensamento que valoriza o canal da comunicação e que busca mapear os seus efeitos na sociedade; que discute o impacto dos meios na vida das pessoas; que investiga as diferentes formas de pensamento, reflexão e raciocínio que se instalam, sutilmente, quando um novo ambiente se estabelece. Assim, a Ecologia da Mídia pode ser definida como

---

<sup>72</sup> Colocamos a palavra 'mídia' ao lado da palavra 'ecologia' para sugerir que não apenas estamos interessados na mídia, mas também nas formas de interação entre a mídia e os seres humanos que dão à cultura seu caráter e que, indiscutivelmente, ajudam a preservar um equilíbrio simbólico. (tradução nossa)

<sup>73</sup> Nesse contexto, várias disciplinas de matriz social e humanística abordaram a biologia e a ecologia, dando origem ao nascimento de novas disciplinas híbridas, da ecologia cultural à biossemiótica, à biolinguística e à antropologia ecológica. (tradução nossa)

<sup>74</sup> Ecologia da Mídia significa organizar diversas mídias para ajudar uma à outra em vez de anular uma à outra. Assim, um meio é reforçado por outro. Pode-se dizer, por exemplo, que o rádio contribui mais para a alfabetização do que a televisão, que por sua vez pode ser de excelente ajuda para o ensino de idiomas. Portanto, podemos fazer coisas em um meio que são impossíveis em outro. E é por isso que, se tivermos uma perspectiva geral, podemos evitar que os meios se anulem entre si. (tradução nossa)

“the study of the complex set of relationships or interrelationships among symbols, media and culture<sup>75</sup>” (STRATE, 2002, p. 1). Nas palavras de Neil Postman, essa tradição de pesquisa:

(...) looks into the matter of how media of communication affect human perception, understanding, feeling, and value; and how our interaction with media facilitates or impedes our chances of survival. The word ecology implies the study of environments: their structure, content, and impact on people. An environment is, after all, a complex message system which imposes on human beings' certain ways of thinking, feeling, and behaving. It structures what we can see and say and, therefore, do. It assigns roles to us and insists on our playing them. It specifies what we are permitted to do and what we are not. Sometimes, as in the case of a courtroom, or classroom, or business office, the specifications are explicit and formal. In the case of media environments (e.g., books, radio, film, television, etc.), the specifications are more often implicit and informal, half concealed by our assumption that what we are dealing with is not an environment but merely a machine. Media ecology tries to make these specifications explicit. It tries to find out what roles media force us to play, how media structure what we are seeing, why media make us feel and act as we do. Media ecology is the study of media as environments<sup>76</sup>. (POSTMAN, 1970, p. 161)

Na perspectiva da Ecologia da Mídia, como afirma o título deste capítulo, toda vez que a tecnologia muda, o mundo muda. Um novo ambiente se instala e, com ele, uma nova forma de agir, de pensar, de se relacionar e, em última análise, de sobreviver. Para cada novo ambiente, se faz necessário um novo processo de alfabetização voltado ao consumo dos meios de comunicação – quem não passa por esse processo é excluído do padrão civilizatório imposto pela tecnologia recém-chegada. É disso, em linhas gerais, que tratam os teóricos ligados a esta escola de pensamento e que constituem o *invisible college*<sup>77</sup> desta investigação acadêmica; é nesta moldura teórica que está inserida a reflexão que dá origem à presente tese de Doutorado.

Ao utilizar a metáfora pela primeira vez, Postman deixou claro que não estava inventando o termo; apenas o estava nomeando. Segundo ele, havia pelo menos outros 12 ecologistas da mídia que não estavam mais vivos na época – ele listou Harold Innis, Norbert Wiener, Alfred

---

<sup>75</sup> O estudo do conjunto complexo de relações ou inter-relações entre símbolos, mídia e cultura. (tradução nossa)

<sup>76</sup> (...) analisa como os meios de comunicação afetam a percepção, a compreensão, o sentimento e os valores humanos; e como nossa interação com a mídia facilita ou impede nossas chances de sobrevivência. A palavra ecologia implica o estudo dos ambientes: sua estrutura, conteúdo e impacto nas pessoas. Um ambiente é, afinal, um complexo sistema de mensagens que impõe aos seres humanos certas formas de pensar, sentir e comportar-se. Ela estrutura o que podemos ver e dizer e, portanto, fazer. Ele atribui papéis para nós e insiste em jogá-los. Especifica o que nos é permitido fazer e o que não é. Às vezes, como no caso de um tribunal, sala de aula ou escritório comercial, as especificações são explícitas e formais. No caso de ambientes de mídia (por exemplo, livros, rádio, cinema, televisão, etc.), as especificações são mais frequentemente implícitas e informais, meio ocultas por nossa suposição de que o que estamos lidando não é um ambiente, mas apenas uma máquina. A ecologia de mídia tenta tornar essas especificações explícitas. Ele tenta descobrir quais papéis a mídia nos força a desempenhar, como a mídia estrutura o que estamos vendo, por que a mídia nos faz sentir e agir como sentimos e agimos. Ecologia de mídia é o estudo dos meios de comunicação como ambientes. (tradução nossa)

<sup>77</sup> Expressão que se refere a pesquisadores de diferentes lugares, nacionalidades, áreas do conhecimento e instituições que compartilham um mesmo objeto de estudo.

North Whitehead, George Orwell, Aldous Huxley e Edward Bellamy – e pelo menos 20 ainda em atividade naquele ano de 1968 – Marshall McLuhan, Walter Ong, Jacques Ellul, Peter Drucker, Buckminster Fuller, Edmund Carpenter, Edward Hall e David Riesman. Embora originários dos mais diferentes ramos de conhecimento e de pesquisa, todos compartilhavam, ainda que tacitamente, a visão dos meios como ambientes e a percepção de que não há neutralidade no canal de comunicação. Em outras palavras: todo o meio tem uma natureza – um “viés tecnológico” – e a “compreensão das mudanças sociais e culturais é impossível sem o conhecimento do modo de atuar dos meios com o ambiente” (MCLUHAN, 1964, p. 54).

### 2.3 Precursores

Para compreender *o que é* a Ecologia da Mídia, é fundamental entender *quem é* a Ecologia da Mídia. Afinal, de acordo com Strate (2002, p. 2), “*media ecologists are personalists, and as such we find natural to ask who is media ecology in order to explain what is media ecology*”<sup>78</sup>. Definir quem é ecologista da mídia é, inclusive, uma das lacunas a serem preenchidas pelos integrantes desta escola de pensamento (LANCE, 2002), uma vez que essa e outras questões relacionadas à delimitação deste campo de estudos foram deixadas em aberto pelas gerações precursoras. Tanto que as respostas para essa pergunta costumam variar conforme o autor:

*To Paul Levinson, media ecology is McLuhan, plain and simple. (...) Robert K. Logan identifies media ecology with the Toronto School of Communication, and therefore begins with Harold Innis. To Joshua Meyrowitz, it is the combination of the Toronto School and the Chicago School’s George Herbert Mead. Alternately, Edmund Carpenter has pointed to the Harvard anthropologist Dorothy Lee. (...) Walter Ong and Eric Havelock focus on orality–literacy studies and trace our tradition back to Milman Parry. (...) James Carey has singled out the Scottish biologist Patrick Geddes, the founder of urban studies and human ecology. (...) Eric Havelock, Neil Postman, and Leonard Shlain remind us of such ancient media ecologists as Plato, Moses, and Abraham. Some have even implied that God himself is a media ecologist, and who is to say it isn’t true?*<sup>79</sup> (STRATE, 2002, p. 2)

---

<sup>78</sup> Os ecologistas da mídia são personalistas e, como tal, achamos natural perguntar quem é a ecologia da mídia para explicar o que é ecologia da mídia. (tradução nossa)

<sup>79</sup> Para Paul Levinson, a ecologia da mídia é McLuhan, pura e simplesmente. (...) Robert K. Logan identifica a ecologia da mídia na Escola de Comunicação de Toronto e, portanto, começa com Harold Innis. Para Joshua Meyrowitz, é a combinação da Escola de Comunicação de Toronto e da Escola de Chicago. Como alternativa, Edmund Carpenter apontou para a antropologia de Harvard Dorothy Lee. (...) Walter Ong e Eric Havelock se concentram nos estudos de oralidade e alfabetização e traçam nossa tradição de volta a Milman Parry. (...) James Carey destacou o biólogo escocês Patrick Geddes, o fundador dos estudos urbanos e da ecologia humana. (...) Eric Havelock, Neil Postman e Leonard Shlain nos lembram ecologistas da mídia antiga como Platão, Moisés e Abraão. Alguns até sugeriram que Deus é um ecologista da mídia. E quem pode dizer que isso não é verdade?

Nesse sentido, iniciativas que tenham como objetivo “organizar” os pesquisadores que desenvolveram trabalhos no campo de abordagem da Ecologia da Mídia são extremamente úteis na medida em que auxiliam na compreensão dos limites e das possibilidades desta escola. Uma dessas iniciativas é de Carlos Scolari, professor da Universidade Pompeu Fabra (Barcelona). Em *Ecología de los Medios: entornos, evoluciones e interpretaciones* (2015), o pesquisador sistematiza o pensamento dos ecologistas da mídia segundo três categorias – os precursores, os pais fundadores e os discípulos – e empreende uma espécie de mapeamento das abordagens. Conforme Scolari (2015), os textos dedicados à Ecologia da Mídia apontam para a existência de uma primeira geração de pelo menos quatro autores considerados pioneiros na abordagem dos meios como ambientes – Harold Innis, Lewis Mumford, Eric Havelock e Jacques Ellul.

### **2.3.1 Harold Innis (1894 – 1952)**

Dois dos mais reconhecidos investigadores da Ecologia da Mídia, Neil Postman e James Carey consideram Harold Innis o verdadeiro revolucionário que deu a essa tradição de pesquisa a sua configuração definitiva (SCOLARI, 2015). Professor de Economia Política na Universidade de Toronto, Innis afirmava que os meios de comunicação são o motor do desenvolvimento econômico – posteriormente, ao longo de sua obra, chegou a argumentar que os meios são o motor da História (CAREY, 1992). Ao estudar os grandes impérios mundiais, da Mesopotâmia ao Nazismo, Innis foi muito além da abordagem econômica e apresentou o processo de ascensão e queda dessas civilizações utilizando a ótica dos meios de comunicação.

Segundo ele, o canal de comunicação exerce uma enorme influência na produção, no controle e na disseminação do conhecimento – por isso, as características de um determinado meio interferem diretamente na organização cultural, social, econômica e psicológica de uma sociedade (SOUSA, 2009). Durante aula ministrada na Universidade de Michigan, em abril de 1949, Innis (2008, p. 103) afirmou que “o conhecimento que temos de outras civilizações depende, em grande medida, da característica dos meios empregados por cada civilização, na medida em que esta é capaz de ser preservada ou tornada acessível”. Em outro trecho, o pesquisador destacou que os diferentes tipos de mídia se prestam a diferentes tipos de poder:

Talvez possamos admitir que o uso de um meio de comunicação durante um longo período determina, em certa medida, a natureza do conhecimento a ser comunicado e sugerir que sua penetrante influência criará, por fim, uma civilização na qual a vida e a flexibilidade se tornam extraordinariamente difíceis de manter e que as vantagens trazidas por um novo meio podem, por exemplo, levar ao surgimento de uma nova civilização. (INNIS, 2008, p. 104)

Tal era a convicção de Innis de que os meios desempenham o papel de motor da História que ele sugeriu, em 1947, durante o discurso de posse na presidência da *Royal Society of Canada*, que o tempo histórico poderia ser dividido a partir das tecnologias de comunicação.

De forma resumida, esta conferência está dividida nos seguintes períodos [históricos], relativos aos meios de comunicação:

- a) a argila, o estilete e a escrita cuneiforme do começo da civilização na Mesopotâmia;
  - b) o papiro, o pincel e [as escritas] hieroglífica e hierática do período greco-romano, aos quais se acrescentam o estilete de junco e o alfabeto [no momento] da queda do império do Ocidente;
  - c) o pergaminho e a pena no século X (ou Idade das Trevas);
  - d) que coexistem com o papel, o qual se torna mais importante com a invenção da imprensa;
  - e) o papel o pincel na China e [de outra parte] o papel a pluma na Europa, antes da Renascença ou da invenção da imprensa;
  - f) o papel e a imprensa tipográfica baseada em métodos artesanais até o início do século XIX, ou [período que vai] da Reforma até a Revolução Francesa;
  - g) o papel produzido por máquinas e o uso de [fontes de] energia [não humana] para a prensa tipográfica, a partir do início do século XIX, ao papel fabricado da madeira, na segunda metade [deste mesmo] século;
  - h) o celuloide na expansão do cinema;
  - i) e finalmente o rádio, no segundo quarto do século XX.
- (INNIS, 2008, p. 69-70)

Para entender o pensamento de Innis é preciso levar em consideração a sua jornada acadêmica relacionada ao campo da Comunicação. No *Prefácio à Edição Brasileira de O Viés da Comunicação* – além deste livro, ele lançou, em 1986, *Empire and Communications* –, Luiz Martino afirma que “ao lado de uma imagem respeitável construída ao longo de uma carreira à frente do Departamento de Economia Política da Universidade de Toronto, também se formou uma imagem polêmica, com suas teses originais sobre comunicação” (MARTINO, 2011, p. 11). Essas “teses originais” se referem à ideia de que existe uma extensão do monopólio da economia para o campo do saber, ou seja, a formação de um “monopólio do conhecimento”. Martino explica que, ao analisar a relação comercial de troca de mercadorias entre colônias e metrópoles – oferta e demanda –, Innis percebeu, na imprensa, a ponta de um enorme *iceberg*.

Essa investigação vai conduzi-lo diretamente a alguns dos problemas mais característicos de nosso tempo, todos ligados aos fluxos comunicacionais: indústria cultural, globalização, choque de culturas, formação acadêmica na sociedade da informação, entre outros. Então, as razões são, na verdade, menos de “impacto” que de descoberta de um novo arranjo estrutural da circulação da informação, o que o leva a desenvolver sua visão de longa duração da história na busca de estabelecer um contraste com outros sistemas de comunicação e assim entender melhor o atual. (MARTINO, 2011, p. 12)

A abordagem de Innis apresenta alguns pontos polêmicos – como a confusão entre o que é meio de comunicação e que é apenas um suporte material –, mas é fundamental para o

estabelecimento do princípio da natureza dos meios. Segundo o pesquisador, as mídias podem ser divididas em dois grandes grupos: as que se pautam pelo viés do tempo (*time binding media*) e as que privilegiam o viés do espaço (*space binding media*). Nesse sentido, conforme Castro:

(...) apesar do seu limitado alcance de distribuição, a comunicação oral e os diversos tipos de manuscritos se fundam no viés do tempo, e por isso favoreceriam o estreitamento de laços em pequenas comunidades, bem como a especulação metafísica e as formas mais tradicionais de autoridade. Por outro lado, por serem atrelados ao viés do espaço, meios como jornal, rádio e TV favoreceriam a expansão territorial e o controle centralizado, ensejando o mercantilismo e as diversas formas de imperialismo, incluindo a tecnocracia. (CASTRO, 2014, p. 181)

A autora ressalta, ainda, que, no contexto da época, os *time binding media* teriam como objetivo distrair e divertir as massas trabalhadoras na mais fiel lógica da indústria cultural alienante proposta pela Escola de Frankfurt. Os *space time binding*, por sua vez, representavam as novas possibilidades criativas e transformadoras da cultura de massas (CASTRO, 2014).

De acordo com Heyer, os estudos de Innis são, de uma certa forma, complementares à visão de McLuhan: “(...) *si la visión de Innis vinculaba la tecnología de la comunicación a las formas de organización social y la economía, la de McLuhan relacionaba los medios con la organización sensorial y el pensamiento*<sup>80</sup>” (HEYER, 2006 apud SCOLARI, 2015, p. 21).

### 2.3.2 Lewis Mumford (1895 – 1990)

Publicada em 1934, *Técnica e Civilização*, de Lewis Mumford, é considerada uma das obras fundacionais da Ecologia da Mídia, uma vez que o pesquisador busca compreender de que forma a civilização mecanizada alterou a condição humana (LENZI, 2015). As críticas à tecnologia e à cultura mecanizada persistem nos dois volumes de *The Myth of the Machine – Technics and Human Development* e *The Pentagon of Power* – lançados, respectivamente, em 1966 e 1970. Ao longo de sua vida acadêmica, o historiador, crítico literário, professor e escritor norte-americano concentrou os seus estudos no ponto de intersecção entre a urbanização, a comunicação de massas e a tecnologia, sustentando que o progresso tecnológico representava uma ameaça para o progresso social e espiritual. Mumford combatia o que ele denominava o “mito da máquina”, ou seja, a vida conduzida pela crença na definitiva melhoria da condição humana por meio da mecanização (LENZI, 2015). Na avaliação de pesquisadores como Scolari:

*Mumford planteaba un paralelismo entre lo orgánico y lo técnico, que lo convierten en uno de los pioneros en proponer una visión ecológica de la*

---

<sup>80</sup> Se a visão de Innis vinculava a tecnologia da comunicação às formas de organização social e à economia, a de McLuhan relacionava a mídia com a organização sensorial e o pensamento. (tradução nossa)



*cultura tecnológica – fundada em los conceptos de ‘vida’, ‘supervivencia’ y ‘reproducción’ – que superaba los viejos enfoques mecanicistas – basados en conceptos como ‘orden’, ‘control’, ‘eficiencia’ y ‘poder’<sup>81</sup>” (SCOLARI, 2015, p. 20).*

Há um certo pessimismo de Mumford em relação à tecnologia ao longo de suas obras. Em uma delas, o pesquisador chega a afirmar que a cultura “excessivamente mecanizada” havia sido vítima da mais perigosa das traições e avançava rumo a uma “estrutura totalitária final” (SMITH, 1996, p. 45). Ao mesmo tempo, no entanto, também havia uma dose de otimismo. De acordo com Lenzi (2015, p. 26), os livros de Mumford são escritos justamente na tentativa de contribuir para uma reorientação da civilização no sentido de derrubar o “mito da máquina” e buscar um desenvolvimento tecnológico mais equilibrado e orientado à emancipação humana.

### **2.3.3 Eric Havelock (1903 – 1988)**

Especialista nos estudos clássicos da literatura, Eric Havelock influenciou sobremaneira os ecologistas da mídia ao estudar a transição da oralidade para a escrita na sociedade grega. Na introdução à terceira edição de *Understanding Media* (1964), McLuhan se refere à maior obra de Havelock – *Prefácio a Platão* (1963) – como um “esplêndido trabalho”. Martínez (2015) sustenta que tanto McLuhan quanto Innis foram impactados pelo trabalho desenvolvido pelo britânico. Ele inclusive atribui a denominação Escola de Comunicação de Toronto à relação intelectual, geográfica e temporal estabelecida entre os três. De acordo com o autor:

*“(…) esta denominación hace referencia y señala lo que tienen en común tanto en sus vidas como sus teorías, pero se debe dejar claro que ellos tres no fundaran una escuela de pensamiento. Una escuela es lo que desarrollarán después sus seguidores tanto en el programa McLuhan en Cultura y Tecnología de la Universidad de Toronto, como en el ya desaparecido programa de postgrado Ecología de los Medios de la Universidad de Nueva York, creado por Neil Postman, y en la Media Ecology Association principalmente<sup>82</sup>. (MARTÍNEZ, 2015, p. 109)*

A obra de Havelock apresenta três pontos de intersecção com os estudos de Innis e McLuhan: 1) o papel da escrita como a primeira tecnologia que permitiu a criação de um

---

<sup>81</sup> Mumford propôs um paralelo entre o orgânico e o técnico, o que o torna um dos pioneiros na proposta de uma visão ecológica da cultura tecnológica – fundamentada nos conceitos de 'vida', 'sobrevivência' e 'reprodução' – que superou as antigas abordagens mecanicistas – baseados em conceitos como 'ordem', 'controle', 'eficiência' e 'poder'. (tradução nossa)

<sup>82</sup> Essa denominação faz referência e indica o que eles têm em comum, tanto em suas vidas quanto em suas teorias, mas deve ficar claro que os três não fundaram uma escola de pensamento. Uma escola é o que seus seguidores desenvolverão, mais tarde, no programa McLuhan de Cultura e Tecnologia da Universidade de Toronto; no programa de pós-graduação em Ecologia de Mídia da Universidade de Nova York, criado por Neil Postman; e, principalmente, na Media Ecology Association. (tradução nossa)

pensamento crítico, analítico e reflexivo em contrapartida à oralidade, vinculada à tradição e à crença em mitos; 2) a utilização do método diacrônico comparativo da História, por meio do qual são analisados os momentos de transição tecnológica; e 3) a percepção de que existe uma natureza dos meios e que ela impacta no sentido social de tempo e espaço (MARTÍNEZ, 2015).

Ainda hoje, a tríade da Escola de Comunicação de Toronto tem lugar cativo como uma das principais referências para a discussão das relações entre a cultura, a tecnologia e a sociedade. Não por acaso, o sociólogo espanhol Manuel Castells retoma os estudos de Havelock, Innis e McLuhan como ponto de sustentação de suas premissas em *A Sociedade em Rede* (2002), o primeiro volume da obra *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*.

### 2.3.4 Jacques Ellul (1912 – 1994)

Filósofo, sociólogo e teólogo, Jacques Ellul buscou, por meio de sua obra, combinar princípios do marxismo e do cristianismo – fato que o fez ser mais conhecido pelos seus aportes teóricos na área da Sociologia do que propriamente no campo da Comunicação. O pesquisador francês é frequentemente apontado como um dos pensadores do século XX que ousaram questionar os “sagrados” postulados da ciência e da técnica. A obra de Ellul – notadamente *The Technological Society* (1954) e *Propaganda: The Formation of Men's Attitudes* (1962) – se insere no campo da Ecologia da Mídia na medida em que ele reflete sobre como a tecnologia é capaz de moldar os indivíduos à sociedade de consumo. De acordo com Barrientos-Parra:

(...) para Ellul, o fenômeno técnico pode resumir-se “na procura do melhor meio em todos os âmbitos”. Para o pensador francês, o acúmulo desses meios é o que produz uma civilização técnica, na qual Ellul identifica sete características do fenômeno técnico moderno, a saber: racionalidade, artificialidade, automatismo da escolha técnica, auto crescimento, unicidade, universalismo técnico e autonomia. (BARRIENTOS-PARRA, 2015, p. 427)

Anarquista cristão, Ellul questionava a substituição dos valores morais pelos valores técnicos e se preocupava com o poder de persuasão da propaganda, opondo o poder da palavra ao poder da imagem – esta última carregada de um sentido negativo (SCOLARI, 2015). De acordo com Ellul, “*la técnica se ha convertido en el nuevo y específico milieu en el que se obliga a existir al hombre... es artificial, autónoma e independiente de toda la intervención humana*”<sup>83</sup> (ELLUL, 1962, p. 10 apud SMITH, 1996, p. 47). Mesmo discordando de pontos essenciais para os ecologistas da mídia – ele acreditava, por exemplo, que McLuhan dava uma

---

<sup>83</sup> A técnica se tornou o novo e específico meio em que o homem é forçado a existir... é artificial, autônomo e independente de toda intervenção humana. (tradução nossa)

grande ênfase aos meios de comunicação e, por isso, acabava deixando de lado uma abordagem mais voltada à sociedade –, o pesquisador francês produziu uma obra tão eclética e transdisciplinar que se tornou uma das principais referências desta tradição de pesquisa.

## 2.4 Pais fundadores

Ao sistematizar os pesquisadores em precursores ou pais fundadores da Ecologia da Mídia, Scolari (2015) determinou como limite a aplicação explícita da metáfora. Essa classificação, contudo, segundo o próprio autor, é difícil de ser feita: “*Más que un flujo lineal, los discursos científicos constituyen una red semiótica de continuas y, a menudo, simultáneas apropiaciones, desviaciones y reinterpretaciones*<sup>84</sup>” (SCOLARI, 2015, p. 22). Dessa forma, o pesquisador classifica como pais fundadores Marshall McLuhan, Neil Postman, Walter Ong, Edmund Carpenter e James Carey, deixando claro que a lista não se esgota nesses autores.

### 2.4.1 Marshall McLuhan (1911 – 1980)

Ícone pop dos anos 60, Marshall McLuhan, ainda hoje, divide opiniões. Há quem o considere um gênio que cunhou frases de efeito como “o meio é a mensagem” (MCLUHAN, 20164) e que previu, muito antes do advento da internet, que o mundo estaria, um dia, interligado em uma “aldeia global” (MCLUHAN, 1962). Mas há, também, quem o considere um agitador intelectual cuja obra, em tom profético, não passa de uma colagem de ideias e de arroubos literários baseados na observação empírica e sem qualquer fundamento científico.

Graduado em Artes, mestre em Literatura Inglesa e Doutor em Filosofia, McLuhan lecionou em diversas instituições de ensino canadenses e norte-americanas até os anos 50, quando se estabeleceu na Universidade de Toronto e começou a promover seminários sobre Comunicação e Cultura. Na mesma época, em parceria com o antropólogo Edmund Carpenter, o pesquisador fundou o jornal *Explorations* e passou a escrever regularmente sobre os meios de comunicação. Em 1964, já no cargo de diretor do Centro de Cultura e Tecnologia da Universidade de Toronto, McLuhan lançou *Understanding Media*, livro que motivou o convite para inúmeras entrevistas, presença em *talks shows* e participações em programas de televisão.

---

<sup>84</sup> Mais do que um fluxo linear, os discursos científicos constituem uma rede semiótica de apropriações, desvios e reinterpretaciones contínuas e, muitas vezes, simultâneas. (tradução nossa)

Transformado em uma “celebridade” pela mídia, o professor ganhou alcunhas inusitadas como “oráculo da era eletrônica” e “Dr. Spock da Cultura Pop”<sup>85</sup> (MEYROWITZ, 1985, p. 21).

Respeitado pelas massas e, muitas vezes, malquisto no meio acadêmico, McLuhan afirmava que os meios de comunicação criam ambientes nos quais nos movemos da mesma forma como os peixes se movem na água. Em outras palavras: não percebemos o ambiente no qual estamos inseridos até que, por algum motivo, esse mesmo ambiente se torne visível. Foi o que ele explicou em uma famosa entrevista publicada em março de 1969 pela revista Playboy: *“El hombre tan sólo es consciente del entorno que lo precede; por decirlo de otra forma, un entorno se hace del todo visible sólo cuando lo ha reemplazado un nuevo entorno; así que siempre vamos retrasados en nuestra observación del mundo”* (MCLUHAN, 2015, p. 52).

Com frequência, McLuhan se referia a si mesmo como discípulo de Harold Innis – ele chegou a afirmar, em *A Galáxia de Gutenberg*, que seu livro não era mais do que uma “nota de rodapé” das observações de Innis no ensaio *Minerva's Owl* (1947). Para McLuhan, o canal de comunicação – o meio – era infinitamente mais relevante do que qualquer conteúdo. Isso porque os aspectos invisíveis dos meios de comunicação envolvem e influenciam os usuários de uma maneira muito mais impactante – e sutil – do que qualquer mensagem por eles transmitida.

*Doesn't matter what you say on the telephone. The telephone as a service is a huge environment, and that is the medium. And the environment affects everybody. What you say on the telephone affects very few, in the same with radio or any other medium. What you print is nothing compared the effect of the printed word. The printed word sets up a paradigm, a structure of awareness, which affects everybody in very drastic ways and it doesn't very much matter what you print*<sup>86</sup> (...). (MCLUAHN, 1977)

A obra de McLuhan é uma coleção de um sem número de frases de efeito criadas para esclarecer as suas ideias. Para explicar que o meio é a mensagem, por exemplo, ele argumenta, em seu livro mais famoso, que “o conteúdo de um meio é como a bola de carne que o assaltante leva consigo para distrair o cão de guarda da mente” (MCLUHAN, 1964, p. 33). Em outra tentativa de clarear o seu raciocínio, durante a clássica entrevista à Playboy, o professor sustenta que *“el contenido o mensaje de cualquier medio en concreto es tan importante como las palabras estarcidas en el revestimiento de una bomba nuclear*<sup>87</sup>” (MCLUHAN, 2015, p. 52).

---

<sup>85</sup> Referência ao personagem da franquia de entretenimento Star Trek.

<sup>86</sup> Não importa o que você diz no telefone. O telefone como serviço é um ambiente enorme, e esse é o meio. E o ambiente afeta todo mundo. O que você diz no telefone afeta muito poucos. O mesmo acontece com o rádio ou qualquer outro meio. O que você imprime não é nada comparado ao efeito da palavra impressa. A palavra impressa estabelece um paradigma, uma estrutura de consciência, que afeta a todos de formas muito drásticas. Não importa muito o que você imprime. (tradução nossa)

<sup>87</sup> O conteúdo ou a mensagem de qualquer meio em particular é tão importante quanto as palavras gravadas no revestimento de uma bomba nuclear. (tradução nossa)

Também é marcante, na obra do canadense, a visão de que as tecnologias são agentes transformadores e que os meios de comunicação funcionam como extensões do corpo humano capazes de prolongar, de uma forma extraordinária, as potencialidades dos nossos sentidos (SOUSA, 2009). É por isso que McLuhan insiste em “denunciar” os efeitos sutis e invisíveis dos canais de comunicação sobre as pessoas, bem como a “postura zumbi de idiotas tecnológicos” que a sociedade assume, inúmeras vezes, diante da chegada de uma tecnologia:

*Las nuevas extensiones del hombre y el entorno que generan son las manifestaciones centrales del proceso evolutivo y sin embargo aún no somos capaces de liberarnos del engaño de que lo que cuenta es cómo se utiliza un medio, y no lo que el medio hace con nosotros (y lo que nos provoca). Esa es la postura zombi del idiota tecnológico. Es para poder escapar a ese trance de Narciso que he intentado rastrear y revelar el efecto de los medios en el hombre, desde el inicio de la historia documentada hasta hoy en día<sup>88</sup>. (MCLUHAN, 2015, p. 53)*

McLuhan (1964) dividiu em três períodos – ou culturas – a relação da sociedade com os meios de comunicação: cultura oral, cultura tipográfica e cultura eletrônica. Cada uma dessas culturas foi construída sobre um meio de comunicação específico – a fala; o impresso; o rádio e a televisão – e, por esse motivo, produziu uma sociedade particular baseada nas características desses meios de comunicação. A classificação de McLuhan (1964), produzida na década de 60, não contempla a era da cultura digital, embora, em um inconsciente exercício de futurologia, o pesquisador tenha cunhado termos fundamentais para este contexto como “aldeia global”.

Quadro 5 – Culturas produzidas pelos meios

|                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>Cultura Oral</b>        | Sociedades antigas, baseadas na oralidade, que não contavam com suportes materiais para registrar pensamentos, ideias e comunicações. O rádio, no início do século XX, resgatou características das sociedades baseadas na cultura oral. |
| <b>Cultura Tipográfica</b> | É a cultura do livro, do jornal, do impresso. A cultura do letramento, da importância de saber ler para se inserir no meio social.   |
| <b>Cultura Eletrônica</b>  | Foi criada pela televisão, a partir dos anos 30. É a cultura da imagem audiovisual por meio da qual a sociedade passou a se organizar.   |

Fonte: McLuhan, 1964.

Dessa forma, de acordo com o pensamento de McLuhan, sociedades baseadas na oralidade mantêm um estilo de vida tribal, preservam a conexão com a natureza, valorizam a

<sup>88</sup> As novas extensões do homem – e o ambiente gerado por elas – são as manifestações centrais do processo evolutivo, e ainda não somos capazes de nos libertar do engano de que o que conta é como um meio é usado, e não o que o meio faz conosco (e o que nos causa). Essa é a postura zumbi do idiota tecnológico. É para poder escapar desse transe de Narciso que tentei rastrear e revelar o efeito da mídia no homem, desde o início da história documentada até hoje em dia. (tradução nossa)

interação face a face entre os seus integrantes e exaltam a presença dos idosos, que representam a manutenção da memória do grupo. Com a alfabetização e, mais tarde, a partir da invenção da prensa móvel, o sentido de “grupo” vai sendo perdido e é substituído por um processo de individualização. As informações, antes disponíveis somente por meio das palavras ditas, agora podem ser lidas por qualquer pessoa que tenha sido alfabetizada. De um lado, o ser humano melhora a sua compreensão abstrata do mundo intelectual; passa a raciocinar de um modo mais linear e sequencial; apresenta a capacidade de catalogar e categorizar os dados. De outro, há um empobrecimento da imaginação, do uso dos sentidos e das emoções (MCLUHAN, 2015):

*Los modelos de vida de la gente analfabeta eran implícitos, simultáneos y discontinuos, y mucho más valiosos que los del hombre alfabetizado. Debido a la necesidad de recurrir a la palabra oral para obtener información, la gente se reunía en una red tribal; y ya que la palabra oral tiene mucha más carga emocional que la escrita – expresa, mediante el tono, emociones tan intensas como la alegría, la tristeza, el miedo – el hombre tribal era más espontáneo y pasionalmente volátil.<sup>89</sup> (MCLUHAN, 2015, p. 55)*

McLuhan não fez essa afirmação, mas é possível concluir, com base em suas premissas, que as sociedades que têm na internet o seu meio de comunicação dominante são individualistas, substituem as interações presenciais por relacionamentos virtuais, valorizam o “agora” em detrimento do passado e, devido ao “encurtamento do tempo”, são mais ansiosas.

Quanto à caracterização das mídias, aliás, McLuhan desenvolveu uma classificação própria: meios quentes e meios frios. São quentes aqueles meios de comunicação que fornecem uma grande quantidade de informações ao receptor e, por isso, exigem pouca participação, proporcionando uma experiência mais passiva. Esses meios pedem permanente atenção da audiência e prolongam um único sentido humano – é o caso do cinema, do rádio, da fotografia e da cultura impressa. Por outro lado, os meios frios fornecem uma baixa quantidade de informações e dispõem de mais espaço para a participação do receptor, requerendo o prolongamento de mais de um sentido humano – como a televisão, a caricatura e a cultura oral.

#### **2.4.2 Walter Ong (1912 – 2003)**

Padre jesuíta, professor de Literatura Inglesa, filósofo e historiador, Walter Ong é, ao lado de Eric Havelock, a principal referência quando o assunto é a transição da oralidade para a

---

<sup>89</sup> Os modelos de vida das pessoas analfabetas eram implícitos, simultâneos e descontínuos – e muito mais valiosos do que os do homem alfabetizado. Devido à necessidade de recorrer à palavra oral para obter informações, as pessoas se reuniram em uma rede tribal; e como a palavra oral tem muito mais carga emocional do que a escrita – expressa, através do tom, emoções tão intensas quanto alegria, tristeza e medo – o homem tribal era mais espontâneo e apaixonadamente volátil. (tradução nossa)

escrita. Nascido nos Estados Unidos, o pesquisador estudou na Saint Louis University, no estado do Missouri, onde concluiu o Mestrado em Língua Inglesa, em 1941, com orientação de McLuhan. Em 1982 publicou uma de suas obras mais influentes, *Oralidade e Cultura Escrita*, na qual se propõe a investigar as diferenças entre a tradição oral e o conhecimento da escrita.

Dentre as suas proposições mais importantes para o campo da Ecologia da Mídia está a noção de oralidade primária e oralidade secundária. A primeira se refere às pessoas que não foram ensinadas a ler e nem a escrever. Por não serem alfabetizadas, elas aprendem ouvindo e repetindo frases formulares que, combinadas, expressam a sabedoria popular – o senso comum. Já a segunda diz respeito à cultura de alta tecnologia, em que é possível observar os resquícios da tradição oral em meio aos textos escritos – é o caso, por exemplo, do rádio e da televisão.

#### **2.4.3 Edmund Carpenter (1922 – 2011)**

O norte-americano Edmund Carpenter iniciou os seus estudos em Antropologia em 1940, mas os interrompeu, dois anos depois, para servir como fuzileiro naval na Segunda Guerra Mundial. Depois de participar de operações em locais como Papua-Nova Guiné, Ilhas Salomão, Iwo Jima e Ilhas Marianas, Carpenter retornou à Universidade da Pensilvânia e terminou a graduação, o mestrado e o doutorado. Em 1948, começou a lecionar Antropologia na Universidade de Toronto e, desde então, desempenhou um papel central na difusão das ideias da Ecologia da Mídia. Nos anos 50, ao lado de McLuhan, fundou o periódico *Explorations* e conduziu uma série de seminários sobre Cultura e Comunicação. Em paralelo, Carpenter ajudou a popularizar os estudos de mídia, cultura e tecnologia por meio da apresentação de programas de rádio e televisão – também chamados *Explorations* – na Canadian Broadcast Corporation (CBC), a rede pública do Canadá. Entre suas obras mais relevantes está a coletânea de artigos publicados na revista editada em conjunto com McLuhan – *Explorations in Communication, An Anthology* (1960) – e *Oh, What A Blow That Phantom Gave Me!* (1974), resultado de sua viagem às áreas mais remotas de Papua-Nova Guiné, onde os nativos ainda não tinham tido contato com a escrita, com o rádio e menos ainda com as câmeras utilizadas de cinema e TV.

#### **2.4.4 Neil Postman (1931 – 2003)**

Dentre todos os teóricos ligados à escola de pensamento da Ecologia da Mídia, Neil Postman é o que mais dialoga com as intenções da presente investigação acadêmica por ter

dedicado boa parte de sua carreira acadêmica à pesquisa das relações entre mídia e educação. De acordo com Scolari (2015), injustamente, o norte-americano nunca alcançou a visibilidade midiática internacional de McLuhan mesmo tendo desenvolvido, entre os anos 1970 e 2000, um trabalho de inquestionável relevância para os estudos dos meios de comunicação<sup>90</sup>. Gencarelli (2006) ressalta que Postman desenvolveu uma visão ecológica, crítica e ética do sistema midiático norte-americano em obras de referência como *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business* (1985), *Tecnopólio, a rendição da cultura à tecnologia* (1992) e *O fim da educação: redefinindo o valor da escola* (1995). Além de ter criado a metáfora ecológica dos meios de comunicação, Postman ajudou a consolidar essa escola de pensamento ao fundar o Programa de Pós-Graduação em Ecologia da Mídia da Universidade de Nova Iorque, no qual se formaram vários discípulos dessa tradição de pesquisa.

#### **2.4.5 James Carey (1934 – 2006)**

Teórico da comunicação, crítico da mídia e professor de Jornalismo na prestigiada Universidade de Columbia, em Nova Iorque, o norte-americano James Carey, fundador dos Estudos Culturais Críticos nos Estados Unidos (SUBTIL, 2014), é considerado a “ponte” entre a Ecologia da Mídia e os Estudos Culturais britânicos (SCOLARI, 2015). Ao longo da vida acadêmica, Carey se dedicou a desenvolver uma perspectiva cultural ou ritual para pensar a Comunicação. Essa visão, exposta em obras como *Communication As Culture* (1989), está centrada nos efeitos do processo comunicativo no cotidiano da sociedade e orientada para a manutenção desta sociedade no tempo – em contrapartida à abordagem transmissiva da Comunicação, que privilegia a disseminação das mensagens no espaço (SUBTIL, 2014, p. 28).

#### **2.5 Discípulos**

Se os precursores lançaram as bases da Ecologia da Mídia e os pais fundadores a organizaram e difundiram como escola de pensamento, coube aos discípulos desta tradição de pesquisa manter e ampliar o legado das gerações anteriores. Nesse sentido, a *Media Ecology Association* (MEA), fundada em 1998 por ex-alunos de Neil Postman, vem exercendo um papel fundamental. Além de um congresso anual, a entidade promove eventos relacionados ao estudo

---

<sup>90</sup> Scolari (2015, p. 24) atribui esse fato à superexposição midiática de McLuhan que, de alguma forma, eclipsou o trabalho dos teóricos que foram contemporâneos a ele.



dos meios de comunicação como ambientes e, desde 2002, publica o periódico *Explorations in Media Ecology*<sup>91</sup>. Assim como a lista de precursores e de pais fundadores é difícil de ser delimitada, a citação aos discípulos não abrange todos os pesquisadores que seguem a abordagem ecológica – isso seria impossível – mas, antes, foca nos autores de maior destaque: Lance Strate, Paul Levinson, Robert Logan, Derrick de Kerckhove e Joshua Meyrowitz. Além desses teóricos, são extremamente relevantes, hoje, para a consolidação desta escola de pensamento, os pesquisadores filiados à MEA e os participantes dos eventos promovidos pela associação, bem como os autores que contribuem para a revista *Explorations in Media Ecology*.

### **2.5.1 Lance Strate (1957)**

Entre os discípulos desta tradição de pesquisa está um dos fundadores e o primeiro presidente da MEA, o norte-americano Lance Strate, professor na Fordham University, de Nova Iorque. Seu campo de investigação abarca desde a epistemologia e as raízes históricas da Ecologia da Mídia até o impacto das novas tecnologias de comunicação (SCOLARI, 2015). Suas obras mais influentes são artigos escritos em parceria com outros ecologistas da mídia e os livros *Echoes and Reflections: On Media Ecology as a Field of Study* (2006) e *On The Binding Biases Of Time: And Other Essays On General Semantics And Media Ecology* (2012).

### **2.5.2 Paul Levinson (1947)**

Um dos fundadores da MEA, Paul Levinson é colega de Strate na Fordham University, em Nova Iorque. Além de ser um dos pesquisadores da atualidade mais destacados na releitura de McLuhan no contexto dos meios digitais, Levinson é autor de ficção científica e comentarista frequente nos veículos de imprensa dos Estados Unidos. Suas produções acadêmicas de maior destaque são: *The Soft Age: A Natural History and Future of the Information Revolution* (1997), *Digital McLuhan: A Guide to the Information Millennium* (1999) e *New Media* (2012).

### **2.5.3 Robert Logan (1939)**

O fato de ter realizado os seus estudos sobre os efeitos da alfabetização ao lado de McLuhan, em Toronto, no fim dos anos 70, tornou o norte-americano Robert Logan um dos

---

<sup>91</sup> Disponível em: <https://www.media-ecology.org/eme>. Acesso em: 6 jan. 2020.

intérpretes mais fiéis da visão poliédrica que caracterizava a obra do canadense (SCOLARI, 2015). Professor emérito da Universidade de Toronto, Logan publicou *The Alphabet Effect* (1986) como o resultado da investigação acadêmica realizada com McLuhan. Sua obra também abrange produções intelectuais relevantes para o campo da Ecologia da Mídia como *The Sixth language: Learning a Living in the Internet Age* (2000), *The Extended Mind: The Emergence of Language, the Human Mind and Culture* (2007), *Understanding New Media: Extending Marshall McLuhan* (2010) e *McLuhan Misunderstood: Setting the Record Straight* (2013).

#### **2.5.4 Derrick de Kerckhove (1944)**

Professor do Departamento de Francês da Universidade de Toronto, o belga Derrick de Kerckhove dirigiu o McLuhan Program in Culture and Technology por 25 anos (1983-2008). Foi discípulo direto e, ainda hoje, é o tradutor oficial do canadense para a língua francesa. Na visão de Scolari (2015, p. 26), Kerckhove é “*quizás los más conocidos em Iberoamérica de todos los intelectuales formados em la tradición Mcluhaniana*<sup>92</sup>”. Suas principais obras são: *The Skin of Culture* (1995) e *Connected Intelligence: The Arrival of the Web Society* (1997).

#### **2.5.5 Joshua Meyrowitz (1949)**

Se a metáfora ecológica utilizada pela primeira vez no final dos anos 60 marcou um avanço importante na sistematização, sob um mesmo guarda-chuva, dos estudos voltados ao canal da comunicação, foi o trabalho de Joshua Meyrowitz, nos anos 80, que mapeou de modo mais claro a contribuição de cada teórico ligado a essa escola de pensamento. Autor de *No Sense of Place: The Impact os Eletronic Media on Social Behavior* (1985), o professor do Departamento de Comunicação da Universidade de New Hampshire, em Durham, dedicou boa parte de sua trajetória acadêmica à organização dos estudos sobre o canal de comunicação.

Ao revisar a tradição de pesquisa que Postman chamou de Ecologia da Mídia, o norte-americano cunhou o termo “Teoria do Meio” – a opção pelo singular ressalta a especificidade de cada meio de comunicação e do particular ambiente tecnológico por ele criado. De acordo com Bueno e Reino (2017, p. 118), Teoria do Meio e Ecologia da Mídia “são duas nomeações para o mesmo arcabouço teórico”. Os dois autores também argumentam, na sequência, que

---

<sup>92</sup> Talvez o mais conhecido na América Latina de todos os intelectuais treinados na tradição Mcluhaniana. (tradução nossa)

pesquisadores como “Wainberg (2013) e Gencarelli (2013) dão anuência ao fato de que os dois termos representam a reunião de autores com as mesmas ideias e, portanto, são sinônimos”.

A Teoria do Meio não aparece com frequência nos estudos brasileiros. Janara Sousa, professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de Brasília (UnB) e autora de *Teoria do Meio – Contribuições, Limites e Desafios*, pontua, na Introdução da obra, que “o Brasil tem estado à margem da pesquisa sobre os efeitos dos meios de comunicação” (SOUSA, 2009, p. 12). Em outro trecho, Sousa destaca que Innis<sup>93</sup> e Meyrowitz ainda são desconhecidos nas universidades brasileiras (SOUSA, 2009, p. 12). De acordo com a autora:

Teoria do Meio, afinal, é um rótulo empregado para designar certos pensadores que rigorosamente formaram uma tradição de pesquisa e não uma teoria. A rigor não podemos considerar essa corrente de pesquisa como uma teoria por causa das lacunas metodológicas e epistemológicas. Entretanto, usamos a designação de Meyrowitz para não deixar de reconhecer a similaridade e a continuidade existente entre as pesquisas desses autores e, também, para não desconsiderar o valioso esforço do autor na busca dos principais pesquisadores e pressupostos teóricos que formam a Teoria do Meio. (SOUSA, 2009, p. 18)

Esta tradição de pesquisa reúne os ecologistas da mídia – os mesmos citados por Postman – e “propõe a investigação dos efeitos sociais, políticos, econômicos e psicológicos dos meios de comunicação na sociedade” (SOUSA, 2009, p. 17). Ao organizar os trabalhos dos diferentes pesquisadores sob uma mesma escola de pensamento, Meyrowitz os classificou em duas gerações. Nesse sentido, da primeira geração de teóricos, preocupada com as transformações políticas e econômicas resultantes da passagem da fase oral para a fase escrita nos grandes impérios (SOUSA, 2009), fazem parte, além de Innis e McLuhan, Walter Ong, Jack Goody, Jon Carothers, Eric Havelock, Edmund Carpenter, Daniel Boorstin e Elizabeth Einsenstein. “A primeira geração é marcada por pesquisas cujo foco eram as modificações que os meios promoveram nas instituições sociais; um foco macrossocial” (BUENO E REINO, 2017, p. 120).

A segunda geração, a partir da década de 80, é representada pelo norte-americano Neil Postman e pelo próprio Meyrowitz, que une Innis e McLuhan ao Interacionismo Simbólico<sup>94</sup> de Erving Goffman. “Para o autor, a segunda geração desce do alto nível de abstração das análises macrossociais pra se preocupar com a influência dos meios de comunicação na rotina do cidadão” (SOUSA, 2009, p. 18). Em outras palavras, conforme Bueno e Reino (2017, p. 120), a segunda geração “reúne abordagens sobre a repaginação dos papéis sociais promovidos pelas ferramentas de comunicação”. Na prática, as pesquisas situadas neste segundo período da

---

<sup>93</sup> À época do lançamento da obra de Janara, *O Viés da Comunicação*, de Harold Innis, ainda não havia sido traduzido para o português (a tradução é de 2011).

<sup>94</sup> Corrente de pesquisa que estuda as comunicações interpessoais.

Teoria do Meio buscam entender como os meios de comunicação transformam as situações sociais do cotidiano, ou seja, “o que muda quando deixamos de escrever uma carta ou fazer uma ligação telefônica ou quando deixamos de fazer um telefonema para escrever um e-mail” (SOUSA, 2004, p. 11). É nesse sentido que se inserem os estudos de Goffman, especialmente *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience* (1974), em que o autor sistematiza, metodologicamente, a análise sociológica da experiência da vida cotidiana.

Meyrowitz não chegou a mencionar a existência de uma terceira geração, mas Bueno e Reino argumentam que ela poderia reunir os pesquisadores do ciberespaço porque, afinal, foi a partir do advento desse “lugar virtual” que os estudos voltados aos meios começaram a receber uma maior atenção. Essa ideia é corroborada por Maingueneau (2005, p. 72): “Foi, sobretudo, com a chegada dos meios audiovisuais e o desenvolvimento da informática que tomamos consciência desse papel crucial dos meios”. Sousa (2009, p. 65) também compartilha dessa visão quando afirma que a perspectiva dos teóricos do meio – ou ecologistas da mídia – foi retomada no contexto das discussões sobre o ciberespaço: “Foi a partir daí que a Teoria do Meio começou a consolidar-se como um campo de estudo dinâmico, unificado e continuado”.

Em comum, os pesquisadores filiados à Teoria do Meio, independentemente da geração a qual pertençam, querem “saber como o comportamento das pessoas é alterado por causa da inserção de um novo meio de comunicação” (SOUSA, 2009, p. 21). A pergunta central é: quais são os efeitos causados por este meio na sociedade? Afinal, como prossegue Sousa, “a forma de transmissão de um meio tem implicações diretas na forma da sociedade, que adota esse meio para ver o mundo”. Cada meio cria não apenas um ambiente, mas também efeitos particulares.

## 2.6 Limites e possibilidades da metáfora ecológica

Dentre as possibilidades de abordagem dos meios de comunicação no contexto do saber comunicacional, a metáfora ecológica é a que aparece com menos frequência nas publicações acadêmicas. Para Meyrowitz, isso ocorre porque “*the environment fostered by a medium is much less directly observable than the content and the grammar of the media. The medium environment is most visible when the medium is just beginning to be used by a significant proportion of the population*”<sup>95</sup> (MEYROWITZ, 1998, p. 106). Sousa (2009), com base nos estudos de Meyrowitz, sustenta essa percepção ao elencar três possibilidades de abordagem dos

---

<sup>95</sup> O ambiente criado por um meio é muito menos observável diretamente do que o conteúdo ou a gramática deste meio. O ambiente criado pelo meio é mais acessível quando ele está começando a ser usado por uma parcela significativa da população. (tradução nossa)

canais de comunicação que, por sua vez, resultam em três caminhos distintos de pesquisa: 1) o entendimento dos meios como simples condutores de mensagens; 2) a visão dos meios como sistemas dotados de uma gramática própria; 3) a compreensão dos meios como ambientes.

O primeiro conceito se refere ao entendimento dos meios como veículos neutros cuja função é, simplesmente, entregar mensagens. Neste caso, o foco dos estudos está voltado para o conteúdo que circula nos canais de comunicação. Na segunda abordagem, os meios são percebidos como sistemas que têm uma gramática própria, ou seja, uma maneira particular de “embalar” as mensagens. Segundo Sousa (2009, p. 15), “esse ramo de estudos é bem menos comum do que o do conteúdo por causa da dificuldade em perceber as sutis modificações que as variáveis dos meios (luz, som, efeitos de câmera, fotografia) podem causar na mensagem”. Ambos os conceitos não dão ênfase aos meios como agentes de transformação – aliás, com o foco integralmente direcionado para as mensagens, os canais de comunicação ficam invisíveis.

O mesmo não acontece na terceira abordagem, adotada pela Ecologia da Mídia, que percebe os meios de comunicação como ambientes. Nesse sentido, “cada meio cria um ambiente único com características relativamente fixas independentemente do conteúdo que veicula e de sua linguagem técnica” (SOUSA, 2009, p. 15). Em outras palavras, conforme a autora (SOUSA, 2009, p. 16), “o canal é capaz de transformar o ambiente social em que está inserido”. O foco dos estudos, nas demais abordagens direcionado às mensagens, se volta para o meio de comunicação. É ele o protagonista das investigações acadêmicas que adotam essa percepção e que têm como objetivo mapear os efeitos do canal de comunicação na sociedade.

