

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO

Daniela Santana de Oliveira

**A QUALIDADE AUDIOVISUAL E A COMPETÊNCIA MIDIÁTICA NA
FORMAÇÃO DO OLHAR DO PÚBLICO INFANTOJUVENIL**

Juiz de Fora

2018

Daniela Santana de Oliveira

**A QUALIDADE AUDIOVISUAL E A COMPETÊNCIA MIDIÁTICA NA
FORMAÇÃO DO OLHAR DO PÚBLICO INFANTOJUVENIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Comunicação, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Comunicação. Área de concentração: Comunicação e Sociedade.

Orientador(a): Profa. Dra. Gabriela Borges Martins Caravela

Juiz de Fora

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Daniela Santana de.

A qualidade audiovisual e a competência midiática na formação do olhar do público infantojuvenil / Daniela Santana de Oliveira. -- 2018.

102 f.

Orientadora: Gabriela Borges Martins Caravela

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Comunicação Social. Programa de Pós Graduação em Comunicação, 2018.

1. Literacia midiática. 2. qualidade audiovisual. 3. Youtube. 4. competência midiática. 5. oficinas de audiovisual. I. Caravela, Gabriela Borges Martins, orient. II. Título.

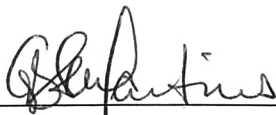
Daniela Santana de Oliveira

**A qualidade audiovisual e a competência midiática na formação do olhar do público
infantojuvenil**

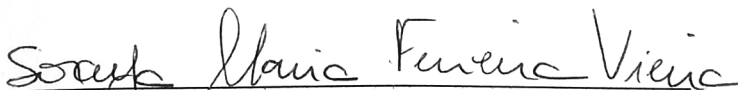
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Comunicação, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Comunicação. Área de concentração: Comunicação e Sociedade.

Aprovada em 31 de agosto de 2018

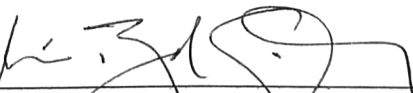
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dra. Gabriela Borges Martins Caravela - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof^ª. Dra. Soraya Maria Ferreira Vieira
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof^ª. Dra. Márcia Barbosa da Silva
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico este trabalho à Daniela de agosto de 2014, e à todas as outras que se construíram depois dela. Obrigada pela coragem e persistência, que nos trouxeram até aqui.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo agradeço às Maravilhosas Coincidências que colocaram em meu caminho o Thomas Medeiros, o Marcos Barbosa, o Iago Rezende, a Gabriela Borges e a Soraya Ferreira. Cada um destes encontros me colocaram no caminho que trilhei nos últimos quatro anos, caminho que me trouxe satisfação profissional e pessoal.

Agradeço especialmente à Profa. Gabriela Borges pela orientação, pelos ensinamentos, por ter contribuído para a sensibilização do meu olhar, por todo o apoio e por ter acreditado em mim.

Ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação pela oportunidade de aperfeiçoamento, aos professores, colegas e, especialmente, à querida Aline Nicollette, pela amizade e imenso auxílio em todas as etapas.

Aos colegas do Observatório da Qualidade no Audiovisual por todo o aprendizado e trabalho em equipe. Esta dissertação é fruto das experiências vivenciadas ou proporcionadas por este querido grupo.

À cidade de Juiz de Fora, por ter me proporcionado alguns dos anos de maior crescimento em minha vida, especialmente amigos que se tornaram minha família e fizeram estes momentos ainda mais especiais: Erick Melo, Guacira Griese, Iago Rezende, Karine Menezes, Leandro Mageste, Maura Almeida, Relines Abreu e Suellen Crocci. Muitos dos meus melhores momentos dos últimos anos foram compartilhados com vocês. Muito obrigada por tudo!

À minha família pelo apoio incondicional: Mãe, Pai, Aline, Marcelão e André, eu não teria conseguido sem o apoio e o amor de vocês.

À Deus e ao Universo, por terem me dado forças, sabedoria, inspiração e coragem para seguir adiante.

E à todos que direta ou indiretamente contribuíram para o êxito deste trabalho.

Muito obrigada.

“ Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!”

(O Livro dos Abraços – Eduardo Galeano)

RESUMO

O fácil acesso às tecnologias de produção e consumo, sobretudo aos dispositivos móveis, e a presença cada vez mais abrangente dos meios de comunicação, exige que tenhamos uma participação mais efetiva em uma sociedade imagética, tendo estes meios como mediadores. Sob o prisma da literacia midiática e formação para a cidadania, este trabalho tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da competência midiática audiovisual do público infantojuvenil, através do entendimento dos parâmetros de qualidade audiovisual dos vídeos online, sobretudo aqueles produzidos e consumidos pelo referido público na plataforma YouTube. Este trabalho apresenta, inicialmente, um panorama dos estudos sobre literacia midiática no contexto europeu e brasileiro, adotando o conceito de competência midiática e suas dimensões como chave para a formação de cidadãos mais ativos. Em seguida, com base em estudos sobre qualidade audiovisual na televisão e na internet, sugerimos parâmetros que podem ser utilizados para definição da qualidade nos vídeos online para o público infantojuvenil. Dada a heterogeneidade deste público e também a autonomia com que ocupam um lugar no ciberespaço, entendemos que a formação de um repertório de qualidade contribui para a sensibilização do olhar e favorece a produção criativa e o consumo crítico. Neste sentido, apresentamos uma proposta de oficina de audiovisual que aborda os principais conceitos discutidos neste trabalho e busca a promoção da literacia midiática.

Palavras-chave: Literacia Midiática. Competência Midiática. Qualidade no Audiovisual. Oficinas de Audiovisual.

ABSTRACT

Easy access to production and consumption technologies, especially mobile devices, and the growing presence of the media requires us to have a more effective participation in an imaging society, with these devices as mediators. From the perspective of media literacy and citizenship training, this paper aims to contribute to the development of the audiovisual media competence of the child and adolescent public, through an understanding of the parameters of audiovisual quality of online videos, especially those produced and consumed by the public in the platform YouTube. This work presents, initially, a panorama of the studies on media literacy in the European and Brazilian context, adopting the concept of media competence and its dimensions as key to the formation of more active citizens. Then, based on studies on audiovisual quality on television and on the internet, we suggest parameters that can be used to define the quality of online videos for children and adolescents. Given the heterogeneity of this public and also the autonomy with which they occupy a place in cyberspace, we understand that the formation of a quality repertoire contributes to the sensitization of the eye and favors the creative production and the critical consumption. In this sense, we present a proposal of an audiovisual workshop that addresses the main concepts discussed in this paper and seeks to promote media literacy.

Keywords: Media Literacy. Media Competence. Audiovisual Quality. Audiovisual Workshop.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa conceitual sobre a literacia midiática (MILION, 2007).....	24
Figura 2 - Critérios de avaliação dos níveis de literacia midiática.....	26
Figura 3 - Matriz conceitual da Alfabetização Midiática e Informacional (UNESCO, 2016).28	
Figura 4 - Tétrade proposta por McLuhan	50
Figura 5 - Crianças e adolescentes, por atividades realizadas na internet, por classe social....	60
Figura 6 - Oficina de capacitação para os participantes do OQA	72
Figura 7 - Brinquedos Ópticos criados pelos alunos durante as oficinas	73
Figura 8 - Cartaz da primeira edição do Laboratório de Audiovisual	76
Figura 9 - Alunos da Escola 1 durante a oficina 'Eu, Youtuber'	77
Figura 10 - Oficina realizada na Escola 2.....	78
Figura 11 - Alunas e monitor durante realização de oficina na Escola 3	79
Figura 12 - Thumbnail dos vídeos do Rezendeevil e Manual do Mundo	84
Figura 13 - Trechos de 'Viu como se faz?', do programa Rá-Tim-Bum e do 'Boravê', do Manual do mundo, ambos apresentando aos espectadores o processo de fabricação do vidro.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos-chave da mídia educação	18
Quadro 2 - Evolução dos processos comunicativos.....	22
Quadro 3 – Síntese das dimensões e indicadores propostos por Ferrés e Piscitelli	35
Quadro 4 - Indicadores de qualidade no plano de conteúdo, proposto por Borges	44
Quadro 5 - Indicadores de qualidade no plano de conteúdo na área infantojuvenil	45
Quadro 6 - Indicadores de qualidade relacionados à mensagem audiovisual.....	46
Quadro 7 - Principais canais de acordo com as categorias definidas por Corrêa	61
Quadro 8 - Indicadores de qualidade no plano da expressão	67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 LITERACIA MUDIÁTICA.....	15
2.1 AS ORIGENS DA MEDIA LITERACY	16
2.2 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA.....	30
2.3 AS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA MUDIÁTICA	34
3 QUALIDADE AUDIOVISUAL	38
3.1 QUALIDADE NA TELEVISÃO.....	38
3.2 QUALIDADE NO YOUTUBE	46
3.2.1 Cultura Participativa e Novas Possibilidades para Produção Audiovisual	46
3.2.2 Youtube e vídeos para internet.....	52
4 PRODUÇÃO AUDIOVISUAL INFANTOJUVENIL DE QUALIDADE.....	55
4.1 INFÂNCIA, CONSUMO E YOUTUBE	55
4.2 PARÂMETROS PARA DEFINIÇÃO DE QUALIDADE NA PRODUÇÃO INFANTOJUVENIL	64
4.2.1 Características e objetivos do Youtube	64
4.2.2 Qualidade dos vídeos	66
4.2.3 Promoção da literacia audiovisual.....	69
5 OFICINAS DE AUDIOVISUAL.....	71
5.1 LABORATÓRIO DE AUDIOVISUAL	72
5.1.1 Metodologia para criação do Laboratório de Audiovisual.....	72
5.1.2 Relato de experiência	75
5.2 PROPOSTA DE OFICINA: EU, YOUTUBER 2.0	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
ANEXO A.....	100

1 INTRODUÇÃO

Na realidade em que nossa cultura está inserida, percebemos a presença cada vez mais abrangente dos meios de comunicação. O fácil acesso às novas tecnologias de produção e consumo midiático, sobretudo os dispositivos móveis, exige que tenhamos uma participação mais efetiva, tendo estes equipamentos como mediadores.

A convergência midiática, conforme definido por Jenkins (2015), vai além de um processo de fusão e integração da tecnologia em um dispositivo multimídia e é também um fenômeno cultural que envolve a relação entre os indivíduos e a forma como estes consomem e produzem conteúdo para as diversas plataformas de mídia. A cultura de convergência permitiu uma melhor compreensão na forma como o sujeito é visto no processo de comunicação, uma vez que, além de receptores, eles passam a reinterpretar e reconstruir as mensagens recebidas, compartilhando-as novamente através dos meios digitais. Este ambiente dá origem à cultura participativa, onde torna-se necessário o acesso a determinados conhecimentos e habilidades, a fim de participar significativamente desta cultura emergente: quanto maior a capacidade de lidar com as linguagens dos novos meios de produção e circulação, maior a aptidão para criar e disseminar mensagens mais significativas.

De acordo com pesquisas realizadas pela Comitê Gestor da Internet no Brasil¹, observa-se um aumento do número de pessoas que possuem acesso à internet e às tecnologias de informação e comunicação, incluindo o público infantojuvenil. Em 2016, 82% das crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos eram usuários de Internet. No Youtube, a maior plataforma de compartilhamento de vídeos online atualmente, dentre os 100 canais de maior audiência, 49 abordam conteúdo direcionado ou consumido por crianças e pré-adolescentes.

Neste contexto, surge a necessidade de se compreender a qualidade da produção audiovisual contemporânea veiculada nas plataformas de vídeo online, consumidos e produzidos por este público, dada a importância e influência desempenhada pelos meios audiovisuais na atualidade.

Além disso, pretende-se promover a literacia midiática, uma vez que esta se apresenta como um processo que permite o desenvolvimento de competências fundamentais para que o indivíduo exerça um papel mais ativo na sociedade, tornando-se um consumidor com mais senso crítico e um produtor mais criativo.

¹ Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br. (2016). Pesquisa Sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2016. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf>.

Esta dissertação é um dos resultados do projeto de pesquisa e extensão “Competências midiáticas em cenários brasileiros e euromericanos”, que tem como objetivo sistematizar os níveis de competência midiática audiovisual e propor políticas públicas que estimulem o debate e a criação de iniciativas para o fomento da literacia midiática. Este projeto enquadra-se em um estudo mais amplo que tem o intuito de mapear as boas práticas desenvolvidas no país e levantar dados que possam ser comparados em nível nacional e internacional. A pesquisa integra a Rede Interuniversitária Euromericana sobre Competência Midiática para a Cidadania (Alfamed)², uma rede internacional de estudos comparativos no contexto da literacia midiática, que é composta por 12 países europeus e latino-americanos. No Brasil, as pesquisas são coordenadas pela Universidade Federal de Juiz de Fora e participam a Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade de Sorocaba. Os resultados estão sendo comparados com outros projetos que estão sendo desenvolvidos no Brasil e nos países que compõem a rede.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo propor ações que visam o desenvolvimento da competência midiática audiovisual no público infantojuvenil, baseada na discussão sobre a qualidade audiovisual nas plataformas de vídeo online. Como objetivos específicos, pretende-se traçar um panorama sobre os estudos de literacia midiática; estabelecer parâmetros para a produção audiovisual de qualidade no ambiente da cultura participativa e propor uma ação de formação que possa contribuir para o desenvolvimento da competência midiática audiovisual do público infantojuvenil.

No primeiro capítulo estabelecemos um panorama dos estudos da literacia midiática no contexto europeu e brasileiro, partindo dos estudos britânicos e apresentando conceitos mais contemporâneos, como o de competência midiática. Neste aspecto abordamos as dimensões da competência midiática e de que forma o seu desenvolvimento contribui para a formação de indivíduos mais ativos na sociedade contemporânea.

Posteriormente, no segundo capítulo, foi abordada a questão da qualidade no audiovisual sob a perspectiva da qualidade televisiva e também dos vídeos no Youtube. Apresentamos ainda uma metodologia de análise semiótica proposta por Borges (2014), com indicadores de qualidade nos programas televisivos, que ilumina a discussão sobre a definição de parâmetros de qualidade para pensar a produção infantojuvenil no Youtube.