Quadro 6 – Abordagens do conceito “meios de comunicação”

| <b>Abordagem</b>   | <b>Entendimento</b>   |
|--|---|
| <b>Meios de comunicação são simples condutores de mensagens</b>        | Os meios são veículos neutros de entrega de mensagens. O foco das pesquisas está no conteúdo que circula pelos meios de comunicação – e não nos seus efeitos na sociedade.  |
| <b>Meios de comunicação são sistemas que têm uma gramática própria</b> | Cada meio tem suas próprias características, que influenciam na mensagem transmitida. Quanto mais a especificidade de um meio ficar “invisível”, mais poder ela terá sobre o conteúdo.  |
| <b>Meios de comunicação são ambientes</b>                              | Cada meio de comunicação cria um ambiente com características relativamente fixas que influenciam a comunicação humana de maneira particular. Essa abordagem procura entender o ambiente tecnológico criado pelos meios – e não as mensagens por eles transmitidas. |

Fonte: Sousa, 2009, p. 14-15; Meyrowitz, 2001.

Para Scolari (2015), a metáfora ecológica dos meios de comunicação contempla pelo menos duas interpretações: a visão dos meios como ambientes e a noção dos meios como espécies. A primeira é idêntica à percepção supracitada – as tecnologias de comunicação geram ambientes que afetam todos os seus usuários. Essa abordagem também inclui as teses de McLuhan sobre os efeitos dos canais de comunicação. Segundo ele, o impacto da tecnologia não acontece no nível das opiniões ou dos conceitos, mas na alteração dos padrões de percepção da sociedade – e sem que haja nenhuma resistência por parte dos usuários (MCLUHAN, 1964). A segunda interpretação diz respeito à visão dos meios como espécies, e tem na competição entre eles o seu principal enfoque. Afinal, de acordo com McLuhan (1964), nenhum meio de comunicação existe sozinho; ele somente adquire significado na interação com outros meios.

Embora muito útil para pensar a cultura, a comunicação, a tecnologia e a sociedade em uma perspectiva história, a abordagem dos meios como ambientes – e, por consequência, como espécies que se inter-relacionam no contexto de uma ecologia – passa à margem de muitos estudos. Para Bueno e Reino (2017), há dois motivos essenciais para o desconhecimento que impede a popularização da metáfora ecológica. O primeiro se refere à dificuldade de se “encaixar” essa visão nas pesquisas científicas que buscam abordagens mais técnicas em detrimento do ponto de vista voltado ao social. “(...) por muito tempo essas trajetórias [mais técnicas] foram pensadas de forma bifurcada do contexto social. Como se os aparatos técnicos fossem exteriores e não complementares ao mundo social e vice-versa” (BUENO E REINO, 2017, p. 114). O segundo motivo, conforme os autores, se refere ao modo como cada teórico filiado a essa tradição de pesquisa conduziu os seus estudos. Segundo os pesquisadores, não existe uma sistematização ou um modelo organizado que seja comum aos teóricos: “(...) embora seja a perspectiva da comunicação o viés que uniu os pesquisadores dessa corrente, nem todos desenvolveram da mesma forma os levantamentos sobre a modificação social impulsionada pelas ferramentas<sup>96</sup>” (BUENO E REINO, 2017, p. 114). O próprio Meyrowitz admite que a abordagem dos meios como ambientes nunca contou com uma metodologia propriamente dita.

Ao contrário da pesquisa de conteúdo, os “efeitos” que os teóricos do meio procuram são geralmente difíceis de demonstrar através dos métodos “social-científicos”. A recriação de uma cultura impressa pré-eletrônica para observação ou manipulação experimental, por exemplo, é praticamente impossível. E inquéritos não são particularmente úteis (...) uma vez que o ponto é muitas vezes para examinar tipos de mudanças estruturais e fontes de influência que estão fora da consciência da maioria das pessoas. Houve algumas tentativas significativas para testar aspectos da Teoria do Meio experimentalmente e descritivamente. Para a maior parte, no entanto, a Teoria do Meio, especialmente em nível marco, depende muito do argumento, da

---

<sup>96</sup> O termo “ferramentas”, aqui, se refere às tecnologias de comunicação criadas pelo homem.

análise histórica, e uma grande escala de identificação de padrão. Embora os melhores estudos pesem evidências cuidadosamente e procurem refutar, bem como confirmar exemplos, a maior parte da Teoria do Meio não é suportada por sistemas de análises quantitativas. Para algumas pessoas, isso faz com que ela seja muito mais emocionante e interessante do que é a análise de conteúdo tradicional. Para outros, faz teoria meio frustrante e “não-científica”. (MEYROWITZ, 1994, p. 70)

Sousa vai no mesmo sentido ao abordar a pouca frequência com que essa abordagem aparece nos estudos desenvolvidos nos programas de pós-graduação em Comunicação no País:

Até hoje, os estudos sobre os efeitos sociais, psicológicos, econômicos e culturais das mensagens são mais comuns do que o estudo do canal<sup>97</sup>. Mas por que isso acontece? A resposta mais plausível está relacionada à “materialidade” da mensagem, ou seja, à “visibilidade” dela. O meio de comunicação, sem estar veiculado a uma mensagem, é invisível para as pessoas, portanto objeto de menos curiosidade. (SOUSA, 2009, p. 13)

O que para muitos pode ser uma fragilidade, no entanto, para outros é o principal trunfo desta tradição de pesquisa. Bueno e Reino (2017, p. 123) citam Gencarelli (2013) para reforçar este argumento: “Uma das coisas maravilhosas sobre a Ecologia da Mídia como um quadro conceitual e filosófico (...) é que ela nunca foi casada com uma metodologia”. Dessa forma, embora haja uma grande lacuna metodológica e epistemológica (SOUSA, 2009), existe, ao mesmo tempo, uma imensa possibilidade de associação dessa abordagem a diferentes esquemas que podem variar conforme o perfil de cada investigador, a finalidade de cada pesquisa e a particularidade de cada objeto de estudo. É por essa característica que Scolari (2015) inclui a Ecologia da Mídia no rol das teorias generalistas da comunicação – em detrimento das concepções mais especializadas. Segundo o pesquisador, a Ecologia da Mídia pode abarcar:

*(...) casi todos os aspectos de los procesos de comunicación, desde las relaciones entre los medios y la economía hasta las transformaciones perceptivas y cognitivas que sufren los sujetos a partir de su exposición a las tecnologías de comunicación. Por otro lado, la ecología de los medios no se concentra en ningún medio en especial – es una teoría transmídia a todos los efectos – ni a un período de tiempo limitado: su reflexión comienza con la aparición del lenguaje, sigue con la transición a la oralidad a la escritura, llega hasta nuestros agitados días de vida digital y en algunas ocasiones no renuncia a delinear escenarios futuros<sup>98</sup>. (SCOLARI, 2015, p. 17)*

---

<sup>97</sup> Em entrevista à revista Playboy, em março de 1969, McLuhan (2015, p. 50) já criticava a indiferença dos pesquisadores no que se refere ao estudos dos efeitos dos canais de comunicação. Segundo ele, “nos últimos 3.500 anos do mundo ocidental, os observadores sociais subestimaram sistematicamente os efeitos dos meios de comunicação, seja a expressão oral, a escrita, a prensa, a fotografia, o rádio ou a televisão. Até mesmo nesta revolucionária era eletrônica de hoje os acadêmicos mostram pouca disposição em modificar essa postura tradicional de indiferença típica de um avestruz”. (tradução nossa)

<sup>98</sup> “(...) cobre quase todos os aspectos dos processos de comunicação, desde as relações entre a mídia e a economia até as transformações perceptivas e cognitivas que os sujeitos sofrem com sua exposição às tecnologias de comunicação. Por outro lado, a ecologia da mídia não está focada em nenhum meio em particular – é uma teoria transmídia a todos os efeitos dos meios – e nem em um período limitado de tempo: sua reflexão começa com o

Autores que se dedicaram a essa vertente, embora não tenham consolidado uma metodologia, acabaram por deixar “pistas” sobre os percursos metodológicos que podem ser adotados a partir do aporte teórico da Ecologia da Mídia. Sousa, por exemplo, afirma que, para apreender o objeto de estudo – aqui compreendido como um efeito de um meio de comunicação no comportamento social (SOUSA, 2009) – é preciso, primeiro, delinear as características que tornam o meio de comunicação analisado diferente dos demais. Em seguida, a autora propõe que seja feita a seguinte pergunta: “Como seria o mundo sem essa tecnologia”? (SOUSA, 2009, p. 21). Por meio dessa resposta seriam traçados os próximos passos desta pesquisa hipotética.

Meyrowitz também traçou algumas perguntas-guias para os pesquisadores, tais como:

- Que aspecto sensorial este meio é capaz de promover?
- Qual a proximidade entre o meio e a realidade?
- A interação com o usuário acontece de forma sequencial ou simultânea?
- Que controle o meio tem na recepção e na transmissão de conteúdo?
- Quais as exigências físicas para o uso de tal meio?
- Que tipos e condições de manipulação são possíveis ou comuns para a criação de uma mensagem neste meio?
- Qual a durabilidade e portabilidade deste meio?
- Quais as facilidades ou dificuldades de aprender a decodificar os códigos e as mensagens no meio? (MEYROWITZ, 2009, p. 520)

Até mesmo McLuhan, por vezes acusado de falta de cientificismo, empreendeu esforços metodológicos, na década de 70, ao revisar, ao lado de seu filho Eric, o seu maior clássico. Resposta aos críticos, *Laws of Media* apresenta quatro dimensões que, na visão dos autores, são percebidas em tudo o que o homem faz ou constrói (MCLUHAN E MCLUHAN, 1992). Elaboradas como perguntas e organizadas na forma de tétrede, essas dimensões deram origem às quatro leis da mídia, assim sistematizadas por Barrichello e Dall Agnese (2018, p. 11):

Quadro 7 – As quatro faces da tétrede Mcluhaniana

|  |   |
|--|---|
| <p><b>MELHORA</b> [<i>enhances</i>]</p> <p>O que o artefato aperfeiçoa, intensifica, torna possível ou acelera?</p>  | <p><b>REVERTER-SE</b> [<i>reverses into</i>]</p> <p>Quando levada aos limites do seu potencial, a nova forma tende a reverter-se. Qual é o potencial de reversão da nova forma?</p> |
| <p><b>RECUPERA</b> [<i>retrieves</i>]</p> <p>Que ações ou serviços anteriores retornam ou são recuperados pelo novo artefato? Que contexto obscurecido anteriormente é trazido de volta e é inerente à nova forma?</p> | <p><b>OBSCURECE</b> [<i>obsolesces</i>]</p> <p>Que condição anterior é afastada do foco das atenções ou obscurecida pelo novo artefato?</p>   |

Fonte: Barrichello e Dall Agnese (2018).

---

surgimento da linguagem, continua com a transição para a oralidade e para a escrita e chega aos nossos dias agitados da vida digital – não se furtando em delinear cenários futuros. (tradução nossa)



Os quatro princípios não são sequenciais, mas, antes, simultâneos. Assim, a lei da “melhora” está diretamente relacionada ao aperfeiçoamento das habilidades humanas e se conecta à “obsolescência” na medida em que, quando uma tecnologia se aprimora, a que veio antes se torna obsoleta. “Melhora” também está ligada à “recuperação”, já que o aprimoramento de uma tecnologia existente implica na retomada de uma forma do passado. O princípio da “reversão”, por sua vez, expressa a continuidade de elementos que, antes obscurecidos, são recuperados (LEVINSON, 1999). Para as pesquisadoras Barrichello e Dall Agnese (2018):

A construção da tétrede exige um esforço de olhar, simultaneamente, para o passado (aos contextos que levaram à criação de certo meio, tecnologia ou artefato), para o presente (aos usos, apropriações e relações propiciadas pelas potencialidades e restrições do objeto analisado) e para um possível futuro (a partir da identificação de processos em curso, seja de aperfeiçoamento, obsolescência, recuperação ou reversão). (BARRICHELLO E DALL AGNESE, 2018, p. 12)

A tétrede de McLuhan e a obra *Laws of Media* constituem, na visão de Scolari (2015, p. 32), a “única exceção” de um *modo operandi* característico dos autores ligados à Ecologia da Mídia: lúcidos pensadores, excelentes analistas da sociedade contemporânea, exímios ensaístas e, no entanto, falhos do ponto de vista da organização epistemológica dos seus estudos e desta escola de pensamento. Essa é, para o pesquisador, a maior limitação – e, ao mesmo tempo, a grande possibilidade – desta tradição de pesquisa. “*La ecología de los medios debería afinar su diccionario teórico, avanzar en los aspectos metodológicos y, si entendemos a las teorías como una red conversacional, comenzar a definir un conjunto de interlocutores teóricos*”<sup>99</sup> (SCOLARI, 2015, p. 33). Para Scolari, um bom início seria compilar um dicionário da disciplina e, a partir daí, avançar em construções teóricas mais sofisticadas. Nesse sentido, o pesquisador também destaca a questão metodológica como o grande calcanhar de Aquiles:

*¿Cuál es el método de la ecología de los medios? ¿La economía política de Harold Innis? ¿Las cuatro preguntas que forman la tétreda McLuhaniana? ¿La reflexión humanista de Postman? O es una disciplina que recurre a cualquier metodología dependiendo de cada caso? (...) La definición de un conjunto de herramientas metodológicas propias – que existen pero están diluidas en infinidad de estudios e investigaciones – es otra de las tareas pendientes de la ecología de los medios*<sup>100</sup>. (SCOLARI, 2015, p. 33)

---

<sup>99</sup> A Ecologia da Mídia deve refinar seu dicionário teórico, avançar em aspectos metodológicos e, se entendermos as teorias como uma rede conversacional, começar a definir um conjunto de interlocutores teóricos. (tradução nossa)

<sup>100</sup> Qual é o método da ecologia da mídia? A economia política de Harold Innis? As quatro perguntas que formam a tétrede McLuhaniana? A reflexão humanística de Postman? Ou é uma disciplina que usa qualquer metodologia, dependendo de cada caso em particular? (...) A definição de um conjunto de ferramentas metodológicas próprias – que existem, mas estão diluídas em inúmeros estudos e pesquisas – é outra das tarefas pendentes da ecologia da mídia. (tradução nossa)

Em resumo: para Scolari (2015, p. 32 e p. 34), se quiser “sentar à mesa” com os grandes paradigmas que compõem o universo das teorias da comunicação, essa escola de pensamento deve repassar a sua produção textual para identificar padrões de investigação, esquemas de análise e enfoques metodológicos definindo, de modo claro, o que é, de fato, Ecologia da Mídia.

## 2.7 A dimensão moral da Ecologia da Mídia

Há, no entendimento dos meios de comunicação como ambientes, a possibilidade de uma leitura moral dos efeitos do canal de comunicação na sociedade. É isso o que autores como Lewis Mumford, Walter Ong, Jacques Ellul e, especialmente, Neil Postman, fazem ao longo de suas pesquisas – e é o que teóricos como McLuhan procuram, a todo custo, evitar. Postman, inclusive, reconheceu esse caráter moral em um discurso proferido na abertura do primeiro congresso da MEA, em junho de 2000. Ao narrar a fundação do Programa de Pós-Graduação em Ecologia da Mídia, o pesquisador afirmou: “*Desde el principio éramos un grupo de moralistas. Fue idea nuestra tener un departamento académico que centrara su atención en el entorno de los medios, preguntándonos si nuestra ecología de los medios nos estaba enriqueciendo o deteriorando*<sup>101</sup>” (POSTMAN, 2015, p. 99). Essa dimensão moral, no contexto a obra de Postman, está relacionada à abordagem educacional presente em suas pesquisas:

*(...) queríamos que la gente fuera más consciente de que los seres humanos vivimos en dos tipos distintos de ambiente. Uno es el ambiente natural y se compone de cosas como el aire, los árboles, los ríos y las orguas. El otro es el entorno de los medios, que se compone de lenguaje, números, imágenes, hologramas y todos los otros símbolos, técnicas y mecanismos que nos hacen ser lo que somos*<sup>102</sup>. (POSTMAN, 2015, p. 99)

Tornar as pessoas mais conscientes sobre o ambiente tecnológico e midiático no qual elas estão inseridas sempre foi uma preocupação não só de Postman, mas de todos os ecologistas da mídia. McLuhan, por exemplo, chegou a afirmar, em 1969, que este era o objetivo de toda a sua obra: “*El objetivo central de toda mi obra es expresar ese mensaje: si entendemos los medios a medida que amplían al hombre ganamos una medida de control sobre ellos*<sup>103</sup>”

---

<sup>101</sup> Desde o começo, éramos um grupo de moralistas. Nossa ideia era ter um departamento acadêmico que concentrasse sua atenção no ambiente da mídia, imaginando se a ecologia da mídia estava nos enriquecendo ou deteriorando. (tradução nossa)

<sup>102</sup> (...) queríamos que as pessoas tivessem mais consciência de que os seres humanos vivem em dois tipos diferentes de ambiente. Um é o ambiente natural e é composto de coisas como ar, árvores, rios e cavernas. O outro é o ambiente de mídia, composto de linguagem, números, imagens, hologramas e todos os outros símbolos, técnicas e mecanismos que nos tornam o que somos. (tradução nossa)

<sup>103</sup> O objetivo central de todo o meu trabalho é expressar essa mensagem: se entendermos os meios à medida que eles são extensões dos sentidos do homem, obteremos uma medida de controle sobre eles. (tradução nossa)

(MCLUHAN, 2015, p. 89). No entanto, para alguns pesquisadores, como McLuhan, o teórico não deveria ceder ao julgamento moral sobre a tecnologia; não caberia a ele refletir para além das características de cada ambiente. Os meios de comunicação, de acordo com ele, não eram nem maldições e nem bênçãos – eles apenas “estão aí”, tal qual afirma o poema *John Brown's Body*, de Stephen Vicent Benét, ao abordar a Revolução Industrial: “*No digas que es maldición, no benedición. Di sólo 'aquí está'*”<sup>104</sup> (BENÉT, 1928 apud POSTMAN, 2015, p. 99).

Na busca pela compreensão dos efeitos dos meios de comunicação, muitos pesquisadores filiados à Ecologia da Mídia incorreram no determinismo tecnológico – segundo Lima (2001), o conceito foi criado pelo sociólogo norte-americano Thorstein Veblen (1857-1929) e aperfeiçoado por Robert Ezra Park, da Universidade de Chicago, para quem a tecnologia está modificando a estrutura e as funções da sociedade (LIMA, 2001). Chandler (2000) destaca que “os deterministas tecnológicos interpretam a tecnologia como a base da sociedade no passado, presente e até mesmo no futuro. Novas tecnologias transformam a sociedade em todos os níveis, inclusive institucional, social e individualmente. Os fatores humanos e sociais são secundários”.

Manuel Castells<sup>105</sup> sustenta que o debate sobre o determinismo tecnológico é infundado:

É claro que a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo. Na verdade, o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou determinada sem as suas ferramentas tecnológicas. (CASTELLS, 2002, p. 43)

Correndo o risco de ser determinista do ponto de vista tecnológico, esta reflexão acadêmica compartilha a percepção – e, nessa medida, se filia à escola de pensamento da Ecologia da Mídia – de que é fundamental tornar as pessoas mais conscientes em relação ao ambiente tecnológico no qual elas estão, hoje, inseridas – e no qual elas se comunicam, se relacionam e consomem informação. Ao adotar este olhar, este estudo reconhece o papel de agente transformador (MLUHAN, 2015) desempenhado pelas tecnologias de comunicação na sociedade, mas se abstém de um juízo de valor mais profundo que as classifique como “boas” ou “ruins”. Antes, procura contextualizar o ambiente no qual estamos, hoje, inseridos – uma

---

<sup>104</sup> Não diga que é maldição, nem bênção. Diga apenas "aquí está". (tradução nossa)

<sup>105</sup> Embora seja citado em muitos momentos ao longo desta pesquisa, Manuel Castells não faz parte do rol de autores classificados como ecologistas da mídia. Para ele, “as pessoas, as instituições, as companhias e a sociedade em geral transformam a tecnologia, qualquer tecnologia, apropriando-a, modificando-a, experimentando-a” (CASTELLS, 2003, p. 10). Nesse sentido, embora a sua obra seja extremamente valiosa para se refletir sobre a internet e sobre a sociedade por ela criada, Castells não compartilha a visão propagada pela Ecologia da Mídia.

vez feita essa contextualização, esta pesquisa adquire um viés pragmático e apresenta uma proposta de educação midiática voltada ao consumo consciente da informação jornalística.

Essa opção parte de uma premissa muito clara, sustentada pela abordagem dos meios como ambientes: não é possível apreender a mensagem de um meio se antes não houver sido feito um esforço de compreensão do ambiente tecnológico no qual ela está inserida – bem como de seus efeitos. Nesse sentido, um indivíduo só pode ser preparado para o consumo consciente do conteúdo jornalístico dos meios de comunicação se, antes, ele tiver sido preparado para o consumo do meio no qual esse conteúdo está sendo veiculado – e se tiver sido conscientizado sobre a existência de um ambiente tecnológico no qual ele está, involuntariamente, imerso.

Deixemos, portanto, para o deus Thoth, o julgamento moral acerca das nossas invenções.

## 2.8 Síntese dos pressupostos

A Ecologia da Mídia pode ser sintetizada a partir dos aspectos elencados no quadro:

Quadro 8 – Pressupostos da Ecologia da Mídia

|   |   |
|---|---|
| 1 | Os meios de comunicação não podem ser reduzidos às mensagens que transmitem. Antes, devem ser percebidos como entes com existência própria e independente do conteúdo que levam, já que exercem uma influência decisiva na reconfiguração da percepção e da cognição humanas. |
| 2 | Cada meio de comunicação cria uma modalidade específica de organização e veiculação da informação, impactando o modo como percebemos e processamos a nossa experiência no mundo. A essa modalidade chamamos “ambiente”.   |
| 3 | O ambiente criado por uma tecnologia só é perceptível no alvorecer dessa tecnologia. Depois que ela foi incorporada pela sociedade, o ambiente se torna invisível a quem nele está imerso.  |
| 4 | As características do ambiente criado por uma tecnologia derivam da natureza desta tecnologia.  |
| 5 | Em uma espécie de seleção darwiniana, a paisagem midiática se reconfigura e se reequilibra diante da chegada de um novo meio de comunicação. Essa reconfiguração não é uma simples readequação, mas sim uma transposição para um ambiente tecnológico totalmente novo.        |

Fonte: Autora, 2020.

A estes aspectos, acrescenta-se o pressuposto de que para cada novo ambiente criado por uma tecnologia se faz necessário um processo de alfabetização voltado, primeiramente, ao consumo consciente do meio recém-chegado – e, em um segundo momento, às mensagens que por ele circulam. Quem não passa por esse processo de alfabetização é excluído do padrão civilizatório imposto pela mídia. Em suma, viver com a tecnologia demanda aprendizagem.

### 3 ONDE TEM UMA EMOÇÃO, TEM UMA INDÚSTRIA

Houve um tempo em que o rádio ocupava uma posição central na sala de estar e as famílias se reuniam em torno dele para ouvir programas de notícia e de entretenimento. Nos Estados Unidos, uma dessas atrações era o *The Mercury Theatre on the Air*, que dramatizava, ao vivo, clássicos da literatura. Todos os domingos, a partir das oito da noite, milhares de ouvintes sintonizavam a estação de rádio CBS para acompanhar a encenação de uma obra. Foi assim no dia 30 de outubro de 1938, véspera de Halloween, quando a companhia de teatro dramatizou *A Guerra dos Mundos* (1897), do inglês Herbert George Wells. O livro narra a chegada de marcianos em naves extraterrestres em Grover's Mill, no estado de Nova Jersey.

Adaptado, produzido e dirigido por Orson Welles – um jovem de 20 anos que, mais tarde, se consagraria como ator e diretor do filme *Cidadão Kane* (1941) –, o episódio começava com um preâmbulo interpretado pelo artista, no qual ele contextualizava a história que seria contada. Na sequência, um locutor assumia o microfone e dava início a uma transmissão de rádio fictícia:

*(...) four hours not much change in temperature. A slight atmospheric disturbance of undetermined origin is reported over Nova Scotia, causing a low-pressure area to move down rather rapidly over the northeastern states, bringing a forecast of rain, accompanied by winds of light gale force. Maximum temperature 66; minimum 48. This weather report comes to you from the Government Weather Bureau. . . . We now take you to the Meridian Room in the Hotel Park Plaza in downtown New York, where you will be entertained by Ramón Raquello and his orchestra*<sup>106</sup>. (WELLES, 1938)

Quem ligou o rádio no início da transmissão não teve dificuldades para entender que aquele se tratava de mais um episódio do *The Mercury Theatre on the Air*. No entanto, os ouvintes que chegaram atrasados não foram “avisados” de que aquela transmissão fictícia era parte da história que estava sendo contada. Muitos sintonizaram justamente durante este trecho:

*Ladies and gentlemen, we interrupt our program of dance music to bring you a special bulletin from the Intercontinental Radio News. At twenty minutes before eight, central time, Professor Farrell of the Mount Jennings Observatory, Chicago, Illinois, reports observing several explosions of incandescent gas, occurring at regular intervals on the planet Mars. The spectroscope indicates the gas to be hydrogen and moving towards the earth with enormous velocity. Professor Pierson of the Observatory at Princeton confirms Farrell's observation, and describes the phenomenon as (quote) like a jet of blue flame shot from a gun (unquote). We now return you to the music*

---

<sup>106</sup> (...) quatro horas não há muita mudança de temperatura. Uma leve perturbação atmosférica de origem indeterminada é relatada sobre a Nova Escócia, fazendo com que uma área de baixa pressão se desloque rapidamente sobre os estados do nordeste, trazendo uma previsão de chuva, acompanhada por ventos de força leve. Temperatura máxima de 66 graus (Fahrenheit); mínima de 48. Este boletim meteorológico é enviado pelo Government Weather Bureau. Agora vamos levá-lo ao Meridian Room, no Hotel Park Plaza, no centro de Nova Iorque, onde você se divertirá com a música de Ramón Raquello e sua orquestra. (tradução nossa)

of Ramón Raquello, playing for you in the Meridian Room of the Park Plaza Hotel, situated in downtown New York<sup>107</sup>. (WELLES, 1938)

Reza a lenda criada em torno do episódio que o pânico foi geral. Ouvintes desesperados imediatamente começaram a ligar para a emissora e para a polícia solicitando orientações e mais informações. Correram boatos de mortes por ataque cardíaco e de pessoas em fuga dos alienígenas. No dia seguinte, o suposto pânico em massa foi parar nas manchetes dos jornais.

Figura 4 – Manchetes dos jornais no dia seguinte à transmissão de A Guerra dos Mundos



Fonte: Chilton, 2016.

Oito décadas depois, ao examinar de forma mais minuciosa o que de fato ocorreu naquela noite, pesquisadores chegaram a uma conclusão interessante: aquele pânico generalizado que ilustrou as manchetes do dia 31 de outubro de 1938, na verdade, nunca existiu. Houve alguns casos de estranhamento diante do programa, e algumas pessoas realmente acreditaram se tratar de um caso verídico, mas a proporção foi infinitamente menor do que as manchetes noticiavam. De acordo com a reportagem *The War of the Worlds panic was a myth*, do *The Telegraph*, o tom sensacionalista da cobertura deve ser creditado à indignação dos jornais diante do rádio – um meio de comunicação relativamente novo que estava “roubando” os seus anunciantes:

*The newspapers had a clear agenda. An editorial in The New York Times, headlined In the Terror by Radio, was used to censure the relatively new medium of radio, which was becoming a serious competitor in providing news and advertising. "Radio is new but it has adult responsibilities. It has not*

<sup>107</sup> Senhoras e senhores, interrompemos nosso programa de música para apresentar um boletim especial do Intercontinental Radio News. Às 19h40, o professor Farrell, do Observatório Mount Jennings, de Chicago, Illinois, relatou a observação de várias explosões de gás incandescente, ocorrendo em intervalos regulares no planeta Marte. O espectroscópio indica que o gás é hidrogênio e está se movendo em direção à Terra com enorme velocidade. O professor Pierson, do Observatório de Princeton, confirma a observação de Farrell e descreve o fenômeno como “um jato de chama azul disparado de uma arma”. Agora voltamos à música de Ramón Raquello, tocando para você no Meridian Room do Park Plaza Hotel, situado no centro de Nova Iorque. (tradução nossa)

*mastered itself or the material it uses,” said the editorial leader comment on November 1, 1938. In an excellent piece in Slate magazine in 2013, Jefferson Pooley (associate professor of media and communication at Muhlenberg College) and Michael J Socolow (associate professor of communication and journalism at the University of Maine) looked at the continuing popularity of the myth of mass panic. (...) Pooley and Socolow wrote: “How did the story of panicked listeners begin? Blame America’s newspapers. Radio had siphoned off advertising revenue from print during the Depression, badly damaging the newspaper industry. So the papers seized the opportunity presented by Welles’s programme, perhaps to discredit radio as a source of news. The newspaper industry sensationalised the panic to prove to advertisers, and regulators, that radio management was irresponsible and not to be trusted.”<sup>108</sup> (CHILTON, 2016)*

Diante da chegada de uma nova tecnologia, desacreditar a “nova mídia” é uma das estratégias utilizadas, desde sempre, pelo meio que se torna obsoleto. Da mesma forma, o estranhamento das pessoas diante de um novo canal de comunicação também não é algo inédito. Foi assim na primeira exibição da história do cinema, em 1895, quando os irmãos Lumière apresentaram *Chegada de um Trem à Estação da Ciotat* e dezenas de integrantes da plateia, sem entender o que estava acontecendo, correram para o fundo da sala de projeção com receio de serem atropelados. Entre a chegada da tecnologia e a difusão do seu uso, existe um período de latência. É assim, também, nos dias de hoje, quando se consome e se dissemina, sem filtro, qualquer conteúdo, fato ou *fake*, que chegue na palma da mão. Quando uma tecnologia chega, primeiro ela aciona a emoção. Somente em segundo momento é que haverá espaço para a razão.

### 3.1 A Galáxia da Internet

Logo nas primeiras páginas de *A Galáxia da Internet*, Castells (2003, p. 7) declara que a internet é, hoje, “o tecido de nossas vidas”. De fato, tal qual previu McLuhan ao afirmar que os meios de comunicação são extensões do homem, inúmeras pesquisas têm mostrado, nos últimos anos, que é cada vez mais difícil se desconectar. Uma delas, por exemplo, realizada pela Ipsos

---

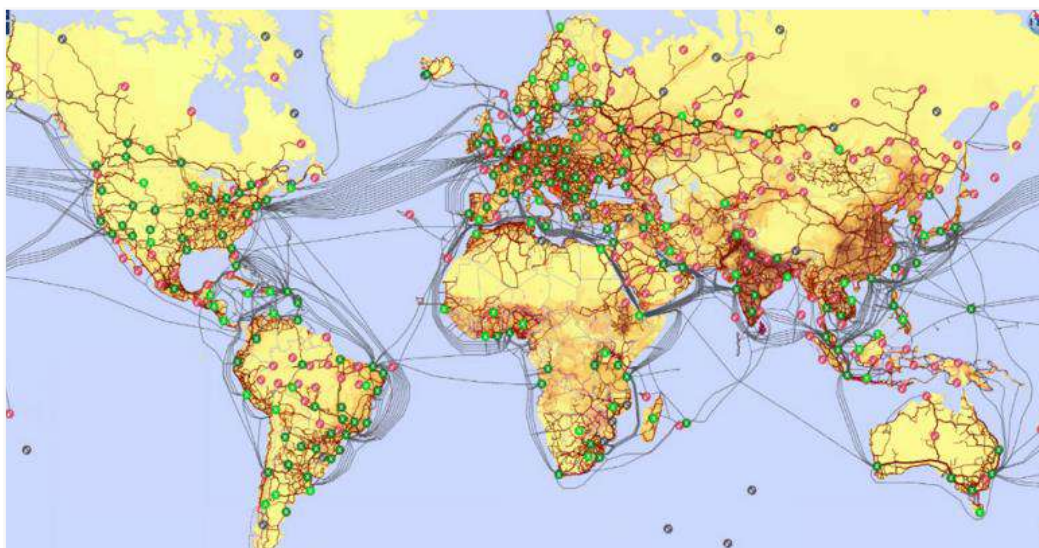
<sup>108</sup> Os jornais tinham uma agenda clara. Um editorial do *The New York Times*, intitulado *In the Terror by Radio*, foi usado para censurar o meio relativamente novo do rádio, que estava se tornando um concorrente sério no fornecimento de notícias e publicidade. “O rádio é novo, mas tem responsabilidades para adultos. Não domina a si mesmo ou o material que utiliza”, afirma o editorial publicado em 1 de novembro de 1938. Em uma excelente matéria da revista *Slate* em 2013, Jefferson Pooley (professor associado de mídia e comunicação no Muhlenberg College) e Michael J Socolow (professor associado de comunicação e jornalismo na Universidade do Maine) analisaram a popularidade contínua do mito do pânico em massa. Pooley e Socolow escreveram: “Como começou a história dos ouvintes em pânico? Culpe os jornais da América. O rádio desviou as receitas publicitárias da imprensa durante a Depressão, prejudicando gravemente a indústria jornalística. Os jornais aproveitaram a oportunidade apresentada pelo programa de Welles, talvez para desacreditar o rádio como fonte de notícias. A indústria jornalística sensacionalizou o pânico para provar aos anunciantes e reguladores que o gerenciamento de rádio era irresponsável e não confiável.” (tradução nossa)

no final de 2016, ouviu 18 mil pessoas em 23 países<sup>109</sup> com o objetivo de mapear as principais tendências globais<sup>110</sup> para o ano seguinte. Mais da metade dos participantes respondeu que não conseguia imaginar as suas vidas sem a internet (69%) e afirmou que não poderia viver sem o seu smartphone (54%). Esses dados refletem o que Castells (2002) chamou de “sociedade em rede” – o tipo de organização social predominante na Era da Informação e que tem a internet como a sua base tecnológica. Segundo ele, a sociedade em rede nasceu no fim do século XX:

(...) três processos independentes se uniram, inaugurando uma nova estrutura social predominantemente baseada em redes: as exigências da economia por flexibilidade administrativa e por globalização do capital, da produção e do comércio; as demandas da sociedade, em que os valores da liberdade individual e da comunicação aberta tornaram-se supremos; e os avanços extraordinários na computação e nas telecomunicações possibilitados pela revolução microeletrônica. Sob essas condições, a Internet, uma tecnologia obscura sem muita aplicação além dos mundos isolados dos cientistas computacionais, dos hackers e das comunidades contra culturais, tornou-se a alavanca na transição para uma nova forma de sociedade – a sociedade de rede – e com ela para uma nova economia. (CASTELLS, 2003, p. 8)

Assim como a difusão da tipografia criou a “Galáxia de Gutenberg” (MCLUHAN, 1972), conforme Castells, a tecnologia digital deu origem à “Galáxia da Internet”. Se fosse possível escolher uma única representação para essa galáxia, seria a imagem que aparece na Figura 5.

Figura 5 – Mapa global de transmissão por cabo submarino e banda larga



Fonte: UIT, 2019.

<sup>109</sup> Argentina, Austrália, Bélgica, Brasil, Canadá, China, França, Grã-Bretanha, Alemanha, Indonésia, Itália, México, Japão, Peru, Polônia, Rússia, África do Sul, Coreia do Sul, Espanha, Suécia, Turquia, Índia e EUA (IPSOS, 2017).

<sup>110</sup> Foram mapeadas oito tendências: a crise das elites; as tensões das gerações; a busca pela simplicidade e controle; a incerteza é o novo normal; ascensão da tradição; a divisão do otimismo; a batalha pela atenção; e um mundo mais saudável (IPSOS, 2017).



A imagem mostra o mapa mundi atravessado por uma rede de cabos submarinos<sup>111</sup> que cobre 1,2 milhão de quilômetros e é responsável por carregar 99% do tráfego da internet (UTI, 2019). Na prática, a imagem é a própria internet: uma rede; um “conjunto de nós interconectados”; um “meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido, em escala global” (CASTELLS, 2003, p. 7-8).

A Galáxia da Internet começou a ser gestada em setembro de 1969 pelo Advanced Research Projects Agency (ARPA), órgão criado em 1958 pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos. A motivação para a fundação da agência era a obsessão pela superioridade tecnológica militar em relação à União Soviética, que havia lançado o primeiro satélite artificial da Terra, o Sputnik, em 1957. Castells (2003, p. 19) argumenta que a internet nasceu da “improvável interseção” entre três movimentos: a *big science*, a pesquisa militar e a cultura libertária. A primeira se refere às investigações científicas vultuosas e onerosas conduzidas pelo governo; a segunda ressalta a influência das estratégias militares na concepção das primeiras redes; e a terceira se relaciona à cultura baseada na liberdade individual como valor supremo. Ainda de acordo com o pesquisador, “a internet não teve origem no mundo dos negócios” (CASTELLS, 2003, p. 23) por se tratar de um projeto caro, arriscado e ousado demais para que alguma empresa voltada ao lucro pudesse assumir a liderança dessa empreitada tecnológica.

Em seus primórdios, a internet atendia pelo nome de Arpanet e não passava de uma rede de computadores com o objetivo de reunir cientistas e de transmitir informações militares. De acordo com Castells (2003, p. 14), “os primeiros nós da rede em 1969 estavam na Universidade da Califórnia em Los Angeles, no SRI (Stanford Research Institute), na Universidade da Califórnia em Santa Barbara e na Universidade de Utah”. Em 1971, a rede já dispunha de 15 nós, a maioria localizados em centros universitários destinados à pesquisa. Em 1973, foi apresentado o primeiro desenho de uma rede interligada a outras redes – a “arquitetura em múltiplas camadas, descentralizada, e com protocolo de comunicação abertos”, segundo Castells (2003, p. 15), foi determinante para que, mais tarde, a internet pudesse se desenvolver.

Em 1983 o Departamento de Defesa, preocupado com possíveis brechas de segurança, resolveu criar a Milnet, uma rede independente para usos militares específicos. A Arpanet tornou-se Arpa-Internet, e foi dedicada à pesquisa. Em 1984, a National Science Foundation (NSF) montou sua própria rede de comunicações entre computadores, a NSFNET, e em 1988 começou a usar a Arpa-Internet como seu *backbone* (infraestrutura física da rede). Em fevereiro de 1990, a Arpanet, já tecnologicamente obsoleta, foi retirada de operação. Dali em diante, tendo libertado a internet de seu ambiente militar, o governo dos EUA confiou sua administração à National Science Foundation. Mas o

---

<sup>111</sup> O site Submarine Cable Map disponibiliza o detalhamento dos cabos distribuídos pelos oceanos. Disponível em: <https://www.submarinecablemap.com/>. Acesso em: 14 mar. 2020.

controle da NSF sobre a Net durou pouco. Com a tecnologia de redes de computadores no domínio público, e as telecomunicações plenamente desreguladas, a NSF tratou logo de encaminhar a privatização da internet. (...) Em 1995 a NSFNET foi extinta, abrindo caminho para a operação privada da internet. (CASTELLS, 2003, p. 15)

É claro que o desenvolvimento da internet não se deve exclusivamente aos esforços empreendidos pela ARPA; outras iniciativas contribuíram, ao longo dos anos, para que a rede mundial de computadores chegasse ao seu formato atual. Entre elas, a que tornou possível algo tão corriqueiro nos dias de hoje: digitar *www* em um navegador<sup>112</sup>. Em 1990, enquanto trabalhava nos laboratórios da Organização Europeia para a Pesquisa Nuclear (Cern), em Genebra, o físico britânico Tim Berners-Lee definiu e implementou a *World Wide Web*, ou simplesmente Web. É ela que estabelece uma linguagem padrão para a circulação e a organização dos dados que trafegam na rede, permitindo que qualquer computador possa acessar o mundo virtual. Mesmo que a internet tenha sido gestada na década de 60, foi só a partir da implantação comercial do *www*, em 1995, com o lançamento dos primeiros navegadores, que ela passou a ser percebida e nasceu, oficialmente, para a sociedade em geral.

Em 2003, ao analisar a velocidade de disseminação da internet, Castells estimou que, por volta de 2010, haveria em torno de dois bilhões de usuários da rede mundial de computadores.

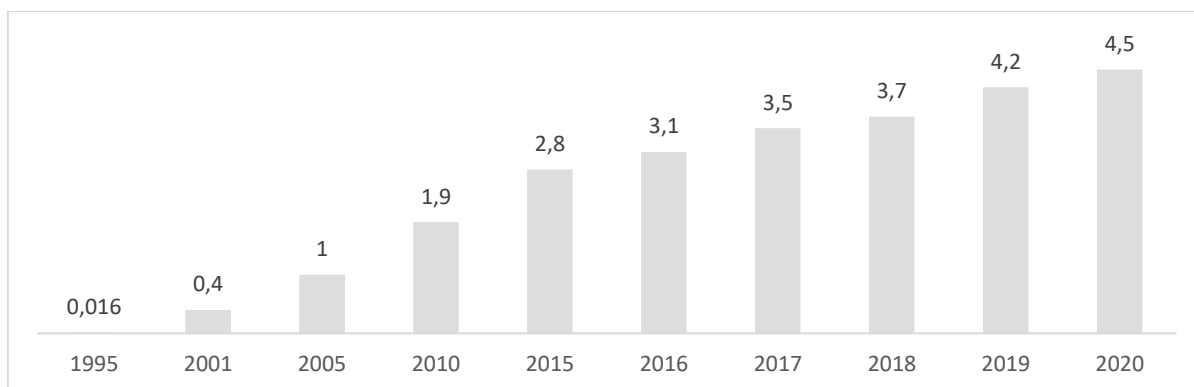
No final de 1995, o primeiro ano de uso disseminado da *world wide web*, havia cerca de 16 milhões de usuários de redes de comunicação por computador no mundo. No início de 2001, eles eram mais de 400 milhões; previsões confiáveis apontam que haverá cerca de um bilhão de usuários em 2005, e é possível que estejamos nos aproximando da marca de dois bilhões por volta de 2010, mesmo levando em conta uma desaceleração da difusão da internet quando ela penetrar no mundo da pobreza e do atraso tecnológico. (CASTELLS, 2003, p. 8)

As previsões se confirmaram: em 2005, segundo o portal *Our World in Data* (2020), mantido pela Universidade de Oxford, o número de usuários da internet chegou a 1,026 bilhões e, em 2010, subiu para 1,992 bilhões. De acordo com o levantamento *Digital 2020: Global Digital Overview* (2020), em 2015 o total de usuários atingiu 2,8 bilhões. Cinco anos depois, em 2020, a internet alcançou a marca de 4,5 bilhões de pessoas conectadas em todo o planeta – o equivalente a 59% da população mundial estimada, em 2017, em 7,6 bilhões (POPULAÇÃO..., 2017). O aumento no número de usuários, mais do que representar o sucesso da rede, evidencia a relevância da internet como meio de comunicação e, por consequência, a consolidação do ambiente tecnológico criado por ela – aqui denominado “ambiente digital”.

---

<sup>112</sup> Também conhecido como *browser*, é o programa que permite o acesso aos sites da World Wide Web. Na prática, funciona como um caminho que leva o usuário até o que ele está procurando na rede.

Gráfico 1 – Evolução do número de usuários da internet no mundo (bilhões)



Fonte: Castells, 2003; Our World in Data, 2020; We Are Social e Hootsuite, 2020.

Até mesmo a previsão de que o ritmo de difusão seria reduzido assim que a internet entrasse no mundo da pobreza e do atraso tecnológico se confirmou. O relatório *The State of Broadband 2019*, publicado pela União Internacional de Telecomunicações (UIT), mostra que o ritmo de crescimento global do número de famílias conectadas à internet está caindo. De 2018 para 2019, o crescimento registrado foi de apenas 0,8%, passando de 53,1% famílias para 54,8%. Na prática, esse dado revela que nos países em desenvolvimento, que abrigam a maior parte das 3,7 bilhões de pessoas que ainda não têm acesso à internet no mundo (UIT, 2019), o ritmo de difusão é muito mais lento do que em nações desenvolvidas, como evidenciam os quadros seguintes elaborados a partir de dados das consultorias We Are Social e Hootsuite.

Quadro 9 – Ranking dos países com maior difusão da internet

|           | <b>País</b>            | <b>Difusão</b> | <b>Usuários</b> |
|-----------|------------------------|----------------|-----------------|
| <b>1</b>  | Islândia               | 99%            | 3365.742        |
| <b>2</b>  | Kuwait                 | 99%            | 4.196.432       |
| <b>3</b>  | Catar                  | 99%            | 2.838.000       |
| <b>4</b>  | Emirados Árabes Unidos | 99%            | 9.732.158       |
| <b>5</b>  | Bahrein                | 99%            | 1.648.721       |
| <b>6</b>  | Bermudas               | 98%            | 61.374          |
| <b>7</b>  | Dinamarca              | 98%            | 5.666.399       |
| <b>8</b>  | Noruega                | 98%            | 5.292.049       |
| <b>9</b>  | Aruba                  | 97%            | 103.523         |
| <b>10</b> | Luxemburgo             | 97%            | 602.848         |

Fonte: We Are Social e Hootsuite, 2020.

Quadro 10 – Ranking dos países com menor difusão da internet

|           | <b>País</b>               | <b>Difusão</b> | <b>Usuários</b> |
|-----------|---------------------------|----------------|-----------------|
| <b>1</b>  | Coreia do Norte           | -              | -               |
| <b>2</b>  | Sudão do Sul              | 8%             | 887.722         |
| <b>3</b>  | Eritréia                  | 8,3%           | 293.343         |
| <b>4</b>  | Burundi                   | 9,9%           | 1.154.568       |
| <b>5</b>  | Somália                   | 10%            | 1.625.924       |
| <b>6</b>  | Nigéria                   | 12%            | 2.781.266       |
| <b>7</b>  | Papua Nova Guiné          | 12%            | 1.099.945       |
| <b>8</b>  | Libéria                   | 12%            | 624.610         |
| <b>9</b>  | Guiné-Bissau              | 13%            | 250.000         |
| <b>10</b> | República Centro-Africana | 14%            | 655.466         |

Fonte: We Are Social e Hootsuite, 2020.

No Brasil, onde conforme o *Digital 2020: Global Digital Overview (2020)* existem 150,4 milhões de usuários – o equivalente a 71% da população –, o ritmo de ampliação do acesso à internet segue acelerado. O País ocupa a oitava colocação no ranking das nações que tiveram maior crescimento absoluto entre os anos de 2018 e 2019, como pode ser visto no Quadro 11.

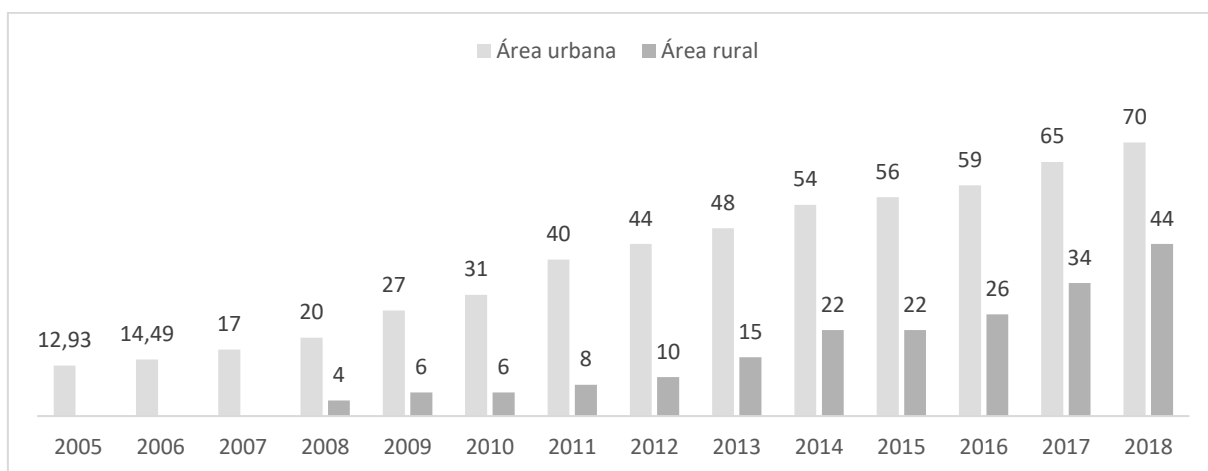
Quadro 11 – Países com maior crescimento absoluto de 2018 para 2019

|           | <b>País</b>   | <b>Usuários</b>    | <b>Crescimento</b> |           | <b>País</b>    | <b>Usuários</b> | <b>Crescimento</b> |
|-----------|---------------|--------------------|--------------------|-----------|----------------|-----------------|--------------------|
| <b>1</b>  | Índia         | + 127.610.000      | + 23%              | <b>11</b> | Irã            | + 5.676.469     | + 11%              |
| <b>2</b>  | China         | + 25.490.000       | + 3,1%             | <b>12</b> | Arábia Saudita | + 4.321.382     | + 15%              |
| <b>3</b>  | Indonésia     | + 25.365.368       | + 17%              | <b>13</b> | Quênia         | + 3.162.574     | + 16%              |
| <b>4</b>  | Paquistão     | + 11.251.089       | + 17%              | <b>14</b> | Marrocos       | + 2.927.836     | + 13%              |
| <b>5</b>  | Iraque        | + 10.637. 541      | + 55%              | <b>15</b> | Turquia        | + 2.718.086     | + 4,6%             |
| <b>6</b>  | Egito         | + 9.803.630        | + 22%              | <b>16</b> | Argélia        | + 2.372.381     | + 12%              |
| <b>7</b>  | Congo         | + 8.988.740        | + 122%             | <b>17</b> | Nigéria        | + 2.155.629     | + 2,6%             |
| <b>8</b>  | <b>Brasil</b> | <b>+ 8.516.438</b> | <b>+ 6%</b>        | <b>18</b> | Espanha        | + 2.013.677     | + 5%               |
| <b>9</b>  | Vietnã        | + 6.169.040        | + 10%              | <b>19</b> | EUA            | + 1.816.314     | + 0,6%             |
| <b>10</b> | Bangladesh    | + 5.765.248        | + 9,5%             | <b>20</b> | Ucrânia        | + 1.476.697     | + 5,7%             |

Fonte: Fonte: We Are Social e Hootsuite, 2020.

Até 2018, o IBGE fazia a medição do acesso à internet no Brasil a partir de um levantamento do número de residências que apresentavam a conexão. É esse o dado que permite observar a evolução da tecnologia no País. Na área urbana, o percentual de domicílios com acesso à internet passou de 12,93% em 2005 para 70% em 2018, enquanto na área rural esse índice saltou de 4% em 2008 para 44% em 2018. Realizada pelo Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), a Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC Domicílios) mostra essa trilha de evolução:

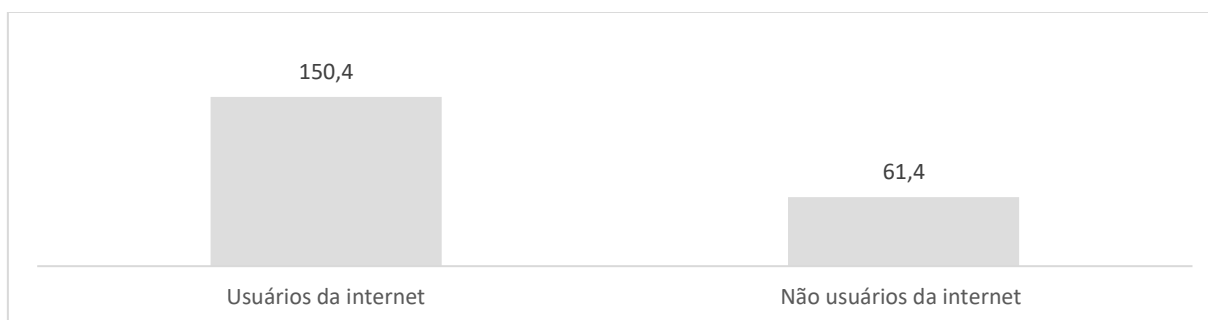
Gráfico 2 – Evolução de Domicílios com Acesso à Internet no Brasil (%)



Fonte: TIC Domicílios (CETIC.BR, 2005-2019).

Embora o ritmo de difusão da internet continue acelerado, quando se leva em conta a população de 210 milhões de habitantes (IBGE, 2019), se percebe que boa parte dos brasileiros – em torno de 61,4 milhões de pessoas – ainda não contam com o acesso a essa tecnologia.