² Disponível em: <www.observatoriodoaudiovisual.com.br>. Acesso em 21 Ago. 2018.

No terceiro capítulo foi apresentada a relação entre o público infantojuvenil, mídia e consumo, em que discutimos o papel da criança enquanto produtora e consumidora de vídeos online. Em seguida apresentamos parâmetros para a definição da qualidade audiovisual voltada para este público, no que se refere à produção de vídeos online. Finalmente, apresentamos uma proposta de oficina que visa o desenvolvimento da competência audiovisual no público infantojuvenil, através de atividades que promovem a sensibilização do olhar.

No quarto capítulo foi relatada a experiência obtida com o Laboratório de Audiovisual, ação de formação cujo objetivo foi desenvolver a competência midiática no público infantojuvenil. A partir desta experiência apresentamos a proposta de oficina “Eu, Youtuber 2.0”, que aborda, além da competência midiática, os parâmetros de qualidade audiovisual apresentados no capítulo anterior.

Este trabalho foi norteadado pelo fascínio provocado pelas imagens e pela vontade de percorrer os caminhos que levam ao entendimento das diferentes variáveis que as constroem. Como criar melhores imagens? Como fazer delas instrumento que possibilita uma comunicação mais eficiente? Como se expressar de forma mais criativa por meio delas? Como entender as mensagens veiculadas nesta sociedade imagética de forma mais ampla? Todas essas questões foram iluminadas pelos estudos da literacia midiática e pela qualidade no audiovisual. O caminho é longo e se altera com rapidez, mas buscamos aqui contribuir para o entendimento daqueles que, assim como nós, são compelidos a explorar este universo tão fabuloso.

2 LITERACIA MIDIÁTICA

De acordo com Martino (2014) o conceito *media literacy* pode ser entendido dentro de duas perspectivas distintas. A primeira, considerada pelo autor como reducionista, entende o termo como “alfabetização para os meios”, onde os meios de comunicação são vistos como instrumentos técnicos e o indivíduo seria alfabetizado para receber e enviar mensagens. A segunda, conforme sugere Ferrés e Piscitelli (2015), abrange a noção de competências midiáticas, priorizando o sentido de “entender” no lugar de “saber usar” os meios. Tyner (1998, *apud* Livingstone, 2004) também pontua que o termo costuma ser visto de forma idealista, sugerindo que a literacia seja um atalho para o desenvolvimento cultural, crescimento pessoal ou fortalecimento moral.

O surgimento de novas tecnologias da informação e comunicação acarretam novas práticas comunicacionais e configuram a sociedade da informação. Para Ferrés et al (2011), este termo se refere mais às potencialidades criadas no novo entorno de comunicação do que ao uso real que a maioria dos cidadãos das ferramentas disponíveis. Para o autor, as possibilidades informativas de comunicativas trazidas pelas novas ferramentas não podem esconder o uso superficial que fazem a maioria dos indivíduos.

Sociedades baseadas no conhecimento são inclusivas, pluralistas, democráticas e abertas. Indivíduos capazes de avaliar conteúdos e mídias com senso crítico tornam-se tomadores de decisão ativos para reivindicarem leis e regulamentos quando necessários. Não se trata somente de ter acesso, mas conhecer os códigos vinculados à produção das informações, estando esses ligados à detenção de poder.

Uma das características do período atual é a velocidade na criação de conteúdos e a efemeridade das informações. O caráter ubíquo da informação sugere que todos podem acessá-la, entretanto grande parte dos indivíduos não o fazem com eficiência. Ser cidadão em uma sociedade mediatizada e midiaticizada, implica ser capaz de distinguir entre diferentes linguagens e mídias. Somente a partir daí haveria condições para desenvolver senso crítico diante de tudo o que consumimos e vivenciamos.

A ecologia das mídias é definida por Santaella (2013) como um conjunto de “tecnologias de informação e comunicação e de todas as comunidades culturais a que elas dão origem e nelas se desenvolvem de acordo com os protocolos, práticas, instituições e poderes que lhes dão forma e as dinamizam” (SANTAELLA, 2013, p.13). A ecologia das mídias afeta a cognição, repercutindo na forma como processamos a cultura, alterando nossos hábitos mentais e nossa forma de agir. A aquisição de conhecimento é um processo que está vinculado

ao repertório cultural do indivíduo e ao contexto social e institucional de cada um, envolvendo signos, significados e hábitos de pensamento que são socialmente construídos.

Uma vez que, desde o surgimento dos dispositivos móveis, estamos constantemente conectados à alguma base de dados e às redes informacionais, o desenvolvimento da competência midiática apresenta-se como uma possibilidade para aperfeiçoar o acesso à informação. Através deste estudo pretende-se abordar o conceito de *media literacy* a partir de um panorama que revela como as diferentes abordagens se desenvolveram.

2.1 AS ORIGENS DA *MEDIA LITERACY*

As mudanças trazidas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) a partir do século XX requerem o desenvolvimento de novas habilidades para fazer o melhor uso das novas mídias. De acordo com Trinta³, a literacia é um processo dinâmico que inclui a prospecção/ identificação de uma tarefa, a exploração e o estabelecimento de conexões, registro, coletânea e organização, análise e interpretação, a síntese e provimento de soluções. Trata-se de comunicar, compartilhar, refletir e ampliar o conhecimento.

Os estudos sobre literacia midiática ocorreram em diferentes estágios e tiveram origens diversas. Cada época enfatizava determinados modelos, ocorrendo às vezes de eles coexistirem. Buckingham (1998) estabeleceu um panorama sobre as primeiras tentativas de trabalhar os meios de comunicação no ensino surgem na Europa. De acordo com o autor, o livro *Culture and Environment: the training of critical awareness*, de F.R. Leavis e Denys Thompson apresentava umas das primeiras propostas para trabalhar o ensino das mídias de massa em sala de aula. O livro trazia exercícios com trechos de reportagens, publicidade e notícias populares e os professores eram induzidos a apresentar aos alunos aquilo que eles consideravam mais manipulativo e apelativo na cultura popular. Os alunos eram encorajados a discriminar e resistir para lutar contra a má influência da comunicação de massa e preservar os valores da cultura erudita. Os autores acreditavam que os alunos, uma vez expostos a este conteúdo, iriam condená-lo. Este processo de educar com base na discriminação foi considerado uma forma de inoculação⁴.

³ Citação feita em sala de aula pelo Prof. Aluizio Trinta, na disciplina “Literacia das Mídias e das Artes”, oferecida pelo PPGCOM da UFJF no segundo semestre de 2016.

⁴ O termo inoculação é usado na biologia para designar o ato de introduzir uma toxina, um vírus, uma bactéria ou outro germe, num organismo, humano ou animal. É sinônimo de transmitir, injetar, vacinar. Neste sentido o termo sugere que os alunos eram expostos a determinado tipo de conteúdo para criarem uma resistência e não se deixarem contaminar por eles.

De acordo com Buckingham (1998) a história da mídia educação no Reino Unido apresenta abordagens que refletem como o currículo para o ensino das mídias foi democratizado, abandonando o protecionismo e considerando a relação dos jovens com as mídias. Apesar do autor pontuar com exemplos específicos do Reino Unido, as abordagens se aproximam daquelas de outros países.

Segundo Cervi (2010) na década de 1960 e meados dos anos 1970, o surgimento de novas tendências estéticas e culturais influenciadas pelo cinema, impulsionaram a o interesse em utilizar filmes em sala de aula. Em uma abordagem que privilegiava os estudos culturais, Raymond Williams e Richard Hoggart (1961, *apud* Buckingham, 1998), tentaram fazer com que a cultura deixasse de ser vista como um conjunto de regras privilegiadas e fosse encarada de forma heterogênea. Nesta mesma abordagem, Stuart Hall e Pad Whannel's (1964, *apud* Buckingham, 1998) ofereciam aos professores uma gama de sugestões para se trabalhar a mídia, sobretudo o cinema, em sala de aula. Os professores estimulavam os alunos a reconhecer e construir experiências culturais cotidianas, a partir dos filmes.

Na década de 1970 e início de 1980, a ênfase voltou-se para a televisão e para discussões sobre a sociedade de consumo emergente. Na chamada *screen education*, houve uma tentativa de desmistificar a influência exercida pela televisão. Uma vez que este era um dos meios de comunicação mais influentes para disseminar ideologias diversas na época, os alunos eram estimulados a participar de uma análise das mídias que buscava expor as ideologias que elas escondiam e assim libertá-los de qualquer influência. Para Buckingham (1998), de certa forma, todas essas abordagens traziam um caráter defensivo.

Ensinar as crianças sobre os meios, permitindo que eles analisassem como os textos midiáticos eram construídos e pudessem entender o funcionamento da indústria cultural, era visto como uma forma de empoderamento para que os alunos pudessem resistir à sua influência. (BUCKINGHAM, 1998, p.36)

De acordo com o autor, uma das principais motivações dos educadores de diversos países naquela época era desconstruir para os estudantes as falsas crenças ou ideologias difundidas pelas mídias. O professor, o aluno e as mídias tinham um perfil bem definido: o professor era a figura que detinha todo o conhecimento e a chave para a libertação da influência da mídia; esta, era vista como manipuladora, capaz de moldar o caráter dos espectadores que não possuísem uma visão crítica; e os alunos, como indivíduos totalmente influenciáveis e passivos, não detentores de qualquer conhecimento.

De acordo com Cervi (2010), durante a década de 1980 houve uma evolução nos estudos sobre literacia midiática motivada pela busca de alternativas para a comunicação de

massa. A partir de experiências vividas em sala de aula e estudos de audiência, que consideravam o papel ativo do espectador na interpretação dos textos midiáticos, uma nova concepção de mídia-educação surgia, visando desenvolver nos estudantes uma compreensão e participação da mídia. Uma das propostas desta nova vertente veio do *The British Film Institute* (BFI) e não era organizada em termos de objetivo, habilidades ou competências, mas de compreensão conceitual e abrangente.

Quadro 1 - Aspectos-chave da mídia educação

ÁREAS	PERGUNTAS CHAVE	APRENDIZAGEM
Agenciamento	Quem comunica, o quê e por quê?	<ul style="list-style-type: none"> . Quem produz a mensagem; . Funções no processo de produção; . Instituições da mídia; . Economia e Ideologia; . Intenções e Resultados;
Categorias	Que tipo de texto é este?	<ul style="list-style-type: none"> . Diferentes meios (televisão, rádio, cinema, etc.); . Formatos (documentário, publicidade, etc.); . Gêneros (ficção científica, novela, etc.); . Outras formas de categorizar as mensagens; . Como a categorizarão se relaciona com a compreensão;
Técnicas	Como se produz?	<ul style="list-style-type: none"> . Tipos de tecnologia disponíveis e para quem; . Como usá-las; . Diferentes tipos de produção e produto final;
Linguagem	Como sabemos o que significa?	<ul style="list-style-type: none"> . Como a mídia produz significado; . Códigos e convenções; . Estrutura narrativa;
Representação	Como representa os temas?	<ul style="list-style-type: none"> . Como a audiência é identificada, construída, direcionada e atingida; . Como a audiência encontra, seleciona, consome e responde às mensagens;
Público	Quem recebe e o que sentido dá?	<ul style="list-style-type: none"> . Relação entre as mensagens e lugares, pessoas, eventos, ideias; . Estereótipos e consequências;

Fonte: Modelo proposto pelo BFI, Bazalgette (1999)

A proposta apresenta uma lista de conteúdos que deveriam ser transmitidos aos estudantes, não de forma isolada ou hierarquizada, mas de maneira interdependente. Esta abordagem trouxe inúmeras vantagens, sobretudo pelo fato de permanecer sempre adaptável aos estudantes e podendo ser utilizada para o ensino de conteúdos e meios diversos.

O objetivo principal aqui é fornecer um referencial teórico que possa ser aplicado a toda uma gama de mídia contemporânea e mídia mais antiga, como a literatura, como também, permitir aos alunos perceber as conexões entre elas e transferir os insights de uma área para outra. (BUCKINGHAM, 1998, p.39)

Para Livingstone (2004, p.3), o modelo proposto pelo BFI apresenta-se como um material importante para lidar com os novos letramentos, sobretudo se considerado como uma

especificação inicial da competência analítica para uso efetivo de novos meios de comunicação. A autora afirma que a literacia midiática costuma ser entendida como a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens em uma variedade de formas. Esta abordagem, baseada nas competências, considera que cada elemento é interdependente dos demais e todos são partes do processo dinâmico de aprendizagem. De acordo com a autora (2004, p.5), aprender a criar conteúdo ajuda a analisar aquele produzido profissionalmente por outros. Além disso, ter habilidades em análise e avaliação abre as portas para novos usos da internet, expandindo o acesso e assim por diante.

Em relação às quatro competências propostas por Livingstone, entende-se *acesso* como um processo dinâmico e social, não como uma acessibilidade às tecnologias ou informações. O “ter acesso” não determina a forma como ele será usado. Aqui podemos compreender o acesso em dois sentidos: estar em contato com o dispositivo e ter capacidade para manipulá-lo. A *análise* estaria relacionada com a capacidade de decodificar e interpretar as mensagens audiovisuais. Sobre a *avaliação*, ela é colocada como essencial num contexto com informações em abundância, como é a internet. Para isso é necessário que o indivíduo tenha conhecimento dos contextos sociais, culturais, econômicos, políticos e históricos em que o conteúdo de mídia é produzido. Em relação à *criação de mensagens*, a autora defende que o indivíduo deixe de ser apenas consumidor e torne-se produtor. Os argumentos que justificam a criação de conteúdo podem ser vistos sob três perspectivas: pedagógica, em que o aprendizado é mais eficiente através da experiência; mercadológica, considerando que o mercado necessita cada vez mais de pessoas com habilidades em mídia e política/cultural, uma vez que os cidadãos precisam de voz ativa para se representarem e participar ativamente da cultura em que estão inseridos.

A autora ainda ressalta que é importante que a literacia seja desenvolvida em função dos meios e não independente deles, uma vez que a alfabetização se torna mais abrangente à medida em que novas mudanças tecnológicas surgem. Neste sentido, dominar o aparato tecnológico implica em reconhecer o conjunto de convenções específicas de cada meio.