Gráfico 3 – População brasileira e o uso da internet (milhões)



Fonte: We Are Social e Hootsuite, 2020.

Na América Latina e no Caribe, segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2017), são mais de 200 milhões de pessoas sem acesso à internet. Incluir essa população no mundo digital é, inclusive, um dos 17 objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), um compromisso firmado por chefes de Estado e de Governo durante reunião realizada na Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova Iorque, em setembro de 2015. Afinal, na sociedade em rede, o acesso à internet é indispensável para o bem-estar dos cidadãos – e a inclusão digital se tornou elemento determinante para o enfrentamento das desigualdades socioeconômicas (UNESCO, 2017).

### 3.2 O ambiente digital

Para a Ecologia da Mídia, quando um novo meio de comunicação se estabelece, tanto a paisagem midiática quanto a social se reconfiguram – e esse não processo não é, simplesmente, uma adaptação, mas, antes, é uma transição para um cenário completamente novo. Isso ocorreu na transição da oralidade para a escrita e, séculos mais tarde, no estabelecimento de uma cultura eletrônica centrada na televisão. Castells (2002, p. 415) cita McLuhan para explicar a dinâmica:

O rádio perdeu sua centralidade, mas ganhou em penetrabilidade e flexibilidade, adaptando modalidades e temas ao ritmo da vida cotidiana das pessoas. Filmes foram adaptados para atender às audiências televisivas, com exceção da arte subsidiada pelo governo e espetáculos de efeitos especiais das grandes telas. Jornais e revistas especializaram-se no aprofundamento de conteúdos ou enfoque de sua audiência, apesar de se manter atentos no fornecimento de informações estratégicas no meio televisivo dominante. Quanto aos livros, estes continuaram sendo livros, embora o desejo inconsciente atrás de muitos deles fosse tornar-se roteiro de TV; as listas de *best-sellers* logo ficaram repletas de títulos referentes a personagens de TV e a temas por ela popularizados. (CASTELLS, 2002, p. 416)

Esse processo de reconfiguração da paisagem midiática – e, por consequência, da paisagem social – também aconteceu a partir da expansão da internet para o uso doméstico e comercial. Mais de 20 anos após a chegada da rede mundial de computadores nas residências, é possível afirmar que essa dinâmica de reorganização dos meios de comunicação – e da sociedade – ainda não terminou. Estamos vivendo, ainda, o processo de migração para o ambiente digital. Tudo indica que, enquanto existirem seres humanos sem acesso à internet, esse processo de migração – e de transformação – não estará concluído. Afinal, com a internet vieram, também, incontáveis possibilidades de conexões, interações e canais para o tráfego de dados em uma velocidade e em uma quantidade jamais vistas na história da Humanidade. Para Castells (2002, p. 442), todo esse fenômeno é “recente demais para que a pesquisa acadêmica

tenha tido a oportunidade de chegar a conclusões sólidas sobre o seu significado social”. Ainda vivemos o “alvorecer” da internet, mesmo que já tenham se passado décadas de sua invenção.

Nas investigações sobre os efeitos dessa tecnologia e sobre as possibilidades que se desenvolveram a partir dela, convencionou-se a aplicação do termo “novas mídias” para se referir ao ambiente digital e às suas mais variadas expressões. Mas, afinal, quais são as principais características deste novo ambiente para o qual estamos migrando? Por que ele – e os canais por ele criados – são chamados de “novas mídias”? O que, de fato, existe de novidade? Para Strate, a chave para a questão está na obsolescência do modelo de comunicação de massa.

*Even before the Internet became a popular phenomenon, many observed that the mass media that dominated the early to mid-20th century were giving way, to some extent, to more specialized and targeted formats, characterized by increasing audience segmentation and narrowcasting. Indeed, all of the phenomena associated with the term mass, such as mass production, mass consumption, mass communication, mass transportation, mass society, mass culture, and mass man (to use the old sexist terminology), which had been the focus of great intellectual concern for much of the 20th century, came to be seen as less and less relevant by the turn of the century, and it was McLuhan’s often unacknowledged influence that resulted in a shift in emphasis from the study of mass communication, and the attendant media of mass communication, aka mass media, to media studies<sup>113</sup>. (STRATE, 2011, p. 176)*

Não ser “de massa” representa a ruptura do maior de todos os paradigmas e é, em suma, a novidade do que chamamos, hoje, de “novas mídias”. Da Antiguidade até o surgimento da Internet, predominaram, essencialmente, dois modelos de comunicação: um-para-muitos (associado à comunicação de massa, em que um emissor envia uma mensagem para muitos receptores) e um-para-um (comunicação ponto a ponto, como eram, por exemplo, o telefone e o telégrafo). A atual “nova mídia” se torna nova na medida em que explora integralmente o potencial de comunicação do modelo muitos-para-muitos – que já existia nos meios eletrônicos, segundo McLuhan (ver item 3.2.10), mas não era aproveitado em sua totalidade. Para Strate (2011), essa característica envolve a incorporação da interatividade, bem como a participação ativa de um espectador que, na comunicação de massa, não desempenhava tão ativamente esse papel – por este motivo, as “novas mídias” também são chamadas de “mídias participativas”.

---

<sup>113</sup> Antes mesmo de a Internet se tornar um fenômeno popular, muitos observaram que a mídia de massa que dominava o início do século XX estava cedendo, em certa medida, a formatos mais especializados e direcionados, caracterizados pelo aumento da segmentação e da transmissão restrita de audiência. De fato, todos os fenômenos associados ao termo massa, como produção em massa, consumo em massa, comunicação em massa, transporte em massa, sociedade em massa, cultura em massa e homem em massa (para usar a antiga terminologia sexista), que haviam sido o foco de grande preocupação intelectual por grande parte do século XX, passaram a ser vistos como cada vez menos relevantes na virada do século, e foi a influência muitas vezes não reconhecida de McLuhan que resultou em uma mudança de ênfase na terminologia: de *mass media research* para *media studies*. (tradução nossa)

Strate recupera um texto escrito por McLuhan em 1960 – *Report on Project in Understanding New Media* – para elencar outras características aplicáveis à paisagem midiática atual. Embora reconheça que a “nova mídia” da época de McLuhan – a televisão – é completamente diferente da “nova mídia” de hoje – a internet –, o pesquisador sustenta que o canadense delimitou com precisão o maior ponto de ruptura na história da evolução tecnológica: a invenção da eletricidade e dos meios de comunicação eletrônicos. Nesse sentido, segundo o pesquisador, o computador e a internet são inovações “secundárias”, que vieram na esteira da invenção dos meios eletrônicos. Mais do que isso: “*The characteristics of the new media environment are derived from the characteristics of electricity, electric technology, and the electronic media in general*<sup>114</sup>” (STRATE, 2011, p. 177). Assim, Strate enumera doze características da comunicação eletrônica que, não por coincidência, também são características da internet: organicidade, não-linearidade, polarização, fluidez, desmaterialização, informação, velocidade, feedback, descentralização, organização em rede, participação e imersão.

### 3.2.1 Organicidade

Médico, investigador, físico e filósofo, Luigi Galvani (1737-1798) foi o pioneiro nos estudos da bioeletricidade, um campo que investiga os padrões elétricos e os sinais do sistema de nervoso. Strate (2011) ressalta que, embora as teorias do italiano se mostrassem, posteriormente, equivocadas, os seus estudos contribuíram para que autores como Mumford percebessem, na energia elétrica, o potencial para reverter a ideologia mecânica das tecnologias mais antigas, restaurando uma forma mais natural e orgânica de ideologia em seu lugar.

Mais tarde, o fato de o cérebro produzir sinais eletroquímicos levou McLuhan a afirmar que a mídia eletrônica é uma extensão do sistema nervoso humano. Nesse sentido, os computadores funcionam como extensões do cérebro – e de fato, quando surgiram, nos anos 40, logo foram chamados de “*electric brains*” (STRATE, 2011, p. 177). No ambiente digital, a característica da organicidade é visível na organização em rede, na vida artificial e nos modelos de produção como o *crowdsourcing*<sup>115</sup>. Essa qualidade das novas mídias também pode ser percebida em livros e filmes de ficção científica, como a obra de William Gibson<sup>116</sup>, que

---

<sup>114</sup> As características do novo ambiente de mídia são derivadas das características da eletricidade, da tecnologia elétrica e da mídia eletrônica em geral. (tradução nossa)

<sup>115</sup> Modelo de criação e/ou produção que conta com a mão-de-obra e o conhecimento coletivos para desenvolver soluções e criar produtos. O próprio desenvolvimento da internet ocorreu neste modelo (CASTELLS, 2003).

<sup>116</sup> Um dos mais conhecidos escritores de ficção científica dos Estados Unidos, cunhou o termo “ciberespaço” no conto *Burning Chrome* (1982) e popularizou o conceito em seu romance de estreia e obra mais famosa, *Neuromancer* (1984).



imagina a interação direta entre as células nervosas e o ambiente digital, ou o roteiro de *Matrix* (1999), que constrói um futuro distópico no qual a realidade simulada criada pelas máquinas se sobrepõe à realidade que é percebida pela maior parte dos seres humanos. No filme, inclusive, o calor e a atividade elétrica dos corpos humanos são as fontes de energia dos computadores.

### 3.2.2 Não-linearidade

Tal qual a televisão, as “novas mídias” funcionam a partir de um circuito, de um ecossistema, de uma lógica circular – em contraposição à linearidade da escrita, do alfabeto e das tecnologias mecânicas. Strate (2011) cita a relação desenvolvida por McLuhan (1964; 1972) entre a não-linearidade e a acústica. Os sons – bem como as transmissões sem fio e os campos eletromagnéticos de forma geral – circulam em todas as direções, criando um espaço acústico, orgânico, que situa o ser humano em seu interior. É diferente, por exemplo, do espaço visual:

*(...) especially as defined by the fixed point of view associated with literacy, situates us outside of the world, alienated from our environment, outsiders looking in, voyeurs and peeping toms, acting on the world as something other than ourselves; this is consistent with Mumford's (1934) idea of a mechanical ideology<sup>117</sup>. (STRATE, 2011, p. 178)*

Nesse sentido, as “novas mídias” são muito mais como o espaço acústico do que como o espaço visual; são baseadas em nós e links; são circuitos que apresentam um loop de feedback.

### 3.2.3 Polarização

Os circuitos elétricos são polarizados por natureza; as conexões elétricas são construídas a partir da oposição entre negativo e positivo. De acordo com McLuhan (1964), a base das tecnologias analógicas que surgem a partir do telégrafo, em 1835, é este princípio da eletricidade – a polarização. Strate (2011, p. 178) afirma que “*(...) while the technology is analogical, the symbol system developed to communicate over the wires also reflects the polar nature of electricity, taking the form of the dots and dashes of Morse code<sup>118</sup>*”. Quando este

---

<sup>117</sup> (...) especialmente definido pelo ponto de vista fixo associado à alfabetização, ele nos coloca fora do mundo, alienados do nosso ambiente, como pessoas de fora olhando, voyeurs espiando e agindo no mundo como algo diferente de nós mesmos. Isso é consistente com a ideia de Mumford (1934) de uma ideologia mecânica. (tradução nossa)

<sup>118</sup> (...) embora a tecnologia seja analógica, o sistema de símbolos desenvolvido para se comunicar através dos fios também reflete a natureza polar da eletricidade, assumindo a forma dos pontos e traços do código Morse. (tradução nossa)

sistema se tornou obsoleto em função da internet, o mesmo princípio da eletricidade foi aplicado no desenvolvimento do código binário que permite falarmos, hoje, em “inteligência artificial”.

### 3.2.4 Fluidez

Nos primórdios dos estudos sobre a eletricidade, chegou-se a imaginá-la, equivocadamente, como um fluido que pudesse ser armazenado em uma garrafa (STRATE, 2011). Do ponto de vista metafórico, ainda hoje são utilizadas expressões relacionadas a essa visão como “ondas” eletromagnéticas, “corrente” ou “fluxo” elétrico, bem como “navegar” nos canais de televisão ou “surfar” na internet. Para Strate (2011), a metáfora foi antecipada por McLuhan em três momentos do livro *A Galáxia de Gutenberg*. Primeiro, quando ele afirma que “*Peter Ramus and John Dewey<sup>119</sup> were two educational surfers or wave-riders of antithetic periods, the Gutenberg and the Marconi or electric*” (MCLUHAN, 1962, p. 144 apud STRATE, 2011, p. 178). Depois, quando McLuhan ressalta que “*Heidegger surf-boards along the electronic wave as triumphantly as Descartes rode the mechanical wave<sup>120</sup>*” (MCLUHAN, 1962, p. 248 apud STRATE, 2011, p. 178). Por fim, a metáfora foi utilizada pelo canadense quando ele argumenta que “*an enthusiasm for Heidegger excellent linguistics could easily stem from naive immersion in the metaphysical organicism of our electronic milieu<sup>121</sup>*” (idem). Também não é coincidência o fato de que uma das possíveis interpretações da atual paisagem social – a sociedade líquida, de Zygmunt Bauman (2001) – tem como base a ideia da fluidez.

### 3.2.5 Desmaterialização

A eletricidade – por meio do telégrafo, do telefone e da transmissão de dados sem fio – deu ao ser humano as primeiras experiências de desmaterialização, evidenciando que o suporte material já não seria necessário para o envio de mensagens. As “novas mídias”, por sua vez, potencializaram essa característica e a levaram ao extremo. Foram elas que introduziram a ideia de uma sociedade sem papel, em que documentos são assinados e enviados digitalmente; tornaram possível a existência de uma realidade virtual, na qual pessoas e empresas existem em

---

<sup>119</sup> Peter Ramus e John Dewey eram dois surfistas educacionais ou surfistas de períodos antitéticos: o Gutenberg e o Marconi ou elétrico. (tradução nossa)

<sup>120</sup> Heidegger surfou ao longo da onda eletrônica tão triunfantemente quanto Descartes surfou na onda mecânica. (tradução nossa)

<sup>121</sup> Um entusiasmo pela excelente linguística de Heidegger poderia facilmente resultar de imersão ingênua no organismo metafísico de nosso meio eletrônico. (tradução nossa)

uma espécie de “mundo paralelo” intrinsecamente ligado ao “mundo real”; e desmaterializaram até mesmo o dinheiro por meio da possibilidade de transferências eletrônicas e compras online.

### 3.2.6 Informação

A Teoria Matemática de Shannon e Weaver está na base do caráter informacional da eletricidade, das “novas mídias” e, conseqüentemente, da sociedade por elas criada – não por acaso, em 1973, o sociólogo norte-americano Daniel Bell cunhou a expressão “sociedade da informação” em seu livro *O Advento da Sociedade Pós-Industrial*. Anos mais tarde, em 1995, Negroponte reforçou o caráter fundacional da informação ao afirmar que a revolução digital nada mais era do que a transição do átomo para o bit. De acordo com Strate (2011, p. 179), o fundamento informacional da eletricidade e das “novas mídias” dialoga com outras características já citadas, notadamente a desmaterialização e a polarização, na medida em que os bits funcionam a partir do sistema “*zero or one, yes or no, positive or negative, on or off*”<sup>122</sup>.

### 3.2.7 Velocidade

A mudança da matéria para a energia – dos átomos para os bits – permitiu uma aceleração sem precedentes da sociedade, alterando, cultural e psicologicamente, o senso de tempo e espaço (STRATE, 2011), tal qual Albert Einstein explicou do ponto de vista da Física. De acordo com o Worldometer (2020), todos os dias, mais de 4,6 milhões de celulares são vendidos, mais de 186,3 bilhões de e-mails são enviados e mais de 5 bilhões de pesquisas são feitas no Google. Em apenas um minuto, 390 mil aplicativos são instalados em smartphones, 4,5 milhões de vídeos são vistos no YouTube e US\$ 996,956 circulam em compras online (DESJARDINS, 2019). O aumento da velocidade fica ainda mais evidente quando se compara o tempo necessário para que as invenções tecnológicas atingissem 50 milhões de usuários.

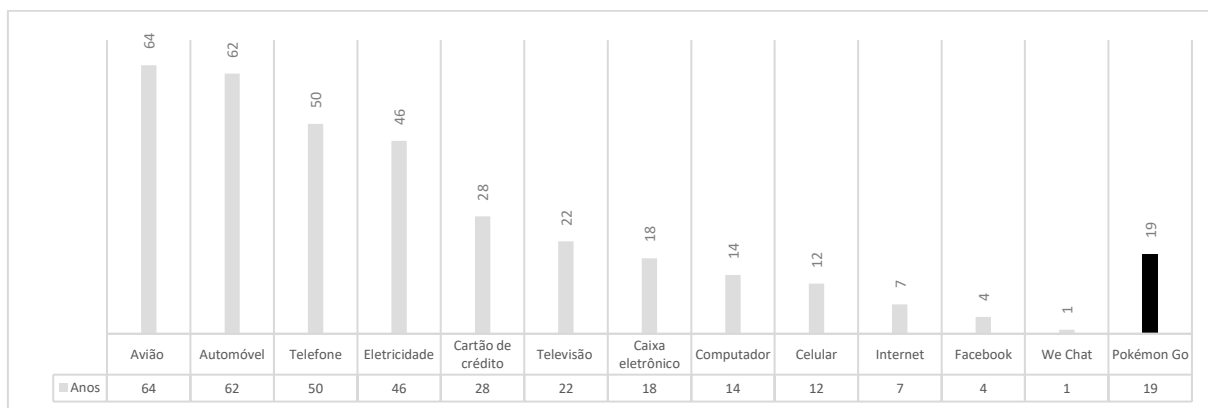
O Gráfico 4 (a seguir) indica que o período necessário para uma tecnologia conquistar 50 milhões de usuários foi ficando cada vez mais curto ao longo da história das invenções humanas. O avião, por exemplo, cujo primeiro voo comercial do mundo ocorreu em 1914 (100 ANOS...), precisou de 64 anos para bater a marca de 50 milhões de passageiros, ao passo que

---

<sup>122</sup> Zero ou um, sim ou não, positivo ou negativo, ativado ou desativado. (tradução nossa)

o jogo eletrônico Pokémon Go<sup>123</sup>, lançado primeiramente nos Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia em 6 de julho em 2016, atingiu a marca de 50 milhões de usuários em apenas 19 dias.

Gráfico 4 – Quanto tempo levou para cada invenção alcançar 50 milhões de usuários



Fonte: Desjardins, 2018.

### 3.2.8 Feedback

Assim como a eletricidade, as novas mídias não são lineares por natureza e permitem um loop de feedback. É essa, aliás, a base da interatividade da tecnologia da computação. Foi por causa dessa característica, segundo Castells (2003, p. 28), que a internet se desenvolveu:

Novos usos da tecnologia, bem como as modificações reais nela introduzidas, são transmitidos de volta ao mundo inteiro, em tempo real. Assim, o intervalo entre o processo de aprendizagem pelo uso, e de produção pelo uso, é extraordinariamente abreviado, e o resultado é que nos envolvemos num processo de aprendizagem através da produção, num feedback intenso entre a difusão e o aperfeiçoamento da tecnologia. (CASTELLS, 2003, p. 28)

Para Castells, a possibilidade de feedback em tempo real é a razão pela qual a internet continua crescendo, numa velocidade sem precedentes, em número de redes e em aplicações.

### 3.2.9 Descentralização

O trabalho remoto, uma das possibilidades trazidas pelas novas mídias, só foi possível em razão da eletricidade. Antes dela, para executar um trabalho, era preciso se deslocar até as

<sup>123</sup> Jogo eletrônico de realidade aumentada que rapidamente conquistou milhões de usuários pelo mundo e se tornou um fenômeno global. O jogo permite capturar criaturas virtuais chamadas de “Pokémon”. Com o uso do sistema de posicionamento global (GPS) e a câmera dos dispositivos compatíveis, essas criaturas aparecem nas telas como se de fato existissem no mundo real.

fábricas, localizadas nos grandes centros, que desempenhavam um papel fundamental na economia por contarem com os recursos necessários para a produção e a distribuição dos bens. A eletricidade, ao descentralizar a produção, também deslocou o poder do centro para a periferia. Essa característica, uma das mais marcantes das novas mídias, apresenta, desde os primeiros modelos de computadores pessoais até as inovações mais recentes em termos de produção de conteúdo, um enorme potencial para a democratização do acesso à informação.

### **3.2.10 Organização em rede**

Outra característica da eletricidade relacionada à democratização do acesso à informação é a organização em rede. Segundo Sartre (2011, p. 180), os circuitos elétricos – e as novas mídias – permitem as mais diversas possibilidades de comunicação: “*two-way communication (mail, messaging, chat) as well as one-way communication (publishing, broadcasting), and for many-to many communication in addition to one-to-one and one-to-many communication*<sup>124</sup>”. O pesquisador afirma que, embora já pudesse ser percebido na mídia eletrônica (televisão), esse potencial só foi completamente aproveitado a partir da internet.

### **3.2.11 Participação**

A ideia de que a televisão é um meio tátil e “frio”, que exige alto grau de participação do telespectador, não foi amplamente compreendida, nos anos 60, quando McLuhan a apresentou. Afinal, como a televisão poderia ser um meio tátil? E como poderia ser “frio” e exigir participação, se o telespectador a assiste passivamente? Mais tarde, de acordo com Strate (2011), por ocasião do avanço da tecnologia e da invenção do computador pessoal, a tese de McLuhan se materializou na forma do controle remoto e do mouse. Atualmente, essa característica pode ser observada no desenvolvimento das mais variadas interfaces táteis.

### **3.2.12 Imersão**

A última característica comum entre a era eletrônica e as novas mídias é o fato de ambas buscarem uma experiência imersiva. De acordo com a análise de Lance Strate (2011, p. 181):

---

<sup>124</sup> Comunicação unidirecional (correio, mensagens, bate-papo), bem como comunicação unidirecional (publicação, transmissão); comunicação de muitos para muitos, além de comunicação de um para um e de um para muitos. (tradução nossa)

*In the new media environment, the frame is broken, sometimes resulting in a fragmented multitude of screens all around us, sometimes in the fully immersive environment McLuhan associated with acoustic space, and that later became known as cyberspace, virtual reality, and telepresence, as well as augmented reality and ubiquitous computing*<sup>125</sup>. (STRATE, 2011, p. 181)

Em outras palavras, mesmo que para a Ecologia da Mídia todos os meios de comunicação criem ambientes imersivos, o meio eletrônico levou essa concepção a um nível jamais imaginado sendo, posteriormente, superado pelo ambiente digital. Recursos como a realidade aumentada (também chamada de “expandida” ou “ampliada”) permitem uma interação até então inédita do mundo “virtual” com o mundo “real”. Um bom exemplo é a utilização de etiquetas com código QR<sup>126</sup>. Por meio delas, as informações do mundo real são complementadas pelas informações disponibilizadas virtualmente – e vice-versa. Esse recurso tem sido muito utilizado pela televisão, por exemplo, na busca por estratégias multiplataformas que possam reverter a perda de anunciantes para a internet. Afinal, seja a mídia “nova” ou “velha”, o alicerce que a sustenta permanece o mesmo desde 1880: a sociedade do consumo.

### 3.3 Sociedade do Consumo

Ao final do século XIX e início do século XX, ao mesmo tempo em que a Escola de Chicago iniciava as suas reflexões acerca da comunicação e da cultura, um outro movimento interessante acontecia no campo das Ciências Sociais. Impactados pelas transformações provocadas pela Revolução Industrial, pesquisadores passaram a analisar o comportamento das pessoas em relação a uma atividade que ganhava cada vez mais espaço na sociedade: o consumo. Tem-se como o discurso fundador desta perspectiva de estudos o trabalho do sociólogo e economista Thorstein Veblen, que em 1889 lançou *The Theory of the Leisure Class*. Ao observar a maneira como a elite de sua época se comportava, o norte-americano concluiu que a identidade de classe social era construída por meio das práticas de consumo que, por sua vez, “envolviam rituais, modos de uso e ostentação dos bens” (BACCEGA, 2014, p. 57).

Para Veblen, a formação de grandes metrópoles exigia que os sujeitos que desejassem se distinguir na sociedade passassem a utilizar novas maneiras de “aparecer” ou de demonstrar o

---

<sup>125</sup> No novo ambiente de mídia, o quadro está quebrado, algumas vezes resultando em uma infinidade de telas fragmentadas ao nosso redor e outras no ambiente totalmente imersivo que McLuhan associou ao espaço acústico – e que mais tarde ficou conhecido como ciberespaço, realidade virtual e telepresença, bem como realidade aumentada e computação onipresente. (tradução nossa)

<sup>126</sup> Código de barras bidimensional escaneável com um telefone celular equipado com câmera. Pode ser convertido em texto, endereço da web, número de telefone, localização georreferenciada, e-mail, contato ou SMS.

seu status. Afinal, como afirma Dalal (2014), o padrão de vida das sociedades se modifica ao longo tempo. Antes da Segunda Guerra Mundial, por exemplo, as pessoas que possuíam um automóvel eram vistas como privilegiadas; após a massificação da produção e do consumo, no entanto, ter um carro deixou de ser sinônimo de riqueza. A análise de Veblen, aliás, faz uma constatação bastante relevante e inédita até aquele momento: na sociedade moderna e industrializada que se estabelecia, ser rico já não era suficiente para ser digno de admiração; era fundamental que o “poder” emanado pela riqueza fosse transmitido e visto pelos demais.

Esta disputa por egos, segundo Veblen, leva à definição de “emulação pecuniária”, que é justamente a busca por possuir um padrão de riqueza visível e que esteja acima dos demais indivíduos. Para o autor, não há um limite ou um padrão ótimo de emulação; o desejo de riqueza e a demonstração desta nunca se exalam. (ZULIAN, MARIN e MARTINELLI, 2018, p. 416)

Na esteira dos estudos de Veblen, muitos outros trabalhos se dedicaram a investigar os mais diferentes aspectos relacionados à sociedade do consumo. Em 1908, o sociólogo alemão Georg Simmel publicou *A Filosofia do Dinheiro*, texto clássico que discorre sobre as práticas sociais derivadas da utilização da moeda. Para ele, o tema pode ser analisado a partir da compreensão de opostos complementares, ou seja, dos aspectos positivos e negativos que se relacionam, simultaneamente, a um processo (BACCEGA, 2014). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o dinheiro reduz as pessoas às categorias de “com” e “sem”, ele possibilita a experiência do consumo a partir de critérios individuais – e, por isso, ao mesmo tempo em que aprisiona, também liberta. Simmel caracteriza quatro tipos urbanos para explicar a questão:

Brincando com as figuras do avaro, do pródigo, do cínico e do blasé, Simmel constrói uma interessante alegoria com esses personagens urbanos. No comportamento do avaro, por exemplo, nota-se bem que o dinheiro é o valor absoluto da modernidade, já que ele goza com o dinheiro que possui e não utiliza. Mas esse valor também é notado no comportamento do pródigo, que dilapida seu patrimônio. Em ambos os casos, o dinheiro é a base da felicidade no cotidiano. Já para o cínico, que conhece o preço de tudo, mas não conhece o valor (moral) de nada, e para o blasé, para quem os valores são indiferentes, o dinheiro anestesia todos os valores. (FREITAS, 2007, p. 45)

Com a moda, segundo Simmel, acontece o mesmo processo: o uso de uma determinada vestimenta em uma determinada época desempenha o papel de padronizar os estilos e unificar os gostos. No entanto, simultaneamente, é também por meio da roupa que os sujeitos são aceitos na sociedade e acabam sendo assimilados em sua exterioridade (BACCEGA, 2014, p. 57).

Karl Marx é outro autor obrigatório quando se trata de entender os mecanismos relacionados ao consumo. Em 1867, o intelectual alemão lançou o primeiro capítulo daquela que seria a sua principal obra, *O Capital*. O volume um aborda o processo de produção do capital; o dois reflete sobre a sua circulação na sociedade e, o três, trata do processo global da

produção capitalista. Ao longo desses volumes, Marx analisou a sociedade capitalista, refletiu sobre a mercadoria e a sua circulação social, e elaborou os conceitos-chave de sua teoria.

A visão marxista – que décadas depois influenciaria diretamente o campo de estudos da Comunicação por meio das teses defendidas pela Escola de Frankfurt – percebe como interdependentes as esferas da produção e do consumo. “A produção só realiza o seu valor de uso a partir do momento em que um bem colocado no mercado é consumido por alguém”, explica Baccega (2014, p. 57), assim como “o consumo só pode ser realizado por meio das ofertas do sistema produtivo, dos bens colocados à disposição dos sujeitos e que vão compor o horizonte das necessidades e desejos identificados com o consumo” (BACCEGA, 2014, p. 57).

Marx também observa o que ele chama de “fetichismo da mercadoria”, ou seja, o processo por meio do qual um sujeito oferece a sua força de trabalho para uma determinada indústria e participa da produção de um produto com o qual ele não necessariamente se identifica. Dada a autonomia que este produto passa a ter em relação ao seu processo produtivo, essa identificação se desloca para a esfera do consumo – onde será “explorada” pelos meios de comunicação.

Na lógica da indústria cultural, aliás, está mais uma importante contribuição para se pensar as relações entre a comunicação e o consumo. Lançada em 1955, *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, de Walter Benjamin, reflete sobre a banalização das expressões artísticas e sobre como, no pós-Guerra, elas também se tornaram mercadorias a serem produzidas, reproduzidas e comercializadas a partir do ideário capitalista. De acordo com Baccega (2014, p. 58), Benjamin identifica “a formação de um novo sensório, uma nova forma de subjetividade baseada no consumo dos estímulos visuais e do imaginário relacionado às coisas”. Assim, conforme a autora, “as ruas reservadas ao comércio possibilitam o envolvimento dos sujeitos com o consumo simbólico das mercadorias, ofertando-as em arranjos de vitrines que propõem narrativas imaginárias para os bens” (BACCEGA, 2014, p. 58).

De acordo com outros três sociólogos que desenvolveram estudos relacionados ao consumo – Pierre Bourdieu, Jean Baudrillard e Zygmunt Bauman –, o ato de adquirir um produto é, também, um elemento de distinção social e um símbolo de pertencimento a um determinado grupo (GAMBARRO, 2012). Em *Gostos de classe e estilos de vida*, Bourdieu analisa os hábitos de consumo da classe “pequeno-burguesa”, formada por pessoas que não trabalhavam nas fábricas, e investiga como eles se diferenciam das outras camadas sociais. Segundo Bourdieu, o *habitus* – princípio gerador de todas as práticas e modo como a cultura de um grupo molda a ação social – é o mecanismo que define os estilos de vida das classes.

Os gostos obedecem, assim, a uma espécie de lei de Engels generalizada: a cada nível de distribuição, o que é raro e constitui um luxo inacessível ou uma



fantasia absurda para os ocupantes do nível anterior ou inferior, torna-se banal ou comum, e se encontra relegado à ordem do necessário, do evidente, pelo aparecimento de novos consumos, mais raros e, portanto, mais distintivos. (BOURDIEU, 1983, p. 4)

Contemporâneo de Bourdieu, Baudrillard acrescentou ao debate uma análise sobre os diferentes significados assumidos pelos objetos conforme a sua apropriação pelas classes sociais, ressaltando o caráter diferenciador – e excludente – do consumo. Segundo Gambarro:

Para Jean Baudrillard, os objetos – e os usos a eles atribuídos – são signos de uma pretendida ascensão social, uma necessidade de pertencimento a um grupo. Pela lógica capitalista, essa é a força motriz que permite as realizações e invoca o consumo como elemento de progresso. O teórico, no entanto, alerta que essa busca por mobilidade revestida nos objetos apenas oculta um movimento cíclico que, ao invés de permitir, bloqueia uma real subida na escala social. (GAMBARRO, 2012, p. 20)

Na década de 70, o pesquisador publicou um de seus livros mais emblemáticos: *A Sociedade do Consumo*, no qual, já no Prefácio, fica evidente a sua concepção desta prática social: “É preciso afirmar claramente, logo de início, que o consumo surge como modo ativo de relação (não só com objetos, mas com a coletividade e com o mundo), como modo de atividade sistemática e de resposta global, que serve de base a todo nosso sistema cultural” (BAUDRILLARD, 1981, p. 11). Segundo o sociólogo, vivemos na era dos objetos, na qual o que realmente tem peso é o valor simbólico ostentado por eles. Existimos, portanto, “segundo o seu ritmo e em conformidade com a sua sucessão permanente” (BAUDRILLARD, 1981, p. 15). E mais do que isso: por meio da aquisição de objetos, a sociedade moderna cultua o “mito da felicidade” que, pra Baudrillard, é uma releitura contemporânea do “mito da igualdade”:

A tese implícita é a seguinte: perante as necessidades e o princípio de satisfação, todos os homens são iguais, porque todos eles são iguais diante do valor de uso dos objetos e dos bens (se bem que sejam desiguais e se encontrem divididos em relação ao valor de troca). Porque a necessidade se cataloga pelo valor de uso, obtém-se uma relação de utilidade objetiva ou de finalidade natural, em cuja presença deixa de haver desigualdade social ou histórica. Ao nível do bife (valor de uso), não existe proletário nem privilegiado. (BAUDRILLARD, 1981, p. 48)

Nesse sentido, de acordo com o autor (1996, p. 12), “(...) os objetos [supérfluos, decorativos] nunca se esgotam naquilo para que servem, e é neste excesso de presença que ganham a sua significação de prestígio”. É neste contexto em que o pensamento de Baudrillard se relaciona com o de Bauman, outro autor relevante para se discutir as questões relacionadas ao consumo. Reconhecido pelo termo “modernidade líquida”, o sociólogo polonês afirma que “nada no mundo se destina a permanecer, muito menos para sempre (...) nada é necessário de fato, nada é insubstituível (...) tudo deixa a linha de produção com um prazo de validade

afixado” (BAUMAN, 2004, p. 120). A modernidade líquida seria, portanto, segundo Bauman (2004, p. 120) “uma civilização do excesso, da superfluidade, do refugio e da sua remoção”.

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados – ficam molhados ou encharcados. A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à ideia de “leveza”. (...) Associamos “leveza” ou “ausência de peso” à mobilidade e à inconstância: sabemos pela prática que quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos. Essa são razões para considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade. (BAUMAN, 2001, p. 8-9)

A liquidez da modernidade abreviou o tempo de vida dos objetos de desejo e não apenas acelerou o consumo, mas ampliou as esferas em que ele ocorre. Para Bauman, vivemos um ritmo alucinante de renovação – e absolutamente tudo, dos movimentos culturais às obras de arte, das relações comerciais às relações amorosas, entrou na lógica do consumo desenfreado.

O ritmo vertiginoso da mudança desvaloriza tudo o que possa ser desejável e desejado hoje, assinalando-o desde o início como o lixo de amanhã, enquanto o medo do próprio desgaste que emerge da experiência existencial do ritmo estonteante da mudança instiga os desejos a serem mais ávidos, e a mudança, mais rapidamente desejada. (BAUMAN, 1996, p. 135)

Na lógica do efêmero e do descartável, até os seres humanos se tornaram objetos de consumo. Afinal, “numa sociedade de consumidores, tornar-se uma mercadoria desejável e desejada é a matéria de que são feitos os sonhos e os contos de fadas” (BAUMAN, 2008, p. 22). É o que Lipovetsky chama de “hiperconsumo”; ou seja, a “fase três da mercantilização moderna das necessidades, orquestrada por uma lógica desinstitucionalizada, subjetiva, emocional” (LIPOVETSKY, 2007, p. 41). Enquanto Bauman se refere à passagem da sociedade sólida para a sociedade líquida, Lipovetsky assinala a existência de três etapas do capitalismo.

A primeira, entre 1880 e 1945, tem como característica o aparecimento das grandes lojas de departamentos em detrimento dos pequenos comércios, o que provocou, inicialmente, a democratização do consumo. É um período de expansão da infraestrutura de transportes e de comunicações, bem como da capacidade fabril para a produção de mercadorias em massa.

A segunda fase, marcada pelo aumento de poder de compra dos indivíduos e pela ostentação, começa logo após a Segunda Guerra Mundial. “Pela primeira vez, as massas têm acesso a uma demanda material mais psicologizada e mais individualizada, a um modo de vida (bens duráveis, lazeres, férias, moda) antigamente associados às elites sociais” (LIPOVETSKY,

2007, p. 33). Nesse contexto, a publicidade e o marketing se tornam fundamentais não apenas para vender a produção da indústria, mas também para estimular desejos e despertar necessidades nos consumidores. A partir desta segunda fase do capitalismo, conforme Lipovetsky (2007, p. 39-40), “viver melhor, gozar os prazeres da vida, não se privar, dispor do ‘supérfluo’ apareceram cada vez mais como comportamentos legítimos, finalidades em si”.

A terceira etapa – o hiperconsumo – começou na década de 1970 e persiste até os dias de hoje. É um momento em que o “consumo ordena-se (...) em função de fins, de gostos e de critérios individuais” (LIPOVETSKY, 2007, p. 41); em que os indivíduos consomem para agradar a si mesmos e também para preencher vazios existenciais; em que a experiência é glorificada enquanto parte fundamental – e, muitas vezes, central – do processo de consumo.

Passa-se para o universo do hiperconsumo quando o gosto pela mudança se difunde universalmente, quando o desejo de “moda” se espalha além da esfera indumentária, quando a paixão pela renovação ganha (...) autonomia, relegando ao segundo plano as lutas de concorrência pelo status, as rivalidades miméticas e outras febres conformistas (LIPOVETSKY, 2007, p. 44).

A fase do hiperconsumo é o momento em que as empresas não buscam vender produtos, mas conceitos, visões de mundo, valores intangíveis. Da mesma forma, o indivíduo não quer adquirir apenas um bem; ele precisa se identificar com os valores e crenças que estão atrelados àquela mercadoria. É nesta fase que aparece o consumidor socialmente responsável, disposto a pagar mais caro por produtos fabricados a partir de processos que não agredem o meio ambiente e não empregam mão-de-obra em condições precárias. Mais do que visão, missão e valores, as empresas passam a adotar – e a apresentar como diferenciais de mercado – os seus propósitos<sup>127</sup>.

Outra reflexão pertinente em relação às práticas de consumo é a do professor e pesquisador Everardo Rocha que, ao lançar *Magia e capitalismo*, em 1985, inaugurou, no Brasil, uma longa tradição de estudos sobre o tema. Segundo ele, o entendimento sobre o consumo pode ser feito por meio das abordagens hedonista, moralista, naturalista ou utilitária. “Elas podem às vezes aparecer sozinhas ou combinadas de diversas maneiras, não se excluem mutuamente e podem se alternar no discurso”, explica o pesquisador (ROCHA, 2005, p. 126).

A primeira modalidade, hedonista, é a mais presente no senso comum e a mais utilizada na cultura de massa, por meio do discurso publicitário, sendo o ponto no qual se apoia a

---

<sup>127</sup> Três das cinco tendências de consumo para 2020, de acordo com a consultoria Trendwatching, estão relacionadas à questão do propósito. São elas: a “pressão verde”, na qual a sustentabilidade começa a se impor como mecanismo para “aliviar a culpa”; o “burnout”, em que os negócios podem ajudar os consumidores a lidar com a saúde mental; e a “mídia civil”, na qual as interações da rede serão pautadas por conexões com maior significado (FIVE TRENDS..., 2020). As outras duas tendências apontadas pela consultoria (VIALLI, 2019) são os “avatars das marcas” (quando as empresas promovem personagens criados digitalmente) e o “design metamórfico” (produtos e serviços que se modificam na medida em que mudam as expectativas do consumidor).

chamada sociedade do consumo. Refere-se ao entendimento do consumo como a posse de bens e serviços para a satisfação pessoal – e a felicidade – dos indivíduos. “A visão hedonista denuncia a si mesma, como que entrega sua carga ideológica ao equacionar o consumo com sucesso, felicidade ou com qualquer outra das infinitas seduções publicitárias” (ROCHA, 2005, p. 128). Por ser tão evidente, ela também revela facilmente o seu lado contrário: a segunda possibilidade de compreensão do conceito, “moralista”. Nessa perspectiva, o consumo é entendido como o responsável por todas as mazelas sociais. É desse conceito de consumo, inclusive, que se origina o termo “consumismo. De acordo com Baccega (2014, p. 60), essa é “uma visão superficial, cômoda”, já que se “o processo de consumo trouxesse apenas mazelas sociais, tudo seria muito fácil, bastaria tirar o chip do consumo da sociedade, das pessoas”.

Assim, falar mal do consumismo é politicamente correto, culpar o consumismo por tudo que for possível é de bom tom, e com frequência vemos essa visão moralista com seu estilo apocalíptico presente nas mais diversas situações, tanto no discurso cotidiano quanto na mídia. Em uma palavra, consumo é algo suficientemente plástico para ser adaptável confortavelmente a toda sorte de culpas. (ROCHA, 2005, p. 129)

Na terceira categoria elaborada por Rocha, o consumo é entendido de forma naturalista ou determinista, ou seja, o fenômeno do consumo é algo “biologicamente necessário, naturalmente inscrito e universalmente experimentado (...) como se fossem a mesma coisa o consumo de oxigênio e a escolha de sabonetes” (ROCHA, 2005, p. 132). É uma concepção de consumo que desconsidera a existência de uma esfera cultural e simbólica como pano de fundo.

A quarta e última possibilidade de entendimento do consumo é a utilitária. É essa a visão que predomina nos estudos de marketing e nas pesquisas de mercado, cujo objetivo é mapear o comportamento do consumidor para possibilitar – e potencializar – os lucros de um produto.

Seu compromisso é com produtos, serviços, marcas, lojas, shoppings, vendas, empresas e varejo. A pesquisa e o que ali se produz de teoria voltam-se para uma compreensão do consumo como parte de um conhecimento sobre como vender mais. (...) o que interessa é o crescimento do consumo e, assim, se realizam pesquisas aplicadas e estudos comprometidos com o entendimento das formas pelas quais se pode vender mais, aumentar a rentabilidade das coisas (qualquer coisa), gerar lucro, aprimorando tudo: atendimento, sistema, loja, tecnologia, distribuição, informática, imagem de produtos e serviços, entre outros. (ROCHA, 2005, p. 134)

A essas quatro possibilidades de entendimento do consumo, é possível somar uma quinta que, segundo o economista Ladislau Dowbor (2007), revela uma “nova cultura em gestação”. É o que podemos chamar de “consumo consciente” – ou sustentável, responsável e inteligente.

Ao sinalizar a existência de uma nova cultura em gestação, Dowbor aponta três razões pelas quais o que ele conceitua como “consumo inteligente” se impõe, atualmente, à sociedade:

(...) o consumo irresponsável leva ao colapso do planeta, pois estamos exterminando a vida nos mares, destruindo o solo agrícola, exaurindo os lençóis subterrâneos de água para irrigação, gerando um caos climático planetário através do desperdício energético e assim por diante. (...) O segundo ponto é que esse consumismo desenfreado não nos deixa mais felizes. Pelo contrário, ao individualizar as necessidades, isolamos os indivíduos, atomizamos a sociedade, o que mata a riqueza da vida cultural. (...) O terceiro ponto é que temos de revalorizar o trabalho, pois temos uma parte da sociedade desesperada por trabalhar demais, e outra por não ter emprego, mostra a que ponto chegamos em termos de irracionalidade nas nossas formas de organização. (DOWBOR, 2007, p. 15)

Não há outra saída: ou consumo se torna mais inteligente, ético e responsável, ou a sociedade sofrerá um colapso em um curto espaço de tempo. Essa conclusão foi apresentada ainda em 1987, em um documento elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas (ONU). Também conhecido como *Our Common Future* (Nosso Futuro Comum), o Relatório Brundtland afirma que há uma incompatibilidade entre o desenvolvimento sustentável – aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer o atendimento das necessidades das gerações futuras – e os atuais padrões de produção e de consumo. Para equilibrar essa relação, o documento propõe medidas como a limitação do crescimento populacional; a garantia de recursos básicos como água, alimentos e energia em longo prazo; a preservação da biodiversidade e dos ecossistemas; o desenvolvimento de soluções de energia renováveis; a adoção de tecnologias ecologicamente adaptadas e o controle da urbanização desordenada. Em nível internacional, o relatório de 1987 propõe um pacto mundial em prol do desenvolvimento sustentável e da preservação do planeta.

Deriva desse relatório o conceito de “consumo consciente”. Para Enéas da Silva e Gómez:

Não se deve idealizar apenas a mudança no posicionamento do governo, mudança de comportamentos organizacionais de empresas e organizações do terceiro setor para com essas práticas, no sentido de alcance de objetivos positivos para todos. Ao contrário, cada indivíduo deve começar a redirecionar seu posicionamento dentro do contexto no qual se encontra, para que o desenvolvimento sustentável se torne possível. Aspectos pontuais como: a redução no consumo de produtos com prejuízos socioambientais visíveis, uma pressão pela produção de produtos sustentáveis, bem como a punição para empresas insustentáveis por meio do boicote aos seus produtos, simbolizam uma mudança de atitude não só individual como coletiva, a qual se dá o nome de consumo consciente. (SILVA e GÓMEZ, 2010, p. 45)

Consumir de maneira consciente, portanto, é fazer escolhas melhores. Na perspectiva ambiental, o conceito se refere ao consumo com o menor impacto possível – e sem excessos, para que sempre haja o suficiente para todos. Em seu site na internet, o Instituto Akatu<sup>128</sup> (2020),

---

<sup>128</sup> Organização não governamental sem fins lucrativos que trabalha pela conscientização e mobilização da sociedade para o consumo consciente (INSTITUTO AKATU, 2020).

ressalta que consumir de modo consciente é ter a visão de que qualquer produto ou serviço está “num contexto maior de ciclo de produção, trazendo consequências positivas e negativas não apenas ao consumidor, mas também ao meio ambiente, à economia e à sociedade, que vão além dos impactos imediatos”. Dessa forma, o consumidor consciente se preocupa tanto com os recursos aplicados na fabricação de um produto quanto com a forma correta de sua utilização e descarte. Segundo o Instituto Akatu, o passo inicial para o consumo consciente é a análise da real necessidade. Por isso, a primeira pergunta deveria ser: eu preciso realmente comprar?

Decidido que sim, o consumidor deve definir as características que precisa no produto, pensar sobre como irá comprar, escolher o fabricante de acordo com a sua responsabilidade socioambiental na produção, fazer um uso otimizado do produto para ter uma vida útil mais longa, e definir uma forma de descarte adequada. Só assim, tomando decisões conscientes em cada uma dessas fases, o consumidor poderá comparar e escolher a melhor opção. (INSTITUTO AKATU, 2020)

Consumir de forma consciente, assim, não significa “não consumir”. Pelo contrário: é consumir levando em consideração o “equilíbrio entre satisfação pessoal, as possibilidades ambientais e os efeitos sociais da decisão” (FABI, LOURENÇO e SILVA, 2010, p. 6).

Na perspectiva do meio ambiente, o consumo consciente tem origem em uma dimensão individual, exigindo uma mudança de atitude de cada cidadão, mas tem impacto na sociedade, uma vez que evolui, ao longo do tempo, para um patamar de consciência social (SILVA e GÓMEZ, 2010). **Esta tese de Doutorado propõe que este mesmo processo aconteça na perspectiva do consumo das notícias: o consumo consciente, originário de uma dimensão individual, exige uma mudança de atitude de cada cidadão. Essa mudança, ao longo do tempo, impacta em toda a sociedade e evolui para um patamar de consciência social** [grifo nosso]. É aí que se insere o conceito chave desta pesquisa acadêmica: só existe uma via para disseminar o hábito do consumo consciente de notícias e provocar a mudança de atitude que, posteriormente, levará a sociedade a um patamar de consciência social. Essa via é a educação voltada ao consumo dos meios de comunicação (e de seus conteúdos), tema que será abordado no próximo capítulo deste estudo com base na construção do conceito de Pedagogia da Notícia.

Por ora, é importante mapear o principal motivo pela qual se faz imprescindível a educação para o consumo consciente das notícias no ambiente digital: ao ser educado para consumir a informação jornalística de modo mais consciente, o consumidor poderá fazer escolhas melhores e, principalmente, mais racionais. Ou seja: em um cenário em que a emoção tem forte influência sobre o consumo da informação jornalística, a Pedagogia da Notícia funciona, ao mesmo tempo, como mecanismo de prevenção e antídoto eficiente para dois dos principais males derivados do consumo irresponsável – a desinformação e a infociação.

### 3.4 Emoção

Não é possível falar em consumo consciente – e muito menos em Pedagogia da Notícia – sem abordar, antes, o tema das emoções. Reside, aí, inclusive, um dos aspectos mais emblemáticos – e quiçá menos explorados – dos nossos tempos de sociedade líquida em rede (BAUMAN, 2001; CASTELLS, 2002). Definir emoção, de acordo com Wainberg e Pereira (2017, p. 7), é uma tarefa complexa que vem sendo empreendida desde os primórdios da filosofia, com os pré-socráticos<sup>129</sup>, até os dias de hoje, com a Psicologia e a Neurociência.

Uma das primeiras reflexões acerca do tema data de 300 a.C. e se insere no contexto do estoicismo – filosofia fundada por Zenão de Cítio que, conforme Abbagnano (2012, p. 375), ao lado de escolas da mesma época como o epicurismo<sup>130</sup> e o ceticismo<sup>131</sup>, afirmava o “primado da questão moral sobre as teorias e o conceito de filosofia como vida contemplativa acima das ocupações, das preocupações e das emoções da vida comum”. Os estoicos perseguiram o ideal da *apatheia*<sup>132</sup> – cuja melhor tradução é “equanimidade” –, ou seja, “a indiferença em relação a todas as emoções; o desprezo por elas” (ABBAGNANO, 2012, p. 71). Por isso, acreditavam no autocontrole como o meio mais eficiente para superar as emoções. Os sábios, de acordo com os estoicos, deveriam “viver em total harmonia com a natureza, dominando suas paixões e suportando os sofrimentos da vida cotidiana, até alcançar a mais completa indiferença e impassibilidade diante dos acontecimentos” (JAPIASSÚ E MARCONDES, 2011, p. 68).

Ao adotar a tese da perfeita racionalidade como sua base, o estoicismo defendia que:

O mundo, como ordenação racional perfeita, nada tem que possa afligir ou ameaçar o sábio, que é o ser racionalmente perfeito: portanto, a aflição ou o temor, assim como o desejo e o prazer, provêm simplesmente de ver no mundo algo que não existe e que não pode existir: um bem que esteja além da razão ou um mal que possa ameaçar a razão. Portanto, as emoções não passam de juízos errados, opiniões vazias e des providas de sentido. O sábio está imune a elas pelo fato mesmo de ser sábio, de viver segundo a razão; e entre o sábio e o estulto, que é vítima dessas falsas opiniões, não há meio termo nem transição (ABBAGNANO, 2012, p. 311-312).

Platão e Aristóteles também filosofaram sobre as emoções. No diálogo *Filebo*, Platão apresenta aquela que Abbagnano (2012, p. 311) considera a primeira teoria geral sobre este

---

<sup>129</sup> Filósofos anteriores a Sócrates (469 a.C. – 399 a.C.), os pré-socráticos buscavam na cosmologia as suas explicações para o mundo. Os socráticos, por outro lado, centravam as suas teorias na experiência humana.

<sup>130</sup> Escola filosófica que apresenta três características fundamentais: o sensacionismo (a sensação é o critério da verdade e do bem), o atomismo (tudo se forma por meio da união e da separação dos átomos) e o semiateísmo (os deuses existem, mas não desempenham nenhum papel na formação do mundo) (ABBAGNANO, 2012, p. 337).

<sup>131</sup> Corrente de pensamento segundo a qual o espírito humano não pode ter certeza absoluta de alcançar a verdade e deve abster-se de julgar, submetendo toda afirmação a uma constante dúvida (MICHAELIS, 2020).