A literacia midiática é uma possibilidade para aumentar, ou aperfeiçoar o acesso à informação, intensificando a liberdade de expressão. Sabe-se que sociedades baseadas no conhecimento, são inclusivas, pluralistas, democráticas e abertas. Indivíduos capazes de avaliar conteúdos e mídias com senso crítico tornam-se tomadores de decisão ativos para reivindicarem leis e regulamentos quando necessários. Não se trata somente de ter acesso, mas conhecer os códigos vinculados à produção das informações, estando essas ligadas à detenção de poder, uma vez que, quem conhece o funcionamento do processo, sabe criar mensagens e assimilar

conteúdos de forma mais efetiva. Uma das definições propostas pelo OFCOM⁵ considera a literacia como a habilidade para acessar, compreender e se expressar em diversos contextos.

O surgimento da televisão privada, no início dos anos 1990, fomentou o debate sobre o impacto da mídia e seus conteúdos, com participação da sociedade civil na elaboração dos novos serviços de mídia eletrônica.

A força sem precedentes da mídia eletrônica e a necessidade de conectar as escolas com informações atuais levaram os primeiros laços sistemáticos que se formaram entre escolas e mídia. (CERVI, 2010, p. 21)

O impacto provocado pelas mídias digitais nos processos comunicativos, sobretudo com o advento da internet e a convergência das mídias, exigiu que a atenção dos estudos em mídia educação se voltassem para o desenvolvimento de habilidades que pudessem diminuir a desigualdade no acesso às novas mídias.

Um panorama dos estudos sobre literacia midiática foi traçado por Borges (2014), contemplando trabalhos desenvolvidos no contexto europeu a partir da década de 1980. Os estudos sistemáticos sobre o tema começam com algumas iniciativas da UNESCO relacionadas à educação para as mídias.

A primeira iniciativa foi a Declaração de *Grunwald*⁶, em 1982. Ela foi aprovada no Simpósio Internacional sobre Educação para os Media da UNESCO, organizado na cidade de Grünwald, da então República Federal da Alemanha, por representantes de 19 nações. É considerado um documento de referência na área, uma vez que, na ocasião, foi reconhecida a importância do impacto das mídias na educação e formação dos indivíduos e criado o campo da mídia-educação.

A segunda foi a conferência *New Directions in Media Education*⁷, realizada em Toulouse, na França, em 1990. A conferência, que também contou com o apoio do *British Film Institute* (BFI) e do *Centre de Liaison de L'Enseignement et des Moyen D'Information* (CLEMI), do Ministério da Educação da França, sistematizou e propôs uma definição mais precisa do campo e ressaltou a importância do papel dos consumidores de mídia, que agora também eram produtores de sentido. De acordo com Thoman (1990):

O objetivo educacional é agora o empoderamento do espectador para processar as mensagens dos meios de comunicação de massa e produzir significados que sejam tanto pessoal como socialmente relevantes. (THOMAN, 1990, p.1)

⁵ Órgão regulador de comunicações no Reino Unido

⁶ Disponível em <http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF>. Acesso em: 17 jul. 2017.

⁷ Disponível em <http://www.mediagram.ru/netcat_files/106/104/h_7fe56ea22e436049bf54427065a06679>. Acesso em: 18 out. 2018.

Em 1999, a conferência *Educating for the Media and the Digital Age*⁸, realizada em Viena, apresentou um novo olhar sobre a educação para as mídias no contexto do desenvolvimento tecnológico e da nova era da comunicação. Na ocasião foi abordado a transformação no conceito de mídia, que já não se referia apenas à imprensa, cinema, rádio e televisão, mas também às palavras, elementos gráficos e sons, assim como a imagens estáticas e em movimento, veiculadas em qualquer tipo de tecnologia.

Em 2002, o seminário *Youth Media Education*⁹, realizado em Sevilha, adotou a definição do campo da mídia educação realizada na conferência em Viena e ressaltou a necessidade de agir por meio de políticas ativas de promoção nas seguintes áreas: 1) Investigação; 2) Formação; 3) Cooperação entre escolas, mídia, ONGs, setor privado e instituições públicas; 4) Consolidação e promoção da esfera pública da sociedade e do seu relacionamento com as mídias.

Em 2005, durante o *High Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning*¹⁰, ocorrido em Alexandria, foi criada a Declaração de Alexandria. Esta reconhece a alfabetização midiática e informacional (AMI) como o centro da aprendizagem ao longo da vida, capacitando pessoas em todos os setores da vida a buscar, avaliar, usar e criar informações efetivamente para atingir seus objetivos pessoais, sociais, profissionais e educacionais. Trata-se de um direito humano básico em um mundo digital e promove a inclusão social de todas as nações.

Estas ações desenvolvidas pela UNESCO buscam garantir os benefícios propostos no Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹¹, que estabelece que:

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de opinar livremente e de procurar, receber, transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras.

De acordo com Borges (2014), desde os anos 2000 a Comissão Europeia também tem promovido ações para incluir a literacia midiática nos currículos escolares da Europa, além de promover e estimular que ela seja difundida no contexto europeu. O *Media Literacy Expert Groups*, criado em 2006, foi uma comissão formada por especialistas em alfabetização

⁸ Disponível em: <https://www.mediamanual.at/en/pdf/educating_media_engl.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018

⁹ Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/youth_media_education.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/high-level-colloquium-2005.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

¹¹ Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html>. Acesso em: 18 out. 2018.

mediática europeus que tinha como meta definir os objetivos e da literacia mediática, promover boas práticas e propor ações para o campo.

Outras ações também foram desenvolvidas pela UNESCO, conforme levantamento feito por Rosa (2016). Em 2007 a *Agenda de Paris* estabeleceu 12 recomendações para a mídia educação. De acordo com Rosa (2016, p.130), na ocasião “foi considerado que a informação e a mídia são indissociáveis nesse contexto educativo e devem ser consideradas em conjunto”.

Em 2007, a pesquisa *Study on Current Trends and Approaches of media Literacy in Europe*¹², desenvolvido pelo MILION¹³, buscou identificar as abordagens e as tendências da literacia mediática, no que se refere ao processo atual de convergência mediática, à proteção dos usuários de mídia, à consciência crítica dos cidadãos, dentre outros. O estudo discorre sobre a necessidade de vincular tecnologia e inovação para aumentar a conscientização sobre a importância da mídia; incentivar a criatividade; estimular a pesquisa; estabelecer autoridades reguladoras; desenvolver indicadores de qualidade, e criar políticas públicas na área da alfabetização mediática.

De acordo com o estudo, a literacia mediática é parte de um processo comunicativo humano em desenvolvimento, iniciado com o alfabeto escrito e estendido para o desenvolvimento das mídias digitais, conforme ilustra o quadro abaixo:

Quadro 2 - Evolução dos processos comunicativos

Período Histórico	Contexto Comunicativo	Novas Habilidades	Resultados Socioculturais
Período Clássico	. Comunicação oral e gestual; . + ¹⁴ Desenvolvimento do alfabeto escrito.	. Controle da linguagem oral e gestual; . + Habilidades alfabéticas.	. + Sistematização e conservação do conhecimento; . + Origem da filosofia e exploração científica.
Renascimento e 1ª Revolução Industrial	. + Desenvolvimento da impressão, dos livros e da imprensa.	. + Ampliação e expansão da alfabetização.	. + Avanços nas ciências filológicas empíricas.
2ª Revolução Industrial	. + Surgimento dos meios eletrônicos: telefone, filme, rádio e televisão.	. + Literacia audiovisual.	. + Sociedades das mídias e consumo.
Sociedade da Informação	. + Mídias digitais e internet.	. + Literacia digital; . + Literacia mediática (no sentido da convergência mediática).	. + Globalização da informação; . + Ecloração do conhecimento; . + Sociedade do conhecimento.

Fonte: MILION (2007)

¹² Disponível em: < http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/study_media_literacy_in_europe_0.pdf > Acesso em: Novembro de 2018

¹³ *Media and Information Literacy Observatory*. Grupo de pesquisadores, especialistas em mídia, educação e sociedade da informação vinculados à Universidade Autônoma de Barcelona (UAB).

¹⁴ O sinal de positivo indica onde ocorreu a inovação introduzida durante o período correspondente.

Um dos principais marcos desta evolução está relacionado com o surgimento dos meios digitais, que provocou grande avanço intelectual, semiótico, comunicativo e cultural, afetando significativamente o desenvolvimento pessoal, social e do mercado de trabalho.

Esta evolução promoveu certo rompimento no paradigma da comunicação de massa. Um dos aspectos afetados diz respeito à produção e consumo de informação. Durante a segunda revolução industrial, com o surgimento dos meios eletrônicos, da comunicação em massa e da indústria cultural, o paradigma da sociedade estava relacionado à criação de grandes audiências, enquanto que, com o advento dos meios digitais, o foco passou para a cultura participativa e de convergência.

A literacia midiática, conforme definida pelo estudo, se relaciona com a habilidade para acessar, analisar, avaliar e produzir de forma criativa através das mídias com as quais somos confrontados no dia a dia e que fazem parte da cultura contemporânea. Estas habilidades auxiliam no desenvolvimento pessoal, tornando o indivíduo mais consciente, com pensamento crítico desenvolvido e mais apto para a resolução de problemas.

A figura a seguir representa um mapa conceitual que ilustra os diferentes conceitos relacionados à literacia midiática utilizados pelos estudos europeus e como eles estão ligados entre si. Nele, a literacia midiática apresenta-se como resultado de três processos: da educação para as mídias, da participação e cidadania ativa e das habilidades críticas e criativas.

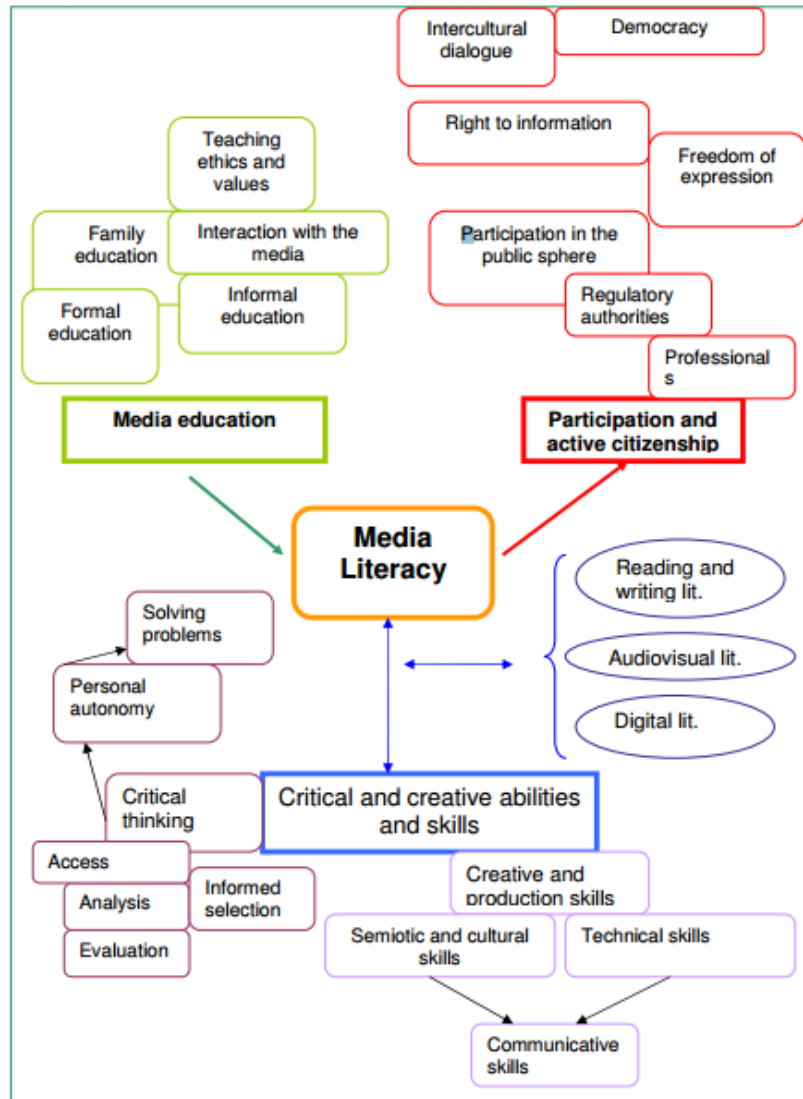


Figura 1 - Mapa conceitual sobre a literacia midiática
 Fonte: MILION (2007)

De acordo com o esquema acima, a educação para as mídias corresponde ao processo de ensino e aprendizagem que ocorre em contextos diversos, abrangendo a educação formal, informal, familiar e a interação com os meios. Estas circunstâncias favorecem o desenvolvimento de habilidades como também de atitudes e valores. Já a participação e cidadania ativa refere-se sobretudo à democracia participativa, à liberdade de expressão, ao direito à informação e ao diálogo intercultural. Neste sentido a literacia figura como a chave para a formação de cidadãos ativos. Finalmente, a literacia midiática trata das competências no âmbito do pensamento crítico e da produção criativa. Os três tipos de alfabetização que compõem a literacia midiática são a leitura e escrita, alfabetização audiovisual e digital.

Em 2008 foi divulgado o *Currículo de Formação de Professores em Literacias de Mídia e Informação*, pela UNESCO, com recomendações voltadas para os educadores. De

acordo com Rosa (2016), essa publicação é considerada o marco de lançamento do termo literacia de mídia informação (MIL) e sumariza aspectos das declarações promulgadas anteriores.

Posteriormente, em 2009, a pesquisa *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*¹⁵, realizada por universidades e centros de pesquisa de diversos países da Europa e coordenado por Celot e Tornero, teve por objetivo fornecer à União Europeia um conjunto de critérios e indicadores, além de uma possível ferramenta para avaliar os níveis de literacia mediática dos cidadãos europeus. A figura a seguir apresenta os fatores socioambientais e as competências individuais que influenciam na aquisição da literacia midiática.

Na base da pirâmide encontram-se as variáveis primordiais para o desenvolvimento da literacia midiática. Os fatores ambientais estão relacionados sobretudo ao acesso às tecnologias, tanto no sentido do contato com o equipamento como também aos conhecimentos necessários para manipulá-lo.

Sobre as competências individuais, elas se dividem em competências pessoais e sociais. As competências pessoais estariam relacionadas à análise e avaliação, ou seja, à aquisição de conhecimentos necessários para compreender a mensagem midiática em todas as suas dimensões e avaliá-las criticamente, além de fazer uso consciente das mídias. Já as competências sociais dizem respeito à comunicação eficiente e participação ativa através das mídias.

¹⁵ Disponível em: < http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/eavi_study_on_assessment_criteria_for_media_literacy_levels_in_europe_last.pdf >. Acesso em: nov. 2018

Estrutura dos indicadores e ponderação geral

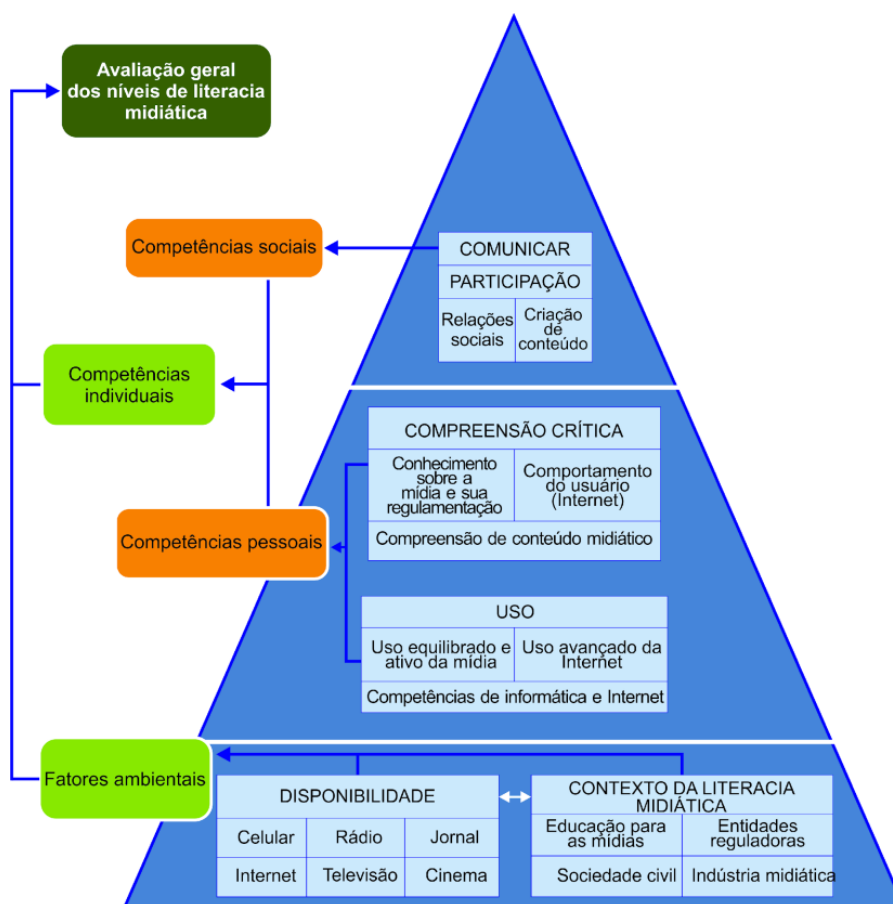


Figura 2 - Critérios de avaliação dos níveis de literacia midiática.

Fonte: Celot & Tornero (2009) ¹⁶

Em 2012, a Declaração de Moscou contribuiu para a conscientização da importância da literacia das mídias para além das TIC e propõe como agente principal das MIL o diálogo intercultural.

Em 2013, durante o Fórum Global de Parcerias em Alfabetização de Mídia e Informação (MIL), foi estabelecida a Aliança Global para Parcerias em Alfabetização de Mídia e Informação (GAPMIL), uma iniciativa da UNESCO e outros parceiros como a Aliança das Nações Unidas de Civilizações (UNAOC), UNICEF, Open Society Foundation, IREX, Comissão Europeia e outras agências da ONU e outras agências internacionais de desenvolvimento. A GAPMIL¹⁷ tem como objetivo unificar as iniciativas para promoção da

¹⁶ Traduzido por Gabriela Borges Martins Caravela.

¹⁷ Disponível em: < <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/global-alliance-for-partnerships-on-media-and-information-literacy/about-gapmil/> > Acesso em: 24 jul. 2018.

AMI, a fim de garantir que todos os cidadãos sejam competentes em relação à mídia, informação, TIC e outros aspectos da alfabetização necessários para o século XXI.

No mesmo ano a UNESCO publicou o *Media and Information Literacy (AMI): policy and strategy guidelines*¹⁸; que pela primeira vez tratou da alfabetização midiática e informacional como um conceito composto, considerando a liberdade de expressão e o acesso à informação através das TIC's. A publicação apresenta diretrizes que favorecem a articulação de políticas públicas mais sustentáveis e é dividida em duas partes: a primeira apresenta um resumo das políticas públicas e é direcionada aos tomadores de decisão. A segunda parte apresenta os marcos conceituais para políticas e estratégia das AMI, como torná-la uma ferramenta para o desenvolvimento e um modelo que pode ser adaptado para diferentes contextos.

De acordo com o documento, a AMI deve ser entendida como um conceito composto que inclua diferentes tipos de alfabetização como a televisiva, cinematográfica, no uso de internet, em mídias sociais, dentre outros, não estando limitado às TIC's, como também às tradições orais. Mais importante que propor uma definição da AMI é focar nos resultados de aprendizagem, que permitem aos cidadãos uma compreensão abrangente das funções das mídias e como utilizá-las para se comunicar com eficácia e responsabilidade, além de desenvolver pensamento crítico para consumir informações.

¹⁸ O documento foi traduzido para o português em 2016, com o título “Alfabetização Midiática e Informacional: Diretrizes para a formulação de políticas e estratégias”. Disponível em < http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/portuguese_version_of_media_and_information_literacy_policy/> Acesso em: 24 jul. 2018.

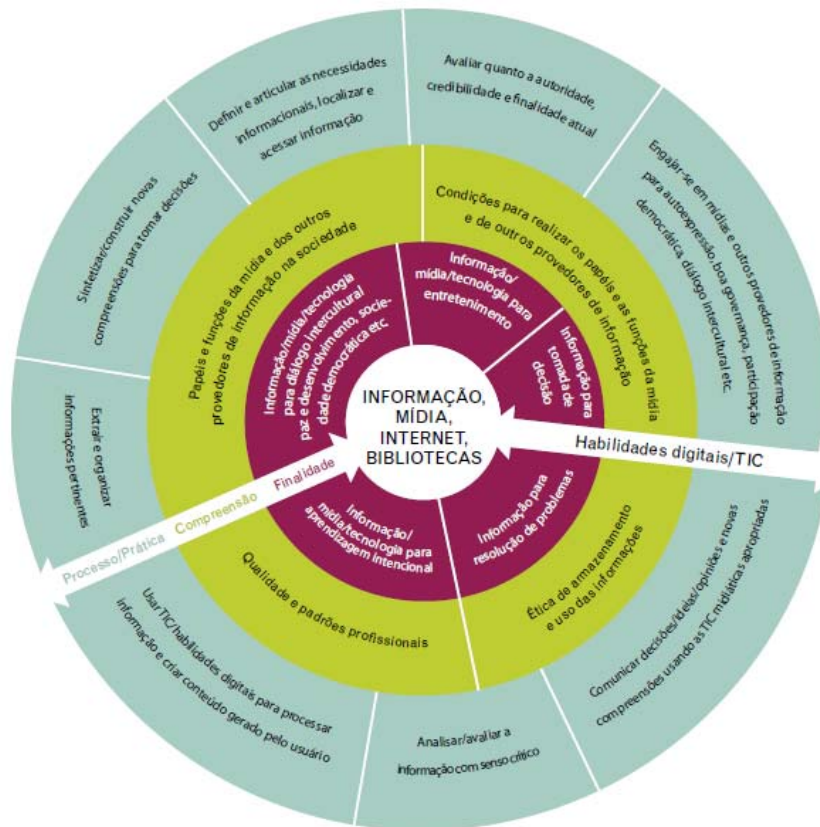


Figura 3 - Matriz conceitual da Alfabetização Midiática e Informacional
Fonte: UNESCO (2016)

No esquema acima, o círculo central, em branco, representa as fontes de informação e as mídias pelas quais as informações são transmitidas. É importante ressaltar que a disponibilidade de acesso às informações é um aspecto que favorece a alfabetização midiática. O círculo seguinte, em violeta, relaciona-se às finalidades pelas quais os indivíduos fazem uso das mídias e das informações. O terceiro círculo, em verde, diz respeito à compreensão que o indivíduo tem em relação às mídias, ao senso crítico em relação ao funcionamento dos diversos papéis exercidos pelos provedores de informação. O círculo exterior, em azul, relaciona-se aos processos, ou melhor, às competências que os indivíduos devem adquirir para fazer uso das informações para atender às suas demandas de forma eficiente. As políticas propostas pela AMI atuam nas três camadas (finalidade, compreensão e processo/prática) promovendo a formação de cidadãos competentes.

No Brasil, os estudos sobre a literacia midiática ocorreram inicialmente no campo da educação, com o nome de “mídia-educação”, “educomunicação ou “educação para as mídias”. De acordo com Girardello e Orofino (2012), estes estudos foram influenciados nos anos 1960 com a obra de Paulo Freire, sendo este um “precursor na construção de uma teoria da educação como prática social em diálogo com a comunicação e a cultura”.

Sua defesa era a de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e de que a dimensão crítica no estudo envolve uma recepção ativa dos textos, em que o estudante assume o papel de sujeito. (GIRARDELO E OROFINO, 2012, p.75)

Segundo as autoras, através de um breve panorama que situa o campo da mídia educação no Brasil, um dos primeiros estudos data da década de 1960 com o projeto *Leitura Crítica dos Meios de Comunicação*, criado pela União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC). O material era dirigido à educadores, jovens e comunidades populares e enfatizava a formação para uma análise crítica das mídias, utilizando a televisão como meio. A proposta sugeria que as famílias promovessem discussões de forma lúdica e criativa acerca de questões sociais, políticas, familiares, dentre outras, a partir do que as crianças assistiam na televisão. Em 1970 o campo foi influenciado pelos estudos da pedagogia da linguagem total, proposta por Francisco Gutierrez. De acordo com as autoras, esta teoria discorria sobre “a necessidade de a escola se abrir para as novas formas de produção da cultura, diante da crescente emergência de novos meios de comunicação social” e dialogava com as ideias de Paulo Freire sobre uma alfabetização que envolvesse leitura e expressão de mundo. No final dos anos 1980 o campo da mídia educação em toda a América Latina foi fortemente influenciado pelos estudos culturais e de recepção, a partir das teorias de Néstor García Canclini, Guillermo Orozco e Jesús Martín-Barbero. Para Girardello e Orofino:

Estes dois aportes – a proposta de encorajar a produção criativa com as mídias na escola e a ênfase na atividade das audiências verificadas empiricamente pelos estudos de recepção – foram fundamentais para a atual configuração da relação comunicação-educação no Brasil. (GIRARDELLO E OROFINO, 2012, p.77)

Desde então, outros estudos e iniciativas continuam a ser desenvolvidos a fim de contribuir para o desenvolvimento da literacia midiática, tanto no exterior quanto no Brasil. Em 2014 é criada a Rede Alfamed, uma rede composta por renomados pesquisadores de países latino-americanos e europeus que tem o objetivo de promover o pensamento e as práticas da literacia midiática em prol do desenvolvimento social. A rede conta com uma equipe brasileira, formada por pesquisadores da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Triângulo Mineiro (UFTM).

Um dos estudos promovidos pela Rede Alfamed atualmente no Brasil é o “Competências midiáticas em cenários brasileiros e euramericanos”. Este projeto, que conta com o apoio do CNPq, visa mapear as boas práticas de literacia midiática desenvolvidas no Brasil e levantar dados que possam ser comparados posteriormente no sentido de discuti-los e

analisá-los em relação às especificidades de outros contextos socioculturais investigados. Seu objetivo esboçar o conceito da competência midiática no ambiente digital e detectar, de forma sistemática e rigorosa, demandas e necessidades para poder estabelecer planos de ação para a melhoria da literacia midiática. O presente trabalho também se apresenta como um desdobramento deste estudo.

2.2 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

Em março de 2000 o Conselho Europeu realizou reuniu-se em Lisboa definiu a necessidade de criação de um quadro comum europeu para definir novas habilidades a serem adquiridas ao longo da vida, em resposta ao objetivo estratégico para a União Europeia (UE): de tornar-se a economia baseada no conhecimento mais competitiva do mundo. Em 2001 e 2002, os Conselhos Europeus de Estocolmo e Barcelona, respectivamente, aprovaram os objetivos do programa de educação e formação *Europe Training 2010*¹⁹, recomendando atenção especial para a alfabetização digital e das línguas estrangeiras.

Foi então criado pela Comissão Europeia um grupo de trabalho formado pelos Estados-Membro da UE, de países integrantes da Associação Europeia de Livre Comércio (AELC), do Espaço Econômico Europeu (EEE) e países associados. Este grupo estabeleceu uma série de competências necessárias para o desenvolvimento pessoal do cidadão, para a inclusão social e o emprego, em uma sociedade do conhecimento. O documento formulado serviria de referência para a criação de políticas públicas e para criação de modelos de aprendizagem para pessoas de qualquer faixa etária.