<sup>132</sup> Na filosofia estoica, é um estado de espírito alcançado quando uma pessoa está livre de perturbações emocionais.

tema filosófico: “Ocorre a dor quando a proporção ou a harmonia dos elementos que compõem o ser vivo é ameaçada ou comprometida; tem-se o prazer quando essa proporção ou harmonia se restabelece”. Aristóteles, por sua vez, dedicou boa parte do livro II de sua *Retórica* para analisar as emoções (ira e calma; amizade e inimizade; temor e confiança; vergonha e desvergonha; amabilidade e indelicadeza; piedade e indignação; inveja e emulação) no contexto dos discursos, do caráter dos ouvintes e da performance do orador. Segundo ele, as emoções nada mais são do que “as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que elas comportam dor e prazer: tais são a ira, a compaixão, o medo e outras semelhantes, assim como as suas contrárias” (ARISTÓTELES, 2005, p. 160). Em *Sobre a Alma*, Aristóteles tece reflexões cabais acerca da definição do que é a alma nos seres vivos, elencando as suas faculdades e sensibilidades e relacionando-as com o pensamento

As emoções também despertaram a atenção dos filósofos medievais embora, de acordo com Wald (2010), ainda falte um estudo aprofundado sobre as contribuições do período para o estudo do tema. Santo Agostinho (354-430), por exemplo, o mais importante teólogo dos primeiros séculos do cristianismo, negava o ideal estoico da equanimidade e o classificava como “desumano” e “irrealizável”. Para ele, as emoções eram o resultado da “vontade da alma” – e sem essas “perturbações”, a alma seria dura e, o corpo, entorpecido (OLIVEIRA, 2015).

Pois que é o desejo e a alegria senão querer em consonância com as coisas que queremos? Quando concordamos, apetecendo o que queremos, temos a alegria. De igual modo, quando discordamos do que não queremos que suceda, tal querer chama-se temor; quando discordamos do que sucede a quem não o quer, temos o querer chamado tristeza. Em suma, como se alucina ou ofende a vontade do homem, segundo os diferentes objetos que apetece ou recusa, assim a vontade do homem se transforma em tal ou tal afeição (emoção). (SANTO AGOSTINHO, 2017, p.167)

As teses de Santo Agostinho foram influenciadas pelo pensamento platônico – a partir das suas reflexões, inclusive, muitos preceitos do filósofo grego foram incorporados ao pensamento cristão. Mas essa não foi a única influência da filosofia clássica no desenvolvimento do pensamento ocidental moderno: ainda no período medieval, coube a outro religioso, São Tomás de Aquino (1225-1274), produzir uma vasta obra de inspiração aristotélica. A *Suma Teológica*, um monumental tratado sobre a natureza de Deus e as questões morais dela decorrentes, também contempla uma complexa reflexão sobre a origem das “paixões” humanas – termo com o qual São Tomás se refere ao que hoje chamamos “emoção”.

Segundo Aquino, todos os seres possuem “potências” que podem se transformar em “atos” (CAVALCANTI NETO, 2010). Essas “potências”, por sua vez, podem ser divididas em quatro gêneros: cognoscitivo, apetitivo, locomotor e vegetativo. O primeiro gênero –



cognoscitivo – se subdivide em racional (intelecto) e sensitivo (sentidos externos, como visão, audição, olfato, tato e paladar; e sentidos internos, como sentido comum, memória, imaginação e cogitativa). É este gênero de potência que dá ao ser humano a capacidade de conhecer sensivelmente e entender a essência dos seres. O segundo gênero – apetitivo – está subdividido em racional (vontade humana), sensitivo (concupiscível e irascível) e natural (vida vegetativa). É ele que permite ao ser humano desejar ou rejeitar os objetos dos quais ele toma conhecimento. Já a potência locomotora, na visão de Aquino, é a que permite pôr em prática o que é desejado ou rejeitado em função do que se conhece. Por fim, a vegetativa é a que faz com que o ser humano possa se nutrir, se desenvolver e se reproduzir. A partir da visão de São Tomás de Aquino acerca dos gêneros de potências se torna possível elaborar o seguinte quadro ilustrativo:

Quadro 12 – Potências dos seres humanos

| <b>Gênero de potência</b> | <b>Subdivisão</b>   | <b>Função</b>  |
|---------------------------|---|--|
| Cognoscitivo              | Racional (intelecto)  | Permite a capacidade de conhecer sensivelmente e entender a essência dos seres   |
|                           | Sensitivo (sentidos externos, como visão, audição, olfato, tato e paladar; e sentidos internos, como sentido comum, memória, imaginação e cogitativa) |  |
| Apetitivo                 | Racional (vontade humana)   | Permite desejar ou rejeitar os objetos dos quais o ser humano toma conhecimento  |
|                           | Sensitivo (concupiscível e irascível)   |  |
|                           | Natural (vida vegetativa)   |  |
| Locomotor                 | -   | Permite pôr em prática o que é desejado ou rejeitado em função do que se conhece |
| Vegetativo                | -   | Permite que o ser humano possa se nutrir, se desenvolver e se reproduzir         |

Fonte: Cavalcanti Neto, 2010.

Para Cavalcanti Neto (2010, p. 91), “as potências do homem se articulam entre si de modo a propiciar-lhe os atos necessários à vida que lhe é própria, ou seja, racional e consciente de si mesma. Cada potência tem, portanto, o seu papel peculiar”. As “paixões” (emoções), por exemplo, são potências apetitivas; são elas que proporcionam ao ser humano a capacidade de amar ou odiar; desejar ou rejeitar. “Sem elas, de nada nos adiantaria conhecer a realidade, sua nocividade ou conveniência para a vida. Permaneceríamos impávidos e imóveis como os minerais e os vegetais”, afirma Cavalcanti Neto (2010, p. 93). As emoções estão na subdivisão sensitiva e podem ser concupiscíveis (visam obter bens necessários para a subsistência) ou irascíveis (visam obter bens difíceis de se alcançar ou lutar contra males árduos de evitar).

Aquino classifica como emoções concupiscíveis o amor, a alegria, o desejo, o ódio, a aversão e a tristeza. De outra parte, são irascíveis a esperança, o desespero, a coragem, o medo e a ira.

Na Renascença, o naturalista Bernardino Telésio (1509-1588) retomou os estudos sobre as emoções em uma abordagem físico-biológica e sem tanta ênfase às características lógicas do aristotelismo e do tomismo (OLIVEIRA, 2015). Prazer e dor, para ele, são os dois polos da experiência afetiva. Nesse sentido, a emoção assinala a situação de carência ou satisfação experimentada pelo ser vivo. De acordo com Oliveira (2015, p. 328): “Daí, desse fundo da natureza, nascem as paixões de amor e ódio, que marcam as relações de convivência – também como fator de economia da vida humana. O espírito funde-se assim na natureza, onde se situa”.

Outro filósofo do Renascimento que se dedicou ao tema foi Thomas Hobbes (1588-1679), para quem as emoções são “princípios invisíveis do movimento do corpo que precedem as ações visíveis e costumam ser chamados de tendências” e estão entre as quatro faculdades fundamentais humanas ao lado da força física, da experiência e da razão (ABBAGNANO, 2012, p. 313). Para ele, esse “princípio invisível” é o que garante as funções vitais e, portanto, a conduta social (OLIVEIRA, 2015). Conforme Abbagnano (2012), o pensamento de Hobbes inaugura a percepção das emoções como determinantes para a totalidade da conduta humana.

René Descartes (1596-1650), por sua vez, reconduziu o debate a um dos seus pontos de partida, o estoicismo, ao afirmar que a força da alma consiste em vencer as emoções e deter os movimentos do corpo que as acompanham – a fraqueza, nesse sentido, é deixar-se dominar por elas. Ao mesmo tempo, no entanto, a teoria de Descartes preservou aspectos desenvolvidos por Telésio e Hobbes ao considerar que as emoções são “modificações passivas causadas na alma pelo movimento dos espíritos vitais, das forças mecânicas que agem no corpo” (ABBAGNANO, 2012, p. 313). Para Descartes, a ação dos espíritos sobre o corpo é mediada pela glândula pineal; é nela que reside a alma e, conseqüentemente, é lá que ficam as emoções.

A função natural das emoções é incitar a alma a permitir as ações que servem para conservar o corpo ou para torná-lo mais perfeito, contribuindo com elas. Por isso, tristeza e alegria são as duas emoções fundamentais. Graças à primeira, a alma adverte das coisas que prejudicam o corpo e por isso sente ódio pelo que lhe causa tristeza e desejo de livrar-se. Graças à alegria, ao contrário, a alma adverte das coisas úteis ao corpo e, assim, sente amor por elas e desejo de adquiri-las e de conservá-las. Obviamente tudo isso supõe a separação entre alma e corpo, ou seja, a noção de alma como “substância” independente, visto que reduz a emoção a uma preocupação da alma em relação ao corpo, à vida e à conservação deste. (ABBAGNANO, 2012, p. 313)

Autor da frase “*cogito ergo sum*”<sup>133</sup> – traduzida para o português como “penso, logo existo” – Descartes rejeita a distinção tomista entre paixões concupiscíveis e irascíveis e elenca seis emoções primitivas: admiração, amor, ódio, desejo, alegria e tristeza. Todas as outras – inclusive temor e esperança, que para ele não são emoções fundamentais – derivam dessas seis.

Outro destacado filósofo do Renascimento, Baruch de Spinoza (1632-1677) discordava de Descartes quanto à separação do corpo e da alma no que tange às emoções. Para ele, os dois são aspectos de uma mesma realidade; “a emoção é fenômeno simultâneo em corpo e em alma, constituindo o apetite ou desejo” (OLIVEIRA, 2015, p. 328). Assim, o desejo é a emoção fundamental e a ele estão ligadas outras duas emoções primárias: alegria e dor. O amor e o ódio, para Spinoza, são apenas a alegria e a dor acompanhadas da ideia de suas causas externas – quem ama se esforça para conservar a coisa amada, enquanto quem odeia quer se afastar da coisa odiada. Na análise de Spinoza, o medo e a esperança têm pouco peso; são relacionados ao amor e ao ódio e atribuídos a “causas acidentais”. Isso se explica pelo papel ele atribui às emoções: segundo Spinoza, elas se vinculam ao esforço da mente e do corpo para a perfeição.

Blaise Pascal (1623-1662), Shaftesbury (1671-1713), Immanuel Kant (1724-1804) e Charles Darwin (1809-1882), entre outros, também desenvolveram reflexões acerca das emoções (OLIVEIRA, 2015). Pascal afirmava que o sentimento é uma instância autônoma do processo cognitivo do homem e que não é possível ter uma noção correta do ser humano sem levar em consideração a sua dimensão emocional. Abbagnano (2012, p. 314) ressalta que ele foi “o primeiro a dar primazia às razões do coração, que a razão não conhece”. Shaftesbury, por sua vez, acreditava que a emoção é o meio do qual a natureza dotou o ser humano para atacar e se defender; desta forma, toda ação passa pela emoção e é fundamental que exista uma “balança” das emoções, ou seja, um ponto de equilíbrio. Kant, embora simpatizasse com a tese dos estoicos de que as emoções são doenças da alma, reconhecia o seu significado e a sua função biológica. Para ele, alegria e tristeza estão ligadas ao prazer e à dor e desempenham a função de impelir o indivíduo a permanecer ou a deixar uma determinada condição. Por outro lado, o riso e o pranto, nesse sentido, ajudam mecanicamente a saúde. Por fim, Darwin afirmou que as emoções provêm de um estímulo central e são respostas a circunstâncias exteriores. Portanto, elas funcionam como mecanismos de adaptação do ser humano ao ambiente em que ele vive.

Todos esses estudos foram fundamentais para que os pioneiros na investigação da psique humana, William James (1842-1910) e Carl Lange (1834-1900), desenvolvessem, entre 1884 e 1885, de maneira independente um do outro, uma primeira formulação “organizada”: a Teoria

---

<sup>133</sup> A famosa formulação de Descartes está na obra *Discurso do Método*.

Somática das Emoções. Segundo essa teoria, quando imaginamos uma emoção forte e depois tentamos abstrair os seus sintomas corporais, veremos que, sem esses sintomas, não restaria nenhum substrato mental sobre o qual constituir essa emoção. Em outras palavras, não é possível imaginar a emoção do medo, por exemplo, sem as sensações de ritmo cardíaco acelerado, pernas bambas, lábios trêmulos, respiração suspensa e aperto no estômago. Da mesma forma, James questiona: “Poderá alguém imaginar o estado de raiva e não ver o peito em ebulição, o rosto congestionado, as narinas dilatadas, os dentes cerrados e o impulso para a ação vigorosa, mas, ao contrário, músculos flácidos, respiração calma e um rosto plácido?” (JAMES, 1950, apud DAMÁSIO, 2012, p. 127). Com base nesse argumento, a Teoria Somática das Emoções invertida a ordem de sucessão dos fenômenos: a alteração do corpo (o choro, por exemplo) seria anterior ao estímulo psíquico (a tristeza). Assim, a emoção nada mais era do que “o sentimento das mudanças enquanto elas se processam” (OLIVEIRA, 2015, p. 329). A teoria de James e Lange resistiu durante quase três décadas até ser invalidada por experimentos práticos que comprovaram: a expressão corporal da emoção é posterior ao estímulo cerebral.

Diante da ausência de uma explicação para a função das emoções, a Escola de Chicago – a mesma que deu início aos estudos sobre comunicação, mas em sua vertente da Psicologia – buscou uma resposta em Darwin e acrescentou um novo elemento à discussão sobre o tema: a possibilidade de que as emoções sejam heranças genéticas. Isso explicaria, por exemplo, os movimentos de arranhar, morder ou agarrar que são manifestados nos estados de cólera – eles seriam resquícios de atos próprios dos animais selvagens, dos quais a humanidade descende.

Veio, então, Sigmund Freud (1856-1939), cujas pesquisas apresentaram um dos traços mais marcantes do entendimento contemporâneo sobre as emoções. Para a Psicanálise, as emoções não são, simplesmente, “estados de espírito”. Pelo contrário: elas guardam uma profunda relação com as circunstâncias objetivas que lhe conferem um significado específico.

Na angústia, por exemplo, Freud vê em primeiro lugar a preparação para enfrentar o perigo, que se manifesta pela exaltação da atenção sensorial e da tensão motora. Esse estado de expectativa ou de preparação é biologicamente útil, pois sem ele o indivíduo estaria exposto a consequências graves. Dele derivam, por um lado, a ação motora, a fuga e, em grau superior, a defesa ativa; por outro lado, o que se sente como estado de angústia. Se o desenvolvimento da angústia for contido em limites estreitos, ele não passará de apêndice, de simples sinal de perigo, e todo o processo de transformação do estado de preparação angustioso em ação ocorre rápida e racionalmente. Quando, ao contrário, o desenvolvimento do estado de angústia ultrapassa certos limites, torna-se contrário ao objetivo biológico e dá lugar às formas patológicas. (ABBAGNANO, 2012, p. 318)

Pierre Janet (1859-1947), por sua vez, caracterizou a emoção como “reação ao fracasso” ou “reação ao êxito” na medida em que se tem consciência da incapacidade de se enfrentar uma

situação em perspectiva (tristeza) ou quando alguém se comporta como se fosse vitorioso (alegria). De acordo com Janet, se por um lado as emoções são nocivas porque suprimem a ação eficaz e a substitui por “convulsões”, por outro elas têm certa utilidade porque o indivíduo, na impossibilidade de responder a uma situação, se entrega a uma reação inferior e primária, mas capaz de lhe dar uma certa proteção imediata. São os chamados comportamentos-reflexo, que durante tantos anos “protegeram” os humanos de seres nocivos e os auxiliaram a obter alimento.

Contemporâneo de Janet, Charles Sherrington (1857-1952) também foi um marco nos estudos sobre emoção ao iniciar as pesquisas neurofisiológicas dos circuitos cerebrais. Mas, conforme Damásio (2012, p. 11), mesmo com todas essas iniciativas relacionadas à investigação do tema e com a realização de pesquisas pontuais, as ciências da mente e do cérebro, ao longo do seu desenvolvimento, “mostraram total descaso pelo estudo da emoção”.

O médico neurologista e neurocientista português afirma que esse foi o principal motivo que o levou a apresentar a hipótese do marcador somático em *O erro de Descartes* (2012). Para Damásio (2012, p. 128), “as emoções não são um luxo; elas desempenham uma função na comunicação do significado a terceiros e podem ter também o papel de orientação cognitiva”. A hipótese apresentada no livro sustenta que a emoção é uma parte integrante do raciocínio e pode exercer um papel nesse processo ao invés de, como se acreditava até então, perturbá-lo.

O raciocínio faz o que fazem as emoções, mas alcança o resultado conscientemente. O raciocínio nos dá a opção de pensar com inteligência antes de agir de maneira inteligente, e isso é bom: descobrimos que muitos dos problemas que encontramos em nosso complexo ambiente podem ser resolvidos apenas com emoções, porém não todos, e nestas ocasiões as soluções que a emoção oferece são, na realidade, contraproducentes. Mas como evoluiu nas espécies complexas o sistema de raciocínio inteligente? A proposta inovadora em *O erro de Descartes* é que o sistema de raciocínio evoluiu como uma extensão do sistema emocional automático, com a emoção desempenhando vários papéis no processo de raciocínio. Por exemplo, a emoção pode dar mais relevo a determinada premissa e, assim, influenciar a conclusão em favor dessa premissa. A emoção também auxiliar no processo de manter na mente os vários fatos que precisam ser levados em consideração para chegarmos a uma decisão. (DAMÁSIO, 2012, p. 13)

A sugestão de que as emoções desempenham um papel relevante no processo de tomada de decisões veio após a análise de casos clínicos. Ao acompanhar e aplicar testes em pacientes com traumas no córtex pré-frontal, Damásio percebeu que as lesões haviam desencadeado comportamentos reveladores de uma diminuição da capacidade de sentir emoções. Essa diminuição, por sua vez, provocava a deficiência na tomada de decisões. Com a hipótese do marcador somático, Damásio refuta a visão amplamente difundida de que “os mecanismos da razão existem numa região separada da mente onde as emoções não estão autorizadas a

penetrar” (DAMÁSIO, 2012, p. 16). Pelo contrário: seu estudo mostrou que “razão embotada e sentimentos deficientes surgem a par, como consequências de uma lesão cerebral”, ou seja: “a emoção é um componente integral da maquinaria da razão” (DAMÁSIO, 2012, p. 16).

Nesse sentido, para ele, as emoções podem ser definidas como uma “coleção de mudanças no estado do corpo que são induzidas numa infinidade de órgãos por meio das terminações das células nervosas sob o controle de um sistema cerebral dedicado, o qual responde ao conteúdo dos pensamentos relativos a uma determinada entidade ou acontecimento” (DAMÁSIO, 2012, p. 135). Algumas dessas alterações são visíveis para um observador externo e justificam a etimologia da palavra emoção que, em latim, significa “movimento para fora”. Outras mudanças, conforme Damásio, somente são perceptíveis para o indivíduo que sentiu a emoção.

Em conclusão, a emoção é a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispositivas a esse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigida ao próprio cérebro (núcleos neurotransmissores no tronco cerebral), resultando em alterações mentais adicionais. Repare que, de momento, estou deixando de fora da emoção a percepção de todas as mudanças que constituem a resposta emocional. (...) reservo o termo sentimento para a experiência dessas mudanças. (DAMÁSIO, 2012, p. 135)

Damásio propõe a classificação das emoções em primárias e secundárias – as primárias são inatas, evolutivas e partilhadas por todos; as secundárias resultam das interações sociais e da aprendizagem (LOPES, 2011). São emoções primárias o medo, a alegria, a tristeza, a raiva, a surpresa e a aversão. Podem ser classificadas como secundárias as emoções que envolvem processos de avaliação cognitiva das situações como a vergonha, o ciúme, a culpa e o orgulho.

No que tange às emoções primárias, o pesquisador reconhece a hipótese de que tanto os animais quanto os seres humanos apresentam um mecanismo pré-programado para sentir medo a partir de determinadas características detectadas nos estímulos como, por exemplo, o tamanho (animais de grande porte), a envergadura (uma águia durante um voo), o tipo de movimento (um réptil), determinados sons (como um rugido) e certas configurações do estado de corpo (a dor sentida em um ataque cardíaco). Para Damásio, não é preciso ver a “ameaça”; basta que esse conjunto de características (ou apenas uma característica-chave) seja identificado pelo cérebro para que o estado do corpo que identificamos como o medo seja imediatamente ativado.

No que se refere às emoções secundárias, que geralmente são experimentadas na vida adulta, Damásio ressalta a relevância dos processos de educação e aculturação. Ele afirma:

O quadro que estou estabelecendo para os seres humanos é o de um organismo que surge para a vida dotado de mecanismos automáticos de sobrevivência ao qual a educação e a aculturação acrescentam um conjunto de estratégias de tomada de decisão socialmente permissíveis e desejáveis, os quais, por sua

vez, favorecem a sobrevivência – melhorando de forma notável a qualidade dela – e servem de base à construção da pessoa. (DAMÁSIO, 2012, p. 125)

O pesquisador ainda propõe uma terceira categoria de classificação: as emoções de fundo, como bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão. De acordo com ele, “o rótulo ‘emoção’ também foi aplicado a impulsos e motivações e a estados de dor e prazer” (DAMÁSIO, 2000. p. 74). Essas emoções são causadas por um esforço físico intenso, pelo remoer de uma decisão a ser tomada ou pela ansiedade em relação a um acontecimento (agradável ou desagradável) que virá.

Quadro 13 – Classificação das Emoções

| <b>Emoções</b> | <b>Definição</b>   | <b>Exemplos</b>   |
|----------------|--|---|
| Primárias      | Emoções inatas, evolutivas e partilhadas por todos   | Medo, alegria, tristeza, raiva, surpresa e aversão  |
| Secundárias    | Emoções que resultam das interações sociais e da aprendizagem  | Vergonha, ciúme, culpa e orgulho  |
| De fundo       | Emoções causadas por um esforço físico intenso, pelo remoer de uma decisão a ser tomada ou pela ansiedade em relação a um acontecimento (agradável ou desagradável) que virá | Bem-estar ou mal-estar; calma ou tensão; impulsos e motivações relacionados aos estados de dor e prazer |

Fonte: Damásio, 2012; 2000.

De acordo com Damásio, quando uma emoção é desencadeada, ela aciona um processo. O segundo passo desse processo é “a sensação da emoção em relação ao objeto que a desencadeou; a percepção da relação entre objeto e estado emocional do corpo” (DAMÁSIO, 2012, p. 130). Conhecer essa relação, para o pesquisador, pode ampliar a estratégia de proteção.

Pense no seguinte: se vier a saber que o animal ou a situação X causa medo, você tem duas formas de se comportar em relação a X. A primeira é inata, você não a controla; além disso, não é específica de X: pode ser causada por muitos seres, objetos e circunstâncias. A segunda forma baseia-se na sua própria experiência e é específica de X. O conhecimento de X permite-lhe pensar com antecipação e prever a probabilidade de sua presença num dado meio ambiente, de modo a conseguir evitar X antecipadamente, em vez de ter de reagir em sua presença numa emergência. (DAMÁSIO, 2012, p. 131)

Damásio prossegue apontando outras vantagens de se conhecer as reações emocionais:

Você pode generalizar o conhecimento acerca delas e decidir, por exemplo, acautelá-lo em relação a algo que se assemelha a X. (Claro que, se generalizar em excesso e se comportar de forma extremamente cautelosa, poderá cair na fobia – o que não é tão bom). Além do mais, você pode ter descoberto, durante o encontro com X, algo de peculiar e potencialmente vulnerável no comportamento dele. Pode querer explorar essa vulnerabilidade no próximo encontro, e esse é mais um motivo pelo qual você precisa conhecer a emoção. Em síntese, sentir os estados emocionais, o que equivale a afirmar que se tem consciência das emoções, oferece-nos flexibilidade de resposta com base na

história específica de nossas interações com o meio ambiente. Embora sejam precisos mecanismos inatos para pôr a bola do conhecimento em jogo, os sentimentos oferecem-nos algo extra. (DAMÁSIO, 2012, p. 132)

A consciência sobre as emoções, portanto, além de ampliar as possibilidades de proteção de um indivíduo, contribui enormemente para que ele tome decisões mais acertadas – até porque, quando tem consciência sobre as emoções, o indivíduo passa a compreender os seus “marcadores-somáticos”. Damásio (2012, p. 163) explica que eles são “um caso especial do uso de sentimentos gerados a partir de emoções secundárias” e resultam da ligação das emoções e dos sentimentos por meio de um processo de aprendizagem. Segundo o pesquisador, toda vez que um marcador-somático negativo é associado a um determinado resultado futuro, o corpo humano emite uma campanha de alarme. Por outro lado, se o marcador-somático positivo for justaposto a uma determinada projeção de cenário, o sinal emitido é de incentivo àquela decisão.

Os marcadores-somáticos não tomam decisões por nós. Ajudam o processo de decisão dando destaque a algumas opções, tanto adversas quanto favoráveis, e eliminando-as rapidamente da análise subsequente. Você pode imaginá-los como um sistema de qualificação automática de previsões, que atua, quer queira ou não, para avaliar os cenários extremamente diversos do futuro que estão diante de você. Imagine-os como um mecanismo de predisposição. (DAMÁSIO, 2012, p. 164)

Mas como se formam esses marcadores-somáticos? A resposta de Damásio é o ponto nevrálgico desta tese de Doutorado: eles se formam por meio de processos de aprendizagem.

A maior parte dos marcadores-somáticos que usamos para a tomada racional de decisões foi provavelmente criada no nosso cérebro durante o processo de educação e socialização, pela associação de categorias específicas de estímulos a categorias específicas de estados somáticos. Em outras palavras, os marcadores baseiam-se no processo das emoções secundárias. (...) Os marcadores-somáticos são, portanto, adquiridos por meio da experiência, sob o controle de um sistema interno de preferências e sob a influência de um conjunto externo de circunstâncias que incluem não só entidades e fenômeno com os quais o organismo tem de interagir, mas também convenções sociais e regras éticas (DAMÁSIO, 2012, p. 166-167)

Para que o consumo de notícias seja consciente, o consumidor precisa desenvolver uma espécie de marcador-somático que o auxilie na tomada de decisões. Além disso, deve conhecer as emoções envolvidas nesse processo e compreender de que forma elas interferem nas suas escolhas. Afinal, como afirmava McLuhan, é fundamental entender o ambiente que nos cerca:

*Hoy en día, en la era electrónica de la comunicación instantánea, creo que nuestra supervivencia, o cuanto menos nuestra comodidad y felicidad, radica en comprender la naturaleza de nuestro nuevo entorno, porque a diferencia de cambios de entorno anteriores, los medios electrónicos suponen una transformación total y casi instantánea de la cultura, de los valores, de las actitudes. Esta agitación genera mucho dolor y una pérdida de la identidad, que sólo pueden sanarse si somos conscientes de su dinámica. Si*



*comprendemos las transformaciones revolucionarias que provocan los nuevos medios podemos anticiparnos a ellos y controlarlos, pero si permanecemos en el trance subliminal al cual nos hemos autoinducido, seremos sus esclavos*<sup>134</sup>. (MCLUHAN, 2015, p. 53)

A afirmação de McLuhan pode ser transportada para os dias de hoje sem qualquer prejuízo de sentido. Inclusive é possível afirmar que uma das “transformações revolucionárias” a serem compreendidas se refere à mobilização das emoções pelos meios de comunicação.

### 3.5 A manipulação das emoções

A manipulação das emoções coletivas não é uma novidade. Ela acontece desde a Antiguidade e, ao longo do tempo, já assumiu as mais distintas faces, sendo mais perceptível no âmbito da comunicação política. Aliada à linguagem, a emoção tem o poder de interferir, convencer, dar sentido a um relato ou sustentar uma versão dos fatos (RUIZ e GUTIÉRREZ, 2019). A retórica da Grécia Antiga pode ser demarcada como o ponto inicial da manipulação das emoções coletivas por meio do discurso. Concebida como a arte de falar com eloquência para fins de persuasão, essa técnica foi fundamental no contexto da democracia ateniense, em que os cidadãos deveriam ser capazes de argumentar em assembleias e defender-se nos tribunais. Nesse contexto, inclusive, de acordo com Ruiz e Gutiérrez (2019, p. 98), “*el poder emanaba del dominio del lenguaje público*<sup>135</sup>”. Em outras palavras, o poder advinha do grau de habilidade de manipulação das emoções coletivas por meio do discurso – qualquer semelhança com o que acontece, hoje, em tempos de pós-verdade, não é, nem de longe, mera coincidência.

Assim, o neologismo “pós-verdade<sup>136</sup>” também designa a era em que as emoções coletivas são deliberadamente manipuladas por meio de estratégias de desinformação com o objetivo de conduzir os indivíduos a uma determinada visão de mundo que, por sua vez, culminará em um pensamento, em uma ação ou em um posicionamento político. Nesta perspectiva, os meios de comunicação – notadamente a internet e as infinitas possibilidades de difusão de conteúdo dela derivadas como, por exemplo, as redes sociais e os aplicativos de

---

<sup>134</sup> Hoje, na era eletrônica da comunicação instantânea, acredito que nossa sobrevivência, ou pelo menos nosso conforto e felicidade, está na compreensão da natureza de nosso novo ambiente, porque, diferentemente das mudanças ambientais anteriores, a mídia eletrônica representa uma transformação total e quase instantânea de cultura, valores, atitudes. Essa agitação gera muita dor e perda de identidade, que só pode ser curada se estivermos cientes de sua dinâmica. Se entendermos as transformações revolucionárias causadas pelas novas mídias, podemos antecipá-las e controlá-las, mas, se permanecermos no transe subliminar ao qual nos induzimos, seremos seus escravos. (tradução nossa)

<sup>135</sup> O poder emanava do domínio da linguagem pública. (tradução nossa)

<sup>136</sup> Exposto na Introdução desta tese, o termo se refere à era em que os “fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que os apelos às emoções e crenças pessoais” (WORD..., 2016).

mensagens – são os canais utilizados para esta manipulação. Em uma sociedade que vive com a mídia e pela mídia, como afirma Castells, a manipulação das emoções coletivas geralmente ocorre de forma sutil, quase imperceptível, diluída em meio ao consumo diário de informação.

(...) o padrão comportamental mundial predominante parece ser que, nas sociedades urbanas, o consumo da mídia é a segunda maior categoria de atividade depois do trabalho e, certamente, a atividade predominante nas casas. Essa observação, no entanto, deve ser avaliada para o verdadeiro entendimento do papel da mídia em nossa cultura: ser espectador/ouvinte da mídia absolutamente não se constitui uma atividade exclusiva. Em geral é combinada com o desempenho de tarefas domésticas (...) e interação social. (...) Vivemos com a mídia e pela mídia. (CASTELLS, 2002, p. 418)

O termo pós-verdade foi utilizado pela primeira vez em 1992, em um artigo do dramaturgo sérvio Steve Tesich para a revista *The Nation*. Ao refletir sobre o Caso Irã-Contras<sup>137</sup> e a Guerra do Golfo Pérsico<sup>138</sup>, Tesich lamentou que “nós, como povo livre, decidimos livremente que queremos viver em algum mundo pós-verdade” (WORD..., 2016). Em 2004, o escritor e professor norte-americano Ralph Keyes institucionalizou o conceito ao publicar o livro *A Era da Pós-verdade: desonestidade e enganação na vida contemporânea*.

A popularidade do neologismo, no entanto, veio apenas em 2016, quando ele foi escolhido como a palavra do ano em língua inglesa pelo Dicionário Oxford. Para justificar a escolha, os lexicógrafos argumentaram que, embora já existisse, o termo havia sido amplamente utilizado ao longo de 2016 para se referir às eleições presidenciais norte-americanas, que terminaram com a vitória do magnata Donald Trump sobre Hillary Clinton, e ao *Brexit*, como ficou conhecido o referendo que acabou por selar a saída do Reino Unido da União Europeia.

García-Marín e Aparici definem com precisão, em termos práticos, o que é a pós-verdade:

*Veles es una ciudad macedonia de 55.000 habitantes. Allí, durante el año 2016 se registró la mayor concentración mundial de páginas web de apoyo al candidato republicano a las elecciones presidenciales de Estados Unidos, Donald Trump. Un grupo de jóvenes habilidosos en los circuitos digitales, residentes en aquella ciudad, logró construir varios sitios online de noticias falsas a favor de Trump y en contra de Hillary Clinton que, convenientemente difundidas en los grupos de apoyo a Trump en Facebook, llegaron a millones de ciudadanos estadounidenses, que generaron una enorme cantidad de visitas a estos contenidos y difundieron a través de sus redes todas las falsedades que estas páginas incluían. Aunque su impacto en las elecciones del país más poderoso del mundo resultó decisivo, el objetivo de los jóvenes macedonios no era ayudar a Trump a vencer a Clinton, sino ganar dinero a través de la venta de espacios de publicidad en sus páginas aprovechando el elevado tráfico que éstas registraron. ¿A quién le importa la verdad cuando*

---

<sup>137</sup> Escândalo revelado em novembro de 1986, durante o segundo mandato do presidente norte-americano Ronald Reagan, no qual a CIA facilitou o tráfico de armas para o Irã para assegurar a libertação de reféns e para financiar os contras-revolucionários nicaraguenses. À época, o Irã estava sujeito a um embargo internacional de armamento.

<sup>138</sup> Conflito militar travado entre agosto de 1990 e fevereiro de 1991 entre o Iraque de Saddam Hussein, cujas forças militares haviam anexado o Kuwait, e as forças da coalizão internacional, lideradas pelos Estados Unidos.

*se trata de hacerse rico? Bienvenidos a la era de la posverdad.* (GARCÍA-MARÍN E APARICI, 2019, p. 25)

Para os autores, pós-verdade é um conceito amplo, uma espécie de “pano de fundo” sobre o qual as estratégias de desinformação (entre elas a produção de *fake news*) acontecem. Segundo eles, a pós-verdade não se refere apenas ao modo como a sociedade se relaciona com a informação e com a tecnologia, mas também se manifesta na decadência dos meios de comunicação “tradicionais” e no auge das plataformas digitais e das redes sociais – estas, de acordo com García-Marín e Aparici, seduzem os usuários com a falsa promessa de “empoderamento” e de “democratização”. Na prática, porém, oferecem “diversão até a morte” (POSTMAN, 2005) e, segundo os autores, “*una reclusión en polos ideológicos que refuerzan nuestros gustos, emociones y retuits*<sup>139</sup>” (GARCÍA-MARÍN e APARICI, 2019, p. 10). Nesse sentido, os próprios indivíduos são os atores da pós-verdade na medida em que produzem e consomem as mais variadas estratégias de desinformação e de manipulação das emoções coletivas em um contexto no qual os caminhos que levam à mentira são diversos e complexos.

A percepção dos autores é corroborada por inúmeras pesquisas referentes aos hábitos de consumo de mídia e ao índice de credibilidade dos meios de comunicação em tempos de pós-verdade. Entre essas pesquisas está o *Digital News Report*, publicado anualmente pelo *Reuters Institute for the Study of Journalism*, ligado à Universidade de Oxford. A edição de 2109 ouviu 75 mil pessoas em 38 países<sup>140</sup> e identificou cinco características cruciais para a compreensão do atual momento no que tange ao consumo de notícias: os novos modelos de negócios online pagos; a percepção dos consumidores sobre confiança e desinformação; o impacto do populismo; a mudança para os aplicativos de mensagens privadas e a ascensão de podcasts. Na apresentação dos principais resultados obtidos, o relatório faz uma avaliação geral de cenário:

*News organizations are increasingly looking to subscription and membership or other forms of reader contribution to pay the bills in a so-called ‘pivot to paid’. Platforms are rethinking their responsibilities in the face of events (Christchurch attacks, Molly Russell suicide) and regulatory threats, with Facebook rebalancing its business towards messaging apps and groups – the so-called ‘pivot to private’. Meanwhile audiences continue to embrace on-demand formats with new excitement around podcasts (New York Times, Guardian) and voice technologies – the so-called ‘pivot to audio’. And amid all this frenetic change, some are beginning to question whether the news media are still fulfilling their basic mission of holding powerful people to account and helping audiences understand the world around them. The questioning comes in the form of government inquiries in some countries into*

<sup>139</sup> Uma reclusão em pólos ideológicos que reforçam nossos gostos, emoções e retweets. (tradução nossa)

<sup>140</sup> Reino Unido, Áustria, Bélgica, Bulgária, Croácia, República Checa, Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Holanda, Noruega, Polônia, Portugal, Romênia, Eslováquia, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Estados Unidos, Argentina, Brasil, Canadá, Chile, México, Austrália, China/Hong Kong, Japão, Malásia, Singapura, Coreia do Sul, Taiwan e África do Sul.

*the future sustainability of quality journalism (with recommendations as to what can be done to support it). But it also comes from parts of the public who feel that the news media often fall short of what people expect from them*<sup>141</sup>. (REUTERS, 2019, p. 9)

Entre os principais resultados da pesquisa, estão seis aspectos relevantes para a compreensão do “pano de fundo” da pós-verdade e da necessidade de um consumo consciente de informação jornalística. São eles: 1) a perda de relevância do Facebook<sup>142</sup> e o crescimento do WhatsApp e do Instagram<sup>143</sup> como fontes de informação; 2) a consolidação do WhatsApp como a principal rede de compartilhamento e de discussão de notícias, especialmente em países como o Brasil, a Malásia e África do Sul; 3) a propensão das pessoas destes países a entrar em grupos de discussão do WhatsApp mesmo sem conhecer os seus integrantes (o que, na prática, mostra a existência de um excelente canal para a desinformação); 4) a preocupação dos consumidores de notícias em relação ao que é real e ao que é *fake* (85% dos entrevistados brasileiros concordaram com a afirmação “eu me preocupo com o que é real e o que é falso na internet”); 5) a queda do índice de confiança da imprensa (apenas 49% dos entrevistados disseram confiar nas notícias); 6) o aumento do consumo de notícias por meio dos smartphones.

Os resultados globais da pesquisa têm como base os estudos realizados nos países participantes e, nesse sentido, o Brasil tem ocupado uma posição de destaque nos últimos anos (REUTERS, 2015; 2016, 2017; 2018 e 2019). Além de ser um país continental cuja disseminação da internet está longe de ser concluída, o Brasil apresenta idiossincrasias que o tornam único, no contexto mundial, sob a perspectiva do consumo de notícias. A capilaridade da televisão, presente em praticamente 100% das casas brasileiras<sup>144</sup>, o baixo nível de

---

<sup>141</sup> As empresas de comunicação estão cada vez mais buscando assinatura ou outras formas de contribuição do leitor para pagar as contas. As plataformas estão repensando suas responsabilidades diante de eventos (ataques de Christchurch, suicídio de Molly Russell) e ameaças regulatórias, com o Facebook reequilibrando seus negócios em relação a aplicativos e grupos de mensagens. Enquanto isso, o público continua adotando o formato “on demand” com novas emoções em podcasts (New York Times, Guardian) e tecnologias de voz. E em meio a toda essa mudança frenética, alguns estão começando a questionar se a mídia ainda está cumprindo sua missão básica de responsabilizar pessoas poderosas e ajudar o público a entender o mundo ao seu redor. O questionamento vem na forma de pesquisas do governo em alguns países sobre a sustentabilidade futura do jornalismo de qualidade (com recomendações sobre o que pode ser feito para apoiá-lo). Mas também vem de partes do público que sentem que a mídia frequentemente fica aquém do que as pessoas esperam dela. (tradução nossa)

<sup>142</sup> Rede social lançada em 4 de fevereiro de 2004. Em 4 de outubro de 2012, o Facebook atingiu a marca de um bilhão de usuários ativos e se tornou a maior rede social do mundo. No seu 15º aniversário, em 2019, a rede contava com 2,3 bilhões de inscritos, dos quais 130 milhões eram brasileiros (TECMUNDO, 2019). Devido a esse número, o País ficava atrás apenas da Índia (300 milhões) e dos Estados Unidos (210 milhões) em usuários.

<sup>143</sup> Aplicativo multiplataforma de compartilhamento de fotos lançado em outubro de 2010. Foi comprado pelo Facebook em abril de 2012 e, em junho de 2018, bateu a marca de um bilhão de usuários (WAKKA, 2018).

<sup>144</sup> Da acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2017 (IBGE, 2018), apenas 3,3% dos lares brasileiros não têm televisão.

escolaridade da maior parte da população<sup>145</sup>, a enorme desigualdade social e o gosto do brasileiro pelo consumo de mídia propiciam um inusitado cenário para a análise de tendências.

Exemplo disso foi um dos dados revelados pelo *Digital News Report* de 2016: na pesquisa daquele ano, 72% dos brasileiros apontaram as redes sociais (leia-se o Facebook) como a sua principal fonte de notícias. O dado denotou uma radical mudança de perspectiva: em vez de escolher o que quer consumir em termos de informação, o indivíduo fica à mercê do seu *feed*<sup>146</sup> do Facebook. Em outras palavras, ao invés de zapear em busca de uma informação ou de navegar em um site de notícias, o indivíduo recebe – e, não raro, consome – a escolha feita por um algoritmo<sup>147</sup> com base em opções anteriores e no seu perfil enquanto usuário da internet.

*Los algoritmos que operan en la red están diseñados para darnos lo que ellos “piensan” que queremos, lo que significa que la versión del mundo que encontramos a cada día es invisiblemente diseñada para reforzar nuestras creencias. Los algoritmos son tremendamente efectivos para conectarnos con lo que nos gusta o podría gustarnos, pero también terriblemente ciegos a la verdad. La web es el impulsor definitivo de la posverdad porque “es indiferente a la falsedad, la honestidad y la diferencia entre ambas”. (...) El usuario no encuentra la información, es la información que encuentra el usuario. El individuo es, por tanto, sujeto pasivo en su relación con la información que presenta el ciberespacio<sup>148</sup> (D’ANCONA, 2017, p. 53). (GARCÍA-MARÍN e APARICI, 2019, p. 35)*

O relatório de 2016 sugere que, quanto menos desenvolvimento é um país, mais alto é o índice de pessoas que percebem as redes sociais como uma fonte primária para se obter notícias, e não como plataformas voltadas ao compartilhamento de informações a partir de critérios aleatórios. Isso explicaria o fato de países como Grécia, Turquia e Brasil apresentarem um alto percentual de pessoas que, quando submetidas à pergunta “qual destes meios você usou, na última semana, como fonte de notícia?” responderam “redes sociais”. O percentual desses três países – 74%, 73% e 72%, respectivamente – é muito mais alto do que aquele registrado em nações mais desenvolvidas como Suécia e Dinamarca, onde 56% responderam “redes sociais”.

---

<sup>145</sup> Dados divulgados em junho de 2019 pelo IBGE mostram que mais da metade dos brasileiros (52,6%) com 25 anos ou mais não concluíram o ensino básico (OLIVEIRA, 2019).

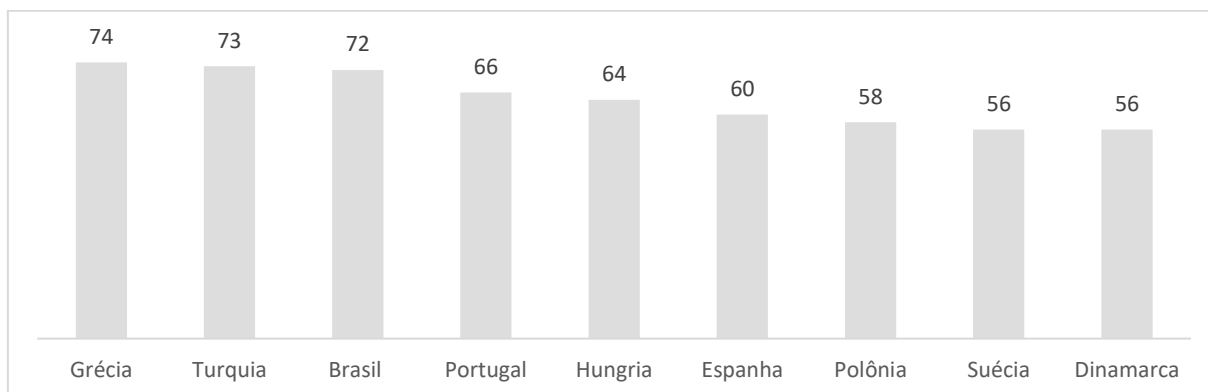
<sup>146</sup> Termo técnico que pode traduzido como “fluxo web”. Refere-se ao um formato de dados utilizado em sites e redes sociais com o objetivo de hierarquizar os conteúdos conforme eles vão sendo atualizados. Dessa forma, o *feed* pode estar programado para mostrar os conteúdos mais recentes ou aqueles “recomendados” pelo algoritmo.

<sup>147</sup> Termo técnico da ciência da computação que se refere a uma sequência finita de ações executáveis que visam obter uma solução para um determinado tipo de problema. Em outras palavras, é uma espécie de robô programado para buscar, filtrar e apresentar determinados conteúdos no feed de um usuário.

<sup>148</sup> Os algoritmos que operam na rede são projetados para nos dar o que "pensam" que queremos, o que significa que a versão do mundo que encontramos todos os dias é projetada de maneira invisível para reforçar nossas crenças. Os algoritmos são tremendamente eficazes na conexão com o que gostamos ou gostamos, mas também terrivelmente cegos para a verdade. A web é a promotora definitiva da pós-verdade porque “é indiferente à falsidade, honestidade e à diferença entre os dois”. O usuário não encontra as informações, são as informações que encontram o usuário. O indivíduo é, portanto, um sujeito passivo em sua relação com as informações apresentadas pelo ciberespaço. (tradução nossa)

Não por coincidência, nos países em que as redes sociais são percebidas pela população como fontes primárias de notícias, o índice de confiança na mídia profissional tende a ser mais baixo.

Gráfico 5 – Redes sociais como fontes de notícias (%)



Fonte: Reuters, 2016.

De acordo com o relatório do *Reuters Institute for the Study of Journalism*, a questão principal desse processo não se refere tanto ao crescimento da importância das redes sociais como fontes de notícias, mas sim à mudança de rumo no tráfego do usuário, que se contenta em consumir a informação programada para chegar ao *feed* e deixa de acessar os sites jornalísticos.

*But this is not just about access to news via social media, our data suggest that an increasing proportion are coming to depend on it for direct consumption. News has become a more important part of the Facebook mix over the last year. Algorithms have prioritized breaking news, news-related videos, live streams, and other visual content, while publishers have been stepping up their efforts to publish native formats. Since mid-2015 they have been able to publish full ‘instant articles’ within Facebook’s walled garden itself. Our focus group research for this year’s Digital News Report shows that, as news now comes to people through social media feeds, there can be less need to go directly to a news website<sup>149</sup>. (REUTERS, 2016)*

Nesse sentido, em vez de acessar uma notícia construída a partir dos pressupostos técnicos do jornalismo, o consumidor se contenta com uma “imitação” da informação jornalística:

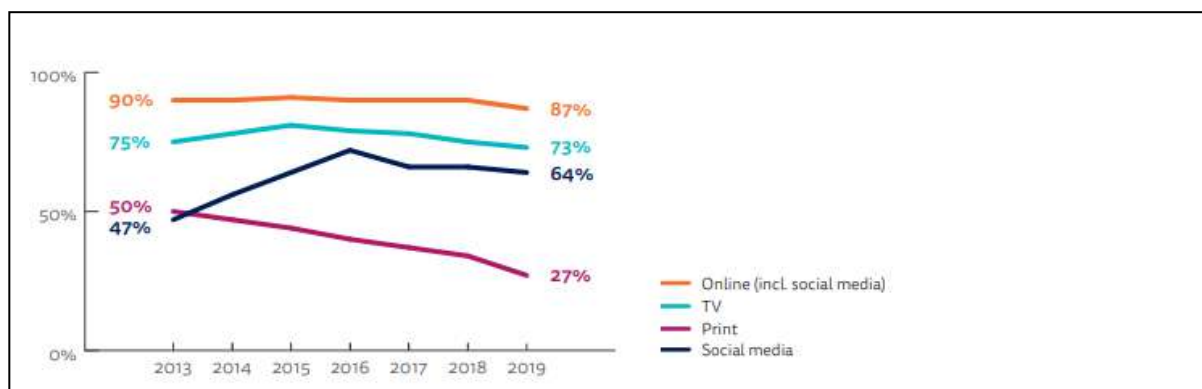
*Si suena un boletín horario informativo, identificamos este formato auditivo con el consumo de información por la radio. Si entra una cabecera de informativos, sabemos que empieza un telediario. Relacionamos esta cabera*

<sup>149</sup> Mas não se trata apenas de acesso a notícias pelas mídias sociais; nossos dados sugerem que uma proporção crescente passa a depender disso para o consumo direto. As notícias se tornaram a parte mais importante do mix do Facebook no ano passado. Os algoritmos priorizaram notícias de última hora, vídeos relacionados a notícias, transmissões ao vivo e outros conteúdos visuais, enquanto os editores intensificaram seus esforços para publicar formatos nativos. Desde meados de 2015, eles podem publicar “artigos instantâneos” completos no próprio “jardim murado” do Facebook. Nossa pesquisa de grupo focal para o Digital News Report deste ano mostra que, como as notícias agora chegam às pessoas por meio de feeds de mídia social, pode haver menos necessidade de ir diretamente para um site de notícias. (tradução nossa)

*directamente con un formato de consumo de información audiovisual. Si tocamos un periódico, sabemos que ese papel es un formato de consumo de información. Nuestros sentidos asocian estos formatos con noticias. Ojo, aunque luego nos puedan mentira. Lo que tenemos interiorizado es que en estos formatos lo que recibimos es potencial información. ¿Qué ha cambiado? El aumento del consumo de noticias, de información, a través de Internet y de redes sociales y el móvil... Dentro de esa pantalla de desinformación tiene mucho más fácil imitar a la información, disfrazarse de ella. (...) cada vez es más fácil imitar lo que nuestro cerebro identifica como un medio de comunicación<sup>150</sup>. (MONTES, 2019, p. 14)*

No Brasil, após um período de extremo crescimento da percepção das redes sociais como fontes de notícias entre 2013 e 2016, essa tendência parece ter perdido força. O *Digital News Report* de 2019, além de indicar uma espécie de “migração” deste papel para os grupos de WhatsApp, evidencia que a curva relativa às redes sociais se manteve estável nos últimos anos. A pesquisa também mostra que, em relação a 2013, o percentual de entrevistados que buscam notícias no meio online recuou de 90% para 87%; enquanto o daqueles que têm a televisão como fonte principal de notícias caiu de 75% para 73%. A maior queda, no entanto, foi registrada pelo meio impresso: em 2013, 50% dos entrevistados afirmaram buscar notícias em jornais e revistas. Em 2019, esse índice caiu para 27%, como é possível notar na Figura 6.

Figura 6 – Fontes de Notícias no Brasil (2013-2019)



Fonte: Reuters, 2019, p. 122.

<sup>150</sup> Quando ouvimos a trilha que caracteriza a "notícia em cima da hora", logo identificamos esse formato com o consumo de informações pelo rádio. Quando ouvimos as manchetes de um telejornal, sabemos que ele vai nos apresentar conteúdo audiovisual. Quando pegamos um jornal impresso, sabemos que ele é um compilado de informações para serem lidas. Nossos sentidos associam esses formatos a notícias - embora o rádio, a TV e o jornal possam mentir para nós. O que internalizamos é que nesses formatos o que recebemos é uma informação em potencial. O que mudou então? O aumento no consumo de notícias e de informações através da Internet, das redes sociais e dos celulares. Dentro dessas telas de desinformação, é muito mais fácil se disfarçar de informação. (...) É cada vez mais fácil imitar o que nosso cérebro identifica como um meio de comunicação. (tradução nossa)

Não há como falar em “pós-verdade” sem levar em consideração esses dados. Eles sustentam uma afirmação inquestionável: o modo de consumir notícias mudou – e vem mudando drasticamente – desde a chegada da internet. No Brasil, essas mudanças foram medidas, até 2016, pela Pesquisa Brasileira de Mídia, realizada pela Secretaria de Comunicação (SECOM) da Presidência da República. O texto de apresentação de sua edição mais recente elenca algumas dessas alterações mais importantes registradas no consumo de mídia no País:

O registro mais significativo é o rápido avanço da internet percebido nos últimos anos. A rede mundial de computadores se cristaliza como segunda opção dos brasileiros na hora de se informarem. Resultados como esse confirmam a dinâmica já descrita por especialistas. As novas mídias transformam e criam novos modos de consumo de informação. Para usar expressão do sociólogo espanhol Manuel Castells, os dados da PBM 2016 mostram que a Galáxia da Internet absorve a Galáxia de Gutenberg na Era da Informação. A pesquisa revela um consumo de internet frequente e abundante. Nesse processo – e é importante destacar – surpreende a confiança moderada nas notícias recebidas pela rede de computadores, sobretudo se comparada aos demais meios, em especial jornais, rádio e TV. Os internautas se conectam com forte intensidade, mas ainda buscam nos meios tradicionais a validação daquilo que veem. (BRASIL, 2016, p. 8)

Essa “validação” está relacionada com dois aspectos relevantes para a compreensão do “pano de fundo” da pós-verdade. O primeiro se refere a uma das bases sociais sobre as quais a era da pós-verdade está ancorada, que é o colapso da confiança como um valor humano fundamental (D’ANCONA, 2017, p. 36). Para García-Marín e Aparici, esse aspecto fica evidente quando se observa o descrédito conferido aos meios de comunicação “tradicionais” e o auge da popularidade das redes sociais como fontes de informação. O caso brasileiro ilustra bem essa questão: como já apresentado na Introdução deste estudo, o índice geral de confiança nas notícias por parte do brasileiro é de 48% – uma queda de 11% em relação a 2018. Dentre todos as nacionalidades entrevistadas na pesquisa, os brasileiros mostraram ser os mais preocupados com a disseminação de *fake news* e a desinformação (REUTERS, 2019, p. 122) – conforme o relatório, este fato tem relação com as eleições presidenciais de 2018, fortemente influenciadas por variadas estratégias de manipulação das emoções coletivas via WhatsApp.

Este cenário, porém, não é exclusividade do Brasil. Conforme García-Marín e Aparici:

*La desconfianza del ciudadano hacia los medios tradicionales que gobernaron el ecosistema informativo durante el siglo XX no deja de ser un signo más de la crisis de confianza hacia las instituciones que reina en la sociedad occidental desde comienzos de la segunda década del siglo XXI. Vivimos en una era de fragilidad institucional y desconfianza<sup>151</sup>. (GARCÍA-MARÍN e APARICI, 2019, p. 29)*

---

<sup>151</sup> A desconfiança do cidadão em relação à mídia tradicional que governou o ecossistema da informação durante o século XX é mais um sinal da crise de confiança em relação às instituições que reinaram na sociedade ocidental



Nesse contexto se insere o segundo aspecto relevante para se entender o “pano de fundo” da pós-verdade: a existência do viés cognitivo, ou seja, de padrões de distorção de julgamentos que podem levar a decisões irracionais a partir do acionamento de gatilhos emocionais (GARCÍA-MARÍN e APARICI, 2019). O ponto de partida para a investigação do assunto foi a Teoria da Dissonância Cognitiva apresentada em 1957 pelo psicólogo Leon Festinger (1919-1989). Segundo essa teoria, o ser humano almeja uma coerência entre as suas cognições e, por isso, tende a buscar a harmonia entre as suas crenças, atitudes e comportamentos. Quando isso não acontece, tem-se uma dissonância cognitiva; um conflito que pode ser solucionado de três formas: 1) por meio da substituição de uma das crenças, atitudes ou comportamentos; 2) por meio da aquisição de novas informações a fim de aumentar a consonância; 3) por meio do esquecimento ou da redução da importância das cognições que se mostraram incoerentes.

É neste contexto que as cognições contraditórias entre si – os diferentes pontos de vista, por exemplo – servem de estímulo para que a mente obtenha ou produza novos pensamentos ou crenças, ou até modifique as crenças já existentes. E é justamente este processo que não ocorre na pós-verdade. Quando se depara com uma crença dissonante, em vez de acionar os mecanismos de solução do conflito, o sujeito vai na direção oposta, reforçando a dissonância. É esse o processo dos negacionistas, por exemplo. É por esta razão que, conforme explicitado na Introdução deste estudo, ocorre a inviabilização do diálogo a partir de argumentos lógicos.

*De este modo, ante el aluvión de informaciones de todo tipo al que cada sujeto se ve sometido diariamente, éste se inclinará a considerar como verdaderos aquellos contenidos que minimicen todo lo posible su disonancia cognitiva, es decir, acogerá como verdaderos aquellos contenidos que se ajusten más a sus creencias preestablecidas. A este proceso se llama sesgo de confirmación y consiste en la tendencia de dar más peso a la información que confirma nuestras visiones preexistentes. La disonancia cognitiva e los sesgos de confirmación son elementos clave para entender la anatomía de la posverdad porque determinan que los individuos creen más en sus emociones y sus perspectivas prefijadas del mundo que en la fuerza de los hechos<sup>152</sup>. (GARCÍA-MARÍN e APARICI, 2019, p. 33)*

O viés de confirmação, segundo o qual somos mais propensos a procurar e concordar com aquilo que consente com nossas hipóteses e ignorar e discordar do que contrasta, é apenas um

---

desde o início da segunda década do século XXI. Vivemos em uma era de fragilidade institucional e de desconfiança. (tradução nossa)

<sup>152</sup> Dessa forma, diante da enxurrada de informações de todos os tipos às quais cada sujeito é submetido diariamente, ele tende a considerar como verdadeiros os conteúdos que minimizam ao máximo possível sua dissonância cognitiva, ou seja, aceita como verdadeiros os conteúdos ajustados mais às suas crenças pré-estabelecidas. Esse processo é chamado de viés de confirmação e consiste na tendência de dar mais peso às informações que confirmam nossas visões pré-existentes. A dissonância cognitiva e os vieses de confirmação são elementos-chave na compreensão da anatomia pós-verdade, porque determinam que os indivíduos acreditam mais em suas emoções e em suas perspectivas pré-determinadas sobre o mundo do que nos fatos. (tradução nossa)

dos mecanismos que podem levar os indivíduos a um julgamento falho. A organização internacional sem fins lucrativos School of Thought, que se dedica ao ensino de habilidades de pensamento crítico e criativo, listou outros 23 vieses cognitivos, conforme indica o Quadro 14.

Quadro 14 – Lista de vieses cognitivos

| <b>Viés</b>                         | <b>Definição</b>   |
|-------------------------------------|--|
| Ancoragem                           | A ordem em que recebemos as informações contribui para determinar o curso das nossas percepções. Por isso, a primeira informação que acessamos é sempre a mais relevante e influencia todos os demais julgamentos.   |
| Custo afundado                      | Um projeto no qual investimos tempo, dinheiro ou emoções é mais difícil de ser abandonado. Por causa desse apego irracional ao que já nos custou algo, podemos distorcer os julgamentos e fazer investimentos imprudentes.   |
| Otimismo                            | Resultados positivos costumam ser superestimados. Até pode ser benéfico manter uma atitude positiva, mas é imprudente permitir que ela afete a nossa habilidade de fazer julgamentos racionais.  |
| Pessimismo                          | A probabilidade de resultados negativos também pode ser superestimada. Esse costuma ser um mecanismo de defesa contra desapontamentos, mas pode levar a quadros de depressão e ansiedade.  |
| Efeito Dunning-Kruger               | O quanto menos sabemos sobre um assunto, mais confiantes nos sentimos sobre ele. E o contrário também é verdadeiro. Por isso, muitos especialistas tendem a subestimar suas próprias habilidades, reconhecendo o quanto ainda desconhecem.                             |
| Efeito Backfire (tiro pela culatra) | Desafios às nossas crenças nos levam a acreditar de modo ainda mais forte nelas. Assim, sentimos que um ataque a uma ideia parece um ataque contra nós mesmos.   |
| Efeito de enquadramento             | O contexto influencia muito. Acreditamos que pensamos de modo independente, mas somos condicionados pela forma como as informações são apresentadas e pelas sugestões sutis que elas oferecem.   |
| Egoísmo                             | Nossos fracassos tendem a ser percebidos como fruto de fatores externos. Porém, os sucessos são vistos como mérito próprio.  |
| Efeito Barnum                       | As declarações vagas fazem com que tapemos os seus buracos, uma vez que a nossa mente está sempre em busca de conexões. Por isso, nos apropriamos de manifestações nebulosas para interpretá-las e fazê-las parecerem pessoais.  |
| Hipótese do mundo justo             | O desejo de que o mundo seja justo nos leva a presumir que ele existe. Por isso, uma realidade em que as pessoas nem sempre recebem aquilo que merecem ameaça a narrativa que construímos na mente.  |
| Endogrupal                          | O sentimento de pertencimento faz favorecer quem se parece conosco.  |
| Erro fundamental de atribuição      | O julgamento que fazemos dos outros sempre é pelas suas características, enquanto nos julgamos pela situação. Se tivemos uma noite ruim de sono, sabemos por que estamos mais lentos no dia seguinte. Se vemos alguém mais devagar, presumimos que é uma pessoa lenta. |
| Efeito do espectador                | Em uma emergência em espaço público, presumimos que alguém irá tomar alguma atitude e não reagimos. Ocorre uma espécie de paralisia mental que nos distrai do senso de responsabilidade pessoal.   |

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| Heurística de disponibilidade | Os nossos julgamentos são influenciados pelo que nos salta à mente com mais facilidade. Por isso, memórias recentes são mais poderosas e parecem mais relevantes.   |
| Maldição do conhecimento      | Uma vez que entendemos algo, presumimos ser óbvio para todos. Assim, acabamos esquecendo o quão complicado é o caminho para o conhecimento.   |
| Crença                        | Uma conclusão que vai de encontro às nossas crenças tende a ser racionalizada e amparada. Por isso, é tão difícil nos afastarmos do que acreditamos e levar em consideração os méritos de um argumento. Na prática, é como se nossas ideias fossem impenetráveis à crítica. |
| Declinismo                    | O passado tende a ser lembrado melhor do que realmente foi, enquanto esperamos um futuro bem pior do que provavelmente seja. Mesmo estando no momento mais próspero e pacífico da história, muitos acreditamos que está ficando pior.                                       |
| Pensamento de grupo           | A dinâmica social influencia nossas decisões em uma situação de grupo, uma vez que a divergência pode ser desconfortável e perigosa. A opinião daquela pessoa mais confiante – ou da que fala primeiro – costuma determinar os demais.                                      |
| Negatividade                  | Sentimos a dor do sofrimento e da perda com mais intensidade do que a alegria da gratificação e do prazer.  |
| Efeito placebo                | Um remédio, mesmo falso, pode fazer efeito se acreditarmos que ele irá funcionar. Isso pode acontecer em situações que são controladas pela nossa mente, como dores, mas não em viroses ou fraturas.  |
| Efeito auréola                | O quanto gostamos ou achamos alguém atraente influencia o nosso julgamento sobre essa pessoa. Isso ocorre porque os nossos juízos são automáticos e é especialmente importante na vida profissional.  |
| Reatância                     | O oposto do que alguém nos pede costuma ganhar mais a nossa disposição do que o pedido em si. Isso porque sentimentos que a nossa liberdade está sendo ameaçada e queremos resistir.  |
| Efeito holofote               | O que os outros pensam sobre nós mesmos costuma ser superestimado. No geral, a maioria das pessoas está bem mais preocupada em si mesmo do que em você.   |

Fonte: School of Thought, 2019; Ely, 2019.

Em síntese: na era da pós-verdade, as pessoas querem, com todas as suas forças, manter as suas crenças. E isso ocorre a partir de variadas estratégias desenvolvidas no âmbito dos meios de comunicação – especialmente da internet, das redes sociais e dos aplicativos de mensagens.

### 3.6 A manipulação da notícia

Na era da pós-verdade, orientadas pela lógica do consumo de conteúdo no ambiente digital e da maximização dos lucros por meio do maior número possível de cliques, as notícias são produzidas a partir de formatos que têm como objetivo manipular as emoções coletivas. De acordo com a *European Association for Viewers Interests* (EAVI), uma organização não governamental que trabalha para a educação midiática e a cidadania, há pelo menos oito

possibilidades de se “embalar” conteúdos para atingir esse objetivo: 1) manchetes caça-cliques; 2) conteúdos patrocinados; 3) sátiras; 4) conteúdos partidários; 5) teorias da conspiração; 6) conteúdos de pseudociência; 7) conteúdos que promovem a desinformação; e 8) *fake news*.

### 3.6.1 Manchetes caça-cliques

As manchetes *clickbait* apresentam títulos com teor exagerado ou enganoso, sem nenhum compromisso com a veracidade das informações. Muitas vezes, o título sequer se refere ao conteúdo do texto. O objetivo é fazer com que o consumidor de informação clique na notícia, gerando tráfego para aquela página da internet e, conseqüentemente, mais retorno publicitário.

Essa estratégia geralmente é utilizada por quem deseja ter um crescimento repentino e considerável de visualizações em uma página. García-Marín e Aparici ressaltam, porém, que até mesmo os veículos de comunicação de maior qualidade e seriedade aplicam essa técnica:

*La búsqueda constante de cebos y titulares extremadamente llamativos y exagerados a la caza del clic del internauta es una tendencia creciente incluso en los medios considerados de mayor calidad y seriedad, en detrimento del rigor y la profundidad de análisis que debería caracterizar la práctica periodística e informativa*<sup>153</sup>. (GARCÍA-MARIN e APARICI, 2019, p. 117)

Um exemplo de site que utiliza exaustivamente a estratégia da manchete caça-cliques é o brasileiro TV Foco, dedicado à cobertura de artistas, celebridades e conteúdos da televisão. Em sua apresentação institucional, o site enaltece o fato de contar com um alto número de acessos:

Um dos mais reconhecidos e importantes sites de televisão do Brasil, pioneiro no segmento. Criado em 2006, se tornou fonte segura de informação para milhares de internautas loucos por televisão e seus afins. Consolidado como referência quando se trata de televisão no Brasil, o TV Foco contribui para o entretenimento de seus leitores diariamente por meio de suas análises, críticas e notas. Já entrevistou diversas personalidades conhecidas do grande público, citado, reconhecido e mencionado por profissionais e artistas do meio televisivo. Acompanhado por milhares de internautas nas redes sociais. Citado em programas de televisão, conta com mais de 100 milhões de visualizações de páginas por mês. (TV FOCO, 2020)

O chamado “jornalismo de celebridades” não é um consenso entre os profissionais e muito menos entre os pesquisadores da área da Comunicação – este é um tema que mereceria uma discussão à parte, dado o engajamento do público neste tipo de conteúdo. Mas não é preciso

---

<sup>153</sup> A busca constante por manchetes extremamente impressionantes e exageradas para caçar o clique do usuário da Internet é uma tendência crescente, mesmo na mídia considerada de maior qualidade e seriedade, em detrimento do rigor e profundidade da análise que deveria caracterizar a prática jornalística e informativa. (tradução nossa)

ser especialista no assunto ou estar informado sobre o mundo das celebridades para perceber que as manchetes publicadas pelo site TV FOCO são, no mínimo, questionáveis (Figura 7).

Nocivo por não ter qualquer compromisso com a veracidade do conteúdo, o *clickbait* vem sendo combatido de várias maneiras pelas redes sociais desde 2014 (HIGA, 2017), especialmente pelo Facebook, principal plataforma utilizada como “isca” para conduzir o internauta até a matéria caça-clique. No universo da desinformação, porém, o *clickbait* persiste.

Figura 7 – Capa do TV Foco no dia 12 de abril de 2020



Fonte: TV Foco, 2020.

### 3.6.2 Conteúdos patrocinados

O conteúdo patrocinado tem se tornado um recurso interessante para os veículos de comunicação diante da queda da receita publicitária. Também chamado de *branded content*, ele consiste em um formato híbrido com a aparência de texto informativo, mas conteúdo de anúncio publicitário. Em veículos que prezam pela credibilidade, ele costuma ser sinalizado, como é possível observar no exemplo demonstrado na Figura 8, retirado o jornal Folha de São Paulo.

Figura 8 – Conteúdo patrocinado sinalizado



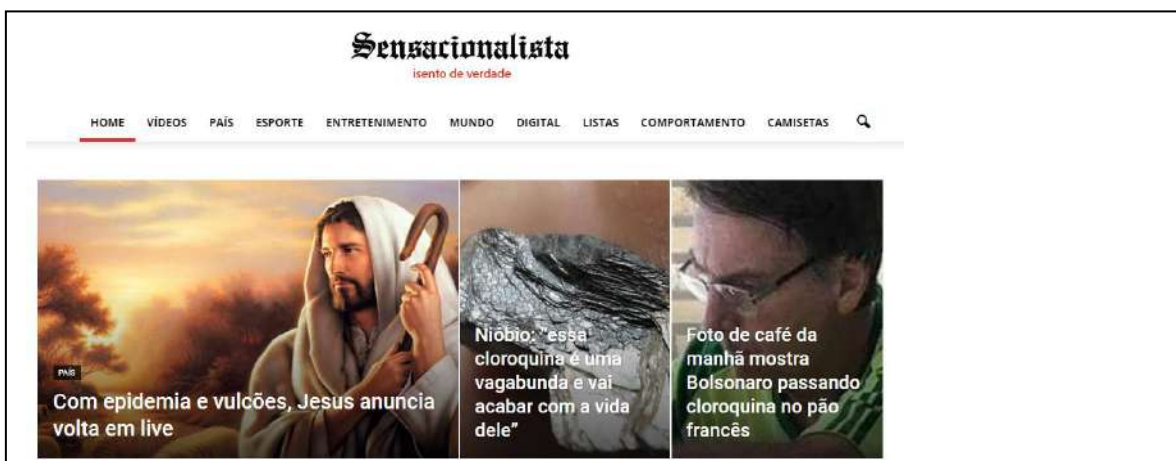
Fonte: Folha, 2020.

Nem sempre o conteúdo patrocinado é sinalizado pelo veículo de comunicação. Quando essa sinalização não acontece, o consumidor de informação pode ter dificuldades para identificá-lo como publicidade na medida em que ele é formato como se fosse uma notícia.

### 3.6.3 Sátiras

As sátiras têm como objetivo entreter o consumidor de notícias, já que são conteúdos fictícios baseados na realidade e criados com a intenção de provocar o riso e, até mesmo, a reflexão. No entanto, conforme afirmam García-Marín e Aparici (2019, p.117), embora o objetivo direto deste formato não seja a manipulação das informações, muitas vezes ele é percebido como um conteúdo verídico. Um exemplo de sátira é o site brasileiro Sensacionalista.

Figura 9 – Exemplo de sátira



Fonte: Sensacionalista, 2020.

Além do slogan “isento de verdade” que aparece logo abaixo do nome do site, o rodapé avisa: “O Sensacionalista é um site de humor com notícias fictícias. Fundado em 2009.”

### 3.6.4 Conteúdos partidários

Dentre todos os formatos anteriores, os conteúdos partidários são os mais difíceis de serem identificados. Ao contrário da manchete caça-clique, que é perceptível pelo exagero, e do conteúdo patrocinado e da sátira, que geralmente são sinalizados, o conteúdo partidário não é publicado com nenhuma “tarja indicativa”. Pelo contrário: ele é tanto mais eficaz na medida em que é sutil. São exemplos de conteúdos partidários os blogs e sites que procuram aparentar neutralidade na análise dos fatos, mas, antes, fazem uma leitura ideológica e parcial da realidade com o objetivo de apoiar um determinado partido político – que, por sua vez, o financia.

*Estos medios privilegian los hechos que se alinean con el partido político defendido mientras que silencian las informaciones comprometidas con sus intereses. De facto, funcionan como extensiones mediáticas no oficiales de las organizaciones políticas y manejan un lenguaje extremadamente emocional y apasionado. Suelen incluir noticias sesgadas, contenidos que alimentan todo tipo de teorías conspirativas e historias intencionalmente engañosas<sup>154</sup>. (GARCÍA-MARÍN e APARICI, 2019, p. 117).*

Como exemplos de conteúdos partidários no Brasil, é possível citar o Diário do Centro do Mundo<sup>155</sup>, mais alinhado à esquerda, e o Conexão Política<sup>156</sup>, mais identificado com a direita.

### 3.6.5 Conteúdos de teorias da conspiração

Tem como fundamento histórias e informações que tentam explicar realidades complexas de forma simples. García-Marín e Aparici (2019, p. 118) citam como exemplo a teoria de que o ex-presidente Barack Obama havia nascido na África, e não nos Estados Unidos. Diante da insistência da direita norte-americana, autora dessa teoria – e do fato de a mídia legitimar o debate por anos a fio – Obama tornou pública, em 2011, a sua certidão de nascimento. E aí é que se insere o dado mais interessante: antes da publicação do documento, 45% dos cidadãos

---

<sup>154</sup> Esses meios de comunicação privilegiam os fatos alinhados com o partido político defendido enquanto silenciam as informações que comprometem os seus interesses. De fato, eles funcionam como extensões não oficiais da mídia de organizações políticas e lidam com uma linguagem extremamente emocional e apaixonada. Eles geralmente incluem notícias tendenciosas, conteúdo que alimenta todos os tipos de teorias da conspiração e histórias intencionalmente enganosas. (tradução nossa)

<sup>155</sup> Disponível em <https://www.diariodocentrodomundo.com.br>. Acesso em: 30 mai. 2020.

<sup>156</sup> Disponível em: <https://conexaopolitica.com.br>. Acesso em: 30 mai. 2020.

norte-americanos duvidavam da cidadania do ex-presidente. Após a divulgação, o número caiu para 33%. Em 2012, após a intensificação da campanha pró-teoria, o percentual subiu para 41%.

### 3.6.6 Conteúdos de pseudociência

A partir da segunda metade do século XX, inúmeras teorias de base científica passaram a ser atacadas por razões econômicas, políticas ou ideológicas. García-Marín e Aparici (2019) situam o início desse processo na década de 1950, quando os negacionistas dos efeitos nocivos do tabaco (leia-se as grandes empresas do setor) promoveram uma ostensiva campanha de incentivo ao consumo do cigarro. *“La estrategia de este lobby consistió en lograr que el consenso científico que se había alcanzado sobre el efecto pernicioso del tabaco quedara equiparado a las falsas ideas sobre la inocuidad de este producto<sup>157</sup>”* (GARCÍA-MARÍN e APARICI, 2019, p. 28). Ao colocar em dúvida o conhecimento científico e equipará-lo com as falsas hipóteses de que o tabaco era inofensivo à saúde, a indústria tabagista conseguiu criar um debate que, se analisados apenas os fatos, não encontraria sustentação para ser levado adiante.

Atualmente, essa mesma estratégia tem sido exaustivamente usada por todo o tipo de negacionismo, desde os grupos que não acreditam no aquecimento climático até os que questionam o fato de a Terra ser redonda. Para García-Marín e Aparici, a negação do empírico é bem-sucedida na medida em que os meios de comunicação conferem legitimidade ao debate:

*Ya sea en el sector de las tabacaleras o desde la industria del petróleo, la negación del empirismo y del hecho comprobado científicamente obtiene su victoria cuando los ciudadanos entienden, reconocen y asumen una incerteza inducida sobre cuestiones ya validadas, debilitando la fortaleza de lo demostrado de forma experimental. Esa victoria se hace aún más contundente cuando los medios reconocen tales dudas y la cobertura mediática de tales cuestiones refleja un equilibrio entre los puntos de vista de aquellos que han comprobado el hecho y aquellos que niegan su veracidad<sup>158</sup>.* (GARCÍA-MARÍN e APARICI, 2019, p. 28)

Ao outorgar a mesma legitimidade a dois pontos de vistas contrários – quando é obvio que um deles está mais próximo da verdade – os meios de comunicação, sob o argumento da objetividade jornalística, criam o fenômeno da “falsa equivalência”, reforçando falsos debates.

---

<sup>157</sup> A estratégia deste lobby consistiu em garantir que o consenso científico alcançado sobre o efeito nocivo do tabaco fosse equiparado às ideias falsas sobre a segurança deste produto. (tradução nossa)

<sup>158</sup> Seja na indústria do tabaco ou na indústria do petróleo, a negação do empirismo e dos fatos cientificamente comprovados vencem quando os cidadãos entendem, reconhecem e assumem a incerteza induzida sobre questões já validadas, minando a força do que foi demonstrado de forma experimental. Essa vitória se torna ainda mais forte quando a mídia reconhece tais dúvidas e a cobertura sobre tais questões reflete um equilíbrio entre os pontos de vista daqueles que verificaram o fato e daqueles que negam sua veracidade. (tradução nossa)



Enquanto esta tese é escrita, por exemplo, discute-se se o distanciamento social é de fato necessário para conter a pandemia global de Covid-19. A despeito das incontáveis provas científicas de que essa dramática estratégia é a única maneira de combater o contágio em massa, existem líderes mundiais, como o presidente brasileiro, que mantém a postura negacionista<sup>159</sup>.

### 3.6.7 Conteúdos que promovem a desinformação

García-Marín e Aparici (2019) destacam que esses conteúdos nem sempre são construídos e divulgados no intuito de promover a desinformação – e, por isso, são de difícil identificação por parte do consumidor de notícias. Entre as variações mais frequentes deste formato estão a falsa atribuição de imagens, vídeos ou declarações autênticas; os títulos enganosos e incoerentes com a notícia; e o conteúdo deliberadamente manipulado, como estatísticas, fotos e vídeos modificados com a intenção de alterar o sentido da mensagem. Aqui também estão incluídos erros de informação aos quais todo meio de comunicação está sujeito.

### 3.6.8 Fake news

Geralmente apontadas como o grande vilão da contemporaneidade, as *fake news* são conteúdos inteiramente falsos e inventados, fabricados e propagados com o claro objetivo de enganar a população a partir de uma motivação política ou econômica. García-Marín e Aparici (2019, p. 119) destacam que as notícias falsas utilizam táticas de guerrilha do marketing 2.0<sup>160</sup>, tais como o uso de *bots*<sup>161</sup> automáticos, para dar capilaridade ao conteúdo nas redes sociais.

Para construir esses formatos, 13 técnicas de manipulação são frequentemente utilizadas:

Quadro 15 – Técnicas de manipulação

| Técnica          | Definição   |
|------------------|---|
| Uso de metonímia | Ocorre quando uma notícia se refere à totalidade de um objeto tomando apenas uma de suas partes. São exemplos de aplicação desta técnica as notícias que tentam fazer parecer que toda uma etnia responde por |

<sup>159</sup> Por conta deste posicionamento, Jair Bolsonaro foi chamado de “o último negacionista” pela revista alemã Der Spiegel (DER SPIEGEL, 2020).

<sup>160</sup> Se refere à era do marketing focado no consumidor, em que todas as ações são feitas para conquistá-lo, seja através de um produto mais sofisticado, uma comunicação diferente ou melhor preço. De acordo com Dahan (2017), “nessa fase, as empresas precisam segmentar melhor o público-alvo, pois seus produtos não podem mais ser básicos e servidos para a massa; então, investe-se em qualidade para satisfazer um grupo mais específico”.

<sup>161</sup> Diminutivo de *robot* (robô, em inglês), o termo se refere a uma aplicação de software concebida para simular ações humanas repetidas vezes de maneira padrão, da mesma forma como faria um robô.

|  |   |
|--|---|
|  | características que, na verdade, são observadas em uma parcela minoritária. É o caso dos muçulmanos e dos grupos terroristas que se identificam com essa expressão religiosa. Frequentemente, as notícias produzem generalizações que dão a entender que todo muçulmano é terrorista.   |
| Manipulação do que foi dito                                | É quando o sentido de uma declaração é “ajustado” por meio da troca, da substituição ou do acréscimo de palavras com a intenção de adequar o conteúdo a uma determinada interpretação dos fatos.  |
| Polarização por meio do estereótipo <sup>162</sup>         | É uma das técnicas de manipulação mais poderosas na medida em que constrói um mundo dividido em grupos populacionais inferiores e superiores. Essa técnica é bastante utilizada no contexto de eleições.  |
| Descontextualização  | Ocorre quando algo é retirado do seu contexto original com o objetivo de sustentar uma interpretação dos fatos ou uma determinada visão de mundo.   |
| <i>Astroturfing</i> <sup>163</sup> (saturação do conteúdo) | É a inundação dos canais de distribuição de informação (em especial das redes sociais) com notícias fabricadas que “abafam” o conteúdo verídico e crítico. É bastante utilizada para combater notícias “incômodas”, bem como para confundir, distrair, manipular e controlar os cidadãos. Essa técnica tem como principal característica a construção de uma versão alternativa da realidade com a qual é impossível argumentar de modo racional. |
| Modificação do significado de palavras ou símbolos         | É a “apropriação” de termos ou símbolos com a intenção de que eles sirvam a uma determinada interpretação da realidade. Em 2016 <sup>164</sup> , essa técnica foi vista, no Brasil, por meio da “apropriação” de termos como “democracia” e de símbolos como a bandeira verde e amarela.  |
| Utilização de frases feitas                                | Já é parte do senso comum a frase dita pelo ministro da Propaganda nazista, Joseph Goebbels: “Uma mentira contada mil vezes, torna-se uma verdade”. É deste raciocínio que se vale esta técnica: a repetição exaustiva de uma ideia ou uma frase enfraquece o senso crítico da audiência, que passa a aceitar essa ideia ou frase como algo trivial.  |
| Apresentação de fatos aparentes                            | É a técnica colocada em prática por meio dos <i>influencers</i> <sup>165</sup> . Consiste em contratar um intermediário capaz de influenciar um grande número de pessoas para que ele aparente usar ou apoiar determinado produto ou causa.   |
| Argumentos vazios ou exagerados                            | Essa técnica de manipulação geralmente é utilizada quando se quer infundir o medo na população. É o caso, por exemplo, do discurso xenofóbico.  |
| Omissão dos fatos  | É uma das formas mais frequentes, que consiste em oferecer certos elementos de uma informação ao passo em que outros são omitidos.  |

<sup>162</sup> Representação frequentemente repetida que converte algo complexo em algo simples e causa uma distorção ao dar mais ênfase a determinados aspectos em detrimento de outros (QUIN, 2003).

<sup>163</sup> Para saber mais sobre este tema, ver a palestra da jornalista Sharyl Attkisson no TEDx realizada na Universidade de Nevada em janeiro de 2015: <https://www.youtube.com/watch?v=-bYAQ-ZZtEU>.

<sup>164</sup> Eleita em 2014, a presidente Dilma Rousseff perdeu o mandato, em agosto de 2016, após um processo de impeachment fomentado por intensas manifestações públicas em todo o País. Neste contexto, seus defensores parecem ter se apropriado da palavra “democracia”, enquanto os seus opositores “tomaram posse” da bandeira verde e amarela – como se tanto o termo quanto o símbolo fossem exclusivos de um ou de outro grupo político.

<sup>165</sup> É um produtor de conteúdo para a internet que, por ter alcançado um número expressivo de “seguidores”, passa a ser contratado pelas marcas para promover produtos, atitudes, visões de mundo e até mesmo opiniões.

|  |  |
|--|--|
| Adulação                                       | Ocorre quando um determinado meio de comunicação, de acordo com o contexto ou a circunstância, adula um determinado ator político ou produto, quase sempre com fins econômicos.                                  |
| Aditivos degradantes                           | É quando se utilizam dados ou fatos recentes para condicionar antecipadamente o público a uma ou outra interpretação da realidade.   |
| Opiniões diferentes conforme as circunstâncias | Movimento pendular que consiste na adequação do discurso do emissor em função das ideias do receptor. É uma estratégia de manipulação bastante utilizada pelos políticos, que adequam o tom da fala à audiência. |

Fonte: García-Marín e Aparici, 2019, p. 123-126

Informações falsas, deliberadamente construídas para provocar uma reação em quem as recebe, não são exatamente uma novidade. O mudou em relação a elas é o modo como são produzidas e circulam no atual ecossistema midiático. É por isso que para desmarcar as estratégias de desinformação da pós-verdade é fundamental assumir três atitudes: 1) identificar as características da paisagem midiática atual (ambiente digital) e a influência “invisível” exercida pelos meios de comunicação no sentido proposto pela Ecologia da Mídia; 2) tomar consciência do papel das emoções no consumo das notícias e das inúmeras tentativas de manipulação levadas a cabo pelos mais diversos atores; 3) entender a dinâmica de produção da informação jornalística. Essas três estratégias, desenvolvidas por meio de um processo de ensino-aprendizagem, formam o conceito apresentado por esta tese: a Pedagogia da Notícia.

#### 4 SE EXISTEM DUAS PALAVRAS, EXISTEM DUAS COISAS

Em um de seus mais famosos diálogos, apresentado no Livro VII de *A República*, Platão imagina uma conversa entre um de seus irmãos, Glauco, e o grande filósofo Sócrates. “Imagine, pois, homens que vivem em uma morada subterrânea em forma de caverna”, diz o filósofo. “Os homens estão no interior desde a infância, acorrentados pelas pernas e pelo pescoço, de modo que não podem mudar de lugar nem voltar a cabeça para ver algo que não esteja diante deles. A luz lhes vem de um fogo que queima por trás deles, ao longe, no alto”, descreve Sócrates. “Entre os prisioneiros e o fogo, há um caminho que sobe. Imagine que esse caminho é cortado por um pequeno muro, semelhante ao tapume que os exibidores de marionetes dispõem entre eles e o público, acima do qual manobram as marionetes e apresentam o espetáculo”, prossegue.

Glauco assente: “Entendo”. Sócrates, então, começa a descrever homens que passam por este muro carregando todo o tipo de objeto fabricado – e destaca que aqueles prisioneiros que estão dentro da caverna enxergam apenas as sombras desses objetos conforme passam. “Então, se eles pudessem conversar, não acha que, nomeando as sombras que veem, pensariam nomear seres reais?”, questiona o filósofo, ao que Glauco responde: “Evidentemente”. Sócrates, então, faz uma nova pergunta: “E se, além disso, houvesse um eco vindo da parede diante deles, quando um dos que passam ao longo do pequeno muro falasse, não acha que eles tomariam essa voz pela da sombra que desfila à sua frente?”. Glauco, mais uma vez, concorda: “Sim, por Zeus”. Então o filósofo sentencia: “Assim sendo, os homens que estão nessas condições não poderiam considerar nada como verdadeiro, a não ser as sombras dos objetos fabricados”.

O diálogo segue, então, com Sócrates expondo a Glauco uma hipótese possível de ocorrer:

Se um desses homens fosse solto, forçado subitamente a levantar-se, a virar a cabeça, a andar, a olhar para o lado da luz, todos esses movimentos o fariam sofrer; ele ficaria ofuscado e não poderia distinguir os objetos, dos quais via apenas as sombras anteriormente. Na sua opinião, o que ele poderia responder se lhe dissessem que, antes, ele só via coisas sem consistência, que agora ele está mais perto da realidade, voltado para objetos mais reais, e que está vendo melhor? O que ele responderia se lhe designassem cada um dos objetos que desfilam, obrigando-o com perguntas, a dizer o que são? Não acha que ele ficaria embaraçado e que as sombras que ele via antes lhe pareceriam mais verdadeiras do que os objetos que lhe mostram agora? (PLATÃO, 2020, p. 2)

Neste caso, responde Glauco, “certamente, elas lhe pareciam mais verdadeiras”. A conversa, então, prossegue com o filósofo questionando o seu interlocutor a respeito do processo de saída daquele prisioneiro da caverna. Os dois chegam à conclusão de que, ao sair da morada subterrânea, o prisioneiro teria contato com os objetos reais, e não com as sombras

que via projetadas no muro. Da mesma forma, enxergaria o sol, e não a luz refletida por ele; e veria tantas coisas que iria lamentar pelos outros companheiros que ficaram presos na caverna.

Se, eventualmente, ele fosse reconduzido para a morada subterrânea após ver o mundo de fora e tivesse que emitir um novo juízo sobre as sombras projetadas na parede, ele provavelmente seja taxado de louco. Sócrates e Glauco concluem que os demais prisioneiros provavelmente o matariam. O filósofo encerra a alegoria com um ensinamento ao seu pupilo:

E agora, meu caro Glauco, é preciso aplicar exatamente essa alegoria ao que dissemos anteriormente. Devemos assimilar o mundo que apreendemos pela vista à estada na prisão, a luz do fogo que ilumina a caverna à ação do sol. Quanto à subida e à contemplação do que há no alto, considera que se trata da ascensão da alma até o lugar inteligível, e não te enganarás sobre minha esperança, já que desejas conhecê-la. Deus sabe se há alguma possibilidade de que ela seja fundada sobre a verdade. Em todo o caso eis o que me aparece tal como me aparece; nos últimos limites do mundo inteligível aparece-me a ideia do Bem, que se percebe com dificuldade, mas que não se pode ver sem concluir que ela é a causa de tudo o que há de reto e de belo. No mundo visível, ela gera a luz e o senhor da luz, no mundo inteligível ela própria é a soberana que dispensa a verdade e a inteligência. Acrescento que é preciso vê-la se quer comportar-se com sabedoria, seja na vida privada, seja na vida pública. (PLATÃO, 2020, p. 4-5)

Até hoje, a Alegoria da Caverna é uma das melhores metáforas existentes para ilustrar o que acontece com os indivíduos durante o processo de educação. A saída da caverna equivale a ser educado; tal qual um holofote ilumina um palco, a educação lança luz a conhecimentos que antes não existiam e faz com que o mundo deixe de ser sombras projetadas na parede. Aplicada ao consumo das notícias no ambiente digital, ela pode contribuir para o exercício da cidadania na medida em que os sujeitos que passam por um processo de ensino-aprendizagem com este objetivo recebem informações fundamentais para fazer escolhas mais conscientes.

#### 4.1 *Media Education*<sup>166</sup>

Para viver em harmonia na sociedade, todos os indivíduos precisam passar por um processo de socialização com o objetivo de aprender as regras e as normas estabelecidas ao longo do tempo pelas gerações. A esse processo de adequação ao sistema social dá-se o nome de educação. Educar nada mais é do que transmitir e perpetuar as tradições sociais – afinal, “não fossem a educação e a transmissão da cultura acumulada, a humanidade estaria sempre comprometida com a criação da roda” (CARLI, 2013, p. 10). O papel da educação, segundo

---

<sup>166</sup> A presente pesquisa entende o termo *Media Education* como equivalente a Educação Midiática, Educação para a Mídia, *Educación para los Medios* e *Educación en Medios*.

Nery (2013, p. 23), é fazer com que “o indivíduo internalize ideias e procedimentos que fazem parte do meio social”, uma vez que, enquanto “instância transmissora dos padrões morais aceitos socialmente, permite a própria reprodução da sociedade”. É pela via da educação, portanto, que o sujeito se conhece, se reconhece e se insere no contexto social em que vive. Também é pela via da educação que se cristalizam as emoções secundárias (DAMÁSIO, 2012).

Embora seja uma palavra única e, muitas vezes, genérica, educação é um processo múltiplo que contempla os saberes das mais diferentes naturezas. No contexto da pesquisa nessa área, ao longo dos anos, convencionou-se dividir esses conhecimentos em três categorias:

- **educação formal:** sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional;
- **educação não formal:** qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem;
- **educação informal:** processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio – família, trabalho, lazer e diversas mídias de massa. (MARANDINO, 2017, p. 1)

O sistema formal, portanto, é o das instituições de ensino e dos graus acadêmicos. Se refere à educação desenvolvida a partir de métodos e conteúdos pré-estabelecidos, com objetivos de aprendizagem organizados de acordo com a idade e o nível de conhecimento dos alunos. Ao menos no papel, no Brasil, a educação formal é assegurada pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988 como um direito de todos que deve ter como objetivo “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício pleno da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A educação não formal, por sua vez, é livre das regulações governamentais e se refere ao “mundo da vida”. Ocorre no âmbito do senso comum e tem como base os processos de compartilhamento de experiências. A pedagogia de Paulo Freire é um exemplo de educação não formal; neste modelo, os educandos discutem a realidade e, a partir do que foi discutido, elaboram a sua leitura de mundo. Por fim, a educação informal acontece na esfera da socialização e está relacionada à adaptação dos indivíduos à cultura na qual estão inseridos.

Compreender os três âmbitos nos quais o processo educativo se desenvolve é condição *sine qua non* para entender as diferentes abordagens da interface entre Comunicação e Educação. Citelli (2014) destaca que a aproximação entre as áreas começa nas primeiras décadas do século XX, quando termos e conceitos foram desdobrados ou criados para traduzir os crescentes vínculos entre os dois campos de estudo. O autor cita alguns desses termos e

conceitos – *media education*, *media literacy*, *educación en medios*, *educación para la comunicación*, comunicação/educação, pedagogia da comunicação, mídia e escola, educomídia e educomunicação – e elenca alguns autores que contribuíram para o desenvolvimento do tema.

(...) Anísio Teixeira, Roquette-Pinto, Célestin Freinet, John Dewey, Paulo Freire, Edgard Morin, Francisco Gutiérrez, Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco Gómez. De diferentes formas, reflexões suscitadas por esses autores, ou de cruzamento entre eles, alcançaram estudiosos do campo, que indicamos, novamente apenas a título referencial: David Buckingham, Geneviève Jcquinot-Delaunay, Jorge Huergo, José Luiz Braga, Regina Calazans, Ismar de Oliveira Soares, Adilson Citelli, Valerio Fuenzalida, Roberto Aparici, Pedro Gilberto Gomes, Maria Aparecida Baccega, Maria Luiza Belloni, João Manuel Moran, Muniz Sodré. (CITELLI, 2014, p. 65)

Em relação aos conceitos da interface Comunicação e Educação, é preciso fazer uma distinção importante. Há aqueles que nascem no campo da Comunicação e vão em direção à Educação, como *media education* (ou educação midiática, educação para os meios, *educación en medios* e *educación para la comunicación*), *media literacy* e educomunicação; e, há, também, os que fazem o caminho inverso, como pedagogia da comunicação e mídia-educação.

Por ter como ponto de partida o campo do Jornalismo e a sua aproximação com a Educação, a presente tese enfatiza os conceitos que nascem no âmbito dos estudos em Comunicação. Dessa forma, dentre os termos elencados por Citelli, o de “*media education*” é entendido como o “guarda-chuva” abaixo do qual se abrigam os demais; é o conceito-chave do qual derivam as diferentes abordagens que partem da Comunicação em direção à Educação.

Três argumentos sustentam essa percepção. O primeiro se refere ao critério cronológico: as origens de *media education* estão na década de 1920, enquanto as outras denominações – *media literacy* e educomunicação, por exemplo – foram se desenvolvendo, a partir dos anos 60, como “recortes” do termo principal. O segundo argumento diz respeito à abrangência. Na descrição de *media education* estão contemplados os aspectos gerais da interface entre Comunicação e Educação – e é por isso que ele deve ser considerado o ponto de partida. O último argumento está relacionado ao critério geográfico e, conseqüentemente, idiomático. A ideia de *media education* nasce na Europa mas, ao se disseminar pelo mundo, ganha traduções e sentidos específicos relacionados à cultura, à paisagem midiática e às particularidades do sistema de ensino e do nível educacional da população de cada país em que ela se desenvolve.

Graficamente, essa hierarquização conceitual pode ser representada a seguinte forma:

Figura 10 – *Media Education* e suas derivações



Fonte: Autora, 2020.

Agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) voltada à Educação, Ciência e Cultura, a UNESCO afirma que a educação midiática diz respeito a todos os meios e tecnologias de comunicação (FEDEROV, 2008). Para a UNESCO, *media education* é o processo por meio do qual as pessoas entendem os meios de comunicação e aprendem a usar as mídias para se comunicar desenvolvendo, também, habilidades relacionadas à análise, à interpretação, à reflexão crítica e à produção de conteúdo. De acordo com a agência da ONU:

*Media education is part of basic entitlement of every citizen, in every country in the world, to freedom of expression and the right to information and is instrumental in building and sustaining democracy. Therefore, media education in the modern world can be described as the process of the development of personality with the help of and on the material of media, aimed at the shaping of culture of interaction with media, the development of creative, communicative skills, critical thinking, perception, interpretation, analysis and evaluation of media texts, teaching different forms of self-expression using media technology*<sup>167</sup>. (FEDEROV, 2008, p. 57)

Segundo a *Media Education Foundation*, organização não governamental com sede em Northampton, nos Estados Unidos, o conceito se refere a um processo de ensino-aprendizagem

<sup>167</sup> A educação para a mídia faz parte do direito básico de todo cidadão, em todos os países do mundo, à liberdade de expressão e ao direito à informação, e é fundamental para a construção e manutenção da democracia. Portanto, a educação para a mídia no mundo moderno pode ser descrita como o processo de desenvolvimento da personalidade com a ajuda da mídia, objetivando moldar a cultura de interação com a mídia e o desenvolvimento de habilidades criativas e comunicativas, além do pensamento crítico e da percepção, interpretação, análise e avaliação de textos de mídia. (tradução nossa)



voltado ao desenvolvimento das habilidades de interpretação, avaliação e pensamento crítico sobre os sistemas midiáticos e o conteúdo por eles produzido e divulgado (WHAT..., 2020):

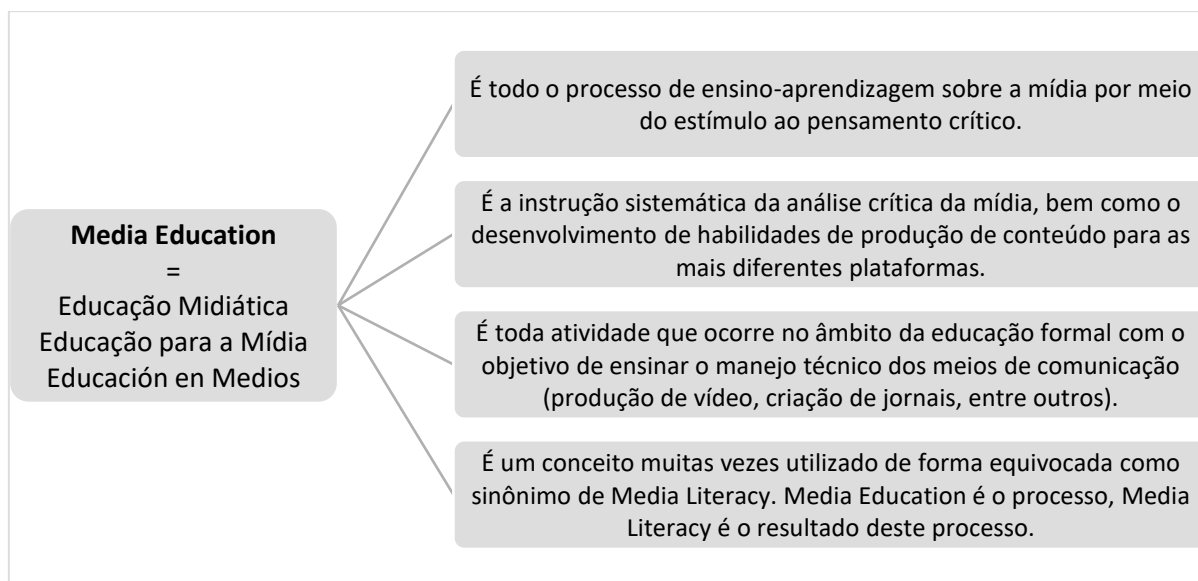
*It involves careful analysis of media ownership, commercial intent, news coverage, bias, and representation. This includes, but is not limited to, examining social media platforms (such as Facebook, Twitter, Instagram, Snap Chat, etc.), Internet memes, mobile apps, selfies, television programming, films, 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<sup>168</sup>. (WHAT..., 2020)*

A definição da IGI Global, editora acadêmica internacional que oferece, em sua página, um dicionário de termos técnicos, apresenta mais detalhes da definição de *media education* ao evidenciar que ela pode ser compreendida a partir de quatro acepções (IGI GLOBAL, 2020). A primeira diz respeito a todo o processo de ensino-aprendizagem sobre a mídia por meio do estímulo ao pensamento crítico. A segunda possibilidade de entendimento do termo se refere à instrução sistemática da análise crítica da mídia, bem como ao desenvolvimento de habilidades de produção de conteúdo para as mais diferentes plataformas. A terceira, por sua vez, compreende as atividades que ocorrem no âmbito da educação formal com o objetivo de ensinar o manejo técnico dos meios de comunicação (produção de vídeo, criação de jornais, entre outros). A IGI Global ainda pontua uma quarta possibilidade de compreensão do conceito, frequentemente interpretado como sinônimo de *media literacy*. A editora ressalta, no entanto, que os dois conceitos não se referem ao mesmo objeto: enquanto *media education* designa o processo de ensino-aprendizagem, o termo *media literacy* denomina o resultado deste processo.

---

<sup>168</sup> Envolve uma análise cuidadosa da propriedade da mídia, da intenção comercial, da cobertura noticiosa, do viés e da representação. Isso inclui a análise das plataformas de mídia social (como Facebook, Twitter, Instagram, SnapChat), memes da Internet, aplicativos móveis, selfies, programação de televisão, filmes, notícias, publicidade impressa, publicidade online, conteúdo de vídeo, comunicação política, relações públicas e todas as formas de comunicação popular. A educação para a mídia 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 a identificar padrões gerais no conteúdo da mídia, incentivando 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. (tradução nossa)

Figura 11 – Acepções de *Media Education*



Fonte: IGI Global, 2020.

Ao definir *media education* como o conceito-chave do qual derivam os demais, é possível traçar uma linha cronológica e situar, no tempo e no espaço, os mais diferentes termos e abordagens relacionados à pesquisa desenvolvida no âmbito da Comunicação e da Educação.

#### 4.1.1 As origens: 1920-1945

A educação midiática nasceu na Europa, no início da década de 1920. Segundo Alexander Federov (2008, p. 57), “*the first leader of European media education movement was no doubt, the motherland of the film art – France*<sup>169</sup>”. Os clubes de cinema que se proliferavam em Paris foram, para o autor, o ponto de partida da *media education*. Em 1922, conforme Federov (2008), a França já havia organizado a sua primeira conferência nacional dos departamentos regionais de educação cinematográfica – em um desses eventos, segundo Martineau (1988, p. 28), foi sugerido que os “*cinema educators*” fossem preparados nas universidades. Soma-se a esse pioneirismo dos clubes de cinema o trabalho de um dos mais influentes pedagogos de sua época, Célestin Freinet (1896-1966). Em uma iniciativa considerada revolucionária para aquele momento, Freinet idealizou a produção e a publicação de jornais impressos nas salas de aula. O método, assim como os seus benefícios, foi detalhado no livro *O Jornal Escolar* (1974).

<sup>169</sup> O primeiro país a liderar o movimento europeu de educação para a mídia foi sem dúvida a pátria da arte cinematográfica – França. (tradução nossa)

A Inglaterra também deu os primeiros passos rumo à educação midiática no início da década de 1920. Citelli (2014) ressalta a criação da *British Broadcasting Corporation* (BBC), em 1922, uma instituição pública de radiodifusão com propósitos e práticas que buscavam, além de informar e entreter, desenvolver projetos de educação a distância (desde programas alfabetizadores até conteúdos de aperfeiçoamento profissional e de formação continuada).

Há, ainda, uma terceira influência marcante quando se analisa as origens da educação midiática: são as instituições religiosas que, preocupadas com o poder da mídia sobre o público, passaram a incentivar, desde o início da década de 1920, os projetos voltados à análise e à discussão de filmes que, posteriormente, foram expandidos para outros meios de comunicação.

Na década de 1930, as iniciativas relacionadas à *media education* estavam se consolidando. Em 1933, o governo britânico fundou o *British Film Institute* (BFI) que, além de liderar um projeto de análise crítica de filmes, foi pioneiro no desenvolvimento de uma política pública voltada à educação midiática. Nessa mesma época, na França, a *French League of Education* criou o movimento *Cine-Jeunes*<sup>170</sup> para envolver crianças e jovens nas discussões cinematográficas e assim fomentar o pensamento crítico e as habilidades criativas. Esse momento de consolidação, porém, foi interrompido pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Esta primeira etapa do desenvolvimento da educação midiática se caracterizou por duas abordagens predominantes no que se refere aos seus objetivos. A primeira, a **abordagem da proteção em relação aos efeitos nefastos dos meios de comunicação**, partia do pressuposto de que era fundamental assumir uma postura crítica diante da mídia sob pena de ser manipulado por ela. O desenvolvimento desta atitude vigilante frente aos meios era o principal objetivo dos clubes de cinema e dos movimentos incentivados pelas instituições religiosas, apreensivas diante da ameaça de “destruição” dos valores éticos e morais. Esse viés se fortaleceu por volta de 1930, quando a televisão se instalava na Europa e nos Estados Unidos como o meio de comunicação em torno do qual se consolidaria, também, um pujante mercado publicitário.

A segunda abordagem se refere ao papel dos meios de comunicação no contexto dos sistemas de ensino. Denominada **abordagem da compensação do déficit ou da ampliação do sistema formal de ensino**, ela se refere à possibilidade de a mídia auxiliar no processo de educação através da produção e da exibição de conteúdos voltados à formação profissional ou à alfabetização. A BBC, bem como outras emissoras de rádio e televisão de caráter educativo que foram fundadas a partir do modelo inaugurado por ela, é um exemplo dessa abordagem.