Para a criação deste documento foi inicialmente necessário definir quais seriam as habilidades básicas a serem desenvolvidas pelos indivíduos. Esta definição ocorreu ao mesmo tempo em que o projeto Definição e Seleção de Competências (DeSeLe), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) estudava quais seriam as competências-chave a serem desenvolvidas para uma vida próspera e para o bom funcionamento da sociedade. A utilização dos termos competência e competência-chave são utilizados no lugar de habilidades básicas, por considerar que este termo é restritivo e

¹⁹ Quadro de referência europeu destinado a educadores, formadores e responsáveis por desenvolvimento de políticas públicas. Tem como objetivo geral o desenvolvimento de competências-chave para a sociedade do conhecimento. Uma revisão do documento começou a ser feita em 2016 através de um processo de consulta sobre a Revisão da Recomendação sobre Competências Principais, iniciada em junho de 2016. A consulta tem como objetivo assegurar o envolvimento de todos os grupos-alvo e incluirá uma avaliação do uso prévio da recomendação nos Estados membros da UE, assim como estudos de prospecção para identificar as principais competências necessárias no futuro.

geralmente utilizado para se referir a alfabetização básica, enquanto o outro se refere a uma combinação de habilidades, conhecimentos, aptidões e atitudes. Para a OCDE o conceito de competência:

(...) é mais do que conhecimento e habilidades. Envolve a capacidade de enfrentar demandas complexas, confiar e mobilizar recursos psicossociais (incluindo habilidades e atitudes) em um contexto particular. Por exemplo, a habilidade comunicar de forma eficaz é uma competência que pode ser apoiada no conhecimento de um indivíduo da linguagem, habilidades práticas em tecnologia e informação e atitudes com pessoas que se comunicam. (OCDE, 2005)

De acordo com a OCDE, as competências-chave são classificadas em três grandes categorias: 1) utilização de ferramentas para interagir de maneira eficaz com o ambiente, sejam elas físicas, como as tecnologias de informação, ou culturais, como a linguagem. Estas ferramentas devem ser assimiladas e adaptadas de acordo com o uso do indivíduo; 2) habilidade de comunicação e interação em grupos heterogêneos, sobretudo em função da globalização e desenvolvimento da tecnologia, que cria um mundo interconectado; 3) necessidade de atuar de forma autônoma, ou seja, os indivíduos devem ser capazes de exercer autonomia sobre suas vidas, situando-se em um contexto social mais amplo. Essas três categorias estão inter-relacionadas e formam a base para definir as competências-chave.

Essas competências devem ser desenvolvidas em nível individual e não coletivamente. Entretanto, o desenvolvimento individual afeta diretamente a habilidade de se alcançar metas coletivas. Uma das bases fundamentais das competências é permitir que o indivíduo não apenas aplique um método para lidar com determinadas situações como também desenvolva a capacidade de adaptar-se às mudanças, aprender com as experiências, além de pensar e agir criticamente.

De um modo geral:

As competências-chave representam um pacote transferível e multifuncional de conhecimentos, habilidades e atitudes que todos os indivíduos necessitam para a realização e desenvolvimento pessoal, a inclusão social e o emprego. Estas devem ser desenvolvidas até o final do ensino obrigatório e devem agir como base para a aprendizagem ao longo da vida. (COMISSÃO EUROPEIA, 2004, p.7)

De acordo com o *European Charter of Media Literacy*, existem sete áreas de competências relacionadas à alfabetização midiática: 1) utilização das tecnologias de mídia para acessar, armazenar, recuperar e compartilhar conteúdo para atender às suas necessidades e interesses individuais e comunitários; 2) capacidade de acessar e fazer escolhas eficientes diante de diferentes conteúdos, vindos de diferentes fontes culturais e institucionais; 3) compreender como e por que determinado conteúdo midiático é produzido; 4) analisar criticamente as

mensagens midiáticas; 5) se expressar criativamente através das mídias; 6) ter senso crítico para reconhecer conteúdos ou serviços de mídia que possam ser ofensivos ou nocivos; 7) utilização eficaz das mídias para exercer os direitos democráticos e responsabilidades civis.

Segundo o documento “*Competências chave para un aprendizaje ao largo de la vida – un marco de referência europeu*”, elaborado pela Comissão Europeia (2004), as competências-chave são essenciais para o desenvolvimento de três aspectos: do capital cultural, permitindo que os indivíduos desenvolvam seus objetivos pessoais e continuem em constante aprendizado ao longo da vida, do capital social, prezando por uma participação ativa na sociedade, e do capital humano, relacionado à capacidade do indivíduo de inserir-se no mercado de trabalho de forma satisfatória. As competências abrangem 8 domínios: 1) comunicação em língua materna, 2) comunicação em língua estrangeira, 3) competência matemática, ciência e tecnologia, 4) competências digitais, 5) competências em aprendizagem, 6) competências interpessoais e cívicas, 7) espírito empreendedor e 8) expressão cultural. Estes oito domínios se inter-relacionam e cada um deles deve ser observado considerando os três aspectos citados anteriormente.

Em relação à competência digital, o documento descreve como o uso crítico das mídias para o trabalho, lazer e comunicação. O indivíduo deve ser capaz de lidar com informações de alto nível e com o desenvolvimento de habilidades comunicativas, incluindo o uso de tecnologias para recuperar, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações, se comunicar e participar de fóruns pela internet.

A partir desta definição, Ferrés (2007) desenvolveu um conceito de competência aplicado ao audiovisual. Para o autor, a educação em audiovisual encontrava-se abandonada por falta de uma definição sobre o que é ser competente e conseqüentemente, pela ausência de processos que avaliem esta competência. Os parâmetros para avaliação do que seria uma competência em audiovisual só seriam possíveis quando definidos quais os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para um indivíduo ser considerado competente.

Em 2005 a Unidade de Investigação em Comunicação Audiovisual (UNICA) da Universidade Pompeu Fabra (UPF), em parceria com o Conselho Audiovisual da Catalunha (CAC), desenvolveu uma iniciativa para determinar o que seria uma pessoa competente em educação audiovisual. Foi então elaborado um documento a partir das experiências dos pesquisadores e das iniciativas bem-sucedidas em audiovisual nos países que mais se destacavam nesta área. Após o feedback de especialistas espanhóis e ibero-americanos, foi elaborado o documento final que serviria de base para estabelecer os critérios e as dimensões que seriam privilegiadas.

Ferrés (2007, p.102) define competência audiovisual como a capacidade de um indivíduo para interpretar e analisar de forma crítica as imagens e mensagens audiovisuais e para se expressar com eficiência no âmbito da comunicação. Esta habilidade está relacionada com o conhecimento dos meios de comunicação e com o uso básico das tecnologias multimídia necessárias para produzi-las.

Os níveis de competência audiovisual incidem sobre dois âmbitos: pessoal e operacional. O âmbito pessoal diz respeito à razão e à emoção, ou seja, sobre aquilo que permite aos indivíduos serem capazes de ter consciência das emoções suscitadas pelas imagens e convertê-las em reflexão crítica, convertendo o senso crítico, a fruição estética e a capacidade de análise em novas formas de satisfação. O indivíduo deve ser capaz de converter emoção em reflexão e vice-versa. O âmbito operacional relaciona-se a uma interação entre leitura crítica e produção criativa, ou seja, o indivíduo deve estar apto para realizar uma análise crítica dos produtos audiovisuais que consome e de produzir mensagens comunicativamente eficazes.

A competência audiovisual abrange seis dimensões: linguagem, relacionada aos códigos que compõem a mensagem audiovisual; tecnologia, referente ao conhecimento e capacidade de uso das ferramentas que permitem a comunicação audiovisual; processos de produção e programação, que trata das funções e processos envolvidos na produção audiovisual; ideologia e valores, relacionada com a leitura crítica das mensagens audiovisuais; recepção e audiência, sobre reconhecer-se como audiência ativa; e estética, referente à capacidade de reconhecer os valores formais de um produto.

A partir desta definição, Ferrés e Piscitelli (2015)²⁰ atualizaram o que havia sido publicado anteriormente e apresentaram uma abordagem sobre competência midiática. Com base em uma pesquisa pública realizada na Espanha a fim de apresentar as dimensões e os indicadores que delimitavam o conceito de competência midiática, autores elaboraram um documento em conjunto com outros especialistas espanhóis para avaliar o nível de competência dos cidadãos espanhóis.

A pesquisa para elaboração do documento *Competencia Mediática: Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España* foi estruturada em duas fases: a primeira consistiu na elaboração, validação e aplicação de questionários, com posterior análise dos resultados, a fim de medir o nível de competência dos cidadãos. Os questionários foram aplicados para um público de homens e mulheres, com faixa etária entre 16 e 65 anos e níveis

²⁰ Artigo traduzido por Amanda Cadinelli, Amanda Cordeiro Padilha e Carla Gonçalves. Revisão: Ana Inés Garaza, Vitor Lopes Resende e Gabriela Borges. Disponível em: <<https://lumina.ufjf.emnuvens.com.br/lumina/article/view/436/389>>

diferentes de escolaridade. Dada a complexidade e o caráter pioneiro da abordagem, foi realizada, em uma segunda fase, uma pesquisa qualitativa, a partir de discussão de grupos focais e entrevistas em profundidade com profissionais da área.

Para os autores, o termo competência é entendido como “uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas necessárias para um contexto determinado” (Ferrés e Piscitelli, 2015, p.3). Geralmente associado ao mundo corporativo, o termo adotado pelos autores não sugere uma capacitação profissional do indivíduo, mas algo que contribua para o desenvolvimento da autonomia pessoal e desenvolvimento social e cultural dos cidadãos.

2.3 AS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA MIDIÁTICA

A partir dos resultados da pesquisa qualitativa realizada por Ferrés e al (2011), e conforme explicitado por Ferrés e Piscitelli (2015), a educação midiática deve atender a uma carência da população relacionada às seis dimensões: linguagem, tecnologia, processos de interação, processos de difusão, ideologia e valores e estética.

A Linguagem é uma dimensão caracterizada pelo conhecimento dos códigos, dos gêneros e das estruturas narrativas, tornando possível avaliar e criticar as mensagens recebidas, e produzir uma comunicação de maneira efetiva. No âmbito da linguagem audiovisual, esta dimensão supõe o conhecimento dos códigos de imagem, som, cenário, figurino, elenco, montagem, dentre outros, além de identificar características do produto audiovisual em função do gênero, e também seja capaz de produzir e ressignificar imagens a partir da interação entre elas, para criação de novos produtos audiovisuais. A Tecnologia, por sua vez, é uma dimensão que envolve a compreensão do funcionamento das ferramentas de comunicação na elaboração das mensagens.

A dimensão Processos de Interação é relacionada à postura do cidadão diante das telas e de sua capacidade de interagir e participar com os conteúdos midiáticos, avaliando-os criticamente. Essa dimensão também envolve a capacidade de apreciar mensagens de diversas culturas e ser capaz de trabalhar colaborativamente. Já os Processos de Produção e Difusão estão ligados ao entendimento de uma produção midiática, reconhecendo as funções e tarefas dos produtores de mídia, bem como as fases dessas produções.

A dimensão Ideologia e Valores está ligada à compreensão das intenções e interesses contidos nas mensagens midiáticas, que estão ligadas aos valores da sociedade. A última dimensão, a Estética, diz respeito à habilidade de reconhecer a qualidade estética de produções, sua formatação e sua relação com outros conteúdos midiáticos, artísticos e culturais.

Está relacionada também à fruição estética dos diferentes formatos artísticos, seja pela sua forma ou pelos sentimentos que desperta.

A tabela 3 a seguir apresenta os indicadores propostos pelos autores, em cada dimensão. Os indicadores são flexíveis para serem utilizados não somente entre crianças ou jovens, mas por faixas etárias diversas e diferentes níveis culturais. Eles se relacionam no âmbito da análise e da expressão.

Além de entender como cada dimensão atua é importante que se compreenda a sua interação com as demais. Este aspecto costuma ser negligenciado, priorizando a dimensão tecnológica, entretanto, desenvolver a competência midiática vai além de saber manipular os meios de comunicação disponíveis.

(...) o fenômeno da comunicação, como todos os fenômenos humanos, tem de ser visto de forma holística. Nenhuma das variáveis que o compõem pode ser explicada se não estiver em interação com todas as outras. Mas a compreensão global do fenômeno requer especificar e diferenciar cada um dos indicadores-chave para não negligenciar qualquer um deles ou a análise ou a conduta expressiva. (FERRÉS E PISCITELLI, 2015, p.4)

O quadro a seguir apresenta alguns indicadores para desenvolvimento das competências que deveriam ser desenvolvidas nos indivíduos, de acordo com cada dimensão.

Quadro 3 – Síntese das dimensões e indicadores propostos por Ferrés e Piscitelli

DIMENSÕES	DESCRIÇÃO	
	ANÁLISE	EXPRESSÃO
LINGUAGEM	Conhecimento dos códigos que constroem a linguagem audiovisual e capacidade de analisar as mensagens desde o sentido, as estruturas narrativas e gêneros.	Capacidade de se expressar utilizando os diferentes códigos que compõem a linguagem audiovisual de maneira efetiva.
TECNOLOGIA	Habilidade para manusear, interagir com os meios e se desenvolver com eficácia nos ambientes midiáticos.	Capacidade para manipular imagem e som para atender aos objetivos comunicacionais.
PRODUÇÃO E DIFUSÃO	Conhecimento sobre os sistemas de produção, difusão e auto regulação.	Conhecimento sobre os processos de produção e capacidade de manejar a própria identidade e mensagens online.
IDEOLOGIA E VALORES	Capacidade de fazer uma leitura crítica das mensagens enquanto representação da realidade e portadora de ideologias e valores.	Utilizar as ferramentas comunicativas para transmitir valores, questionar estereótipos e se comprometer como cidadão ativo.
PROCESSOS DE INTERAÇÃO	Reconhecer-se como audiência ativa e desenvolver senso crítico em relação ao próprio consumo.	Capacidade de atuar de forma ativa diante das telas, trabalhando de forma colaborativa e interagindo.
ESTÉTICA	Reconhecer, do ponto de vista da inovação temática e formal estética; relacionar as mensagens com outras formas de manifestação artística e midiática e experimentar a fruição estética.	Capacidade de produzir mensagens criativas, originais, se apropriando ou relacionando com outras produções artísticas.

Fonte: Ferrés e Piscitelli (2015)

A proposta dos autores é desenvolver a educação midiática no âmbito da cultura participativa e combinar a revolução tecnológica com a neurobiológica. É importante considerar a influência dos processos emotivos e inconscientes sobre a mente consciente, sendo que na maioria dos processos de ensino este aspecto não é enfatizado.