---

<sup>170</sup> Cinema e Juventude. (tradução nossa)

#### 4.1.2 A retomada: 1945-1960

O pós-guerra trouxe um novo status para a educação midiática a partir da fundação da UNESCO, em 16 de novembro de 1945. A agência da ONU nasceu “com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam as sociedades” (UNESCO, 2020). Entre essas soluções está a *media education*, que não demorou para ser adotada como uma das principais bandeiras da agência.

Federov (2008) ressalta que, no pós-guerra, a França manteve a posição de liderança em relação às iniciativas de educação midiática. Desde 1952, segundo o autor, os professores franceses participavam de cursos de “educação audiovisual”. Além disso, o país contava com uma entidade organizada para fomentar este tipo de formação: a *Union Francaise des oeuvre laiques d’education par image et par le son*<sup>171</sup>. Na metade dos anos 60, inclusive, foram feitas as primeiras tentativas para regularizar o ensino da educação midiática nas escolas francesas – desde então, *media education* é uma disciplina opcional do currículo (FEDEROV, 2008, p. 58).

Na Inglaterra, a educação midiática se desenvolvia sob forte influência da corrente teórica dos estudos culturais apresentada por Raymond Williams em *The Long Revolution* (1965). De acordo com Williams, a cultura é um processo sócio-histórico de criação e assimilação de sentidos. Dessa forma, por estarem inseridos no espaço da cultura, os meios de comunicação passam, então, a ser objetos de reflexão. “Trata-se, na verdade, da passagem de uma teoria fundada no pensamento moral ou na perspectiva da produção técnica centrada nos meios e em seus conteúdos, para uma reflexão articulada das relações de comunicação”, destaca Soares (2013, p. 174). De acordo com Federov (2008, p. 58), “*at the same time ideas of McLuhan had a certain impact on the development of media education in Britain*<sup>172</sup>”. Prova disso, segundo o autor, é que os estudos relacionados à “*media culture*” se tornaram muito populares no país.

Enquanto isso, no continente americano, a educação midiática permanecia em seus estágios iniciais até por volta dos anos 50 (FEDEROV, 2008. p. 58). Mesmo sendo o país natal de McLuhan, um dos ícones dos estudos de mídia da época, o Canadá ainda desenvolvia as primeiras experiências voltadas à análise de filmes no período pós-Segunda Guerra. A primeira entidade associativa da área – a *Canadian Association for Screen Education* – surgiu em 1968.

---

<sup>171</sup> União Francesa de Educação Audiovisual. (tradução nossa)

<sup>172</sup> Ao mesmo tempo, as ideias de McLuhan tiveram um certo impacto no desenvolvimento da educação para a mídia na Grã-Bretanha. (tradução nossa)

Nos Estados Unidos, a primeira experiência de vulto em relação à educação midiática parece ter sido o programa *Newspaper in Classroom*, introduzido nas escolas secundárias em 1958. Apoiado pela *American Newspaper Publishers Association* (ANPA), o projeto chegou a envolver 34 mil escolas, 95 mil professores e mais de cinco milhões de estudantes (SIM, 1977). Na época, como já acontecia em outros países como França, Canadá e Inglaterra, os esforços dos norte-americanos estavam concentrados na análise fílmica. Federov (2008) destaca que, nos Estados Unidos, essa corrente se desenvolveu a partir de um viés mais prático do que em outros países. Assim, em vez de discussões sobre as obras cinematográficas, o foco estava na produção de películas. Para Federov (2008, p. 59), este foi o primeiro passo para o desenvolvimento de uma nova abordagem da educação midiática: a **abordagem do uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação**.

#### 4.1.3 A expansão: 1970-1980

A atenção concedida ao tema da educação midiática a partir deste período tem forte influência de McLuhan. Federov (2008, p. 60) destaca que o canadense foi um dos primeiros a enaltecer a importância da educação para os meios de comunicação na “aldeia global” (MCLUHAN, 1972) na qual, segundo ele, nosso planeta se converteria após a distribuição e o consumo em massa de um amplo espectro de textos da mídia em todas as partes do mundo.

A UNESCO, segundo Soares (2013), também exerceu um papel relevante para a difusão da *media education* (o processo de ensino-aprendizagem) e da *media literacy* (o resultado deste processo) a partir dos anos 1970. Foi nesta época que a agência da ONU passou a reunir especialistas e representantes de governos a fim de estudar mais a fundo as relações entre os mundos da educação e da comunicação. Desde então, o resultado desse esforço tem se manifestado em documentos de referência para as políticas de disseminação de projetos dessa interface, na organização de eventos para discutir o tema e na edição de declarações que legitimaram, cada vez mais, a perspectiva da *media education* como um direito dos cidadãos.

É na fase de expansão da educação midiática, mais precisamente em 22 de janeiro de 1982, que a UNESCO publica o seu primeiro documento a respeito do tema – a Declaração de Grünwald sobre Educação para os *Media* (UNESCO, 1982). Divulgado no encerramento de um simpósio internacional que reuniu educadores, comunicadores e investigadores de 19 países, o texto afirma a onipresença dos meios de comunicação, ressalta a sua crescente participação na sociedade e prevê uma influência cada vez maior que precisa ser “controlada” pela educação:

A escola e a família partilham a responsabilidade de preparar os mais jovens para viverem num mundo de poderosas imagens, palavras e sons. Crianças e adultos precisam de ser alfabetizados em todos esses três sistemas simbólicos e isso requererá uma reavaliação das prioridades educacionais. Tal reavaliação poderá muito bem resultar numa abordagem integrada para o ensino de linguagens e da comunicação. A educação para os media será mais eficaz quando pais, professores, profissionais dos media e decisores políticos, enfim todos reconhecerem que têm um papel a exercer no desenvolvimento de uma maior consciência crítica entre ouvintes, espectadores e leitores. A maior integração dos sistemas educacional e de comunicação seria indubitavelmente um passo importante para uma educação mais eficaz. (UNESCO, 1982)

Na França, em 1976, a educação midiática já estava consolidada como parte do currículo nacional das escolas secundárias e projetos como a “Semana da Imprensa na Escola” provocavam a aproximação entre estudantes e jornalistas profissionais. Segundo Federov (2008, p. 60), a regra era uma só: “aprender fazendo”. Por trás de eventos como este estava o pensamento de que para compreender os meios de comunicação e os conteúdos por eles divulgados era preciso desenvolver as habilidades técnicas para operá-los e, tal qual jornalistas, simular a rotina de produção da mídia. Outro marco importante da época, na França, foi a fundação do *Centre de liaison de l'insegnement et des moyens d'information*<sup>173</sup>, o CLEMI, em 1983. O centro funciona atua nos dias de hoje desenvolvendo projetos de educação midiática.

Na Inglaterra, a influência dos estudos culturais deu lugar à semiótica que, por sua vez, permitiu a disseminação de um viés ideológico da *media education* (FEDEROV, 2008). Na esfera institucional, a década de 1980 registrou uma “vitória” para a educação midiática: em 1988 ela foi integrada ao currículo nacional das escolas, como um conteúdo de Língua Inglesa.

No Canadá, de acordo com Federov (2008), a década de 1970 foi de privações, já que as iniciativas de educação midiática perderam o patrocínio e o apoio do Estado. Mesmo assim, data de 1978 a fundação da *Association for Media Literacy*, em atividade até os dias de hoje. Na década de 1980, a situação mudou drasticamente. Devido aos esforços empreendidos pela associação, a educação midiática se tornou disciplina integrante do Ensino Médio em 1987.

Nos Estados Unidos, a educação cinematográfica foi sendo gradativamente transformada em educação para a mídia diante da crescente influência da televisão junto à audiência. Na década de 1970, o debate esteve centrado na relação entre os programas de TV e a violência. Na década seguinte, se disseminaram programas de educação midiática no contexto do sistema formal de ensino e, também, em iniciativas realizadas fora do ambiente escolar. Aliás, para Federov (2008, p. 61), essa é uma peculiaridade da educação midiática nos Estados Unidos:

---

<sup>173</sup> Centro para Educação de Mídias e Informação. (tradução nossa)

“Unlike other English-speaking countries (for example, Canada or the UK), the leading media education communities in the USA are located outside the system of academic education<sup>174</sup>”.

A mesma tendência é observada na América Latina, onde, segundo Citelli (2014, p. 68), os projetos educadores para a comunicação, nesta época, “diziam mais respeito à escolaridade não formal e se vinculavam aos trabalhos realizados com as camadas populares e adultas, em um contexto, muitas vezes, de resistência às políticas comunicacionais levadas a termo pelas ditaduras instaladas no cone sul”. De acordo com o autor, o Programa de Educação Alternativa para a Formação do Receptor a partir da Infância (Plan-Deni) é um exemplo dessas iniciativas:

Tendo se difundido no Brasil, Equador, Peru, Uruguai, entre outros, o programa era apoiado pelo Secretariado Latino-Americano da Oficina Católica Internacional de Cinema (Ocic). As ações do Plan-Deni, ligadas à leitura crítica do cinema e do vídeo, pretendiam construir metodologias de trabalho que permitissem analisar e compreender aspectos específicos da linguagem imagética como fornecer recursos para a elaboração de produtos audiovisuais. (CITELLI, 2014, p. 68)

O autor ainda destaca outros projetos de expressão como o programa de Leitura Crítica da Comunicação (LCC) criado pela União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC). Esses projetos inauguram uma nova abordagem da interface comunicação/educação: **a abordagem da leitura crítica da mídia como um instrumento de conscientização social.**

#### 4.1.4 A aldeia global: 1990-2020

O período que se inicia a partir dos anos 1990 confirma a tese elaborada por McLuhan na década de 1960: o mundo, de fato, virou uma aldeia global e, neste contexto, a educação midiática se faz cada vez mais necessária. Na França, berço dos primeiros projetos na área, o conceito-chave se consolida na expressão *l'education critique aux medias*<sup>175</sup>. De acordo com Federov (2008, p. 62), o conceito equivale à ideia de “*critical thinking*”<sup>176</sup> desenvolvida por Len Masterman na Inglaterra. Na prática, os dois termos se referem a um processo de educação continuada visando não somente o desenvolvimento de uma inteligência crítica, como também de uma autonomia igualmente crítica a ser aplicada no dia a dia, fora da sala de aula. Soares (2013, p. 174) destaca que Masterman se apoia, metodologicamente, no enfoque filosófico de Paulo Freire, para quem o diálogo, a reflexão e a ação são entendidos de uma forma dialética.

---

<sup>174</sup> Ao contrário de outros países de língua inglesa (por exemplo, Canadá ou Reino Unido), as principais comunidades de educação para a mídia nos EUA estão localizadas fora do sistema de educação acadêmica. (tradução nossa)

<sup>175</sup> Educação crítica das mídias. (tradução nossa)

<sup>176</sup> Pensamento crítico. (tradução nossa)

Na França, portanto, se estabelece uma educação midiática com ênfase na formação de um cidadão consciente e responsável no contexto de uma sociedade democrática. Na Inglaterra, embora o debate acerca da atitude crítica em relação aos meios esteja na pauta das discussões sobre a educação midiática, ainda prevalece a vertente dos estudos culturais, herança da década de 1960. Em outros países da Europa, como a Alemanha, os estudos de mídia estão presentes no currículo escolar e são vistos, pelos professores, como instrumentos para o desenvolvimento do pensamento crítico e da “autoconsciência civil” dos estudantes (FEDEROV, 2008, p. 63).

Soares (2013) destaca os programas de formação voltados à educação midiática desenvolvidos por três instituições de ensino na Espanha: a Universidad Complutense e a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), ambas de Madrid, e a Universidad Autónoma de Barcelona. O autor ainda cita a Suécia que, por meio da *The International Clearinghouse on Children, Youth and Media*<sup>177</sup>, vinculada à Universidade de Göteborg, tem contribuído para a disseminação de dados e projetos relacionados à educação midiática. Com o apoio da UNESCO, a instituição tem publicado, nos últimos anos, dezenas de pesquisas relacionadas ao tema sob o selo *Nordic Information Centre for Media and Communication Research* (Nordicom). A Itália também se destaca neste panorama mundial por meio da Associação Italiana de Educação para os Meios (MED), que promove eventos formativos e se dedica à edição e publicação da revista *Media education, studi, ricerche, buone pratiche*<sup>178</sup>.

Mesmo com todo o avanço dos países europeus em relação à educação midiática, foi o Canadá, na visão de Federov (2008), que assumiu a liderança mundial neste campo após 1990:

*(...) media culture here is an integral component of school curricula of the English language. Media and ICT course are offered in almost all Canadian universities. And nearly each Canadian province has its own association of media education activists that conducts conferences, publishes periodicals and other materials. French speaking Canadians also do not fall behind in the movement of media education. (...) Today one can state that media education in Canada is on the upgrade and holds the leading position in the world.*<sup>179</sup>. (FEDEROV, 2008, p. 64)

A Austrália também ocupa uma posição destacada entre os países mais eficientes do mundo no que se refere à educação midiática. Em todos os estados do país, os estudos de mídia

---

<sup>177</sup> Câmara Internacional de Crianças, Jovens e Mídia. (tradução nossa)

<sup>178</sup> Disponível em: <https://bit.ly/2KRjt3E>. Acesso em: 2 mai. 2020.

<sup>179</sup> A cultura da mídia é um componente integral dos currículos escolares da língua inglesa. Os cursos de mídia e TICs são oferecidos em quase todas as universidades canadenses. E quase todas as províncias canadenses têm sua própria associação de ativistas da educação para a mídia que realiza conferências, publica periódicos e outros materiais. Os canadenses de língua francesa também não ficam para trás no movimento da educação para a mídia. Hoje, pode-se afirmar que a educação para a mídia no Canadá está em atualização e ocupa a posição de liderança no mundo. (tradução nossa)



estão incluídos nos currículos escolares. Além disso, os educadores que trabalham com a mídia se reúnem na *Australian Teachers of Media*, associação que edita uma revista quadrienal, publica livros e promove congressos para troca de experiências sobre a educação midiática.

No âmbito da UNESCO, importantes declarações foram publicadas desde a década de 1990. Assinada por representantes de 23 países, a Declaração de Praga foi o resultado da Reunião de Especialistas em Alfabetização e Informação realizada em 2003, na República Checa. O documento propõe princípios básicos para a alfabetização em informação (Alfin):

[...] (Alfin) es un prerequisite para la participación eficaz en la Sociedad de la Información; y forma parte del derecho humano básico al aprendizaje a lo largo de toda la vida y debe ser un componente importante del programa Educación para Todos, que puede contribuir de forma fundamental al logro de las Metas de las Naciones Unidas de Desarrollo para el Milenio<sup>180</sup>. (UNESCO, 2003)

Já a Declaração de Alexandria, publicada em 2005 após o Colóquio em Nível Superior sobre Competência Informacional e Aprendizado ao Longo da Vida, reforça a relação entre a *media literacy* e os direitos humanos ao afirmar: “A competência informacional está no cerne do aprendizado ao longo da vida. É um direito humano básico em um mundo digital e promove a inclusão social” (UNESCO, 2005). Destacam-se, ainda, outras três declarações editadas neste período: *Fez Declaration on Media and Information Literacy*, de 17 de junho de 2011; *Declaración de Moscú sobre Alfabetización Mediática e Informacional*, 28 de junho de 2012; e *Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era*, de maio de 2014.

Resultado de um encontro que reuniu 40 países no Marrocos, a Declaração de Fez foi elaborada como documento final do primeiro *Forum on Media and Information Literacy (MIL)*. Entre as conclusões da reunião, está a convicção de que *media and information literacy* é um direito humano fundamental, especialmente na era digital e de convergência das tecnologias de comunicação; além da visão de que o desconhecimento sobre o seu potencial é o principal obstáculo ao seu desenvolvimento (UNESCO, 2011). À guisa de conclusão, o documento aponta 11 iniciativas práticas a serem executadas pelos países cujos representantes participaram do fórum, entre elas a inclusão de *media literacy* no currículo escolar e o incentivo à realização de pesquisas acadêmicas sobre a temática nos diferentes contextos envolvidos nas discussões.

Um ano depois, em 2012, em Moscou, após a Conferência Internacional Alfabetização Midiática e Informacional em Sociedades do Conhecimento, foi editada uma nova declaração:

---

<sup>180</sup> [...] (Alfin) é um pré-requisito para uma participação efetiva na sociedade da informação; faz parte do direito humano básico à aprendizagem ao longo da vida e deve ser um componente importante do programa Educação para Todos, que pode contribuir fundamentalmente para a consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas. (tradução nossa)

*(...) se orientó a incrementar la conciencia pública sobre el significado, la escala y la importancia actual de las tareas de defensa de la alfabetización mediática e informacional entre los profesionales de la información y de la educación, los funcionarios gubernamentales, y el público en general; a identificar los desafíos clave y trazar políticas y estrategias profesionales en este campo; y a contribuir a mejorar la respuesta internacional a las cuestiones y problemáticas de la Alfabetización Mediática e Informacional*<sup>181</sup> (UNESCO, 2012).

Mais uma vez, os participantes do encontro ressaltaram a necessidade de integrar a *media literacy* às políticas nacionais de educação e cultura – orientação que se repetiu em 2014 com a *Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era*: “*Continuous technological developments create and mediatise an ever-growing amount of content and information as well as new online spaces. Media and information literacy becomes increasingly necessary in the context of such developments*<sup>182</sup>” (UNESCO, 2014). A Declaração de Paris ainda ressalta a relevância do pensamento crítico, da criatividade e da ética na era digital.

Embora compreenda *media education* como o processo global de educação midiática, a agência da ONU tem utilizado com frequência, em suas ações, o termo *media literacy*. No site institucional, por exemplo, há uma aba dedicada à *Media and Information Literacy*, no qual são disponibilizadas notícias, materiais de apoio, cursos online, links e informações sobre eventos. O texto que está publicado nesta página é quase um manifesto em favor da educação midiática:

*Our brains depend on information to work optimally. The quality of information we engage with largely determines our perceptions, beliefs and attitudes. It could be information from other persons, the media, libraries, archives, museums, publishers, or other information providers including those on the Internet. (...) Media and Information Literacy (MIL) provides answers to the questions that we all ask ourselves at some point. How can we access, search, critically assess, use and contribute content wisely, both online and offline? What are our rights online and offline? What are the ethical issues surrounding the access and use of information? How can we engage with media and ICTs to promote equality, intercultural and interreligious dialogue, peace, freedom of expression and access to information?*<sup>183</sup> (UNESCO, 2019)

---

<sup>181</sup> (...) visava aumentar a conscientização do público sobre o significado, a escala e a importância atual da defesa ao esforços de alfabetização midiática e informacional entre profissionais da informação e educação, funcionários do governo e público em geral; identificar os desafios-chave e delinear políticas e estratégias profissionais neste campo; e contribuir para melhorar a resposta internacional às questões e problemas da alfabetização midiática e informacional. (tradução nossa)

<sup>182</sup> Desenvolvimentos tecnológicos contínuos criam e mediatizam uma quantidade cada vez maior de conteúdo e informação, bem como novos espaços online. (...) A alfabetização midiática e informacional torna-se cada vez mais necessária no contexto de tais desenvolvimentos. (tradução nossa)

<sup>183</sup> Nosso cérebro depende de informações para funcionar de maneira ideal. A qualidade das informações com as quais nos envolvemos determina em grande parte nossas percepções, crenças e atitudes. Pode ser informação de outras pessoas, mídia, bibliotecas, arquivos, museus, editores ou outros provedores de informação, incluindo aqueles na Internet. (...) *Media and Information Literacy (MIL)* fornece respostas para as perguntas que todos nós fazemos em algum momento. Como podemos acessar, pesquisar, avaliar criticamente, usar e contribuir com conteúdo de maneira inteligente, tanto online quanto offline? Quais são os nossos direitos online e offline? Quais são as questões éticas em torno do acesso e uso da informação? Como podemos nos envolver com a mídia e as

À direita, no menu de assuntos referentes ao tema, está o item “*Five Laws of Media and Information Literacy*”. De acordo com a UNESCO, existem cinco leis fundamentais que devem ser observadas quando o assunto são as iniciativas de educação e alfabetização para os meios:

Quadro 16 – Leis fundamentais da *Media and Information Literacy*

|              |   |
|--------------|---|
| <b>Lei 1</b> | Informação, comunicação, bibliotecas, mídia, tecnologia, Internet e outras formas de provedores de informação são para uso em engajamento cívico crítico e desenvolvimento sustentável. Eles são iguais em estatura e nenhum é mais relevante que o outro ou deve ser tratado como tal.                 |
| <b>Lei 2</b> | Todo cidadão é um criador de informação/conhecimento e tem uma mensagem. Eles devem ter poderes para acessar novas informações conhecimentos e se expressar. <i>Media and Information Literacy</i> é para todos – mulheres e homens igualmente – e uma expressão de direitos humanos.                   |
| <b>Lei 3</b> | Informações, conhecimento e mensagens nem sempre são neutros em termos de valor, ou sempre independentes de vieses. Qualquer conceitualização, uso e aplicação da <i>Media and Information Literacy</i> deve tornar essa verdade transparente e compreensível para todos os cidadãos.                   |
| <b>Lei 4</b> | Todo cidadão quer conhecer e entender novas informações, conhecimentos e mensagens, bem como se comunicar, mesmo que não tenha conhecimento, admita ou expresse o que ele/ela faz. Os seus direitos, no entanto, nunca devem ser comprometidos.   |
| <b>Lei 5</b> | <i>Media and Information Literacy</i> não é adquirida de uma só vez. É uma experiência e um processo dinâmicos. É completo quando inclui conhecimentos, habilidades e atitudes; quando abrange o acesso, a avaliação, o uso, a produção e a comunicação de conteúdo de informações, mídia e tecnologia. |

Fonte: Unesco, 2019.

A perspectiva de que a educação midiática é um direito de todos dialoga com um dos principais pressupostos da Ecologia da Mídia: as tecnologias de comunicação impõem um padrão civilizatório e, quem não se adequar a ele, corre o risco de ser excluído da vida social. Por isso, no ambiente digital, mais do que nunca, é necessário conhecer e saber utilizar os meios de comunicação, sem perder de vista a atitude crítica diante do conteúdo por eles propagado.

Além disso, frente ao volume de informação que circula nesse ambiente, torna-se fundamental aprender a consumir o conteúdo dos meios – em especial o conteúdo jornalístico – de forma consciente. É neste contexto que nasce a abordagem da educação midiática proposta por esta tese, que pode ser denominada **abordagem do consumo consciente de notícias no ambiente digital**, segundo a qual os cidadãos devem ser educados para compreender o

---

TICs para promover a igualdade, o diálogo intercultural e inter-religioso, a paz, a liberdade de expressão e o acesso à informação? (tradução nossa)

ambiente digital<sup>184</sup> no qual estão imersos, os processos de manipulação da informação e das emoções coletivas da era pós-verdade; e as principais engrenagens de produção das notícias.

## 4.2 As particularidades dos conceitos

Diante da profusão de conceitos para a interface comunicação/educação, alguém poderia questionar a necessidade da proposição de mais um termo e de mais uma possibilidade de entendimento para o campo da educação midiática. A resposta para este eventual questionamento é muito simples: nenhum dos atuais conceitos engloba o sentido da Pedagogia da Notícia aqui proposta. Antes de apresentá-la, no entanto, é preciso detalhar os termos nascidos na esfera da Comunicação – *media literacy* e educomunicação – e os termos oriundos do campo da Educação – pedagogia da comunicação e mídia-escola – com o objetivo de apontar suas especificidades e justificar a proposição de um novo olhar para a educação midiática.

### 4.2.1 *Media Literacy*<sup>185</sup>

Resultado do processo de educação midiática, a *media literacy* “trata do desenvolvimento de competências não para usar os dispositivos midiáticos, mas para compreender o fluxo de sentidos dentro de um ambiente midiático” (MARTINO e MENEZES, 2012, p. 14). Portanto, ela não visa somente a aquisição de habilidades referentes ao uso instrumental dos meios, mas objetiva, também, o desenvolvimento da capacidade de análise crítica dos seus conteúdos.

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, pensada como processo articulado ao conjunto das práticas relacionais. [...] 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 de experiência. (MARTINO e MENEZES, 2012, p. 14)

Elizabeth Thoman e Tessa Jolls (2003, p. 21) afirmam que *media literacy* é “*the ability to access, analyze, evaluate and create media in a variety of forms*”<sup>186</sup>. Em uma aproximação mais detalhada do conceito, as autoras, fundadora e CEO do *Center for Media Literacy* com sede nos Estados Unidos, ressaltam que o termo é um *approach* do século XXI à educação:

---

<sup>184</sup> Ambiente digital refere-se, aqui, ao entendimento da Ecologia da Mídia.

<sup>185</sup> A presente tese entende o termo *Media Literacy* como equivalente a Alfabetização Midiática e Informacional.

<sup>186</sup> A capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mídia em uma variedade de formas. (tradução nossa)

*Media literacy builds an understanding of the role of media in society as well as essential skills of inquiry and self-expression necessary for citizens of a democracy. [...] Media literacy, therefore, is about helping students become competent, critical and literate in all media forms so that they control the interpretation of what they see or hear rather than letting the interpretation control them. To become media literate is not to memorize facts or statistics about the media, but rather to learn to raise the right questions about what you are watching, reading or listening to. Len Masterman, the acclaimed author of Teaching the Media, calls it “critical autonomy” or the ability to think for oneself. Without this fundamental ability, an individual cannot have full dignity as a human.*<sup>187</sup> (THOMAN e JOLLS, 2003, p. 21)

Ainda no âmbito do conceito de *media literacy*, se faz necessário um debate acerca da tradução do termo para a Língua Portuguesa, uma vez que essa é uma daquelas expressões difíceis de serem compreendidas fora do idioma em que foram criadas. Para Martino e Menezes (2012, p. 9), o conceito encontra, na tradução para o português, “uma considerável gama de possibilidades decorrentes da imprecisão conceitual de suas propriedades”. A primeira parte – *media* – não é tão problemática, já que pode facilmente ser traduzida como “meios de comunicação”. Mas o segundo termo da expressão – *literacy* – é, desde sempre, alvo de incontáveis debates e discussões acerca de qual é a melhor adaptação para a Língua Portuguesa.

Há duas possibilidades de tradução: alfabetização e letramento. A primeira palavra foi utilizada por Décio Pignatari na recriação do clássico *Understanding Media*, de McLuhan e, segundo Martino e Menezes (2012, p. 12), embasa a tradução de *media literacy* como “alfabetização para os meios”. Há, nesta noção, de acordo com os autores, uma particularidade:

[...] essa noção parece implicar, necessariamente, que o indivíduo seja “alfabetizado” pra receber uma mensagem que virá dos meios de comunicação para um receptor; mais do que isso, sugere uma postura redutora no sentido de preparar o indivíduo para lidar com os meios de comunicação em um sentido instrumental, vendo-os como uma ferramenta a ser utilizada – quando não, como uma ameaça potencial. O mesmo se aplicaria à “educação para os meios” ou “educação para a mídia”. Em todos esses casos, desenha-se no horizonte uma postura que privilegia o uso instrumental dos meios de comunicação. (MARTINO e MENEZES, 2012, p. 12)

O “problema” do entendimento de *literacy* como alfabetização é a referência ao alfabeto e ao ambiente escolar, notadamente ao período em que se inicia o domínio da escrita. Segunda

---

<sup>187</sup> *Media literacy* constrói uma compreensão do papel da mídia na sociedade, bem como habilidades essenciais de investigação e autoexpressão necessárias para os cidadãos de uma democracia. [...] *Media literacy*, portanto, trata de ajudar os alunos a se tornarem competentes, críticos e alfabetizados em todas as formas de mídia, para que controlem a interpretação do que veem ou ouvem, em vez de permitir que a interpretação os controle. Tornar-se alfabetizado em mídia não é memorizar fatos ou estatísticas sobre a mídia, mas sim aprender a levantar as perguntas certas sobre o que você está assistindo, lendo ou ouvindo. Len Masterman, o aclamado autor de *Teaching the Media*, chama isso de “autonomia crítica” ou a capacidade de pensar por si mesmo. Sem essa habilidade fundamental, um indivíduo não pode ter plena dignidade como ser humano. (tradução nossa)

opção de adaptação da expressão, “letramento”, também apresenta essa referência. No entanto, abrange um sentido mais amplo, mais propositivo e “não deixa de estar correta quando pensa na escrita como uma tecnologia de comunicação” (MARTINO e MENEZES, 2012, p. 11).

O uso da palavra “letramento” ainda abre a possibilidade de se entender *literacy* a partir da noção de “competência midiática” desenvolvida por Ferrés e Piscitelli (2015, p. 3). Segundo eles, competência é “uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas necessárias para um contexto determinado”. No contexto da mídia, o conceito está relacionado ao domínio de seis dimensões básicas: 1) linguagem; 2) tecnologia; 3) processos de interação; 4) processos de produção e difusão; 5) ideologias e valores; e 6) estética. Além disso, no âmbito midiático, conforme Ferrés e Piscitelli (2015, p. 4), o domínio dessas dimensões deve ter uma finalidade clara: “A competência midiática deverá contribuir para o desenvolvimento da autonomia pessoal de cidadãos e cidadãs, bem como o seu compromisso social e cultural”.

Dessa perspectiva, a tradução do termo *media literacy* ganha contornos mais críticos:

A noção de “competência” é tomada aqui em um sentido mais próximo do desenvolvimento de articulações entre indivíduo e meios de comunicação para – seria o caso de falar de uma “educação dos sentidos”, com significado o mais amplo possível – uma meta-compreensão dessas articulações. Entende-se, dessa maneira, o processo como reflexivo e autorreflexivo, pensando a mídia como parte do contexto do indivíduo, apto a encontrar trilhas para a compreensão do ambiente no qual está inserido, com o qual se relaciona dialética, complexa e contraditoriamente. Nesse caso, seria possível até mesmo entender *media literacy* como a competência para ação e reflexão no ambiente midiático – no caso, midiaticizado – a partir da construção de relações com seu modo de ser específico. (MARTINO e MENEZES, 2012, p. 12)

Amplamente utilizado nos Estados Unidos, no Canadá e na Europa, o conceito de *media literacy* não encontrou muita ressonância na América Latina, mais afeita à educomunicação.

#### 4.2.2 Educomunicação<sup>188</sup>

Cunhado pelo argentino Mario Kaplún (1923-1998), o termo educomunicação se refere de forma muito específica à realidade latino-americana e, devido a esta característica, apresenta particularidades em relação às reflexões e práticas de outros países. A educomunicação orienta e dá sustentação ao conjunto das ações inerentes ao planejamento, à implementação e à avaliação de programas e processos, bem como de produtos de comunicação destinados a:

(...) i) debater as condições de relacionamento dos sujeitos sociais com o sistema midiático, no contexto da sociedade da informação, promovendo critérios de análise dos sistemas de meios de informação, assim como

---

<sup>188</sup> A presente tese entende o termo Educomunicação como sinônimo de Edcomídia (MELO, 2006).

metodologias de utilização dos recursos tecnológicos em função da prática da educação para a cidadania; ii) promover e fortalecer ecossistemas comunicativos de convivência – abertos e participativos – nos espaços educativos garantidos pela gestão democrática dos processos de comunicação; e iii) ampliar o potencial comunicativo dos indivíduos e grupos humanos. (SOARES, 2013, p. 171)

Nesse sentido, o conceito se aplica tanto à observação atenta dos meios de comunicação com objetivo de promover sua leitura e utilização – viés da educação midiática – quanto ao pleno exercício da liberdade de expressão dos sujeitos sociais em inter-relação nos diferentes espaços educativos – viés da gestão de processos comunicativos. Assim como outros conceitos, a origem da ideia de educomunicação está ligada à atividade desenvolvida pelos cineclubes.

Se na Europa as primeiras iniciativas de análise fílmica surgiram na década de 1920, na América Latina esse processo começou mais tarde, nos anos 60. De acordo com Soares (2013), os clubes reuniam a elite intelectual da época e fomentavam discussões a respeito do conteúdo exibido, privilegiando um olhar mais crítico. Assim como Bauer (2010), que atribuiu à Igreja Católica o pioneirismo no debate acerca dos efeitos dos meios de comunicação na sociedade, Soares destaca o papel exercido pelos párocos nas celebrações dominicais no Brasil dos anos 60. Segundo ele, os padres faziam comentários e anunciavam os filmes que estavam para chegar na cidade com a intenção de “preparar” o público. “No processo educativo era importante conhecer a natureza da mensagem que se recebia, ou evitar que pessoas incautas, especialmente os mais jovens, tivessem acesso ao que fosse duvidoso”, afirma o pesquisador (2013, p. 180).

Vale destacar que o Brasil da época vivia sob forte influência da Igreja Católica e ainda repercutia o incentivo do Papa Pio XI, da década de 30, à produção e difusão cinematográfica:

[O Papa] exigiu que cada escola ou paróquia católica disponibilizasse um salão exibidor de filmes. A ação propiciou a expansão da prática de cineclubismo como exercício de leitura crítica da mídia em todo o mundo. A contribuição da Igreja Católica associou-se, neste início, à vertente moral de abordagem da educação midiática. (SOARES, 2013, p. 173)

Se a experiência dos anos 60 esteve muito centrada no cinema e adotava uma perspectiva da teoria dos efeitos, na década de 70 difundiu-se, em toda a América Latina, a “leitura crítica dos meios”. Derivada da contribuição pedagógica de Paulo Freire, ela era uma espécie de movimento de resistência ao que alguns grupos de educadores chamavam de “invasão” ou de “dominação” cultural de produtos do Hemisfério Norte, notadamente dos Estados Unidos.

Assistiu-se, na época, a uma dura reação dos pensadores latino-americanos à crescente influência dos meios de comunicação, especialmente da televisão. Parte voltou-se para o estudo das estruturas econômicas e políticas que davam suporte a toda forma de comunicação, enquanto outros vincularam-se à teoria sociológica da dependência cultural. Acreditava-se que somente o estudo das

condições da recepção e o conhecimento dos vários planos ideológicos que conviviam em um único receptor garantiriam o entendimento da decodificação e da ressemantização que produziam. (SOARES, 2013, p. 181)

Ainda nos anos 70, desenvolveu-se, na América Latina, uma segunda abordagem para a educomunicação, focada no planejamento participativo e na intervenção social para o desenvolvimento. Essa corrente teve forte influência do Centro Internacional de Estudos Superiores de Comunicação para a América Latina (Ciespal), com sede em Quito, no Equador.

Na década de 80, na esfera do desenvolvimento, teve início a ação articuladora da Unesco na América Latina, a partir de encontros da agência com ministros da Educação dos países e do apoio à realização de ações como os Seminários Latino-Americanos de Educação para a Televisão. “Foi neste contexto que se proliferaram, pelo continente, os projetos de educação para a televisão, formação da consciência crítica ou, ainda leitura crítica da comunicação”, destaca Soares (2013, p. 183). Nesta década, o viés latino-americano se afastou do conceito de *media literacy* que passou a ser adotado como mais frequência pelos Estados Unidos e Canadá.

Nos anos 90, a educomunicação foi fortemente influenciada pelos estudos culturais.

[...] isso acabou por facilitar a superação da bipolaridade – emissor versus receptor – estabelecida pela corrente funcionalista, fortalecendo a perspectiva que reconhecia o papel ativo do consumidor de mídias enquanto um construtor de sentidos. Foi possível, desta forma, passar de uma teoria fundada no tecnicismo, centrada nos meios, para uma reflexão articuladora das práticas de comunicação entendidas como fluxos culturais, focada no espaço das crenças, costumes, sonhos e medos que configuram a cultura do cotidiano. (SOARES, 2013, p. 184)

É neste período, também, que se intensificam as transformações tecnológicas da era digital. Diante de tantas mudanças, o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) decide empreender, entre 1997 e 1999, uma vasta pesquisa em toda a América Latina com o objetivo de produzir uma nova abordagem para a educomunicação.

O NCE/USP chegou à conclusão de que já não fazia sentido tomar a interrelação entre a comunicação e a educação a partir de seus costumeiros usos – como, por exemplo, o emprego didático das TICs pela educação – ou de suas múltiplas rejeições, como a exacerbação da crítica aos conteúdos da mídia. A questão central passou a ser a pergunta sobre como poderiam os sujeitos sociais criar “ecossistemas comunicativos” que correspondessem às suas aspirações por uma nova sociedade. A educomunicação, assim concebida, absorve seus fundamentos dos tradicionais campos da educação, da comunicação e de outros campos das ciências humanas e das artes, superando, desta forma, as barreiras epistemológicas impostas pela visão iluminista e funcionalista de relações sociais que mantêm os tradicionais campos do saber isolados e incomunicáveis. (SOARES, 2013, p. 185).



Essa abordagem atualizada de educomunicação se consolida, nos anos 2000, por meio do conceito utilizado até hoje pelos pesquisadores da área, especialmente no âmbito do NCE:

[Educomunicação é] o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas com o uso dos recursos da informação nos processos de aprendizagem. Tem como essência a intencionalidade educativa e como meta o pleno exercício da liberdade de expressão dos atores sociais. (SOARES, 2013, p. 186).

Para os próximos anos, de acordo com Soares (2013, p. 193), a expansão do entendimento latino-americano de educomunicação depende da superação de três desafios. O primeiro se refere ao questionamento sobre como sensibilizar as grandes estruturas mediante políticas públicas voltadas à educomunicação; o segundo diz respeito ao desenvolvimento de maneiras de garantir a autenticidade do processo educacional rompendo definitivamente com toda possibilidade de manipulação do poder via comunicação. O terceiro desafio está relacionado à formação de um número suficiente de especialistas capacitados para dar assistência aos programas educacionais garantindo a coerência entre a teoria e a prática do conceito.

#### **4.2.3 Pedagogia da Comunicação**

Ao contrário de *media literacy* e educomunicação, o conceito de pedagogia de comunicação parte do campo da Educação. Proposto por Paulo Freire em uma nota de rodapé do livro *Educação como prática de liberdade* (1976), o termo sintetiza o pensamento do autor a respeito da interface entre as duas áreas. Segundo ele, o ato comunicativo é horizontal, ou seja, embora as pessoas sejam diferentes e, por isso, tenham pontos de vista diversos, a palavra de cada interlocutor é merecedora de respeito (FONSECA, 2018). Nesse sentido, a pedagogia da comunicação pode ser interpretada tanto pelo viés da comunicação quanto da educação.

No âmbito dos meios de comunicação, Freire chama a atenção para a lógica a “incomunicação”. Segundo ele, em razão do seu alcance, a mídia poderia ser uma grande promotora do diálogo. No entanto, por estar comprometida com interesses particulares, ela não incentiva a pluralidade de ideias e, ainda mais grave: desencoraja e, não raro, impede a existência do debate. “Paulo Freire afirma que não existe sujeito passivo: ou a comunicação é possível, ou não é. Por isso a relevância, para o autor, de uma leitura crítica da comunicação e de uma pedagogia comunicacional”, argumenta Fonseca (2018, p. 83). A autora ressalta alguns elementos do que poderia ser entendido, de modo prático, como a pedagogia da comunicação.

O primeiro elemento é a visão dos meios de comunicação como expressões da cultura; como aparatos que revelam informações sobre o mundo em que vivemos e, ao mesmo tempo, agem sobre ele e, também, o refletem. Tanto a comunicação midiática como aquela que não ocorre na esfera dos meios de comunicação é construída socialmente – e, por isso, sempre deve ser objeto de aprendizagem. No que se refere à comunicação midiática, a pedagogia da comunicação defende que o tema “crítica da mídia” seja transversal às disciplinas do currículo escolar, além de um tópico de formação continuada para os docentes. Fonseca argumenta que:

Não é possível “ensinar” a ver televisão, e seria talvez perda de tempo escrever um manual de como assistir televisão, por exemplo. Se entendermos, no entanto, o que é a televisão, como artefato técnico, dispositivo de linguagem e mediação, qual é o seu papel no sistema midiático, etc., quem sabe a assistiremos com um olhar mais aguçado. Isso pode ser realizado a partir da discussão de experiências concretas de recepção. Não é o caso de fazer apologia ao meio; e nem de demonizá-lo, mas encará-lo como algo que serve para ser pensado. (FONSECA, 2018, p. 84)

Um segundo elemento da pedagogia da comunicação seria a ideia de que “a educação precisa pautar a mídia, e a mídia precisa abraçar a tarefa educativa” (FONSECA, 2018, p. 84). Para a autora, a mídia aposta na espetacularização dos temas educacionais e geralmente produz as notícias pelo viés dos seus produtos – como, por exemplo, os resultados de testes nacionais e internacionais – e não dos seus processos – como as matérias referentes aos problemas enfrentados nas salas de aula. Dessa forma, os temas da educação não são problematizados e, assim, “sua organização e suas práticas passam por inquestionáveis” (FONSECA, 2018, p. 85).

Um terceiro e último elemento se refere à diferenciação entre pedagogia da comunicação e pedagogia pela comunicação. Enquanto na primeira acepção a comunicação se desdobra em práticas engajadas, na segunda ela não representa a essência da proposta, mas um recurso do qual se lança a mão. Fonseca (2018, p. 85) ressalta que, nesse sentido, a originalidade de Freire está em perceber educação, cultura e comunicação como uma tríade, além de considerar a comunicação como algo que se constrói no ato educativo, e não algo que se acrescenta depois.

#### **4.2.4 Mídia-Educação<sup>189</sup>**

Assim como pedagogia da comunicação, o termo mídia-educação, bem como seus sinônimos, são originários do campo da Educação e, embora relevantes para a compreensão

---

<sup>189</sup> A presente tese entende o termo Mídia-Educação como equivalente a Mídia e Escola; Didática dos Meios; Pedagogia dos Meios ou Formação para as Mídias.

geral do conceito proposto nesta tese, não dialogam diretamente com a Pedagogia da Notícia. De acordo com Tufte e Christensen (2009, p. 102), a mídia-educação pode ser definida como:

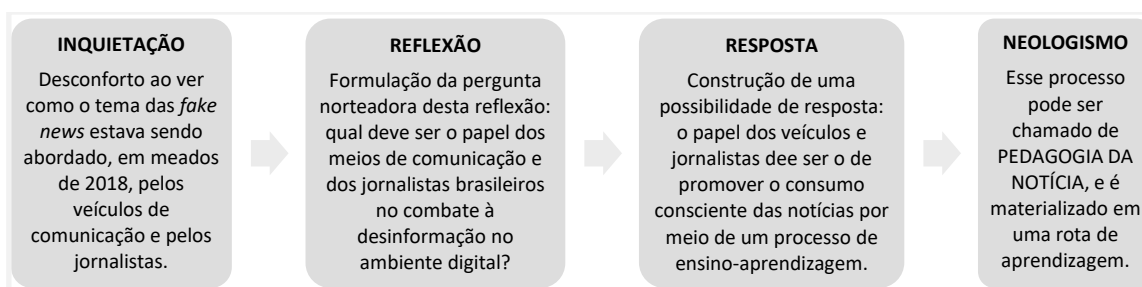
(...) um conceito dinâmico que constantemente reflete a conexão entre as crianças, os jovens e os meios de comunicação – durante seu tempo de lazer e nas instituições educacionais – e que se desenvolve na fronteira de tensão entre as práticas, os conhecimentos empíricos e as teorias mídia-educacionais. Estamos lidando com um conceito ainda não determinado por uma dada metodologia, mas que se desenvolve em uma correlação educacional e busca desenvolver uma visão abrangente no interior de seu campo. (TUFTE e CHRISTENSEN, 2009, p. 102)

Nesse sentido, o trabalho de pesquisa desenvolvido no campo da mídia-educação se concentra em dois pontos fundamentais: o estudo das relações dos estudantes com a mídia, no contexto do processo de socialização; e o estudo da “didática dos meios”, ou seja, das formas de se organizar objetivos de aprendizagem, conteúdos e áreas de atuação da mídia-educação.

#### 4.3 Pedagogia da Notícia

Embora o debate filosófico acerca das palavras e das coisas<sup>190</sup> não seja o foco deste trabalho, se faz necessária uma breve evocação de um aspecto importante acerca dessa milenar discussão: as palavras existem na medida em que dão sentido às coisas – e, como afirma o título deste capítulo, “se existem duas palavras, existem duas coisas”. Quando uma nova coisa surge, se faz necessária uma palavra para designá-la. Neste contexto, esta tese apresenta um neologismo – **Pedagogia da Notícia** – criado para denominar uma ideia – **é papel dos veículos de comunicação e dos jornalistas fomentar o consumo consciente de notícias no ambiente digital** – que se materializa em uma prática – **aqui denominada rota de aprendizagem**. No caso da Pedagogia da Notícia, a ideia precede a palavra, conforme evidenciado na Figura 12:

Figura 12 – Etapas do desenvolvimento do termo Pedagogia da Notícia



Fonte: Autora, 2020.

<sup>190</sup> Palavra empregada, aqui, em seu sentido filosófico, referindo-se genericamente a um objeto.

Tanto a ideia precede a expressão “Pedagogia da Notícia” que é possível associar ao neologismo inúmeras práticas que já vêm sendo desenvolvidas, nos últimos anos, no âmbito da sociedade civil e dos veículos de comunicação, com o intuito de tornar o público consumidor de notícias mais próximo dos jornalistas. Reside aí, aliás, a principal contribuição desta tese: ao propor um novo campo de estudos inserido no “guarda-chuva” da educação midiática e, principalmente, ao nominá-lo, este estudo agrupa as práticas que foram desenvolvidas até aqui, delimita o conceito que as define e possibilita que elas sejam ampliadas na medida em que lhes confere unidade. Além disso, organiza e sugere uma rota a ser trilhada em iniciativas futuras.

### 4.3.1 Antecedentes da Pedagogia da Notícia

O termo Pedagogia da Notícia se refere a uma área específica da interface entre Comunicação e Educação. É um campo teórico, de caráter abstrato, na medida em que pode comportar investigações acadêmicas ao seu respeito, mas é, principalmente, um campo prático, de caráter empírico, materializado em uma proposta concreta de atuação por meio de uma rota de aprendizagem. A Pedagogia da Notícia está inserida no universo da *media education*, como uma das possibilidades de desdobramento deste conceito central, como demonstra a Figura 13.

Figura 13 – A Pedagogia da Notícia no contexto da *Media Education*



Fonte: Autora, 2020.

A partir da contextualização de *media literacy*, educomunicação, mídia-educação e pedagogia da comunicação, bem como de seus sinônimos, esta tese pretendeu delimitar o que a Pedagogia da Notícia **não é** [grifo nosso]. Feita essa delimitação, é possível apresentar, agora, as características e especificidades que indicam, de fato, o que este conceito pretende abranger.

Como mencionado anteriormente, a Pedagogia da Notícia é uma ideia que, de certa forma, já existe. Ela vem sendo colocada em prática desde que jornalistas e veículos de comunicação perceberam a importância de se manter um relacionamento mais próximo com o público consumidor de notícias. Não é possível delimitar uma data ou uma iniciativa “fundadora” desta ideia; mas é possível inferir que essa “preocupação” com o público é diretamente proporcional à percepção do jornalismo como um negócio que visa ao lucro. Em última análise, na visão dos veículos de comunicação, o consumidor de notícias é um cliente – e, como todo cliente, precisa estar satisfeito com o produto que consome. Por isso, no contexto das empresas, as iniciativas voltadas à Pedagogia da Notícia sempre tiveram um caráter estratégico, sendo criadas para manter a fidelidade do público e, dessa forma, assegurar a viabilidade financeira do negócio.

Essas iniciativas costumavam funcionar muito bem na época em que o mundo era dividido entre produtores e consumidores de informação. No ambiente digital, no entanto, onde todos produzem e todos consomem assombrosos volumes de informação todos os dias, muitas delas já não fazem sentido – até porque o público consumidor, vale lembrar, está em meio a um processo de migração para um novo ambiente tecnológico. Pesquisas como a que foi divulgada em fevereiro de 2020 pelo *Institute of Practitioners in Advertising* (IPA), com sede em Manchester, no Reino Unido, reforçam essa percepção ao mostrar como os hábitos de consumo de mídia ainda são diferentes quando se compara as gerações mais velhas com as mais jovens<sup>191</sup>. De acordo com o estudo *Making sense: The Commercial Media Landscape* (NEW IPA, ... 2020), em 2019, os britânicos entre 16 e 34 anos dedicaram 73% do seu tempo de consumo de mídia aos canais digitais – e apenas 27% aos não-digitais. Houve um aumento expressivo em relação a 2015, quando 59% do tempo estava voltado aos canais digitais e 41% aos não-digitais. Na faixa acima dos 55 anos, embora menor, também houve um aumento da audiência dos canais digitais. Em 2015, 58% do tempo de consumo de mídia era dedicado aos canais não-digitais, contra 42% dos digitais. Quatro anos depois, há um “empate” entre os dois tipos de mídia. Em síntese: mesmo o público mais velho, que se mantinha “fiel” aos canais não-digitais, está migrando, com uma velocidade mais lenta do que os jovens, para os canais digitais. Na prática,

---

<sup>191</sup> A pesquisa se refere ao Reino Unido, mas indica uma tendência de comportamento válida para o Brasil.

esse dado simboliza a ampla adesão à transição de ambiente, reforçando a constatação de que as estratégias de aproximação com o público precisam estar adequadas a este novo momento.

Nesse sentido, a Pedagogia da Notícia reconhece a existência de diversas iniciativas que a precederam e que, em alguma medida, estão relacionadas aos seus pressupostos. O Conselho de Leitores, recurso até hoje utilizado por jornais e revistas, é uma dessas iniciativas empreendidas no sentido de aproximar o público da rotina dos jornalistas. No dia em que estas linhas estavam sendo escritas, a revista Galileu, especializada na cobertura científica, publicava uma notícia convidando o seu público a se candidatar a uma vaga em seu Conselho de Leitores:

A ciência ajuda você a mudar o mundo – e você também pode ajudar a melhorar o conteúdo da GALILEU. Como? Participando do nosso Conselho de Leitores. A sétima turma de voluntários do projeto será escolhida com base nas respostas do formulário deste link, aberto até o dia 12 de julho (sexta-feira), às 23h59. A iniciativa de aproximar leitores e a Redação acontece todo semestre. Duas vezes ao ano, um novo grupo é formado com pessoas do Brasil inteiro — nossa Redação fica em São Paulo, mas a distância não é um problema porque trocamos as ideias online! Os novos membros serão anunciados oficialmente até o início de agosto, pelo site, e na edição impressa de agosto. Requisitos para participar: adorar ler a GALILEU (claro!); idade, origem e profissão não importam, quanto mais diverso o grupo de conselheiros for, melhor para todos; ter disposição para ler a GALILEU todos os meses e também acompanhar nosso conteúdo digital, para poder opinar sobre como estamos trabalhando; não é obrigatório ser assinante. Os membros do conselho recebem a GALILEU como cortesia durante o tempo de participação. (CONSELHO, ... 2020)

A exemplo do Conselho de Leitores, outros projetos semelhantes foram desenvolvidos, nas últimas décadas, no âmbito dos veículos de comunicação. Em 1994, os jornais do Grupo RBS lançaram o projeto *Seja Jornalista Por Um Dia*, por meio do qual crianças e jovens escreviam matérias como se fossem, realmente, repórteres. Os melhores trabalhos formavam uma edição especial do jornal, que era publicada em 12 de outubro, Dia das Crianças. Como prêmio, os autores visitavam a redação, conheciam os jornalistas e ganhavam brindes como um diploma de participação e uma carteirinha de repórter mirim. A iniciativa ainda é promovida por pelo menos um veículo do grupo – o jornal Pioneiro, de Caxias do Sul<sup>192</sup> (a Figura 14 mostra os vencedores da edição de 2017 durante a visita ao parque gráfico do jornal). Em 2012, o concurso do Grupo RBS conquistou a comenda do júri no prêmio da Associação Mundial de Jornais (ANJ) como um dos melhores programas do mundo para a formação de novos leitores.

---

<sup>192</sup> Não deixa de ser uma interessante e feliz coincidência o fato de que, quando criança, a autora desta tese participou desta promoção do jornal Pioneiro e, por cinco edições consecutivas (1994 a 1998), dos 10 aos 14 anos, teve os seus textos selecionados para compor o encarte especial que circulava no dia 12 de outubro.

Figura 14 – Concurso Jornalista Por Um Dia



Fonte: Pioneiro<sup>193</sup>, 2017.