A competência midiática exige, portanto, o desenvolvimento de uma capacidade crítica sobre o próprio senso crítico, porque, devido à predominância do cérebro emocional sobre o racional, é mais adequado se referir ao ser humano como um animal racionalizador do que como um animal racional. (FERRÉS E PISCITELLI, 2015, p.8)

Conforme apresentado no documento *Alfabetização Midiática e Informacional* (2013), organizado pela UNESCO, a implantação de ações que visam o desenvolvimento de uma competência midiática traz benefícios para os cidadãos, para o governo, para a qualidade dos sistemas de mídia e informação, além das instituições de pesquisa. O desenvolvimento das competências provoca nos cidadãos maior participação ativa e democrática, uma vez que estes assumem um papel mais ativo na sociedade, passando de consumidores a produtores de conteúdo. Além disso ocorre uma conscientização sobre as responsabilidades éticas da cidadania global, em função do entendimento sobre as responsabilidades éticas relacionadas às mídias, à informação e a comunicação. Responsabilidades estas que estão relacionadas ao conceito de cidadania global, que permite aos cidadãos tomarem consciência de seus atos para impactar positivamente o mundo, fomentar o diálogo intercultural, a tolerância e a compreensão cultural, gerando maior diálogo e inclusão de diferentes setores da sociedade e faixa etária.

Segundo Hobbs (1998), a perspectiva daqueles que veem a literacia midiática por um viés mais político e/ou ideológico é variada. Alguns educadores enxergaram nas práticas da literacia midiática uma forma de atingir objetivos políticos progressistas, enquanto outros utilizam-se delas como veículo para promover mudanças sociais nos alunos, relacionadas a questões como racismo, sexismo, violência, etc. Há ainda abordagens protecionistas, que visam desmistificar o código por trás dos meios, a fim de evitar uma possível manipulação ideológica por parte da mídia.

Uma das principais estratégias para promoção do empoderamento está vinculada com a compreensão da dinâmica de funcionamento dos meios. De acordo com Hobbs:

Como a pedagogia da alfabetização midiática suscita dúvidas sobre como as mensagens são construídas, os educadores observam, com razão, que explorar a dinâmica de poder em torno da produção de mensagens e do consumo de mensagens cria oportunidades para uma ação política e social significativa. No entanto, vários líderes políticos expressaram seus temores de que, sem uma conexão explícita entre habilidades de alfabetização midiática e defesa social e política, a literacia midiática pode degenerar em um substituto para a ação em vez de um estímulo para ela. (HOBBS, 1998, p.22)

De um lado a tecnologia facilita o potencial criativo, em função da facilidade para a manipulação e edição de imagens e o acesso aos processos de produção, promovendo mais integração entre teoria e prática. Do outro, as tecnologias podem ser idealizadas como uma solução para os problemas da educação, sendo que elas figuram apenas como possibilidades.

3 QUALIDADE AUDIOVISUAL

Em função das novas e simplificadas tecnologias de produção audiovisual, qualquer pessoa com acesso à internet e uma câmera pode criar conteúdo, publicar informações e exibir seus vídeos em plataformas online. Com a popularização dos dispositivos como smartphones e o aumento do acesso à internet, o número de indivíduos que produzem e consomem conteúdo audiovisual também aumentou, sobretudo na maior plataforma de compartilhamento de vídeos online atualmente, o Youtube.

De acordo com a pesquisa Video Viewers 2017²¹, 7 em cada 10 brasileiros possuem smartphone e assistem, em média, 38 horas de conteúdo audiovisual por semana, sendo 15,4 horas de vídeo online. Em comparação com 2014, houve um aumento de 30% em relação ao consumo de vídeo online e a grande maioria, 99%, utiliza o Youtube como plataforma. Neste sentido, a necessidade da discussão sobre qualidade no audiovisual se faz necessária. Segundo Borges (2004, p.49) “a discussão sobre a qualidade é um processo que se encontra em constante transformação principalmente devido ao desenvolvimento das novas tecnologias”.

O debate sobre a qualidade no audiovisual é um tema controverso, sobretudo se consideramos que o parâmetro da qualidade é subjetivo. Entretanto, para que possamos desenvolver e avançar neste campo de estudo, é fundamental definir uma perspectiva e estabelecer parâmetros que possam estabelecer o que é um produto audiovisual de qualidade. Conforme sugere Mulgan (*apud* Machado, 2000, p.25) “a riqueza e a ambiguidade desta palavra podem ser vistas como uma virtude e não como um problema”.

A discussão sobre a qualidade no audiovisual se inicia nos estudos da televisão, sobretudo com a criação da televisão pública britânica, e avança até a produção de vídeos para as plataformas digitais, como o Youtube.

3.1 QUALIDADE NA TELEVISÃO

Um panorama sobre a qualidade audiovisual no contexto da TV foi estabelecido por Borges (2004). De acordo com a autora, a discussão sobre qualidade no audiovisual tem origem com a criação da *British Broadcasting Corporation* (BBC), a primeira TV pública britânica, fundada em 1936. Sua missão era “enriquecer a vida das pessoas com programas e

²¹ Google/ Provokers. Disponível em: < <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/advertising-channels/v%C3%ADdeo/pesquisa-video-viewers-2017-cinco-insights-sobre-consumo-de-videos-no-brasil/>> Acesso em: 24 fev. 2018.

serviços que informam, educam e entretêm sem interesses comerciais ou preconceitos políticos (Caughie, *apud* Borges, 2004, p. 47). Com a quebra do monopólio da BBC, em 1955 e o surgimento da *Independent Television* (ITV), a primeira TV comercial, a discussão sobre qualidade foi intensificada, não somente pelo governo, como também pela sociedade civil britânica. Em 1962 foi apresentado o Relatório do Pilkington Committee, que analisava o contexto da televisão britânica cinco anos após a quebra de monopólio da BBC. O relatório enfatizava que a televisão deveria educar, entreter e informar os cidadãos, mas também tinha o importante papel de desafiar, transgredir e ser controversa.

Em 1998 foi elaborado o “*Broadcasting the 90’s: Competition, Choice and Quality*”. Trata-se de um projeto de lei e um de seus pontos mais controversos foi a definição de que a renovação da concessão das emissoras comerciais ocorresse por licitação, para quem pagasse mais. Isso gerou uma preocupação de que as empresas escolhidas não mantivessem a qualidade nos programas. Sendo assim, foram estabelecidas três condições aos licitantes: 1) Fornecimento de programação regional; 2) Exibição de programas de notícias e atualidades de alta qualidade no horário nobre; 3) Escolha de programação variada e atrativa aos diversos interesses (Caughie, *apud* Borges, 2004, p. 48). Neste momento houve uma ampla discussão sobre a qualidade na televisão, promovida por organizações como a *Campaign for Quality Television*, para assegurar que as condições mínimas propostas pelo projeto de lei incluíssem uma diversidade maior de programas.

Por ser um tema controverso, em 1990 é publicado o livro *The Question of Quality*, trazendo pontos de vista de diferentes autores, que abordam questões sobre a produção de qualidade atrelada a altos custos ou a adaptações de outras artes, qualidade e audiência, o papel social da TV e a importância da ficção televisiva. Apresenta perspectivas variadas sobre o tema, com três linhas principais de argumentação, que se complementam, conforme apresenta Borges (2004):

A primeira delas refere-se à produção dos programas qualitativos relacionados com os altos custos de produção, ao uso de textos literários e teatrais, assim como de atores e atrizes renomados. A segunda linha diz respeito ao papel da audiência e associa o conceito de qualidade ao gosto estético de uma elite ou aos altos índices de audiência. E a terceira que, considerando dois momentos do processo de comunicação, a produção e a recepção, discute o papel social da televisão no mundo contemporâneo, seja ela pública ou comercial e a sua capacidade ritualística, ou seja, de criar um laço social entre diversas comunidades. (BORGES, 2004, p.49)

Para Pujadas (2013), a qualidade televisiva não se refere sempre aos mesmos objetos e não foi definida sob a mesma perspectiva nos diversos contextos históricos, políticos e econômicos. Segundo Pujadas (2013 p.43), “não há nenhuma definição da qualidade

televisiva que seja neutra ou objetiva nem existe tampouco um conjunto de variáveis e indicadores neutros para avaliá-la”, portanto estabelece três pontos principais a fim de nortear a discussão: identificar o objeto da qualidade televisiva, as diferentes noções de qualidade e validar os diferentes critérios utilizados para definição da qualidade.

Em relação ao objeto da qualidade televisiva, a autora considera uma análise que aborda quatro grandes temas: 1) a Qualidade de um Sistema Televisivo, que diz respeito às *condições estruturais* que permitem o surgimento da televisão de qualidade. Elas variam de acordo com a noção de qualidade definida por cada cenário/ país, seja por meio da regulamentação televisiva, dos conselhos audiovisuais, etc. 2) a Qualidade da Programação, considerando a qualidade horizontal, ou seja, o conjunto de programas exibidos numa mesma faixa de horário, geralmente o horário nobre, e a qualidade vertical, que refere-se à grade de programação de uma rede de televisão. Dentre os parâmetros utilizados mais frequentemente aparecem o da diversidade, o interesse nacional, interesse público e o equilíbrio entre programas de produção própria e produções estrangeiras; 3) a Qualidade das Emissoras Televisivas, que considera a diversidade na programação vertical e as atividades de produção e difusão, como os gêneros, conteúdos e temas abordados, além do equilíbrio entre programas de produção própria e estrangeira, a criação de um projeto editorial original e a capacidade de uma rede de resistir à colonização de programas estrangeiros; e 4) a Qualidade dos Programas Televisivos, referente ao cumprimento da função atribuída aos diferentes gêneros de programas.

A questão da qualidade dos programas televisivos é o âmbito de referência mais comum nesta discussão, sobretudo porque os programas são a parte mais visível da atividade televisiva. Para pensá-los são utilizados critérios de avaliação externos e internos aos programas. Dentre os critérios externos temos: o cumprimento da função atribuída aos diferentes gêneros; aspectos econômicos, em que a qualidade significa rentabilidade e êxito comercial; a capacidade de alcançar determinadas audiências e a consideração dada aos espectadores, não os enxergando como simples consumidores. Já os critérios internos têm como premissa “rejeitar qualquer formulação de qualidade que não tenha em conta as especificidades da linguagem televisiva” (Pujadas, 2013, p.241). Assim, os critérios se referem aos temas, à sua relevância, à proximidade ou seriedade e também à forma e à relação entre forma e conteúdo. Outro critério mencionado na avaliação dos programas foi o gênero, ou seja, sobre a capacidade de cumprir a função genérica, que na tríade clássica é de informar, educar, entreter, enquanto outras perspectivas definem qualidade como a capacidade de romper com as regras e definições de gênero.

Mepham (1990, *apud* Borges 2004) afirma que para pensar a TV de qualidade é importante definir o seu papel, suas propostas culturais, sociais e os valores éticos que veicula. Ele afirma que a qualidade está relacionada a um projeto social que preserva o pluralismo cultural e estimula uma sociedade democrática. Este projeto deve basear-se no fornecimento de histórias que sejam úteis e que os programas de ficção, tais como seriados, séries, novelas, shows, variedades, publicidades, filmes e programas musicais e videoclipes, têm uma grande importância cultural e servem para explicar a definição de qualidade em termos de critérios éticos. Estes programas fornecem ao telespectador histórias que podem ser úteis no desenvolvimento pessoal e social. “Histórias úteis são aquelas que podem ser colocadas em uso, às vezes inconscientemente, mas que estimulam o processo de autoconhecimento e as relações sociais” (Borges, 2004, p.51). Elas são úteis para entreter e também para alertar para questões políticas e sociais. O autor rebate o argumento da TV de qualidade estar relacionada à audiência, dizendo que este aspecto se relaciona com a possibilidades de vender produtos através de anúncios. Uma televisão de qualidade deveria fornecer histórias como experimentos da imaginação e não predizíveis como as histórias onde o bem vence o mal no final. A qualidade não privilegia nenhum gênero ou formato estético, pois as histórias podem ser desenvolvidas em qualquer um deles. Tratar a TV como segmentada, doméstica, trivial e responsável por criar uma audiência alienada e desatenta é subestimar o potencial cognitivo e estético do meio. A proposta de Mepham é importante pois considera o papel social da TV e também joga luz sobre a produção de programas televisuais a partir de um ponto de vista positivo.

Para Machado (2000):

(...) sejam quais forem as nossas concepções com relação à televisão, a discussão sobre qualidade é sempre imprescindível. Fugir dessa discussão seria uma enorme irresponsabilidade. Nenhuma sociedade e nenhum setor da sociedade podem ser aperfeiçoados se não tiverem submetidos a julgamento e avaliação permanentes. A querela sobre o que é ou não qualidade em televisão não deve servir de pretexto para se fugir do debate sobre o significado dos produtos e processos televisuais. A crítica, na verdade, é parte constituinte do próprio processo de fazer televisão. (MACHADO, 2000, p.25-26)

As definições de qualidade podem considerar noções clássicas de qualidade, associadas à tríade informar, educar, entreter, ou a um papel participativo dos telespectadores, presentes nas definições mais contemporâneas. É importante considerar que a televisão é um negócio e está sujeita às regras de um mercado específico, sofrendo pressão para promover certas noções de qualidade.

Qualquer definição de qualidade implica uma perspectiva de pesquisa acadêmica, profissional e uma consideração política sobre três pontos fundamentais: sobre a

televisão, sobre os telespectadores e sobre a relação privilegiada ou desejada entre ambos. (PUJADAS, 2013, p. 42)

A diversidade presente nos discursos sobre qualidade na televisão pode ser explicada pelas variáveis histórica, profissional ou teórica. A variável histórica considera que a televisão é definida de forma específica de acordo com cada contexto histórico. Enquanto instrumento de representação da realidade social, a qualidade já esteve relacionada aos gêneros de programas que fossem informativos e educativos, enquanto outros consideravam qualidade os programas que não apresentavam conteúdo ofensivo. Com as mudanças provocadas no mercado televisivo, o discurso sobre qualidade deslocou-se para os formatos de ficção e entretenimento. A variável profissional explica a diversidade existente no conceito de qualidade em função dos diferentes lugares ocupados por quem trata do assunto. Políticos tendem a considerar qualidade como promoção da identidade nacional e proteção das indústrias audiovisuais nacionais, enquanto profissionais de televisão consideram qualidade como uma forma específica de criar conteúdo, no caso de roteiristas e profissionais ligados à criação, ou em termos de características da forma televisiva, no caso dos profissionais ligados à produção, câmera, iluminação, etc. Por sua vez, a variável teórica implica que qualquer definição de qualidade deve considerar as especificidades dos meios e usos. Além disso, é importante observar que cada uma das diferentes abordagens teóricas provém de perspectivas construídas por diferentes referências e variados métodos utilizados como aproximação.