Iniciativas como o Conselho de Leitores e a promoção do Grupo RBS constituem expressões e possibilidades do que esta tese chama de Pedagogia da Notícia. Outros projetos semelhantes, voltados à aproximação dos veículos de comunicação com as escolas por meio de atividades ou de palestras com jornalistas, também se enquadram na definição aqui proposta, bem como os suplementos voltados ao público infantil, como a Folhinha<sup>194</sup>, do jornal Folha de São Paulo. No âmbito dos veículos de comunicação, há, ainda, outras iniciativas interessantes que compartilham os pressupostos básicos da Pedagogia da Notícia. Entre elas, está a figura do ombudsman, o “representante dos leitores dentro de um jornal” (O QUE É, ... 2014). Criada nos Estados Unidos, nos anos 60, a função é exercida por um jornalista que tem, como tarefa, fazer a crítica do veículo no qual trabalha – e, é claro, publicar essa crítica uma vez por semana.

Atuação similar tem o site Observatório da Imprensa, fundado em abril de 1996 pelo jornalista Alberto Dines (1931-2018) e que, entre 1998 e 2016, teve uma versão televisiva semanal produzida pela TVE do Rio de Janeiro e pela TV Cultura de São Paulo. Mantido pelo Instituto para o Desenvolvimento do Jornalismo (Projor), o site se apresenta como “um veículo jornalístico focado na crítica da mídia” e organizado como “entidade civil, não-governamental, não corporativa e não-partidária que pretende acompanhar, junto com outras organizações da

<sup>193</sup> Imagem disponível em: <https://bit.ly/3fi8TcP>. Acesso em: 21 jun. 2020.

<sup>194</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/>. Acesso em: 21 jun. 2020.

sociedade civil, o desempenho da mídia brasileira” (OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA, 2020). Em sua página de apresentação, o site também detalha a sua proposta de funcionamento:

O Observatório da Imprensa funcionará como um fórum permanente onde os usuários da mídia – leitores, ouvintes, telespectadores e internautas –, organizados em associações desvinculadas do estabelecimento jornalístico, poderão manifestar-se e participar ativamente num processo no qual, até há pouco, desempenhavam o papel de agentes passivos. (OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA, 2020)

Assim como as iniciativas anteriormente citadas, o Observatório da Imprensa dialoga com os pressupostos da Pedagogia da Notícia. Aliás, é possível afirmar que apenas um aspecto distancia essas iniciativas do neologismo aqui proposto: o momento em que elas foram idealizadas. Do Conselho de Leitores ao Observatório da Imprensa, essas ações nasceram em um mundo pré-digital, em que a televisão reinava soberana como o principal meio de comunicação do ecossistema midiático e os jornais impressos investiam pesado na formação de novos leitores para, no longo prazo, não deixarem de existir. Vivemos, hoje, um momento semelhante no que se refere ao movimento de adaptação a um novo ambiente tecnológico. Os desafios que estamos enfrentando, no entanto, vão muito além da formação de novos leitores.

#### **4.3.2 Especificidades do conceito**

Em sua dimensão teórica, a Pedagogia da Notícia se refere a um processo de ensino-aprendizagem fundamentado nos pressupostos da Ecologia da Mídia e que tem como objetivo desenvolver, nos mais diversos públicos, a atitude do consumo consciente das notícias, especialmente no ambiente digital. Uma de suas principais diferenças em relação aos demais conceitos do universo da *media education* é o fato de a Pedagogia da Notícia partir do campo teórico do Jornalismo e ir em direção ao da Educação, e não o contrário. Ela nasce como uma preocupação dos jornalistas, e não dos educadores; em última análise, pode ser interpretada como um “movimento” do jornalismo em prol da educação para o consumo mais consciente das notícias. É por isso que os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem proposto por este novo conceito são os próprios profissionais dos meios de comunicação; cabe a eles conduzir as atividades pedagógicas de capacitação no que diz respeito ao consumo consciente de informação. Para dar sustentação a essas atividades, a Pedagogia da Notícia se materializa em uma rota de aprendizagem. Antes de apresentá-la, porém, é fundamental analisar mais detalhadamente as especificidades que justificam a proposição do termo Pedagogia da Notícia.



#### 4.3.2.1 Consumo consciente

A primeira especificidade do termo diz respeito ao seu objetivo. Conforme apresentado anteriormente neste capítulo, a aproximação entre os campos da Comunicação e da Educação ocorreu, ao longo do tempo, a partir de inúmeras abordagens concebidas em torno das mais diferentes intenções. Uma primeira abordagem, um tanto moralista, foi motivada pelo intuito de “proteger” a audiência, especialmente as crianças e os jovens, dos efeitos “nefastos” dos meios de comunicação. Na sequência, desenvolveram-se as abordagens da compensação do déficit ou da ampliação do sistema formal de ensino; do uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação; e da leitura crítica da mídia. Esta última, não raro ancorada em visões ideológicas, procurou evitar a “manipulação” do público a partir da discussão do conteúdo dos meios e da promoção da conscientização social.

A particularidade do termo Pedagogia da Notícia em relação a essas abordagens está no fato de que ela não tem como objetivo “proteger” o público ou compensar as falhas do sistema de ensino formal, e tampouco está interessada no debate sobre a utilização de TICs em sala de aula. Ela também não se propõe a fomentar a leitura crítica da mídia no sentido de orientar para uma interpretação “correta” do conteúdo das notícias, até porque, em tempos de pós-verdade, a Pedagogia da Notícia entende que esta é uma ação ineficaz. Como mencionado anteriormente, um terraplanista jamais será convencido de que a Terra é redonda a partir de argumentos racionais e cientificamente comprovados. A pós-verdade, queiramos ou não, é característica do atual ecossistema midiático. Não pode ser eliminada, é intrínseca ao ambiente; mas seus efeitos podem ser minimizados na medida em que ela – e os seus desdobramentos – são “denunciados”.

É no campo dessas “denúncias” que trabalha a Pedagogia da Notícia. Se, como afirmou McLuhan no programa *Monday Conference*, em 1977, o poder dos meios de comunicação está relacionado a sua invisibilidade, então é preciso lançar luz para a atual paisagem midiática, “denunciando” as características geralmente não percebidas – bem como o seu *modus operandi*.

É neste sentido que a Pedagogia da Notícia reconhece as peculiaridades do ambiente tecnológico em que estamos inseridos, notadamente as estratégias de desinformação, a infoxicação, os efeitos da pós-verdade e a potencialização da lógica do consumo desenfreado e descriterioso das notícias enquanto *commodities* – Gay Talese, em entrevista à revista *Veja*, em junho de 2009, afirma que “a internet é o *fast food* da informação”, sendo “feita para quem quer atalho, poupar tempo, conclusões rápidas, prontas e empacotadas” (TALESE, 2009). Em suma,

reconhecendo a existência deste consumo, bem como a impossibilidade de eliminá-lo do ecossistema midiático, a Pedagogia da Notícia propõe que, ao menos, ele seja consciente.

#### 4.3.2.2 Dever do jornalista

A segunda especificidade do termo diz respeito ao papel central a ser exercido pelo jornalista. Se não compreender o ambiente digital em que vivemos, se não entender as estratégias de manipulação das informações e das emoções coletivas em tempos de pós-verdade e, principalmente, se não tiver conhecimento das engrenagens de produção da notícia neste contexto, dificilmente a sociedade saberá reconhecer a importância do jornalismo. É por isso que o “coração” da Pedagogia da Notícia é a atuação do jornalista em iniciativas independentes de educação midiática no âmbito da educação não formal, especialmente aquelas voltadas à conscientização dos consumidores de informação que são mais vulneráveis ao ambiente digital. Por jornalista, aqui, entende-se tanto aqueles profissionais inseridos nos veículos de comunicação, que podem desenvolver ações semelhantes às anteriormente citadas, como os jornalistas freelancers, que podem atuar junto a fundações, associações, instituições e escolas.

Ninguém melhor do que o jornalista, profundo conhecedor da engrenagem da notícia e do funcionamento dos meios de comunicação, para disseminar a atitude de consumo consciente da informação. A Pedagogia da Notícia propõe que ele assuma a liderança desta empreitada.

Mas, e o que fazer com os pedagogos e professores do Ensino Fundamental e Médio, que hoje, na concepção dos demais conceitos da educação midiática, são os protagonistas deste processo? Na visão da Pedagogia da Notícia, o trabalho desses profissionais é, sim, relevante e deveria continuar sendo executado como componente curricular, projeto interdisciplinar ou atividade extraclasse. No entanto, é importante perceber que para que existam profissionais capacitados para trabalhar com educação midiática, é necessário que haja uma formação específica, uma vez que esses conhecimentos não são contemplados, hoje, na tão deficiente formação do professor brasileiro. E, como não há uma política pública voltada a este treinamento no âmbito da educação midiática, ele acaba sendo feito por organizações da sociedade civil, como o Instituto Palavra Aberta<sup>195</sup>, que desenvolve o programa Educamídia<sup>196</sup>.

---

<sup>195</sup> Entidade sem fins lucrativos fundada em 2010 a partir da união de esforços de quatro entidades: 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). Tem como missão promover e incentivar as liberdades democráticas, em especial, a liberdade de expressão e a livre iniciativa (INSTITUTO, 2020).

<sup>196</sup> Disponível em: <https://educamidia.org.br>. Acesso em: 30 mai. 2020.

Voltado a professores e educadores do Ensino Fundamental, este projeto tem como objetivo capacitar os profissionais para que sejam multiplicadores da educação midiática em sala de aula e possam preparar crianças e jovens para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos, dos impressos aos digitais. A capacitação de multiplicadores leva tempo – na linguagem informal, é o chamado “trabalho de formiguinha”. Além disso, acontece de maneira disforme, de acordo com os limites e as possibilidades de cada organização da sociedade civil que a patrocina.

Nesse sentido, a Pedagogia da Notícia propõe uma espécie de “atalho”: em vez de preparar professores dos Ensinos Fundamental e Médio para que atuem nas escolas, ela sugere que sejam convocados os jornalistas, que já detêm o conhecimento sobre os processos de produção da notícia, para que atuem nos mais variados contextos e iniciativas de educação midiática, sejam elas oficinas, palestras, cursos ou treinamentos. A Pedagogia da Notícia, em última análise, é um chamado para que os jornalistas descruzem os braços e se movimentem em torno de uma iniciativa eficiente de combate à desinformação e valorização da profissão.

Citados na Introdução deste estudo, Pegurer-Caprino e Martínez-Cerdá (2016) afirmam que o Brasil, pelas suas dimensões continentais e grandes diferenças sociais, deveria saber tirar proveito das complementaridades que a educação não formal oferece à educação formal e ao currículo educacional em relação aos programas de educação midiática. A Pedagogia da Notícia não apenas abraça essa ideia como defende a intensificação de iniciativas da sociedade civil.

#### 4.3.2.3 Dimensão prática

A terceira especificidade da Pedagogia da Notícia se refere a sua dimensão prática, ou seja, ao fato de ela ser uma ideia operacionalizada por meio de uma proposta concreta de atuação. Essa proposta, aqui denominada rota de aprendizagem, é uma espécie de matriz curricular composta por módulos temáticos que podem ser adaptados de acordo com o público-alvo, o objetivo e o formato da atividade a ser desenvolvida. Para cada situação pedagógica (uma palestra voltada a estudantes do Ensino Médio ou um treinamento para executivos, por exemplo), é possível modular a rota de aprendizagem de modo a ressaltar um ou outro aspecto. Aliás, outra diferença relevante da Pedagogia da Notícia em relação aos demais conceitos da interface Comunicação e Educação é a ausência de um público-alvo pré-determinado, ou seja, não são somente as crianças e jovens que precisam – e podem – ser educados em relação ao

consumo consciente das notícias. As gerações “analógicas”, para quem a transição para o ambiente digital é mais difícil, também são contempladas por essa proposta de abordagem.

Nesse sentido, a construção de uma rota de aprendizagem própria da Pedagogia da Notícia tem como ponto de partida a análise de uma das principais fontes para a capacitação de facilitadores no âmbito da educação midiática: o *Currículo para Formação de Professores* (WILSON; GRIZZLE; TUAZON; AKYEMPONG; CHEUNG, 2013), desenvolvido pela UNESCO no âmbito da Alfabetização Midiática e Informacional. Modelo para iniciativas como o Educamídia, ele está organizado em oito módulos centrais e cinco complementares, cada um deles composto por até cinco unidades de ensino. Essas unidades, por sua vez, são organizadas em até seis subitens: principais tópicos, objetivos de aprendizagem, atividades pedagógicas, recomendações para avaliação, tópicos para consideração futura e fontes extras para consulta.

Como é possível inferir a partir do nome do documento, o currículo da UNESCO visa à formação de profissionais que possam desenvolver ações de educação midiática em sala de aula e, dessa forma, capacitar os alunos dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior no contexto da Alfabetização Midiática e Informacional. Pelo menos três de seus módulos – o 1, o 8 e o 9 – são dedicados à discussão das especificidades deste conceito. Já os outros blocos do currículo (2, 3, 4, 5, 6, 7, 10 e 11) abordam questões relacionadas ao jornalismo e as suas linguagens.

O Quadro 17 mostra os módulos e as unidades do currículo desenvolvido pela UNESCO.

Quadro 17 – Currículo para Formação de Professores

|   | MÓDULO CENTRAL  | UNIDADES  |
|---|---|---|
| 1 | Cidadania, liberdade de expressão e informação, acesso à informação, discurso democrático e aprendizagem continuada | 1) Alfabetização midiática e informacional: uma orientação  |
|   |   | 2) A AMI e a participação cívica  |
|   |   | 3) A interação com as mídias e outros provedores de informação, como bibliotecas, arquivos e internet |
|   |   | 4) AMI, ensino e aprendizagem   |
| 2 | Notícias e ética midiática e informacional  | 1) Jornalismo e Sociedade   |
|   |   | 2) Liberdade, ética e prestação pública de contas   |
|   |   | 3) Como são feitas as notícias  |
|   |   | 4) O processo de desenvolvimento das notícias para além das cinco questões da notícia                 |
| 3 | A representação nas mídias e na informação  | 1) A cobertura das notícias e o poder da imagem   |
|   |   | 2) Códigos da indústria sobre diversidade e representação   |
|   |   | 3) Televisão, filmes e publicações de livros  |
|   |   | 4) Representação e vídeos   |
|   |   | 5) Edição digital e retoques computacionais (unidade complementar)                                    |

|                            |   |   |
|----------------------------|---|---|
| 4                          | Linguagens nas mídias e na informação                           | 1) Leitura de textos relacionados à mídia e à informação  |
|                            |   | 2) O meio e a mensagem: notícias impressas e audiovisuais                                       |
|                            |   | 3) Gêneros de filmes e a arte de contar histórias   |
|                            |   | 4) Planos e ângulos de câmera: a transmissão de significados (unidade complementar)             |
| 5                          | Publicidade   | 1) Publicidade, receitas e regulação  |
|                            |   | 2) Anúncios de utilidade pública  |
|                            |   | 3) Publicidade: o processo criativo   |
|                            |   | 4) A publicidade e a arena política   |
|                            |   | 5) A publicidade transnacional e as supermarcas (unidade complementar)                          |
| 6                          | Novas mídias e mídias tradicionais                              | 1) Das mídias tradicionais às novas tecnologias de mídia  |
|                            |   | 2) Usos das novas tecnologias de mídia na sociedade: comunicação de massa e comunicação digital |
|                            |   | 3) Uso das ferramentas interativas multimídia, incluindo os jogos digitais, na sala de aula     |
| 7                          | Oportunidades e desafios da internet                            | 1) Os jovens no mundo virtual   |
|                            |   | 2) Desafios e riscos do mundo virtual   |
| 8                          | Alfabetização informacional e habilidades no uso de bibliotecas | 1) Conceitos e aplicações da alfabetização informacional  |
|                            |   | 2) Ambientes de aprendizagem e alfabetização informacional                                      |
|                            |   | 3) Alfabetização informacional digital  |
| 9                          | Comunicação, AMI e aprendizagem – módulo de recapitulação       | 1) Comunicação, ensino e aprendizagem   |
|                            |   | 2) Teorias da aprendizagem e AMI  |
|                            |   | 3) Administrando a mudança para promover um ambiente propício à AMI nas escolas                 |
| <b>MÓDULO COMPLEMENTAR</b> |   | <b>UNIDADES</b>   |
| 10                         | O público   | 1) Contexto e justificativa   |
| 11                         | Mídia, tecnologia e aldeia global                               | 1) A propriedade das mídias na atual aldeia global  |
|                            |   | 2) Dimensões socioculturais e políticas das mídias globalizadas                                 |
|                            |   | 3) A transformação da informação em mercadorias   |
|                            |   | 4) A ascensão das mídias alternativas   |

Fonte: Wilson; Grizzle; Tuazon; Akyempong; Cheung, 2013, p. 44-48.

No primeiro módulo, o currículo se propõe a esclarecer os pressupostos da Alfabetização Midiática e Informacional por meio de quatro unidades de ensino: 1) Alfabetização midiática e informacional: uma orientação; 2) A AMI e a participação cívica; 3) A interação com as mídias e outros provedores de informação, como bibliotecas, arquivos e internet; e 4) AMI, ensino e aprendizagem. O mesmo caráter informativo em relação ao conceito no qual a proposta está estruturada pode ser percebido no módulo 8, formado por três unidades – 1) Conceitos e aplicações da alfabetização informacional; 2) Ambientes de aprendizagem e alfabetização

informativa; e 3) Alfabetização informativa digital –, e no módulo 9, composto por outros três tópicos de conteúdo – 1) Comunicação, ensino e aprendizagem; 2) Teorias da aprendizagem e AMI; e 3) Administrando a mudança para promover um ambiente propício à AMI nas escolas.

Dedicado ao jornalismo, o módulo 2 contempla quatro unidades: 1) Jornalismo e Sociedade; 2) Liberdade, ética e prestação pública de contas; 3) Como são feitas as notícias; e 4) O processo de desenvolvimento das notícias para além das cinco questões da notícia. O módulo 3 aumenta o leque de abrangência dos temas tratados na etapa anterior, apresentando quatro tópicos centrais e um complementar: 1) A cobertura das notícias e o poder da imagem; 2) Códigos da indústria sobre diversidade e representação; 3) Televisão, filmes e publicações de livros; 4) Representação e videoclipes; e 5) Edição digital e retoques computacionais.

No módulo 4 do currículo são discutidas as linguagens das mídias. Para esta etapa, o documento prevê três unidades centrais – 1) Leitura de textos relacionados à mídia e à informação; 2) O meio e a mensagem: notícias impressas e audiovisuais; e 3) Gêneros de filmes e a arte de contar histórias – e uma complementar – 4) Planos e ângulos de câmera: a transmissão de significados. No módulo 5, o conteúdo se volta à publicidade por meio de quatro tópicos centrais e um complementar: 1) Publicidade, receitas e regulação; 2) Anúncios de utilidade pública; 3) Publicidade: o processo criativo; 4) A publicidade e a arena política; e 5) A publicidade transnacional e as supermarcas. O sexto módulo discute os diferentes tipos de mídia a partir das seguintes unidades: 1) Das mídias tradicionais às novas tecnologias de mídia; 2) Usos das novas tecnologias de mídia na sociedade: comunicação de massa e comunicação digital; e 3) Uso das ferramentas interativas multimídia, incluindo os jogos digitais, na sala de aula. No sétimo módulo, o currículo se volta ao debate sobre as oportunidades e desafios da internet com as unidades 1) Os jovens no mundo virtual e 2) Desafios e riscos do mundo virtual.

Há, ainda, dois módulos complementares: o 10, que tem como conteúdo a noção de público e é composto por uma unidade de ensino – 1) Contexto e justificativa –, e o 11, intitulado “Mídia, tecnologia e aldeia global”, com quatro unidades: 1) A propriedade das mídias na atual aldeia global; 2) Dimensões socioculturais e políticas das mídias globalizadas; 3) A transformação da informação em mercadorias; e 4) A ascensão das mídias alternativas.

Da mesma forma que o currículo da UNESCO contempla as dimensões e prerrogativas do conceito de Alfabetização Midiática e Informativa, a rota de aprendizagem proposta no contexto da Pedagogia da Notícia é coerente com os seus pressupostos e com os seus objetivos.

#### 4.4 Rota de aprendizagem

Em 1956, uma comissão interdisciplinar de especialistas de várias universidades do mundo, liderada pelo psicólogo e pedagogo norte-americano Benjamim Bloom (1913-1999), publicou *Taxonomia de objetivos educacionais* (1977), trabalho que, desde então, tem influenciado a atuação dos educadores nos mais diversos contextos. A Taxonomia de Bloom, como ficou conhecida, propõe que os currículos sejam organizados de forma a haver uma lógica no encadeamento dos blocos de conteúdo e do processo de aprendizagem (BERNARDO e LEÃO, 2012). Dessa forma, na organização curricular, um conteúdo leva ao outro, de modo gradual e em ordem crescente, respeitando uma hierarquia de objetivos pré-definidos e um conjunto de habilidades que devem ser adquiridas em cada etapa. Além de ter desenvolvido essa original classificação dos objetivos de aprendizagem, Bloom os separou em três domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Cada um deles, por sua vez, organiza-se em categorias.

O domínio cognitivo envolve a aquisição de um novo conhecimento e diz respeito aos aspectos envolvidos nesta jornada. Está relacionado ao processo de aprendizado e ao desenvolvimento intelectual, de habilidades e de atitudes. Neste domínio, os objetivos estão agrupados em seis categorias dispostas em ordem de complexidade, partindo da mais simples para a mais complexa: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Essas categorias apresentam uma hierarquia cumulativa, ou seja: para chegar à etapa da compreensão é preciso ter concluído com sucesso a do conhecimento, e assim sucessivamente.

O domínio afetivo envolve o desenvolvimento da área emocional e afetiva, e abrange aspectos como comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção e valores. Este domínio apresenta como categorias recepção, resposta, avaliação, organização e caracterização.

O terceiro domínio apresentado pela Taxonomia de Bloom é o psicomotor, que está relacionado ao desenvolvimento das habilidades físicas. Embora Bloom e sua equipe de pesquisadores não tenham proposto um conjunto de características específicas para este domínio, estudos realizados posteriormente criaram cinco categorias: imitação, manipulação, precisão, articulação e naturalização (FERRAZ e BELHOT, 2010; LACERDA, 2017).

O Quadro 18 apresenta os domínios, a descrição e as categorias da Taxonomia de Bloom.

Quadro 18 – Taxonomia de Bloom

| Domínio    | Descrição   | Categorias     | Descrição  |
|------------|---|----------------|--|
| Cognitivo  | Envolve a aquisição de um novo conhecimento e diz respeito aos aspectos envolvidos neste processo | Conhecimento   | O aluno recorda ou reconhece informações, ideias e princípios discutidos em sala de aula.                                      |
|            |   | Compreensão    | O aluno traduz, compreende ou interpreta uma informação com base no conhecimento obtido.                                       |
|            |   | Aplicação      | O aluno seleciona, transfere e usa dados e princípios para completar uma tarefa com o mínimo de supervisão.                    |
|            |   | Análise        | O aluno distingue, classifica e relaciona pressupostos, hipóteses e evidências.  |
|            |   | Síntese        | O aluno cria, integra e combina ideias num produto, plano ou proposta.   |
|            |   | Avaliação      | O aluno aprecia, avalia ou critica com base em padrões ou critérios específicos.   |
| Afetivo    | Envolve o desenvolvimento da área emocional e afetiva   | Recepção       | Tomada de consciência de emoções e atitudes.   |
|            |   | Resposta       | Atenção e reação aos estímulos (recepção).   |
|            |   | Avaliação      | Atribuição de valores aos objetos, fenômenos e/ou informações (comportamento consciente).                                      |
|            |   | Organização    | Acomodação dos diferentes valores, informações e ideias em um esquema mental.  |
|            |   | Caracterização | Neste nível, os alunos já forjaram um valor ou crença particular que influencia no seu comportamento (característica pessoal). |
| Psicomotor | Envolve o desenvolvimento de habilidades físicas  | Imitação       | Observação e replicação de uma ação.   |
|            |   | Manipulação    | Reprodução a partir da memória/instrução.  |
|            |   | Precisão       | Execução da ação sem supervisão.   |
|            |   | Articulação    | Adaptação do conhecimento obtido para satisfazer um objetivo não padronizado.  |
|            |   | Naturalização  | Domínio inconsciente da atividade.   |

Fonte: Bloom, 1977; Rodríguez, 2020; Lacerda, 2017.

De acordo com Ferraz e Belhot (2010), embora todos os domínios tenham sido amplamente debatidos e divulgados, o cognitivo é o mais conhecido e utilizado no planejamento de atividades pedagógicas e, principalmente, na elaboração de ferramentas de avaliação. Desde que foi publicada, a Taxonomia de Bloom tem sido constantemente revisada de modo a atualizar os seus pressupostos às mudanças sociais e tecnológicas que impactam a educação.

Uma dessas atualizações, por exemplo, propôs que fossem utilizados verbos, e não substantivos, na descrição dos objetivos educacionais de cada etapa do aprendizado. Essa alteração permite que os educadores tenham uma maior clareza sobre as ações que devem ser



colocadas em prática pelos alunos com vistas a desenvolver as habilidades previstas em cada momento do processo de ensino. O Quadro 19 sintetiza esses verbos do domínio cognitivo.

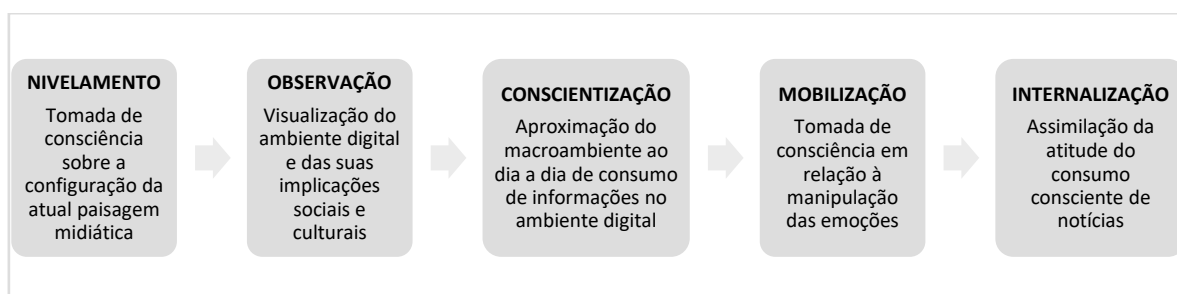
Quadro 19 – Verbos do domínio cognitivo

| Domínio   | Categoria    | Verbos   |
|-----------|--------------|--|
| Cognitivo | Conhecimento | Escreva, liste, rotule, nomeie, diga e defina          |
|           | Compreensão  | Explique, resuma, parafraseie, descreva e ilustre      |
|           | Aplicação    | Use, compute, resolva, demonstre, aplique e construa   |
|           | Análise      | Analise, categorize, compare, contraste e separe       |
|           | Síntese      | Crie, planeje, desenvolva, invente e elabore hipóteses |
|           | Avaliação    | Julgue, recomende, critique e justifique               |

Fonte: Rodríguez, 2020.

A rota proposta pela Pedagogia da Notícia é construída a partir de uma adaptação dos pressupostos estabelecidos pelos domínios cognitivo e afetivo da Taxonomia de Bloom, como se os conhecimentos a serem abordados nas atividades pedagógicas fossem blocos de alvenaria dispostos de modo a construir uma casa. Nessa metáfora, os blocos equivalem aos aspectos que devem ser trazidos à tona para que o resultado desse processo – a casa – seja a internalização da atitude do consumo consciente de notícias no ambiente digital. Dessa forma, a rota de aprendizagem da Pedagogia da Notícia se organiza em torno de cinco etapas resultantes da combinação de categorias dos domínios cognitivo e afetivo da Taxonomia de Bloom: 1) **nivelamento** (categorias conhecimento e recepção); 2) **observação** (categorias compreensão e resposta); 3) **conscientização** (categorias aplicação, análise e avaliação); 4) **mobilização** (categorias síntese e organização); e 5) **internalização** (categorias avaliação e caracterização). As cinco etapas são cumulativas e estão organizadas em ordem crescente de complexidade.

Figura 15 – Categorias da Rota de Aprendizagem

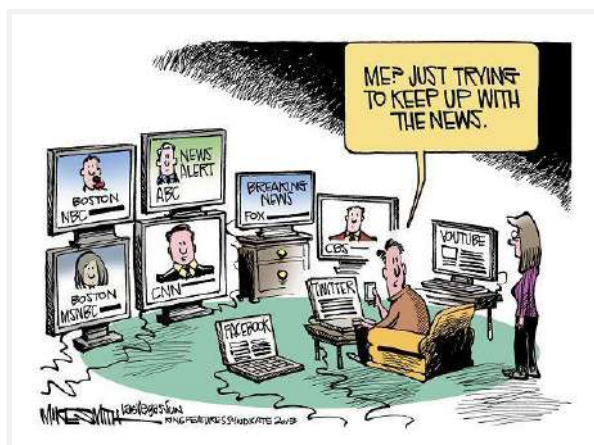


Fonte: Autora, 2020.

Na primeira etapa, denominada **nivelamento**, apresenta-se a Ecologia da Mídia enquanto possibilidade de entendimento do cenário midiático. Chama-se atenção para o fato de que o foco das discussões relacionadas à mídia geralmente está voltado ao conteúdo dos meios de comunicação, sendo que pouco se discute a configuração dos canais pelos quais as mensagens circulam e de que forma eles afetam a sociedade. A partir da definição da Ecologia da Mídia e dos seus pressupostos, de acordo com os principais pontos desta escola de pensamento sintetizados no primeiro capítulo desta tese, contextualiza-se o ambiente tecnológico para o qual estamos, ainda, em processo de migração. Com a contextualização deste ambiente digital, é possível lançar luz à sociedade produzida por esta configuração da paisagem midiática. Espera-se, ao final desta primeira etapa, o desenvolvimento da capacidade de visualização do canal de comunicação, geralmente imperceptível aos olhos do público consumidor em geral.

A Figura 16 mostra uma sátira do que seria o ambiente a ser contextualizado nesta etapa.

Figura 16 – Atual paisagem midiática e o consumo de notícias



Fonte: The Press Democrat, 2020<sup>197</sup>.

A segunda etapa proposta pela rota de aprendizagem da Pedagogia da Notícia, **observação**, apresenta a materialização da paisagem midiática, formada pelas “novas” e pelas “velhas” mídias. Nesta etapa, se discutem os pontos em que a transição de ambientes fica evidente: a nova lógica de circulação da informação, os novos canais, as novas possibilidades de produção e consumo de conteúdo, a reorganização das “velhas” mídias neste novo cenário, o conflito de gerações entre “analógicos” e nativos digitais e a necessidade de se adequar ao padrão civilizatório imposto pela internet e pelas suas inúmeras possibilidades de conexão.

<sup>197</sup> Eu? Só tentando ficar atualizado com as notícias (tradução nossa). Disponível em: <https://bit.ly/2YPDz54>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Na Figura 17 é possível observar, por meio de uma charge, a sobreposição dos ambientes.

Figura 17 – Sobreposição dos ambientes tecnológicos



Fonte: Blog do Jadir Zimmermann<sup>198</sup>, 2020.

Denominada **conscientização**, a terceira etapa tem como propósito aproximar o macroambiente abordado nas fases anteriores da experiência cotidiana relacionada ao consumo de informações. É neste momento da rota de aprendizagem que se aborda o tema central do conceito proposto por esta tese: a notícia e a sua engrenagem de produção, publicação, circulação e consumo. Para promover a conscientização que caracteriza o objetivo desta etapa, é apresentado o contraponto com as lógicas de produção, publicação, circulação e consumo das notícias falsas, bem como a apresentação dos demais formatos de manipulação da informação.

Novamente por meio do humor, é possível representar, na Figura 18, o tema desta etapa.

Figura 18 – Bolhas de informação



Fonte: Estado de Minas<sup>199</sup>, 2020.

<sup>198</sup> Disponível em: <https://blogdojadir.com.br/tag/charge/>. Acesso em: 21 jun. 2020.

<sup>199</sup> Disponível em: <https://bit.ly/2AXH0yz>. Acesso em: 21 jun. 2020.

Na quarta etapa, **mobilização**, espera-se o despertar da consciência no que se refere ao papel das emoções nos processos de tomadas de decisão – e de como elas são mobilizadas, na era da pós-verdade, por meio das mais diferentes estratégias de manipulação da informação. A Figura 19 ilustra o principal tema desta etapa da rota de aprendizagem da Pedagogia da Notícia.

Figura 19 – Verdade x Pós-Verdade



Fonte: Estadão Educação<sup>200</sup>, 2020.

Por fim, na última etapa, **internalização**, se discute a questão do consumo, sublinhando a relevância de se adotar uma atitude mais crítica diante da profusão de informações que circulam no ecossistema midiático. Nesta fase, espera-se a naturalização da atitude do consumo consciente em relação às notícias a partir da mudança de hábitos, como ressalta a Figura 20.

Figura 20 – Consumo consciente



Fonte: Imagine<sup>201</sup>, 2020.

<sup>200</sup> Disponível em: <https://bit.ly/2NjVziM>. Acesso em: 21 jun. 2020.

<sup>201</sup> Disponível em: <https://bit.ly/3dqnmBd>. Acesso em: 21 jun. 2020.

Para cada etapa, a rota de aprendizagem proposta pela Pedagogia da Notícia estabelece um módulo de conteúdo que, por sua vez, está organizado em até três tópicos/unidades de ensino.

Quadro 20 – Rota de Aprendizagem da Pedagogia da Notícia

|   | MÓDULO   | UNIDADE  |
|---|--|--|
| 1 | Ecologia da Mídia<br>[NIVELAMENTO]   | <b>1) O que é Ecologia da Mídia?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição de Ecologia da Mídia</li> <li>▪ Os meios de comunicação e os seus ambientes tecnológicos</li> <li>▪ A paisagem midiática atual</li> </ul>                                    |
|   |  | <b>2) O ambiente digital</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição do ambiente digital</li> <li>▪ Principais características do ambiente digital</li> </ul>   |
|   |  | <b>3) A sociedade em rede</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição da sociedade em rede</li> <li>▪ Principais características da sociedade em rede</li> </ul>  |
| 2 | Produção, circulação e consumo da informação no ambiente digital<br>[OBSERVAÇÃO] | <b>1) Novas mídias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uma nova lógica de circulação da informação</li> <li>▪ Novos canais de circulação</li> <li>▪ Novos produtores e consumidores de informação</li> </ul>  |
|   |  | <b>2) Velhas mídias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Um ecossistema em busca de equilíbrio</li> <li>▪ Conflito de gerações</li> <li>▪ Aprender a navegar em um novo ambiente</li> </ul>  |
| 3 | A manipulação da informação no ambiente digital<br>[CONSCIENTIZAÇÃO]             | <b>1) O que é uma notícia?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição de notícia</li> <li>▪ Engrenagem de produção</li> <li>▪ Como uma notícia circula</li> </ul>  |
|   |  | <b>2) O que é uma notícia falsa?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição de notícia falsa</li> <li>▪ Engrenagem de produção</li> <li>▪ Como uma notícia falsa circula</li> <li>▪ Formatos de manipulação de informação no ambiente digital</li> </ul> |
| 4 | A manipulação da emoção no ambiente digital<br>[MOBILIZAÇÃO]                     | <b>1) O que é emoção?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição de emoção</li> <li>▪ Tipos de emoção</li> <li>▪ Emoções secundárias</li> <li>▪ A manipulação das emoções por meio de notícias</li> </ul>  |
|   |  | <b>2) Efeitos da manipulação das emoções pelas notícias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A era da pós-verdade</li> <li>▪ Desinformação</li> <li>▪ Infociação</li> </ul>  |

|          |  |   |
|----------|--|---|
| <b>5</b> | O consumo consciente de informação no ambiente digital<br>[INTERNALIZAÇÃO] | <b>1) O que é o consumo consciente?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definição de consumo consciente</li> <li>▪ Passos para o consumo consciente de notícias</li> </ul> |
|----------|--|---|

Fonte: Autora, 2020.

#### **4.4.1 Módulo 1: Ecologia da Mídia**

O primeiro módulo da rota de aprendizagem, como mencionado anteriormente, sugere um nivelamento, ou seja, uma espécie de “emparelhamento” das informações acerca da paisagem midiática. Seja qual for o público-alvo envolvido na atividade pedagógica, o objetivo é deslocar o olhar do conteúdo dos meios de comunicação e direcioná-lo para a configuração – e para as características – dos canais pelos quais esse conteúdo circula. É como se, neste primeiro momento, tal qual afirmava McLuhan, a Pedagogia da Notícia assumisse que todos vivemos na água, como peixes, sem consciência das características do ambiente em que estamos inseridos. Nesta etapa inicial da rota de aprendizagem, somos retirados da água e convidados a enxergar este ambiente sob uma perspectiva diferente daquela que estávamos acostumados.

É por isso que a primeira unidade de ensino deste módulo aborda o conceito de Ecologia da Mídia: por meio dele, é possível visualizar o canal de comunicação e, por consequência, o ambiente por ele criado. As gerações mais “analógicas”, que vivenciaram desde os primeiros passos da configuração do ambiente digital, tendem a perceber esse ambiente com maior clareza – elas têm a memória de como eram as suas vidas antes da chegada do celular, por exemplo. As gerações de nativos digitais, por outro lado, já consideram natural a atual paisagem midiática. No entanto, quando confrontadas com as características de outros ambientes criados pela tecnologia, elas podem desenvolver comparações acerca das diferenças existentes entre eles.

Nesse sentido, a segunda unidade deste módulo tem como objetivo trazer à tona as especificidades deste ambiente digital. A terceira, por sua vez, discute como esse ambiente impacta e reorganiza a sociedade – utiliza-se o termo sociedade de rede (CASTELLS, 2002), aqui, para denominar a forma de organização social desencadeada pela internet. Nesta etapa da rota de aprendizagem, espera-se lançar luz às principais características sociais da contemporaneidade: o imediatismo, a liquidez, a ansiedade coletiva, a manipulação da emoção.

#### **4.4.2 Módulo 2: Produção, circulação e consumo da informação no ambiente digital**

O segundo módulo da rota de aprendizagem da Pedagogia da Notícia tem como objetivo desenvolver a capacidade de observação. É como se, após ser retirado da água e apresentado ao ambiente no qual está inserido, o peixe passasse a observar atentamente as características daquele ambiente. A partir deste ponto, o olhar já não é mais o mesmo, pois atingiu-se um primeiro nível de consciência em relação à configuração da paisagem midiática. Seguindo essa lógica, após a apresentação do ambiente digital, faz-se necessária a discussão em relação às chamadas “novas” e “velhas” mídias. Na perspectiva das “novas” mídias, cabe debater sobre a lógica de circulação da informação que elas impõem, bem como a ampliação da possibilidade de canais, de produtores e de consumidores dessa informação. Na perspectiva das “velhas” mídias, por outro lado, cabe entender como o ecossistema se reorganiza e o porquê se faz necessária a aquisição de novas habilidades em relação ao consumo da mídia. Nesta etapa da rota de aprendizagem, trabalha-se a ideia de que a tecnologia impõe um novo padrão civilizatório; quem não se adapta a este padrão corre o risco de ser excluído do convívio social.

#### **4.4.3 Módulo 3: A manipulação da informação no ambiente digital**

O terceiro módulo da rota de aprendizagem tem como objetivo primordial a conscientização – os demais módulos também têm essa intenção, mas este bloco de conteúdos é essencial para o contexto da Pedagogia da Notícia. Seguindo a metáfora de McLuhan, este é o momento em que, após tomar consciência do contexto em que vive e de observar o seu funcionamento, o peixe percebe as engrenagens que geralmente ficam “diluídas” no ambiente.

É por isso que a primeira unidade deste módulo trabalha a definição de notícia na concepção de Miguel Rodrigo Alsina. Na Introdução de *A Construção da Notícia* (2009, p. 10), o autor afirma que “a mídia é a primeira que não mostra com facilidade o seu processo de produção”, uma vez que pretende transmitir uma autoimagem de que é apenas “receptora e transmissora da informação”. Segundo o autor, essa atitude reduz a atividade da mídia “à procura pelas notícias e à utilização de uma tecnologia para a sua difusão”. No entanto, o processo de produção, circulação e consumo de informação é bem mais complexo do que isso – e as suas partes, de acordo com Rodrigo Alsina (2009, p. 11), não podem ser desvinculadas:

(...) posso conceber a construção da notícia como algo especial pertencente à realidade: é a realidade simbólica, pública e cotidiana. Desse ponto de vista, deveríamos falar sobre a construção da realidade social. Os jornalistas são, como todo o mundo, construtores da realidade ao seu redor. Mas também

conferem estilo narrativo a essa realidade, e, divulgando-a, a tornam uma realidade pública sobre o dia-a-dia. (RODRIGO ALSINA, 2009, p. 11)

Em suma, para o autor – e na visão da Pedagogia da Notícia – a notícia é a construção da realidade social, embora não seja a única instância em que isso acontece. E ela não pode ter a sua produção desvinculada do seu consumo porque, de acordo com Rodrigo Alsina (2009, p. 11), “o leitor atualiza o discurso jornalístico inserindo-o no gênero informativo correspondente; toda atividade discursiva pressupõe um fazer interpretativo por parte de quem enuncia” – é por essa razão que a Pedagogia da Notícia não está preocupada com a interpretação das notícias, mas sim com a conscientização a respeito da sua lógica de produção, circulação e consumo.

Para ilustrar essa questão, Rodrigo Alsina (2009, p. 11) cita uma passagem do escritor Gabriel García Márquez que, certa vez, publicou um artigo no qual narra um episódio referente à aula de literatura de seus filhos. Durante a aula, ao explicar o romance *El coronel no tiene quien le escriba*, de autoria do próprio García Márquez, o professor afirmou que o galo representava a revolução. Quando seus filhos lhe contaram sobre o comentário do professor, o escritor ficou surpreso: jamais havia pensado em tal interpretação para o personagem do romance. É o que Umberto Eco, citado por Rodrigo Alsina, chama de “decodificação aberrante”: cada leitor vai atribuir um sentido conforme a sua vivência e experiência pessoal.

Por isso, após discutir o que é notícia, o terceiro módulo da rota de aprendizagem se volta ao seu contraponto: as notícias falsas, que também apresentam uma lógica própria de produção, circulação e consumo, e não podem ser confundidas com o resultado do trabalho jornalístico. Nesse contexto, a título de conscientização, também são elencadas as demais estratégias de manipulação da informação no ambiente digital, conforme apresentado no segundo capítulo.

#### **4.4.4 Módulo 4: A manipulação da emoção no ambiente digital**

O quarto módulo da rota de aprendizagem tem como objetivo despertar a mobilização. Na esteira da metáfora de McLuhan, pode se afirmar que, dado que o peixe já foi retirado da água, já observou o ambiente e já compreendeu as suas principais engrenagens de funcionamento, é chegado o momento da mobilização de atitude. Isso só pode ser feito, no entanto, se for trazido à tona um dos principais aspectos que permeiam a atual paisagem midiática: a manipulação das emoções. Neste sentido, a primeira unidade deste módulo discute o conceito e os tipos de emoção, utilizando a teoria do marcador somático de Damásio (2012) como instrumento para se pensar o processo de tomada de decisões – e, principalmente, como



forma de se perceber o movimento das mídias (e de outros atores, no caso das estratégias de desinformação) no que se refere à manipulação das emoções por meio da notícia/informação.

Na segunda unidade, essas estratégias de manipulação são conectadas ao seu contexto (a pós-verdade) e aos seus efeitos mais nocivos (a desinformação e a infoxicação). Ao final desta etapa, a estrutura na qual se sustenta a ideia de que é necessário consumir as notícias de uma forma mais consciente já foi construída. Resta, então, o “acabamento” a ser feito no módulo 5.

#### **4.4.5 Módulo 5: O consumo consciente de informação no ambiente digital**

Em seu último módulo, a rota de aprendizagem proposta pela Pedagogia da Notícia propõe a reflexão sobre o consumo consciente da informação no ambiente digital. Na metáfora de McLuhan, este é o momento em que o peixe, após ter percebido, observado e compreendido o ambiente no qual está inserido, pode ser finalmente colocado na água porque terá internalizado uma nova atitude. Nesta última etapa, além da discussão em torno do que é o consumo consciente, também se operacionaliza, de modo prático, atitudes condizentes com ele.

#### **4.5 Limites e possibilidades da Pedagogia da Notícia**

A Pedagogia da Notícia foi construída como uma possibilidade de resposta ao questionamento sobre qual deve ser o papel dos veículos de comunicação e dos jornalistas, no contexto brasileiro, no combate à desinformação. Ela foi proposta a partir de uma reflexão crítica que teve como ponto de partida a escolha de uma moldura teórica capaz de explicar a atual organização da paisagem midiática. Ao mesmo tempo em que estar conectada às ideias defendidas pela Ecologia da Mídia é a característica basilar deste conceito, este fato também representa uma das suas principais limitações enquanto uma alternativa de solução para o problema que originou o presente estudo. Isso porque o olhar da Ecologia da Mídia não é a única possibilidade de entendimento ou de explicação para o atual contexto midiático; existem outras aproximações teóricas que também desempenham esse papel, cada qual a sua maneira.

Da mesma forma, ao ter sido concebida como um campo de atuação no qual os jornalistas devem ser os protagonistas das ações que envolvem a sua disseminação e execução, a Pedagogia da Notícia pode esbarrar em questões de ordem prática, como a adesão dos profissionais e dos meios de comunicação, e de ordem financeira, como a obtenção de apoiadores. Embora seja uma proposição que tem como objetivo ampliar a valorização dos

jornalistas por meio da educação midiática e do fomento a uma atitude de consumo mais consciente das notícias, ela pode não encontrar ressonância entre os profissionais, veículos e possíveis patrocinadores de suas iniciativas, sendo essa, também, uma das suas limitações.

Outro limite possível de se vislumbrar refere-se à aplicabilidade da rota de aprendizagem proposta pela Pedagogia da Notícia. Ela foi criada com o intuito de organizar, em uma espécie de trilha, as habilidades que devem ser adquiridas – e os conteúdos que devem ser discutidos – com vistas ao desenvolvimento da atitude de consumo consciente das notícias no ambiente digital. No entanto, ela não prevê metodologias para a execução dos módulos e das unidades apresentadas pela rota de aprendizagem. Isso se deve ao fato de que a trilha proposta pretende ser um molde adaptável às mais diversas situações pedagógicas e aos mais variados públicos.

Tem-se, então, as possibilidades da Pedagogia da Notícia. Ao contrário das iniciativas de educação midiática que são desenvolvidas no âmbito do sistema de ensino formal e que contemplam apenas crianças e jovens, a Pedagogia da Notícia pode ser moldada a diferentes situações. Os seus conceitos podem embasar palestras, workshops, webinars, treinamentos e cursos de curta duração voltados aos mais diferentes públicos, de estudantes a executivos. A grande possibilidade da Pedagogia da Notícia é, justamente, ser adaptável a qualquer situação. Ela pode ser desenvolvida no âmbito de associações, instituições, empresas e, até mesmo, como uma iniciativa individual de jornalistas. A rota de aprendizagem da Pedagogia da Notícia pode ser adaptada e transformada nos mais diversos conteúdos, de aplicativos a programas de TV.

Enquanto um novo campo da interface entre Comunicação e Educação, a Pedagogia da Notícia amplia o horizonte de atuação do jornalista, cria uma área específica para ele no “guarda-chuva” da educação midiática e propõe a revisão do papel deste profissional na defesa de sua própria profissão. Nesse sentido, a Pedagogia da Notícia é uma resposta concreta aos ataques, à violência e à tentativa de descredibilização do jornalismo. É, também, um convite para que os profissionais descruzem os braços e atuem, na linha de frente, mostrando à sociedade que o papel do jornalista é de grande importância no contexto do ambiente digital.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado na Introdução desta tese, esta reflexão crítica de cunho filosófico e de caráter propositivo nasceu de uma inquietação relacionada à forma como os veículos de comunicação e os jornalistas brasileiros estavam implementando ações de combate à desinformação em meados de 2018. Essas ações consistiam na veiculação de conteúdos institucionais ressaltando a importância do trabalho jornalístico e apresentando iniciativas de checagem da informação, como a campanha Fato ou *Fake*. Foi a partir da constatação de que essas ações são paliativas – e que não resolvem, no longo prazo, o problema da desinformação –, que foi elaborada a pergunta norteadora desta reflexão: qual deve ser o papel dos meios de comunicação e dos jornalistas brasileiros no combate à desinformação no ambiente digital?

As páginas que compõem esta tese refletem a linha de raciocínio percorrida na construção de uma possibilidade de resposta. Essa linha começa com a busca de uma explicação, no campo das Teorias da Comunicação, sobre o que está acontecendo no mundo, hoje, em termos de organização das mídias e das sociedades. Como explicar o fato de que a chegada da internet simplesmente “mudou tudo”? Como organizar os eventos e as suas consequências em um esquema mental que permita enxergar as fronteiras das rápidas mudanças que não param de acontecer? E como é possível relacionar a evolução tecnológica às transformações sociais?

Não à toa, o primeiro passo da linha de raciocínio desenvolvida nesta tese foi a Ecologia da Mídia enquanto um sistema de ideias capaz de responder essas perguntas. As respostas oferecidas por essa corrente de estudos não são as únicas possibilidades, e talvez tampouco sejam as mais adequadas. Mas foram as respostas vislumbradas ao longo desta reflexão. Com o olhar da Ecologia da Mídia, foi possível compreender que toda vez que uma tecnologia de comunicação muda, o mundo muda; que o canal, embora não raro invisível, gera muito mais impacto do que as mensagens que por ele circulam; e que as características da tecnologia dominante determinam, em larga medida, as características da sociedade por ela produzida.

Ademais, foi possível visualizar que cada tecnologia gera um novo ambiente, e que a transição de ambientes somente é percebida nos primeiros momentos de implantação de uma nova mídia. Essas formulações nos permitem perceber que, em 2020, ainda vivemos o momento que pode ser chamado de “alvorecer” da internet. Ainda enxergamos, de modo muito claro, a imposição de um ambiente digital em domínios dos quais, até pouco tempo, ele não fazia parte.

Até pouco tempo atrás, por exemplo, o brasileiro só contava com o serviço de táxi (ou de motorista profissional) quando quisesse fazer uma viagem em um carro particular. Para chamar

o veículo, era preciso discar para uma central telefônica e informar a localização. Tudo mudou em maio de 2014, quando o primeiro aplicativo de transporte particular, o Uber, chegou ao Brasil. Em segundos, utilizando apenas um dedo, o usuário passou a solicitar, a pagar e a transmitir as informações relacionadas à viagem. E mais: com a geolocalização ativada, o motorista – qualquer pessoa habilitada a dirigir – passou a visualizar a localização do usuário.

Se, há seis anos, ninguém imaginava outra forma de se deslocar em carro particular além do táxi, hoje, pouco tempo depois, ninguém sabe como era a vida sem os aplicativos. E, da mesma forma que essa “revolução digital” ocorreu na esfera do transporte, ela ocorre, também, em outras diversas esferas – não sem resistência, é importante que se diga. Quando o Uber chegou ao Brasil – e em outros países também –, enfrentou inúmeros protestos. Motoristas chegaram a ser multados, tiveram os carros guinchados e, nos casos mais graves, foram agredidos por estarem adotando a nova tecnologia. Eis, aí, mais um princípio da Ecologia da Mídia: a tecnologia obsoleta sempre se ressentir nos momentos de transição. Há um período de “latência” até que cessem os protestos e o ecossistema se reorganize em torno da nova lógica.

Este período de “latência” pode ser percebido nos mais variados setores, entre eles a do consumo de notícias. O ambiente digital estabeleceu uma engrenagem completamente diferente para a produção, a publicação, a circulação e o consumo da informação. Antes, o mundo parecia se organizar em produtores de notícias – as emissoras de rádio e televisão, os jornais impressos e as revistas – e consumidores – o público em geral. Os produtores contavam com a prerrogativa do canal de comunicação; eram eles que tinham acesso aos meios de difusão. A internet não deixou pedra sobre pedra dessa organização. Todos produzem, todos consomem e todos têm, cada vez mais, acesso aos meios de difusão. Aliás, para produzir, publicar, fazer circular e consumir informação é preciso, tão somente, de um dispositivo com acesso à rede.