Gomes et al. (2011) afirmam que a discussão sobre qualidade no audiovisual no Brasil ocorre, por vezes, sobretudo no campo do jornalismo, apesar de grande parte do conteúdo da programação televisiva brasileira ser de origem ficcional e de entretenimento. Uma vez que este conteúdo possui características vindas das artes, é adequado considerar fatores como estética e conteúdo para observação.

A qualidade televisiva gerou debates similares àqueles de outros meios de expressão, gerando questionamentos sobre a sua existência, como é o caso de outras disciplinas da arte quando teóricos e críticos estabeleciam padrões para julgar seus méritos. Conforme ressaltou Pujadas (2013), a maioria dos pesquisadores acadêmicos e intelectuais negou a possibilidade de existência da definição de qualidade, a partir de uma perspectiva culturalista que comporta uma definição de cultura elitista. Dentre os profissionais que aceitam a noção de qualidade estão os profissionais da televisão, acadêmicos e críticos que reconhecem o *saber fazer* televisivo e as particularidades de sua linguagem, pessoas que têm conhecimento especializado suficiente para dar conta das matizes implicadas em cada programa e profissionais que avaliam a televisão a partir de padrões televisivos. Isso pressupõe a existência

de uma estética propriamente televisiva, distinta da estética de outros meios, como escrita ou cinematográfica.

De acordo com Borges (2014, p. 212), “a qualidade perpassa variáveis diversas e tem que levar em conta diferentes momentos do processo de comunicação, que vai desde o enquadramento que permite a operação de um canal até o processo de produção”. Neste sentido, é importante considerar o enquadramento legislativo do emissor, as condições de produção, a opinião dos profissionais, a dinâmica do consumo e o conteúdo dos produtos audiovisuais veiculados pelo meio.

Para Pujadas (2013), aceitar que o estabelecimento de critérios para definição da qualidade é uma tarefa impossível, dada a amplitude de variáveis e perspectivas que constituem o tema, é cair no relativismo e na falta de compromisso. Se o relativismo fosse norma, a perspectiva escolhida seria a econômica, por ser quantificável e em razões de rentabilidade. Entretanto, estabelecer padrões de qualidade é possível a partir do momento em que se produz um acordo prévio sobre os objetivos do meio, no caso, a televisão, e de seus instrumentos.

Borges (2014) apresenta um panorama sobre os estudos relacionados à qualidade na televisão, a fim de definir parâmetros para definição de qualidade, tendo como contexto a Europa, mais especificamente Portugal, no final dos anos 1990 e 2000 e como objetivo de estudo os programas exibidos no “Canal 2:” no período de 2003 a 2007. A autora propõe uma metodologia de análise semiótica a partir da definição de parâmetros de qualidade. De acordo com a metodologia proposta por Borges (2014, p.59), os parâmetros foram elaborados a partir das funções e das obrigações gerais do serviço público de televisão e dos aspectos gerais considerados relevantes para cada área de atuação do “Canal 2:”, sendo elas as áreas cultural, social, infantil, educativa e jornalística. A análise considera 1) o cumprimento das funções e obrigações do serviço público de televisão; 2) os aspectos específicos de cada área; e 3) os aspectos gerais válidos para todas as áreas, considerando o plano de expressão, de conteúdo e a mensagem audiovisual.

Em relação às funções do serviço público, a autora destaca as seguintes áreas: preservação das garantias democráticas, as áreas informativa, cultural, educativa, de divulgação, social, política, interrelacional, identitária, de mobilização de valores, do equilíbrio territorial, do estímulo à interatividade, do estímulo à participação social e da diversidade, sendo este um dos parâmetros mais abordados na discussão da qualidade, como vimos anteriormente.

Para a definição destes parâmetros, a autora considerou estudos sobre o papel da televisão na educação e na produção de sentidos pelas crianças. Foram considerados dois aspectos principais: 1) cidadania e democracia, que aborda a produção de valores agregados na

formação das mentalidades, a promoção do desenvolvimento de valores cívicos, o desenvolvimento da consciência crítica, a atuação do meio na construção dos valores éticos e as informações agregadas ao entretenimento a fim de veicular histórias úteis; e 2) participação do público, englobando o estímulo à interatividade, os modelos de produção e recepção de conteúdos pelas crianças e adolescentes através da efetiva participação e desenvolvimento dos programas, a utilização de outros meios e ferramentas de comunicação, como a participação online, a promoção da língua, cultura e valores nacionais e o estímulo para facilitar a participação do público.

A análise semiótica elaborada por Borges (2014), considera os planos de expressão, de conteúdo e a mensagem audiovisual. Para permitir uma abordagem mais empírica, foram definidos indicadores para o plano de conteúdo e da mensagem audiovisual, sendo cada um deles avaliado a partir da seguinte escala: fraco, bom, razoável, bom e muito bom.

No plano de expressão são considerados três aspectos: 1) a produção de sentidos a partir dos elementos estéticos, composto por os elementos visuais (câmera, iluminação, cenário, atuação do elenco, maquiagem e figurino e qualidade técnica da imagem), sonoros (diferentes tipos e qualidade técnica do áudio), sintáticos (edição, e ritmo do programa) e gráficos (videografismo e vinhetas inicial e final); 2) o uso de recursos técnicos expressivos como áudio, vídeo e videografismo e 3) a atuação dos personagens, apresentadores, entrevistados e demais protagonistas dos produtos audiovisuais.

A análise do plano de conteúdo é feita considerando vinte indicadores de qualidade, conforme descritos no quadro a seguir:

Quadro 4 - Indicadores de qualidade no plano de conteúdo, proposto por Borges

Indicador	Descrição
Relevância	Pertinência da escolha e tratamento dos temas e pontos de vista apresentados, avaliando se as informações apresentadas agregam valor à vida do público infantojuvenil.
Estímulo ao pensamento, estímulo ao debate de ideias e apresentação de desafios	Apresentação de propostas que provoquem uma reflexão sobre aquilo que é assistido, sobretudo aquelas que apresentam valores positivos para fomentar o debate sobre temas relevantes para o público infantojuvenil.
Ampliação do horizonte do público	Apresentação de temas pouco conhecidos e que podem ampliar o repertório cultural do público com novas problemáticas e pontos de vista.
Promoção da conscientização política e/ou social dos cidadãos	Referente à escolha e abordagem dos temas, contribuindo para a construção de valores éticos.
Estímulo à participação cívica	Contribuição da educação para a cidadania, através dos temas abordados.

Diversidade	Tanto em relação aos temas quanto à representação dos sujeitos.
Nível de Informação	Relação entre entretenimento e informação, sendo aferido o grau de informação dos assuntos abordados.
Entretenimento	Relação entre entretenimento e informação, sendo aferido em que medida o programa entretém o público.
Recurso às fontes	Referente à pesquisa e incorporação de diferentes fontes na abordagem dos temas.
Seriedade	Em relação a escolha e abordagem dos temas e convidados.
Objetividade	Na abordagem dos temas e escolha dos convidados.
Subjetividade	Presença ou interferência do ponto de vista do apresentador ou convidado.
Precisão	Exposição direta e fidedigna dos temas.
Oportunidade	Escolha e abordagem de temas e convidados relevantes para determinado contexto nacional e internacional.
Interesse Público	Escolha e abordagem de temas que prestem um serviço público.
Produção de Sentido	Instrumentos disponibilizados pelo programa para agregar valor ao produzir significados pelo público.
Credibilidade	Veiculação de informações confiáveis.
Promoção da identificação do espectador	Mecanismos utilizados pelo programa para que o espectador se identifique com as narrativas apresentadas.
Adequação em Relação ao público	Em que medida as informações veiculadas são adequadas ao público alvo.
Exatidão dos fatos narrados	Avalia se os programas constroem narrativas fidedignas a partir de fatos concretos, sem dramatização da informação.

Fonte: Borges (2014)

A análise do plano de conteúdo das produções na área infantojuvenil considera ainda outros dois aspectos.

Quadro 5 - Indicadores de qualidade no plano de conteúdo na área infantojuvenil

Verossimilitude	Avalia se a caracterização dos personagens e cenas são críveis na construção narrativa.
Apelo à imaginação	Em que medida as narrativas estimulam o desenvolvimento das capacidades cognitivas e emotivas do público alvo.

Fonte: Borges (2014)

Em relação à mensagem audiovisual, os aspectos considerados na análise estão relacionados ao modo de endereçamento dos programas, ou seja, à forma como eles são desenvolvidos para se comunicar com o público. Os aspectos levados em conta incluem: a inovação da linguagem audiovisual, a ousadia em termos de formato para veiculação da mensagem, a criatividade e originalidade no formato e a eficácia na transmissão da proposta comunicativa do programa.

Outros aspectos ainda são considerados de acordo com as áreas de atuação da TV. Na área educativa também se considera a qualidade artística do formato, enquanto nas áreas social e infantojuvenil são considerados os apelos visuais educativos e a participação efetiva do público.

A análise completa traz onze indicadores de qualidade, conforme especificados na tabela a seguir.

Quadro 6 - Indicadores de qualidade relacionados à mensagem audiovisual

Indicador	Descrição
Inovação/ Experimentação	Se o conteúdo apresenta um formato diferenciado e ideias que surpreendam o público.
Originalidade/ Criatividade	Em relação ao formato, apresentação e abordagem dos temas.
Qualidade Artística	Referente à proposta do programa, presente nos códigos visuais, sonoros, sintáticos e gráficos.
Apelo à Curiosidade	Apelo aos sentidos visuais e auditivos, assim como aos processos cognitivos de significação de espectadores.
Apresentação de uma estrutura organizada	Em termos de temas e rubricas.
Clareza da proposta	Exposição audiovisual clara dos objetivos do programa.
Eficácia da transmissão da mensagem	Se a mensagem é transmitida de forma a ser facilmente compreendida pelo público.
Tratamento válido dos assuntos	Abordagem dos temas e dos convidados.
Redundância	Repetição dos temas, abordagens, imagens e escolha dos convidados.
Comunicação com o público	Se a proposta estabelece a comunicação com o público de maneira efetiva.
Solicitação da participação ativa do público	Mecanismos utilizados para estimular a participação ativa do público.

Fonte: Borges (2014)

A metodologia desenvolvida por Borges permite uma avaliação empírica dos produtos audiovisuais. Considerando que estes produtos estão presentes em todos os sistemas de veiculação de conteúdo audiovisual, entendemos que esta análise semiótica é de grande relevância não somente na discussão sobre qualidade no âmbito da televisão como também no ambiente da cultura participativa, sobretudo nas plataformas de produção de vídeo online.

3.2 QUALIDADE NO YOUTUBE

3.2.1 Cultura Participativa e Novas Possibilidades para Produção Audiovisual

O contexto inerente ao ambiente da cultura participativa é um importante aspecto a ser considerado quando se discute qualidade na produção audiovisual para internet. A cultura colaborativa trouxe novas dinâmicas relativas à produção e difusão de conteúdo e, aliada a

digitalização destes processos, contribuiu para a reconfiguração dos formatos, linguagens e processos de comercialização e consumo.

Para Burgess e Green (2009), a cultura participativa seria:

(...) a ligação entre tecnologias digitais mais acessíveis, conteúdo gerado por usuários e algum tipo de alteração nas relações de poder entre os segmentos de mercado da mídia e seus consumidores. (BURGES & GREEN, 2009, p.28)

De acordo com Jenkins (2006), o termo é definido como a “cultura em que fãs e outros consumidores são convidados a participar ativamente da criação e da circulação de novos conteúdos”. Ela pode ser vista como um ambiente com grande potencial democrático, como um espaço onde, teoricamente, diferentes culturas (cultura doméstica, de massa e erudita) coexistem.

Ainda segundo Jenkins (2009), neste contexto existiriam menos barreiras para a expressão artística e engajamento, maior estímulo para a criação e compartilhamento e a existência de uma conexão social entre os membros, que acreditam que suas contribuições são importantes para o grupo. Além disso, haveria uma oportunidade de aprendizagem dentro do próprio grupo, e o conhecimento seria transmitido pelos membros mais experientes da comunidades para os novatos.

Entretanto, o autor também afirma que, apesar de alguns argumentos sugerirem que crianças e jovens possam “adquirir habilidades e competências interagindo entre si, com a cultura popular²²”, três aspectos requerem atenção: a lacuna da participação, relacionada à uma desigualdade no acesso dos jovens às habilidades e conhecimentos que os capacitaria para uma participação efetiva no futuro; a questão da transparência, que diz respeito ao senso crítico, ou seja, à forma como os jovens aprendem a enxergar a forma como a mídia molda as percepções do mundo; e o desafio ético, sobre como a falta de conhecimento em relação às normas que regem um ambiente complexo e diversificado, como o meio digital, levando a um rompimento das formas tradicionais de formação profissional que preparam os jovens para exercer um papel ativo nas comunidades.

Müller (2009) considera as perspectivas críticas e entusiásticas colocadas por Jenkins, como um ‘dilema da participação’, onde usuários comuns têm acesso ao ambiente participativo, mas não possuem as competências necessárias para agir de forma significativa, “negligenciando padrões de qualidade artesanal, estética e ética”. Neste contexto surge a necessidade do “treinamento dos novos participantes, a fim de garantir o estado da arte (...) e

²² Tradução nossa. Jenkins, 2009, p.3.

prevenir que os usuários inexperientes sejam explorados, abusados ou ridicularizados.”