A Ecologia da Mídia explica todo esse cenário a partir dos seus pressupostos, e por isso ela foi escolhida como moldura teórica para esta reflexão. Mais do que isso: a Ecologia da Mídia aponta o caminho da educação midiática como uma condição de inclusão em uma sociedade cujas práticas e trocas culturais se fundamentam nas tecnologias de comunicação.

É nesse sentido que o segundo momento da linha de raciocínio apresentada nesta tese procurou contextualizar as características do ambiente tecnológico produzido pela internet, denominado ao longo desta reflexão de “ambiente digital”. Ao discutir as características do ambiente digital, se discute, implicitamente, também, as características da sociedade por ele gerada: orgânica, linear, polarizada, fluída, desmaterializada, veloz, descentralizada e participativa. Uma sociedade em rede, como bem resume Castells. Conectada 24 horas por dia,

sete dias por semana. Uma sociedade sobre a qual é despejada uma quantidade monstruosa de dados a cada segundo; e que tem dificuldade para processar esse volume de informação, entre outros motivos, porque está em meio a uma transição de ambientes tecnológicos. Também é uma sociedade que, após ter atingido o ápice do consumismo, parece estar despertando, aos poucos, para práticas mais conscientes e sustentáveis. De certa forma, este comportamento está ligado ao fato de esta ser uma sociedade na qual as emoções estão à flor da pele. Doenças como depressão e ansiedade têm sido apontadas como os “males do século” pelos médicos – e, convenhamos: estar sempre online, como se os nossos dispositivos móveis como tablets e celulares fossem extensões do nosso corpo, não é algo que colabore para amenizar este quadro.

Para deixar o cenário ainda mais crítico, essa também é a sociedade da pós-verdade, em que tudo é relativizado, tudo é revisado, tudo é rediscutido. As certezas – mesmo os fatos científicos empiricamente comprovados – são questionadas como se nenhum argumento racional fosse capaz de sustentá-las. A mesma sociedade que envia astronautas à Estação Espacial Internacional duvida que a Terra é redonda, e tem a coragem de argumentar que está em curso uma conspiração voltada a ludibriar os terráqueos em relação ao formato do planeta.

Os nativos digitais não têm tanta dificuldade de adaptação a este ambiente porque, afinal, eles são nativos. Mas as gerações que passaram – ou que estão passando – pelo processo de transição precisam recomeçar do zero alguns processos de aprendizado. De repente, e não mais que de repente, as regras do jogo mudaram e, para continuar jogando, é preciso se adaptar rapidamente. Mas como entender essas mudanças? Como compreender um novo ecossistema midiático se o ecossistema anterior jamais foi discutido? Como entender a lógica de funcionamento do ambiente digital, identificando que um conteúdo que chega via grupo de WhatsApp tem grande chance de ter sido fabricado por manipuladores de emoções coletivas? Como diferenciar uma notícia produzida por um jornalista profissional de um conteúdo falso? Como manter a lucidez diante da relativização do que não deve (e não pode) ser relativizado?

A tese defendida ao longo dessas páginas foi a de que somente a educação midiática pode resolver o problema de adaptação a este novo ambiente tecnológico. Mas não é qualquer tipo de educação midiática que esta tese defende – os atuais conceitos da interface entre Comunicação e Educação não dão conta do sentido aqui proposto. Esta tese se refere a um tipo específico de educação midiática, voltado ao consumo consciente de notícias no ambiente digital, conduzida por aqueles que mais conhecem as engrenagens da notícia: os jornalistas.

A Pedagogia da Notícia é um convite para que esses profissionais ocupem um lugar nas iniciativas voltadas à educação para um consumo mais consciente das informações no ambiente

digital. E como eles podem fazer isso? Utilizando, como instrumento prático, a rota de aprendizagem apresentada nesta tese. Implementando iniciativas voltadas ao consumo consciente das notícias no âmbito dos veículos de comunicação em que trabalham, em associações, instituições, escolas, empresas... onde houver espaço para se falar sobre o assunto.

Países como a Finlândia tiveram muito sucesso na implementação de políticas públicas voltadas à educação midiática. Essas ações não só tornaram os cidadãos mais conscientes e preparados para navegar no ambiente digital, como fortaleceram a própria ideia de cidadania, tão necessária em um regime democrático. Países como o Brasil sequer discutem políticas públicas relacionadas à educação para a mídia. Pelo contrário: fala-se em cerceamento, pratica-se atos que beiram a censura e, em vez de compartilhar informações, opta-se por escondê-las.

Em países como o Brasil, não se pode esperar de braços cruzados por uma política pública que venha fomentar uma atitude mais consciente em relação ao consumo de notícias. Primeiro porque os próprios veículos de comunicação ficam em dúvida sobre executar ações que exponham de modo transparente as suas engrenagens – e é justamente isso que a Pedagogia da Notícia sugere que eles façam. Segundo porque manipular corações e mentes – se possível com a utilização de robôs capazes de espalhar desinformação – é o *modus operandi* do *establishment* político que se consolidou, já há algum tempo, nas esferas mais altas da democracia brasileira.

Aliás, em última análise, mais do que uma resposta à pergunta norteadora deste estudo, a Pedagogia da Notícia é uma proposta de resistência. É um chamamento coletivo para que os jornalistas ensinem sobre a sua profissão e capacitem as pessoas para que aprendam a fazer escolhas conscientes no que se refere ao consumo de notícias. Não basta ignorar o que chega pelos grupos de WhatsApp; é preciso compreender o porquê aquela informação geralmente não deve ser consumida como notícia. E, também, não se trata de tomar como verdade o que se vê em um telejornal ou se ouve no rádio: é preciso entender a dinâmica de produção, de publicação e de circulação para, a partir daí, assumir uma atitude crítica diante do conteúdo recebido.

Em suma, a Pedagogia da Notícia se apresenta como uma possibilidade concreta de atuação dos jornalistas em prol do fomento de uma atitude mais consciente em relação ao consumo de informação. Em alguma medida, ela também representa uma esperança de que, conhecendo as engrenagens da notícia, os consumidores atribuirão mais valor ao jornalismo.

## REFERÊNCIAS

100 ANOS de Aviação Comercial. **O Globo**, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://bit.ly/2UbaEY2>. Acesso em: 22 mar. 2020.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012. 1232 p. Disponível em: <https://bit.ly/2vDRsbU>. Acesso em: 22 mar. 2020.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. São Paulo: Zahar, 1985. 224 p.

AGÊNCIA LUPA. Quem somos. Rio de Janeiro, [2018]. Disponível em: <https://bit.ly/2upqeVQ>. Acesso em: 4 ago. 2018.

ALERTA de nova epidemia: estamos sofrendo de intoxicação. **TV Brasil**, 06 ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3146mpc>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ALMEIDA, Tamiris. “A Primeira Pedra” é finalista do prêmio Emmy. **Canal Futura**. 25 nov. 2019. Disponível em: <https://glo.bo/2WyHT7R>. Acesso em: 2 mai. 2020.

ALSINA, Miquel Rodrigo. **A construção da notícia**. Petrópolis: Vozes, 2009. 351 p.

APARICI, Roberto; GARCÍA-MARÍN, David. Historia de la mentira: más allá de Derrida. *In*: GARCÍA-MARÍN, David; APARICI, Roberto. (Org.) **La posverdad: una cartografía de los medios, las redes y la política**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2019. 185 p.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005. 320 p. Disponível em: <https://bit.ly/2wII1sj>. Acesso em: 28 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Alma**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2010. 152 p. Disponível em: <https://bit.ly/3aqj5od>. Acesso em: 28 mar. 2020.

ASSOCIATION FOR MEDIA LITERACY. Toronto, [2020]. Disponível em: <https://aml.ca>. Acesso em: 10 mai. 2020.

AUSTRALIAN TEACHERS OF MEDIA (ATOM). Victoria, [2020]. Disponível em: <http://atomvic.org>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação e Consumo. *In*: BACCEGA, Maria Aparecida; BERGER, Christa; CITELLI, Adilson. **Dicionário de Comunicação – Escolas, Teorias e Autores**. São Paulo: Contexto, 2014. 558 p.

BARRICHELLO, Eugenia Maria Mariano da Rocha; DALL AGNESE, Carolina Teixeira Weber. A Tétrade Mcluhaniana como Método para investigar as Reconfigurações do Jornalismo no Ecossistema Midiático. **Revista Famecos**, Porto Alegre, RS, v. 26, n. 1, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2HVKAcp>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BARRIENTOS-PARRA, Jorge. Revisitando o pensamento de Jacques Ellul na sociedade do século XXI. **Scientiae Studia**, v. 13, n. 2, p. 425-430. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2ThjKkr>. Acesso em: 4 jan. 2020.

BARROS, Rodrigo José Fernandes de; GUTEMBERG, Alisson. Sociedade de Consumo em Zygmunt Bauman e Gilles Lipovetsky. **Cadernos Zygmunt Bauman**. São Luís, MA. v. 8, n. 17. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3agieGe>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BAUDRILLARD, J. Função-signo e lógica de classe. *In: A Economia Política dos Signos*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996. pág. 9-49.

\_\_\_\_\_. **A Sociedade do Consumo**. São Paulo: Editora 70, 1981. 246 p. Disponível em: <https://bit.ly/2w9xN3I>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BAUER, Thomas. Media Literacy. *In: Entrevista Thomas Bauer*. **CoMtempo**, São Paulo, v. 2, ano 2, dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2urP07O>. Acesso em: 9 jun. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 278 p.

\_\_\_\_\_. A cultura do lixo. *In: Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004, pág.117-164.

\_\_\_\_\_. **Vidas para o consumo**. São Paulo: Jorge Zahar, 2008.

BERNARDO, Cristiane Hengler Corrêa; LEÃO, Inara Barbosa. Análise das matrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo no Brasil: um retrato da realidade nacional. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. v. 35, n. 1, jan.-jun. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3dUXhT9>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Brasília, [2018]. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 21 set. 2018.

BELL, Daniel. **O Advento da Sociedade Pós-Industrial: uma tentativa de previsão social**. São Paulo: Cultrix, 1977. 540 p.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: ZOUK, 2012. 127 p.

BLOOM, Benjamim. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.

BORELLI, Silvia; PEREIRA, Simone Luci. Cultura de Massa. *In: BACCEGA, Maria Aparecida; BERGER, Christa; CITELLI, Adilson. Dicionário de Comunicação – Escolas, Teorias e Autores*. São Paulo: Contexto, 2014. 558 p.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. *In: ORTIZ, Renato (org). Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. Disponível em: <https://bit.ly/2VqcUMd>. Acesso em: 28 fev. 2020.



BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://bit.ly/3d0x6dF>. Acesso em: 14 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2016: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília: Secom, 2016. 120 p. Disponível em: <https://bit.ly/2PjSIrm>. Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa brasileira de mídia 2014**. Brasília: Secom, 2014. 292 p. Disponível em: <https://bit.ly/381HwpH>. Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa brasileira de mídia 2015**. Brasília: Secom, 2015. 292 p. Disponível em: <https://bit.ly/2Tcr00W>. Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Resolução N° 3, de 26 de agosto de 2019. Divulga as estimativas da população para Estados e Municípios com data de referência em 1° de julho de 2019. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Seção 1, p. 374, Brasília, DF, 28 ago. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3c8pXb2>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRETON, Philippe; PROULX, Serge. **Sociologia da Comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. 291 p.

BUENO, Thaísa; REINO, Lucas Santiago Arraes. Teoria do Meio como alternativa para pesquisas em Comunicação: uma abordagem introdutória. **Tríade**, Sorocaba, SP, v. 5, n. 9, p. 112-127, jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2w0mlqW>. Acesso em: 2 jun. 2019.

CAPES. Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. Brasília, [2018]. Disponível em: <https://bit.ly/3a48gay>. Acesso em: 4 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Portal de Periódicos. Brasília, [2018]. Disponível em: <https://bit.ly/38ZzUp4>. Acesso em: 4 ago. 2018.

CAREY, James W. Space, Time and Communications – A Tribute to Harold Innis. *In*: **Communication as culture. Essays on media and society**. Londres: Routledge, 1992. p. 142-159.

CARLI, Ranieri. **Educação e Cultura na História do Brasil**. São Paulo: Intersaberes, 2013. 180 p.

CARPENTER, Edmund. **Oh, What A Blow That Phantom Gave Me!** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974. 192 p.

CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall. **Explorations in Communications: An Anthology**. Boston: Beacon Press, 1966. 208 p.

CARVALHO, Rafiza Luziani Varão Ribeiro. **Harold Lasswell e o Campo da Comunicação**. Orientador: Luiz C. Martino. 2012. 244 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2v5Wqy9>. Acesso em: 22 fev. 2020.

CARVALHO, Luciana. TV Cultura tem 2ª melhor programação do mundo, diz pesquisa. **Exame**. 31 jan. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2zMpaxC>. Acesso em: 2 mai. 2020.

CARVALHO, Lucas. WhatsApp: histórias, dicas e tudo o que você precisa saber sobre o app. **Olhar Digital**, 20 dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2VhEXvr>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002. 620 p. Disponível em: <https://bit.ly/35oyodM>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 243 p.

CASTRO, Gisela Granjeiro da Silva. Escola de Toronto. *In*: BACCEGA, Maria Aparecida; BERGER, Christa; CITELLI, Adilson. **Dicionário de Comunicação – Escolas, Teorias e Autores**. São Paulo: Contexto, 2014. 558 p.

CAVALCANTI NETO, Lamartine de Hollanda. Aplicações da Psicologia Tomista à Psicologia Pastoral quanto ao governo das Emoções. **Lumen Veritatis**, Mairiporã, São Paulo, v. 3, n. 12, jul.-set. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2QUtLDA>. Acesso em: 28 mar. 2020.

CENTER FOR MEDIA LITERACY. Evolution of the vision. Malibu, [2019]. Disponível em: <https://www.medialit.org/evolution-vision>. Acesso em: 9 jun. 2019.

CENTRE DE LIASON DE L'INSEGNEMENT ET DES MOYENS D'INFORMATION (CLEMI). Paris, [2020]. Disponível em: <https://www.cleml.fr>. Acesso em: 10 mai. 2020.

CENTRO DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC.BR). **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros (TIC Domicílios) – Domicílios com Acesso à Internet 2018**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2SVtcek>. Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros (TIC Domicílios) – Domicílios com Acesso à Internet 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2vd0Lzi>. Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros (TIC Domicílios) – Domicílios com Acesso à Internet 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/32vJQEr>. Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros (TIC Domicílios) – Proporção de Domicílios com Acesso à Internet 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Pi918b>. Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros (TIC Domicílios) – Proporção de Domicílios com Acesso à Internet 2014.** Brasília, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2Tc8s0F>. Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros (TIC Domicílios) – Proporção de Domicílios com Acesso à Internet 2013.** Brasília, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2v5m2Lx>. Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros (TIC Domicílios) – Proporção de Domicílios com Acesso à Internet 2012.** Brasília, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3c8sC4k>. Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros (TIC Domicílios) – Proporção de Domicílios com Acesso à Internet 2011.** Brasília, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3c3CBb7>. Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros (TIC Domicílios) – Proporção de Domicílios com Acesso à Internet 2010.** Brasília, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2vZTd3d>. Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros (TIC Domicílios) – Proporção de Domicílios com Acesso à Internet 2009.** Brasília, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2Ppaidx>. Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros (TIC Domicílios) – Proporção de Domicílios com Acesso à Internet 2008.** Brasília, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/32A1NV7>. Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros (TIC Domicílios) – Proporção de Domicílios com Acesso à Internet 2007.** Brasília, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3a4lK6q>. Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros (TIC Domicílios) – Proporção de Domicílios com Acesso à Internet 2006.** Brasília, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/37XK9Jt>. Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros (TIC Domicílios) – Proporção de Domicílios com Acesso à Internet 2005.** Brasília, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/394peWw>. Acesso em: 12 jan. 2020.

CETICISMO. *In*: DICIONÁRIO Michaelis. São Paulo: Melhoramentos, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3bxJ7FV>. Acesso em: 26 mar. 2020.

CHANDLER, Daniel. **Technological or Media Determinism**. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/39ZWnCH>. Acesso em: 2 jun. 2019.

CHILTON, Martin. The War of the Worlds panic was a myth. **The Telegraph**, Londres, 6 maio 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2veJ7eG>. Acesso em: 16 fev. 2020.

CITELLI, Adilson. Comunicação e Educação. In: BACCEGA, Maria Aparecida; BERGER, Christa; CITELLI, Adilson. **Dicionário de Comunicação – Escolas, Teorias e Autores**. São Paulo: Contexto, 2014. 558 p.

CNPQ. Tabela de Áreas do Conhecimento. Brasília, [2018]. Disponível em: <https://bit.ly/2PldR4E>. Acesso em: 27 jul. 2018.

COHN, Gabriel. Escola de Frankfurt. In: BACCEGA, Maria Aparecida; BERGER, Christa; CITELLI, Adilson. **Dicionário de Comunicação – Escolas, Teorias e Autores**. São Paulo: Contexto, 2014. 558 p.

COMISSÃO Parlamentar Mista de Inquérito – *Fake News*. Brasília, [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3c0FPuG>. Acesso em: 24 mai. 2020.

CONEXÃO Política. 2020. Disponível em: <https://conexaopolitica.com.br/>. Acesso em 12 abr. 2020.

CONSELHO de leitores da Galileu: saiba como participar. **Revista Galileu**. 21 jun. 2020. Disponível em: <https://glo.bo/2AVz6pA>. Acesso em: 21 jun. 2020.

CORNELLÁ, Alfons. **Infoxiciación**. Alfons Cornella.com. 2 out. 2013. Disponível em: <https://alfonscornella.com/2013/10/02/infoxicacion/>. Acesso em: 19 nov. 2019.

D'ANCONA, Matthew. **Post-Truth. The new war on truth and how to fight back**. Londres: Ebury Press, 2017. 176 p.

DAHAN, Julyana. Eras do Marketing: 1.0, 2.0, 3.0 e 4.0. **Guia de Mkt**. 27 out. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3b3eA3b>. Acesso em: 12 abr. 2020.

DALAL, M. N. Questioning consumerism. **Journal of Economics and Development Studies**. American Research Institute for Policy Development, New York, v. 2, n. 1, p. 1-29, mar. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3cc3Hgs>. Acesso em: 26 fev. 2020.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 303 p. Disponível em: <https://bit.ly/3acV03X>. Acesso em: 22 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DER SPIEGEL. **Der letzte Leugner**. Hamburgo. 26 mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2zCyQvb>. Acesso em: 30 mai. 2020.

DAROS, Otávio. **Douglas Kellner e os Estudos de Mídia: Exame Crítico das Ideias de um Teórico Norte-Americano**. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Escola de Comunicação, Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2wMvoMz>. Acesso em: 17 nov. 2019.

DESCARTES, René. Discurso do Método. *In: Obras escolhidas*. São Paulo: Difel – Difusão Europeia do Livro, 1962. Disponível em: <https://bit.ly/2UR150Z>. Acesso em: 6 abr. 2020.

DESJARDINS, Jeff. How Long Does It Take to Hit 50 Million Users? **Visual Capitalist**, Vancouver, jun. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/37XhDHT>. Acesso em: 26 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. What Happens in an Internet Minute in 2019? **Visual Capitalist**, Vancouver, mar. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/38TFwjO>. Acesso em: 15 mar. 2020.

DIÁRIO do Centro do Mundo. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2V5HRot>. Acesso em: 12 abr. 2020.

DOWBOR, Ladislau. Consumo inteligente. *In: ANTAS JR., R. M. (Org.). Desafios do consumo*. Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2W1MTTP>. Acesso em: 8 mar. 2020.

DOS SANTOS, Flávia Maria Teixeira. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, jul-dez. 2017. p. 173-187. Disponível em: <https://bit.ly/2UJNlok>. Acesso em: 4 abr. 2020.

EAVI. **Infographic: Beyond Fake News – 10 Types of Misleading News**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2XuSFOw>. Acesso em: 12 abr. 2020.

ELY, Débora. Os 24 vieses cognitivos que mais nos atrapalham. **Zero Hora**, 11 jul. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3a7MAKB>. Acesso em: 11 abr. 2020.

ELULL, Jacques. **Propaganda: The Formation of Men's Attitudes**. New York: Random House, 1973. 352 p.

\_\_\_\_\_. **The Technological Society**. New York, Vintage Books, 1967. 512 p.

ENÉAS DA SILVA, Minelle; GÓMEZ, Carla Regina Pasa. Consumo consciente: o papel contributivo da educação. **Reuna**, Belo Horizonte, v.15, n.3, p. 43-54, set.–Dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/38Cslnk>. Acesso em: 8 mar. 2020.

EXPLORATIONS IN MEDIA ECOLOGY, [2020]. Disponível em: <https://www.media-ecology.org/eme>. Acesso em: 6 jan. 2020.

EXPOSIÇÃO na Suíça mostra que informação demais pode provocar doenças. **Folha de São Paulo**. 6 nov. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3hOP7yj>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FABI, Maria José da Silva; LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva; SILVA, Sabrina Soares da. **Consumo consciente: a atitude do cliente perante o comportamento socioambiental empresarial**. *In: IV Encontro de Marketing da ANPAD*, 2020, Florianópolis. Anais [...].

Florianópolis: ANPAD, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/337PhK3>. Acesso em: 8 mar. 2020.

FACTCHECK.ORG. Philadelphia, [2020]. Disponível em: <https://www.factcheck.org>. Acesso em: 24 mai. 2020.

FANJUL, Sergio. Atentos a todo... y a nada. **El País**. 11 mai. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2NioIuu>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FEDEROV, Alexander. Media Education Around the World: Brief History. **Acta Didactica Napocensia**, v. 1, n. 2, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2SRHIIS>. Acesso em: 9 mai. 2020.

FENAJ. Violência contra Jornalistas e Liberdade de Imprensa no Brasil. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2WX2hAD>. Acesso em: 24 mai. 2020.

FERNANDES, Talita; SALDAÑA, Paulo. Bolsonaro defende cancelamento da TV Escola e diz que canal 'deseduca'. **Folha de São Paulo**. 16 dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/35AP3fX>. Acesso em: 2 mai. 2020.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**. v. 17, n. 2, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2AX1pUb>. Acesso em: 11 jun. 2020.

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, Juiz de Fora, n. 1, v. 9, jun. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2utdOMJ>. Acesso em: 9 jun. 2019.

FIRST DRAFT NEWS. About. Londres, [2019]. Disponível em: <https://bit.ly/3a4L2Bm>. Acesso em: 10 nov. 2019.

FIVE TRENDS FOR 2020. **Trendwatching**, Amsterdã, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3dUdkB9>. Acesso em: 4 abr. 2020.

FOLHA de São Paulo. 2020. Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

FONSECA, Cláudia Chaves. Por uma pedagogia da notícia: o conceito de comunicação em Paulo Freire. **Mediação**, Belo Horizonte, v. 20, n. 27, jul./dez, de 2018. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/mediacao/article/view/6572>. Acesso em: 5 mar. 2019.

FRANÇA, Vera Veiga; SIMÕES, Paula Guimarães. Escola de Chicago. In: BACCEGA, Maria Aparecida; BERGER, Christa; CITELLI, Adilson. **Dicionário de Comunicação – Escolas, Teorias e Autores**. São Paulo: Contexto, 2014. 558 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREINET, Célestin. **O Jornal Escolar**. Lisboa: Editora Estampa, 1974. Disponível em: <https://bit.ly/35mJSQz>. Acesso em: 2 mai. 2020.

FREITAS, Ricardo Ferreira. Simmel e a cidade moderna: uma contribuição aos estudos da comunicação e do consumo. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, v. 4. n. 10, p. 41-53. jul. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2Ppxo3I>. Acesso em: 26 fev. 2020.

FRÍAS-GUZMÁN, Maylin; et al. Tendências da Multi-alfabetização no século XXI: Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) como proposta integradora. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, MG, v. 20, n. 4, out./dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2T0CwO9>. Acesso em: 17 nov. 2019.

G1 lança Fato ou *Fake*, novo serviço de checagem de conteúdos suspeitos. **G1**, Rio de Janeiro, 30 jul. 2018. Disponível em: <https://glo.bo/2HU3dha>. Acesso em: 3 ago. 2018.

GAMBARO, Daniel. Bourdieu, Baudrillard e Bauman: O Consumo Como Estratégia de Distinção. **Revista Novos Olhares**, São Paulo, SP, v. 1, n. 1, jun. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3cagJuV>. Acesso em: 28 fev. 2020.

GARCIA, Rafael. 7% dos brasileiros afirmam que Terra é plana, mostra pesquisa. **Folha de São Paulo**, 14 jul. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3dhmV4v>. Acesso em: 30 mai. 2020.

GARCÍA-MARÍN, David; APARICI, Roberto. La posverdad: el software de nuestra era. *In*: GARCÍA-MARÍN, David; APARICI, Roberto. (Org.) **La posverdad: una cartografía de los medios, las redes y la política**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2019. 185 p.

GENCARELLI, Thom. La ecología de los medios y la educación de los medios en los Estados Unidos. *In*: SCOLARI, Carlos A. **Ecología de los Medios: entornos, evoluciones e interpretaciones**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2015. 287 p.

\_\_\_\_\_. Neil Postman and the Rise of Media Ecology. *In*: LUM, C.M.K. (ed.). **Perspectives on Culture, Technology and Communication. The Media Ecology Tradition**. New York: Hampton Press, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience**. Boston: Northeastern University Press, 1974.

HAVELOCK, Erick. **Prefacio a Platón**. Madrid: A. Machado Libros, 2002. 286 p.

HIGA, Paulo. Facebook continua tentando combater clickbait. **Tecnoblog**. 18 mai. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3b4jAVh>. Acesso em: 12 abr. 2020.

HOLMES, Oliver Wendell. **The Autocrat of the Breakfast-table: Every man his own Boswell**. Sagwan Press, 2018. 352 p.

IBGE. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2017**. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2JWnIuE>. Acesso em: 10 abr. 2020.

IGI Global. **What is Media Education?** 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2KjcuY>. Acesso em: 21 abr. 2020.

INSTITUTO Palavra Aberta. **Quem Somos**. São Paulo, [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/2TRAhfO>. Acesso em: 30 mai. 2020.

INSTITUTO AKATU. **Sobre**. São Paulo. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2v3on9y>. Acesso em: 8 mar. 2020.

INNIS, Harold. **O viés da comunicação**. Petrópolis: Vozes, 2008. 347 p.

\_\_\_\_\_. **Empire and Communications**. Canadá: Press Porcépic Limited, 1986.

\_\_\_\_\_. **Minerva's Owl**. Toronto: University of Toronto Press, 1948. Disponível em: <https://bit.ly/2SWnqca>. Acesso em: 5 jan. 2020.

IPSOS. **Global Trends**. Londres: Ipsos, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2SVz9YI>. Acesso em: 12 jan. 2020.

ISLAS, O. La ecología de los medios: metadisciplina compleja y sistémica. **Palabra Clave**, v. 18, n. 4, p. 1057-1083, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2viokH9>. Acesso em: 8 jan. 2020.

ITU/UNESCO Broadband Commission for Sustainable Development: Geneva, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/39N2Z7E>. Acesso em: 14 mar. 2020.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. 212 p. Disponível em: <https://bit.ly/2QRGMhn>. Acesso em: 28 mar. 2020.

JORGE, Thaís de Mendonça; BENTES, Eduardo. **Aprender a pensar e aprender a agir: as ideias de Paulo Freire na prática da Grande Reportagem aplicada ao jornalismo digital**. Apresentado em 18 de out. de 2008 no II Encontro de Professores de Jornalismo do Distrito Federal, Goiás e Tocantins, realizado na Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, DF. Disponível em: <https://bit.ly/3c0XR1n>. Acesso em: 17 nov. 2019.

JUÁREZ, Rosa Esther. Los medios masivos y el estudio de la recepción. Revisión de algunas propuestas teóricas y prácticas. **Reglones**. Guadalajara, México, n. 15, dez. 1989. Disponível em: <https://bit.ly/3907dbx>. Acesso em: 25 fev. 2020.

KATZ, Eliuh; BLUMLER, Jay. **The Uses of Mass Communications: current Perspectives on Gratifications Research**. New York: SAGE, 1975.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29., n. 104, p. 687-715, out. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/32pXusB>. Acesso em: 17 nov. 2019.

KERCKHOVE, Derrick de. **The Skin of Culture Investigating: The New Electronic Reality**. Toronto: Somerville House Books, 1995. 248 p.

\_\_\_\_\_. **Connected Intelligence: The Arrival of the Web Society**. Toronto, Somerville House Books, 1997. 224 p.

KEYES, Ralph. **A Era da Pós-Verdade: desonestidade e enganação na vida contemporânea**. São Paulo: Vozes, 2018. 312 p.



KURTZ, Adriana Schryver. Escola de Frankfurt (Teoria Crítica da Sociedade). *In*: MARCONDES FILHO, Ciro (org.). **Dicionário de Comunicação**. São Paulo: Paulus, 2009. 375 p.

LACERDA, Aline Cristiane Rocha. **Efeitos da capacidade de absorção do conhecimento individual no domínio de aprendizagem com base na Taxonomia de Bloom**. 2017. 80 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2AjjkVk> . Acesso em: 11 jun. 2020.

LASERSFELD, Paul. **The People's Choice: How the Voter Makes up his Mind in a Presidential Campaign**. New York: Columbia University Press, 1968. 178 p.

LASSWELL, Harold. **Propaganda Techniques in World War**. New York: Peter Smith, 1938.

LE BON, Gustave. **Psicologia das Multidões**. São Paulo: Martins Fontes, 2016. 224 p.

LENZI, Letícia. Lewis Mumford: uma voz de resistência à civilização tecnocrática. **Cadernos do PET Filosofia**, Teresina, v. 6, n. 12, p. 25- 36, jul. a dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3c5Uje1>. Acesso em: 4 jan. 2020.

LEVINSON, Paul. **The Soft Age: A Natural History and Future of the Information Revolution**. Londres: Routledge, 1997. 276 p.

\_\_\_\_\_. **Digital McLuhan: A Guide to the Information Millennium**. Londres: Routledge, 1999. 242 p.

\_\_\_\_\_. **New New Media**. Londres: Pearson, 2012. 240 p.

LIMA, João Cláudio Garcia; MARQUES DE MELO, José. (org.) **Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013**. Brasília, IPEA, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2HXjJN2>. Acesso em: 30 jun. 2019.

LIMA, Karina Medeiros. **Determinismo Tecnológico**. *In*: XXIV CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 2001, Campo Grande. Anais [...]. Campo Grande: Intercom, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2veBTY6>. Acesso em: 2 jun. 2019.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LOBO, Eulália Maria Lahmeyer. **Fronteiras étnicas na América Latina: fronteiras móveis**. *In*: Anais do XX Simpósio Nacional de História – ANPUH, Florianópolis, jul. 1999. Disponível em: <https://bit.ly/32fvuIg>. Acesso em: 22 fev. 2020.

LOGAN, Robert K. **The Alphabet Effect**. New York: St Martins Press, 1987. 272 p.

\_\_\_\_\_. La base biológica de la ecología de los medios. *In*: SCOLARI, Carlos A. **Ecología de los Medios: entornos, evoluciones e interpretaciones**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2015. 287 p.

\_\_\_\_\_. **McLuhan Misunderstood: Setting the Record Straight.** Toronto: Key Publishing House Inc, 2013. 199 p.

\_\_\_\_\_. **The Extended Mind: The Emergence of Language, the Human Mind and Culture.** Toronto: University of Toronto Press, 2008. 320 p.

\_\_\_\_\_. **The Sixth language: Learning a Living in the Internet Age.** Caldwell: The Blackburn Press, 2004. 360 p.

\_\_\_\_\_. **Understanding New Media: Extending Marshall McLuhan.** Bern: Peter Lang Inc., 2010. 389 p.

LOPES, Rosimeri Bruno. As Emoções. **Psicologado**, n. 7, set. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2JBjCI6>. Acesso em: 4 abr. 2020

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MALDONADO, Alberto; FOLETTO, Rafael; STRASSBURGER, Tabita. Mass Communication Research. *In*: BACCEGA, Maria Aparecida; BERGER, Christa; CITELLI, Adilson. **Dicionário de Comunicação - Escolas, Teorias e Autores.** São Paulo: Contexto, 2014. 558 p.

MANDELLI, Mariana. O que a Finlândia pode nos ensinar sobre *'fake news'*. **Folha de São Paulo**, 12 fev. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2TAA5Se>. Acesso em: 24 mai. 2020.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, out. a dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/38RmbQn>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009. 356 p.

MARTINEAU, Monique. **L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel.** Paris: CinemAction, 1988. 299 p.

MARTÍNEZ, Jesús Octavio Elizondo. McLuhan y la Escuela de Comunicación de Toronto. *In*: SCOLARI, Carlos A. **Ecología de los Medios: entornos, evoluciones e interpretaciones.** Barcelona: Gedisa Editorial, 2015. 287 p.

MARTINO, Luís Mauro Sá; MENEZES, José Eugenio. Media Literacy: competências midiáticas para uma sociedade midiaticizada. **Líbero**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-18, jun. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2VoI72b>. Acesso em: 9 jun. 2019.

MARTINO, Luiz Mauro Sá. Além do paradigma: propaganda política e democracia em seis artigos de Harold Lasswell. **Revista Interin**, Tuiuti, v. 13, n. 1, jan.-jun. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/38YEkmX>. Acesso em: 23 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Dois estágios da comunicação versus efeitos limitados: uma releitura.** *In:* Anais do XVIII Encontro da Compós, Belo Horizonte, jun. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3c5KRax>. Acesso em: 23 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Prefácio à edição brasileira. 2011. *In:* INNIS, Harold. **O viés da comunicação.** Petrópolis: Vozes, 2008. 347 p.

MARX, Karl. **O Capital [Livro I] – crítica da economia política. O processo de produção do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011. 894 p.

\_\_\_\_\_. **O Capital [Livro II] – crítica da economia política. O processo de circulação do capital.** São Paulo: Boitempo, 2014. 760 p.

\_\_\_\_\_. **O Capital [Livro II] – crítica da economia política. O processo global da produção capitalista.** São Paulo: Boitempo, 2017. 984 p.

MASTERMAN, Len. **Teaching the Media.** Comedia, 1985. 348 p.

MCLUHAN, Marshall. **Entrevista concedida ao programa Monday Conference da ABC de Sydney, na Austrália** [jun. 1977]. Disponível em: <https://bit.ly/2Vlxjli>. Acesso em: 17 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Understanding Media: os Meios de Comunicação como Extensões do Homem.** São Paulo: Cultrix, 1964.

\_\_\_\_\_. **A Galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1972. 390 p.

\_\_\_\_\_. **Understanding Me: Lectures and Interviews.** Cambridge: The MIT Press, 2004.

\_\_\_\_\_. **Report on project in understanding new media.** Washington: U.S. Department of Health, 1960.

MCLUHAN, Marshall; MCLUHAN, Eric. **Laws of Media: The New Science.** Toronto: University of Toronto Press, 1992. 252 p.

MCLUHAN, Marshall; NORDEN, Eric. La entrevista de Playboy: Marshall McLuhan. *In:* SCOLARI, Carlos A. **Ecología de los Medios: entornos, evoluciones e interpretaciones.** Barcelona: Gedisa Editorial, 2015. 287 p.

MCQUAIL, Denis. **Teoria da Comunicação de Massas.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. 573 p.

MELO, José Marques de. **Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mario Kaplún.** São Bernardo do Campo, UNESCO, UMESP, 2006.

MELO, Marlene Oliveira Teixeira de. Teoria Matemática da Comunicação. *In:* BACCEGA, Maria Aparecida; BERGER, Christa; CITELLI, Adilson. **Dicionário de Comunicação - Escolas, Teorias e Autores.** São Paulo: Contexto, 2014. 558 p.

MEYROWITZ, Joshua. As múltiplas alfabetizações midiáticas. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 15, ago. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2SUGMyy>. Acesso em: 3 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Multiple Media Literacies. **Jornal of Communication**, New York, v. 43, n.3, Summer, 1998, p. 96-108. Disponível em: <https://bit.ly/39YTBgM>. Acesso em: 28 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Medium Theory. In: CROWLEY, David; MITCHELL, David (eds.). **Communication Theory Today**. Cambridge: Polity Press, 1994, p. 102-135.

\_\_\_\_\_. **No sense of place: the impact of electronic media on social behavior**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

\_\_\_\_\_. **Medium Theory: An alternative to the Dominant Paradigm of Media Effects**. In: NABI, Robin; OLIVER, Mary Beth. The SAGE handbook of media processes and effects. Thousand Oaks: SAGE, 2009. p. 517-530. Disponível em: <https://bit.ly/3a0GFHm>. Acesso em: 28 dez. 2019.

MONTES, Julio. Prólogo. In: ROSA, Raúl Magallón. **Unfaking news: Cómo combatir la desinformación**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2019. 204 p.

MUMFORD, Lewis. **Técnica e Civilização**. Lisboa: Antígona, 2018. 544 p.

\_\_\_\_\_. **The Myth of the Machine: technics and human development**. New York: Brace Harcourt, 1967. 342 p.

\_\_\_\_\_. **The Myth of the Machine: the pentagon of power**. San Diego: HBJ, 1970. 496 p.

MUROLO, Leonardo. La posverdad es mentira. Un aporte conceptual sobre *fake news* e periodismo. In: GARCÍA-MARÍN, David; APARICI, Roberto. (Org.) **La posverdad: una cartografía de los medios, las redes y la política**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2019. 185 p.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 231 p.

NERY, Maria Clara Ramos. **Sociologia da Educação**. Curitiba: Intersaberes, 2013. 182 p.

NEW IPA report exposes gap between younger and older consumers' media habits. **IPA**. 4 fev. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3fMALwe>. Acesso em: 21 jun. 2020.

NOSSO FUTURO COMUM (Relatório Brundtland). Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. 1987. Disponível em: <https://bit.ly/39A63nt>. Acesso em: 8 mar. 2020.

ODUM, Eugene. **Fundamentos da Ecologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1971. 820 p. Disponível em: <https://bit.ly/2w6s2DW>. Acesso em: 4 jan. 2020.

OLIVEIRA, Danielle Naves de. Entropia. In: MARCONDES FILHO, Ciro (org.). **Dicionário de Comunicação**. São Paulo: Paulus, 2009. 375 p.

OLIVEIRA, Mozar Costa de. **Paixão, Razão e Natureza**. Lisboa: Chiado Editora, 2015. 446 p. Disponível em: <https://bit.ly/2vXbQVD>. Acesso em: 29 mar. 2020.

OLIVEIRA, Elida. Mais da metade dos brasileiros de 25 anos ou mais ainda não concluiu a educação básica, aponta IBGE. **G1**. 19 jun. 2019. Disponível em: <https://glo.bo/2XpT9Fq>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ONG, Walter J. **Oralidade e Cultura Escrita**. São Paulo: Papyrus, 1998. 223 p.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova Iorque, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3d3o6EH>. Acesso em: 15 mar. 2020.

O QUE É o cargo de ombudsman? **Folha de São Paulo**. 23 set. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2AMT31W>. Acesso em: 21 jun. 2020.

OUR WORLD IN DATA. **Total number of people using internet**. Oxford, [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/39OD3bW>. Acesso em: 14 mar. 2020.

PAVLOV, Ivan. **Los reflejos condicionados**. Lecciones sobre la función de los grandes hemisferios. Madrid: Morata, 1997.

PEGURER-CAPRINO, Mônica; MARTÍNEZ-CERDÁ, Juan Francisco. Media Literacy in Brazil: Experiences and Models in Non-formal Education. [Alfabetización mediática en Brasil: experiencias y modelos en educación no formal]. **Comunicar**, Huelva, Espanha, n. 49, p. 39-48, out. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/38XSBcF>. Acesso em: 17 nov. 2019.

PESQUISA revela dados sobre 'fake news' relacionadas à Covid-19. **Fiocruz**. 15 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/31dVYvp>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PLATÃO. **Fedro**. São Paulo: Folha de São Paulo – Coleção Livros que Mudaram o Mundo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Filebo**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Disponível em: <https://bit.ly/39tvSVs>. Acesso em 28 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Alegoria da Caverna**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2Xxb7pw>. Acesso em: 12 abr. 2020.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Biblioteca Central Ir. José Otão. Modelo de Referências Elaborado pela Biblioteca Central Irmão José Otão. Porto Alegre, [2018]. Disponível em: <https://bit.ly/2PplKGd>. Acesso em: 3 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Porto Alegre, [2018]. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/>. Acesso em: 4 ago. 2018.

POPPER, Karl. **Em busca de um mundo melhor**. São Paulo: Martins, 2006. 316 p.

POPULAÇÃO MUNDIAL atingiu 7,6 bilhões de habitantes. **ONU News**, 21 jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2TUTcal>. Acesso em: 15 mar. 2020.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio, a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994.

\_\_\_\_\_. **O fim da educação: redefinindo o valor da escola**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002. 199 p.

\_\_\_\_\_. **Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business**. New York: Penguin Books, 2005. 184 p.

\_\_\_\_\_. El humanismo de la ecología de los medios. *In*: SCOLARI, Carlos A. **Ecología de los Medios: entornos, evoluciones e interpretaciones**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2015. 287 p.

\_\_\_\_\_. The Reformed English Curriculum. *In*: EURICH, Alvin. **High School 1980: The Shape of the Future in American Secondary Education**. New York: Pitman Pub. Corp., 1970. Disponível em: <https://bit.ly/2vfW9sb>. Acesso em: 14 out. 2018.

PRADO, Antonio Carlos. O homem que provou que a Terra é redonda. **Istoé**, 4 out. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3dl7xEe>. Acesso em: 30 mai. 2020.

QUIN, Robyn. Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de estereotipos. *In*: APARICI, Roberto. **Comunicación educativa en la sociedad de la información**. Madrid: UNED, 2003. 600 p.

REUTERS Institute for the Study of Journalism. **Digital News Report 2019**. Oxford, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/39TQYMY>. Acesso em: 10 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Digital News Report 2018**. Oxford, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3aXhXss>. Acesso em: 10 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Digital News Report 2017**. Oxford, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2UWEnEo>. Acesso em: 10 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Digital News Report 2016**. Oxford, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2ViDNjp>. Acesso em: 10 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Digital News Report 2015**. Oxford, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2RuLCI3>. Acesso em: 10 abr. 2020.

RIOUX, Jean Pierre. **A Revolução Industrial: 1780-1880**. São Paulo: Pioneira, 1975.

ROCHA, Everardo. **Magia e capitalismo: um estudo antropológico da publicidade**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2010.

\_\_\_\_\_. Culpa e prazer: imagens do consumo na cultura de massa. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo. v. 2, n. 3, mar. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2TLydFC>. Acesso em: 8 mar. 2020.

RODRÍGUEZ, Nerea Babarro. Taxonomia de Bloom: o que é, para que serve e objetivos. **Psicologia-Online**. 20 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2XT6SVd>. Acesso em: 11 jun. 2020.

ROSA, Raúl Magallón. **Unfaking News: Cómo combatir la desinformación**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2019. 204 p.

RÜDIGER, Francisco. Escola de Chicago. *In*: MARCONDES FILHO, Ciro (org.). **Dicionário de Comunicação**. São Paulo: Paulus, 2009a. 375 p.

RUIZ, Andrea Pérez; GUTIÉRREZ, Manuel Aguilar. Propaganda, manipulación y uso emocional del lenguaje político. *In*: GARCÍA-MARÍN, David; APARICI, Roberto. (Org.) **La posverdad: una cartografía de los medios, las redes y la política**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2019. 185 p.

\_\_\_\_\_. Escola de Columbia. *In*: MARCONDES FILHO, Ciro (org.). **Dicionário de Comunicação**. São Paulo: Paulus, 2009b. 375 p.

SANTO AGOSTINHO. **A Cidade de Deus - parte II**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017. 297 p.

SANTOS, Tarcyanie Cajueiro dos. Informação. *In*: MARCONDES FILHO, Ciro (org.). **Dicionário de Comunicação**. São Paulo: Paulus, 2009. 375 p.

SCHOOL OF THOUGHT. Disponível em: <https://www.schoolofthought.org/>. Acesso em: 11 abr. 2020.

SCOLARI, Carlos A. **Ecología de los Medios: entornos, evoluciones e interpretaciones**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2015. 287 p.

SCOPUS. Disponível em: <https://www.scopus.com/>. Acesso em: 4 ago. 2018. Base de dados.

SENSACIONALISTA. 2020. Disponível em: <https://www.sensacionalista.com.br/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

SILVEIRA, Fabrício. Teoria dos Usos e Gratificações. *In*: BACCEGA, Maria Aparecida; BERGER, Christa; CITELLI, Adilson. **Dicionário de Comunicação - Escolas, Teorias e Autores**. São Paulo: Contexto, 2014. 558 p.

SIM, John Cameron. Mass Media Education in the U.S.A. *In*: **Media Studies in Education**. Paris: UNESCO, 1977. p.74-88.

SMITH, Merritt Roe; MARX, Leo. **Historia y determinismo tecnológico**. Madrid: Alianza: 1996.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, SP, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/37Y6p5Q>. Acesso em: 18 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. *In*: [S.l: s.n.], 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2VXaMeQ>. Acesso em: 25 fev. 2020.

Sobre o Observatório da Imprensa. **Observatório da Imprensa**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2YmtUUM>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SOUSA, Janara. **Teoria do Meio – Contribuições, Limites e Desafios**. Brasília: Universa, 2009. 143 p.

STRATE, Lance. **Echoes and Reflections: On Media Ecology as a Field of Study**. New York: Hampton Press, 2006.

\_\_\_\_\_. **On the Binding Biases of Time: And Other Essays On General Semantics And Media Ecology**. New York: Institute of General Semantics, 2012. 388 p.

\_\_\_\_\_. Estudar los medios como medios: McLuhan y el enfoque de la ecología de los medios. *In*: SCOLARI, Carlos A. **Ecología de los Medios: entornos, evoluciones e interpretaciones**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2015. 287 p.

\_\_\_\_\_. McLuhan and New Media. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación – ALAIC**, São Paulo, SP, n. 14-15, jan./dez. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2Pn7wFK>. Acesso em: 14 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Media Ecology as a Scholarly Activity. **Proceedings of the Media Ecology Association**, v. 3, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2SVQX5O>. Acesso em: 14 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Understanding MEA. The official newsletter of the Media Ecology Association, 1999. Disponível em: <https://bit.ly/2Pqn5MW>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SUBMARINE CABLE MAP. 2020. Disponível em: <https://www.submarinemap.com/>. Acesso em: 14 mar. 2020.

SUBTIL, Filipa. A abordagem cultural da Comunicação de James W. Carey. **Intercom, Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, n. 1, v. 37, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2VwwxIV>. Acesso em: 5 jan. 2020.

TALESE, Gay. Crise não assusta Gay Talese. **Veja**, 12 jun. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3gCbHcF>. Acesso em: 31 mai. 2020.

TECMUNDO. Brasil é o terceiro país com mais usuários no Facebook. 27 fev. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3cbX5xR>. Acesso: 10 abr. 2020.

THE INTERNATIONAL CLEARINGHOUSE ON CHILDREN, YOUTH AND MEDIA. Gotemburgo, [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3cqCXbG>. Acesso em: 10 mai. 2020.

**The Matrix (Matrix)**, Direção e roteiro: Andy Wachowski e Larry Wachowski, produção Joel Silver, Distribuição: Warner Bros. EUA, 1999.

THOMAN, Elizabeth; JOLLS, Tessa. **Literacy for the 21st Century: An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education**. Malibu: Center for Media Literacy, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2VgPGII>. Acesso em: 9 jun. 2019.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica**. Disponível em: <https://bit.ly/2QUqEeX>. Acesso em: 28 mar. 2020.



TUFTE, Birgitte; CHRISTENSEN, Ole. Mídia-Educação - entre teoria e prática. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2WSg22f>. Acesso em: 12 mai. 2020.

TURNER, Frederick Jackson. The significance of the frontier in American history. *In*: TAYLOR, Georges Rogers (ed.). **The Turner Thesis concerning the Role of the Frontier in American History**. Boston D.C. Heart and Company 1956, p. 01. v. 18, n. 4, p. 1057-1083, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2VncGVR>. Acesso em: 8 jan. 2020.

TV FOCO. Sobre o site. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2xmUK4g>. Acesso em: 12 abr. 2020.

UIT. **The State of Broadband: Broadband as a Foundation for Sustainable Development**.

UNESCO. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2KU0RAo>. Acesso em: 2 mai. 2020.

UNESCO. **Sociedade digital: hiatos e desafios da inclusão digital na América Latina e o Caribe**. Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO para América Latina y el Caribe: Montevideu, 2017. 23 p. Disponível em: <https://bit.ly/3cTsmGO>. Acesso em: 15 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Grünwald sobre Educação para os Media**. 1982. Disponível em: <https://bit.ly/3aZDGjn>. Acesso em: 12 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **The Prague Declaration Towards an Information Literate Society**. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3a5BSnM>. Acesso em: 12 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Alexandria sobre Competência Informacional e Aprendizado ao longo da vida**. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2K5Jvjf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Fez Declaration on Media and Information Literacy**. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3aaq8k1>. Acesso em: 12 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Declaración de Moscú sobre Alfabetización Mediática e Informacional**. Disponível em: <https://bit.ly/3a4LYoS>. Acesso em: 12 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era**. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3a2IH9x>. Acesso em: 12 abr. 2020.

VEBLER, Thorstein. **The Theory of the Leisure Class**. New York: B. W. Huebsch, 1919. 184 p. Disponível em: <https://bit.ly/2uvppLd>. Acesso em: 26 fev. 2020.

VIALLI, Andrea. Consumo com propósito é principal tendência para 2020. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/39D2o7z>. Acesso em: 4 abr. 2020.

WAINBERG, Jacques. “Vivemos a maior de todas as revoluções tecnológicas”. **Cambiassu**, n. 12, jan./jun, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2PoH0fc>. Acesso em: 14 out. 2018.

WAINBERG, Jacques; PEREIRA, Manuel Luís Petrik. Apresentação. In: WAINBERG, Jacques (Org.). **Comunicação Política e Emoções Coletivas: Lula e os Procuradores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. 204 p.

WAKKA, Wagner. Instagram bate marca de 1 bilhão de usuários ativos. **Canaltech**. 20 jun. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2RnsPbh>. Acesso em: 10 abr. 2020.

WALD, Berthold. **Razão e Paixão: Tomás de Aquino e Josef Pieper – Hoje**. In: International Studies on Law and Education, 2010. Porto. Disponível em: <https://bit.ly/2UP1lwe>. Acesso em: 28 mar. 2020.

WARDLE, Claire. Fake news. It is complicated. In: **First Draft**. Cambridge, 16 fev. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/37WL38Q>. Acesso em: 5 mar. 2019.

WE ARE SOCIAL; HOOTSUITE. **Digital 2020: Global Digital Overview**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2xB9ImV>. Acesso em: 14 mar. 2020.

WELLES, Orson. **The War of the Worlds**. 1938. Disponível em: <https://bit.ly/3c0Wy2t>. Acesso em: 16 fev. 2020.]

WHAT is media education? **Media Education Foundation**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2KnZh9q>. Acesso em: 21 abr. 2020.

WILLIAMS, Raymond. **The long revolution**. Londres: Chatto & Windis, 1965.

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores**. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/36JGK1Q>. Acesso em: 31 mai. 2020.

WOLF, Mauro. **Teorias da Comunicação**. Lisboa: Editorial Presença, 1999. 123 p.

WORD of the year. Oxford, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2JD9Tkj>. Acesso em: 5 abr. 2020.

WORLDMETER. Xangai, [2020]. Disponível em: <https://www.worldometers.info/>. Acesso: 16 fev. 2020.

ZAGHLOUL, Morsy. **Media Education**. UNESCO: 1984, 406 p. Disponível em: <https://bit.ly/2VM98ez>. Acesso em: 21 abr. 2020.

ZANINI, Fábio. TSE quer responsabilizar candidato por espalhar *fake news*. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 nov. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3c8no8U>. Acesso em: 18 nov. 2019.

ZULIAN, Aline; MARIN, Solange Regina; MARTINELLI, Orlando. Comportamento dos indivíduos e instituições: uma abordagem Vebleniana. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 2 (63), p. 409-430, ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2TljNvq>. Acesso em: 26 fev. 2020.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)