Segundo o autor:

O dilema é que os novos participantes têm que alcançar algumas habilidades que lhes permitam contribuir para culturas online de maneiras significativas, mas sempre que uma elite cultural começa a treinar e “profissionalizar” usuários comuns, as barreiras culturais tradicionais e hierarquias que foram outrora questionadas por culturas participativas emergentes são reconstruídas. (MÜLLER, 2009, p.127-128)

Para Müller (2009, p.128), este dilema é provocado por um pensamento binário e para dar conta das forças que definem uma plataforma enquanto um espaço de participação, é necessário romper com a dicotomia indústria versus audiência, ou produção versus consumo e adotar uma abordagem baseada na produção de cultura. Nesta abordagem “as práticas culturais são definidas de acordo com os tipos de discursos que fornecem a 'infraestrutura constitucional' que permite aos atores construir modelos de conhecimento sobre os quais a ação é baseada.”²³ Neste sentido, Müller propõe que o discurso de qualidade seja uma destas forças que permitem ao Youtube ser um espaço de cultura participativa.

O desenvolvimento das plataformas de vídeo online promove uma reconfiguração da indústria cultural, alterando os modos de produção, organização, distribuição, capitalização e consumo, modificando a linguagem audiovisual. McLuhan (2005, p.90) afirma que “todos os artefatos humanos – língua, leis, ideias, hipóteses, ferramentas, vestuário, computadores – são extensões de nosso corpo físico”. Sob esta perspectiva, os meios de comunicação também são extensões do homem e amplificam seus sentidos, alterando a maneira como o homem toca e é tocado. A interação humana modifica-se com as inovações tecnológicas e isto afeta as relações sociais.

As características de cada meio implicam alterações na produção e recepção das mensagens. Sendo assim, é a partir do meio que começa a surgir a mudança, logo, a mensagem não deve ser reduzida ao conteúdo ou informação que o meio veicula, uma vez que assim excluiria a sua mais importante característica: o poder de mudar e influenciar nas relações e atividades humanas. Neste sentido autor propõe sua máxima de que “o meio é a mensagem”.

Santaella (2005) problematiza a evolução cultural da humanidade e a relação composta entre homem e comunicação compreendida no campo da arte. As várias invenções que revolucionaram as formas de se comunicar aconteceram em contextos de revolução cultural, onde a humanidade pôde lidar com novas formas de interações e de noticiabilidade.

²³ Tradução nossa. Müller, 2009, p.128.

A autora divide a cultura humana em seis grandes eras civilizatórias: a era da comunicação oral, referente às eras que tinham a oralidade como principal processo comunicativo; a era da comunicação escrita, quando os registros do acervo cultural começaram a serem feitos por meio da escrita pictográfica, ideográfica, hieroglífica e fonética; a era da imprensa, advinda a partir da invenção de Gutemberg, que proporcionou a reprodutibilidade da escrita; a era da comunicação em massa, ocorrida com o surgimento da 1º e 2º Revolução Industrial, com o surgimento das máquinas semióticas; a era da comunicação midiática, com o surgimento dos novos meios de produção e a era da comunicação digital, marcada pela convergência das mídias.

A revolução industrial gerou um impacto nos processos comunicacionais, pois proporcionou o desenvolvimento de máquinas capazes de expandir o potencial físico humano e consequente aceleração do processo de produção de bens de consumo. Além disso, com a criação das máquinas semióticas (fotografia, prensa mecânica, cinema), foi possível que o homem começasse a produzir bens simbólicos. Por produzir e reproduzir linguagens, estas máquinas semióticas funcionam como meios de comunicação e tem o poder de alterar o nosso olhar, a nossa percepção.

Ainda de acordo com Santaella (2005), a partir da revolução industrial e do desenvolvimento da comunicação massiva, a comunicação e a arte começaram a se entrecruzar. Antes do renascimento, havia uma forte separação entre cultura erudita, formada pelas belas artes e letras e que privilegiava a classe dominante, da cultura popular, produzida pelas classes subalternas e que tinha como característica a preservação da memória cultural de um povo. De acordo com Santaella (2005, p.11), “a comunicação massiva deu início a um processo que estava destinado a se tornar cada vez mais absorvente: a hibridização das formas de comunicação e cultura”.

Os meios de massa têm como característica a intersemiotividade, ou seja, uma mistura de meios e linguagens, enquanto as belas artes eram caracterizadas pela pureza estética. O advento das máquinas semióticas impactou também as artes, desconstruindo seus complexos sistemas de codificação: as artes foram incorporando os dispositivos tecnológicos dos meios de comunicação como meios para sua própria produção, tornando a relação entre ambas cada vez mais intrincada.

Em *Laws of Media* (1988), McLuhan desenvolveu uma proposta que relaciona o papel dos novos meios de comunicação e sua influência e relevância no processo comunicacional. O autor observa as operações e os efeitos dos artefatos criados pelo homem sobre o homem e a sociedade e apresenta sua téttrade como uma tentativa de organização para

estudar “o padrão das conseqüências deste enorme vórtice de energia em que estamos envolvidos²⁴”.

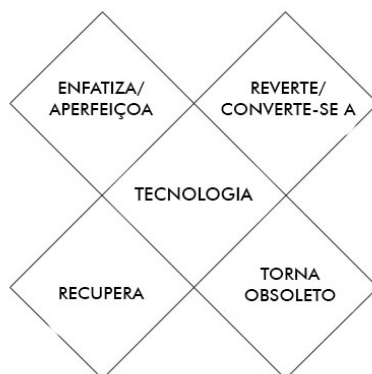


Figura 4 - Tétrade proposta por McLuhan

Fonte: Manoela Meyer²⁵

De acordo com o esquema, toda invenção enfatiza alguma característica ou experiência humana e, levado ao seu limite, torna obsoleto algum modo de fazer as coisas. Ao mesmo tempo ela recupera um método ou experiência já abandonado, sem deixar de manifestar um efeito reverso ou oposto ao que se pretendia. Não existe uma ordem na lei das mídias e todos os efeitos acontecem simultaneamente.

O surgimento de novas possibilidades de pensar a produção audiovisual coloca em crise os modelos tradicionais, anteriormente estabelecidos. O surgimento das câmeras portáteis favoreceu a experimentação em vídeo pelos usuários comuns. Lançada pela Sony da década de 60, a câmera de vídeo portátil *Portapak*, não possuía os recursos mais elaborados, como aqueles das câmeras utilizada para produções audiovisuais cinematográficas e televisivas, porém sua portabilidade era a principal vantagem para os aqueles que queriam explorar um novo meio de criação.

A câmera portátil produziu um grande impacto em uma série de atividades humanas. Ela transformou as reportagens do telejornal, tornando-o muito mais veloz para reagir aos eventos noticiosos e muito mais informal no estilo. Também produziu impacto considerável na publicidade televisiva, que passou a ser mais experimental e informal. (SANTAELLA, 2005, p.52)

A confluência da tecnologia portátil e os ambientes conectados representa um novo campo de possibilidades e energia criativa. Os dispositivos de produção de vídeo conectados à

²⁴ Fala do autor no documentário *McLuhan's Wake* (2002), dirigido por Kevin McMahon e David Sobelman.

²⁵ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Leis_da_M%C3%ADdia#/media/File:T%C3%A9trade.jpg>. Acesso em: novembro 2018.

rede, como os smartphones, seguem um modelo pré-determinado de formatos de imagens e facilita o compartilhamento do que foi produzido. O risco iminente é que o usuário se torne um apertador de botões, ou seja, que produza e compartilhe imagens baseado em modelos pré-formatados com pouca originalidade e sem senso crítico para realizar uma curadoria do que será compartilhado. Além disso, o uso indiscriminado de determinados efeitos de vídeo e fotos conduz a estereotipia, a homogeneidade e a previsibilidade dos resultados, tornando-se um desafio transgredi-las.

Neste sentido o fácil acesso aos dispositivos de criação de imagens conectados ‘ênfatizam’ a autonomia do indivíduo para criar e compartilhar suas próprias imagens. Por outro lado, eles podem tornar ‘obsoleta’ a criatividade, que pode ser substituída pelo discurso técnico e padronizado. Ao mesmo tempo esses dispositivos ‘recuperam’, sobretudo para aqueles que tem um olhar mais apurado, a capacidade de experimentar linguagens e formatos dentro das diversas plataformas de compartilhamento de imagens. Ao mesmo tempo, as diversas possibilidades de criação podem ‘reverter’ para uma necessidade de criar apenas para pertencer a uma comunidade ou fazer parte do grupo de usuários de uma nova plataforma, sem que o usuário possua, de fato, um conteúdo relevante.

Recorrer às tétrades como forma de exploração mais ampla na compreensão do impacto de uma tecnologia, tem como intenção principal entender de forma mais abrangente os possíveis desdobramentos e efeitos provocados por ela, a fim de tentar prever movimentos futuros. Podemos ainda introduzir nessa discussão a reflexão apresentada por Machado (2010), sobre a confluência da arte com as novas mídias.

Assim como o raciocínio que Walter Benjamin aplicou ao cinema e fotografia, podemos dizer que a existência de um produto, sua proliferação e implantação na vida social colocam em crise os conceitos tradicionais anteriores sobre o fenômeno artístico, exigindo formulações mais adequadas. (...) Com as formas tradicionais de arte entrando em esgotamento, a confluência da arte com a mídia representa um campo de possibilidades e de energia criativa que poderá resultar proximo num salto no conceito e na prática tanto da arte quanto da mídia – se houver, é claro inteligências e sensibilidades para extrair frutos dessa nova situação. (MACHADO, 2010, p.26-27)

O surgimento e a popularização de plataformas de compartilhamento de vídeos, sobretudo o Youtube, reconfigurou a forma como produzimos e consumimos o audiovisual e também afetou a forma como construímos nossa identidade online.

3.2.2 Youtube e vídeos para internet

O Youtube foi criado em 2005 por Chad Hurley, Steven Chen e Jawed Karim, e posteriormente, em 2006, foi adquirido pela empresa Google. Atualmente a plataforma está disponível em 88 países e possui 1 bilhão de usuários, com 1 bilhão de horas de vídeo assistidas por dia, sendo a metade delas feita através de dispositivos móveis²⁶. De acordo com Collins (2017), diretor do Youtube Space para as Américas²⁷, “o Brasil é um dos principais mercados do Youtube no mundo”, sendo que 95% dos brasileiros conectados acessam a plataforma pelo menos uma vez ao mês, além de serem o segundo maior público consumidor da plataforma no mundo.

O Youtube começou como uma ferramenta de broadcasting que permitia a publicação e distribuição de conteúdos em vídeo por indivíduos que não faziam parte do *mainstream* midiático. Em seus primórdios, utilizava o slogan ‘*Your Digital Video Respository*’, passando à ‘*Broadcast yourself*.’” Como afirma Burgess & Green (2009, p.20), a missão da plataforma “foi repetidamente transformada tanto pelas práticas corporativas como por sua utilização pela audiência”.

Atualmente, conforme consta no próprio site, a missão do Youtube é “dar a todos uma voz e revelar o mundo²⁸”. A plataforma estabelece ainda quatro valores, isto é, quatro diretrizes que nos ajudam a moldar o seu posicionamento no mercado, sendo eles: Liberdade de Expressão, relacionada ao estímulo à expressão e à liberdade criativa, favorecendo o surgimento de novas vozes, formatos e possibilidades; o Direito à Informação, promovendo a democratização da informação, tendo o vídeo como facilitador neste processo; o Direito à Oportunidade, apresentado como uma possibilidade para que os indivíduos possam se colocar online como acharem melhor e que uma comunidade de pessoas comuns possam decidir sobre a relevância do conteúdo; e a Liberdade para Pertencer, que diz respeito a capacidade de formar comunidades engajadas em torno de interesses e paixões em comum.

O Youtube democratizou o espaço para criação e compartilhamento de conteúdo através do vídeo, uma vez que, para fazer upload na plataforma, é necessário apenas ter acesso a um equipamento de gravação de imagens e conexão de internet.

(...) a acessibilidade proporcionada pelo Youtube e outras plataformas de compartilhamento de vídeo promoveram uma visão de total democratização do espaço

²⁶ Disponível em <<https://www.youtube.com/intl/pt-BR/yt/about/press/>> Acesso em: 15 set. 2017

²⁷ Fonte: Google Blog Brasil

²⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/intl/pt-BR/yt/about/>> Acesso em: 5 jun. 2018

audiovisual, onde não há mais barreiras entre produtores e audiência ou entre profissionais e amadores. (MÜLLER, 2009, p.126)

Em função desta facilidade, muitos usuários apenas transferem seus vídeos diretamente de seus dispositivos para a plataforma, sobretudo quando gravados de smartphones, sem se preocupar com a pré ou pós-produção. A suposta falta de qualidade estética da grande maioria dos vídeos enviados para a plataforma, entretanto, não é empecilho para que um vídeo possa atingir milhões de visualizações, uma vez que o Youtube é sobre compartilhamento de experiências. Conforme aponta Müller (2009, p.127), o Youtube “é sobre compartilhar momentos online, com potencial de atingir uma audiência global, mas na verdade com um número limitado de espectadores.”

Quando um indivíduo se conecta a outros através da internet, quando ele consome e produz conteúdo online, ele está presente no ciberespaço. Este ambiente, assim como ocorre nos espaços não virtuais, é composto por indivíduos heterogêneos, com diferentes níveis de participação e engajamento. O atual panorama da produção audiovisual ocorre neste contexto do ciberespaço, que, conforme definido por Levy:

(...) especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

Este contexto favoreceu o surgimento de uma nova categoria de vídeos, definido por Meili (2011) como “vídeo para internet”. De acordo com a autora, eles apresentam “algumas características específicas como: duração, modo de produção, meio e modo de circulação.” Sendo uma forma de expressão e comunicação típica da cibercultura, os vídeos para internet configuram-se, entretanto, como uma categoria bastante heterogênea e ultrapassam as fronteiras do amadorismo.

Para Meili (2011, p. 56) o termo ‘Pro-Am (profissionais amadores), se refere ao indivíduo que produz algo segundo critérios profissionais de qualidade, ainda que não o seja: “trata-se do principal agente da cultura participativa e da emergência de uma comunidade que produz valor, mas não se enquadra dentro de um esquema profissional de trabalho”. O acesso às tecnologias digitais e a emergência das redes digitais permite que pessoas se conectem e exerçam um impacto na política, cultura e na economia, impacto antes gerado apenas por grandes organizações.

A discussão sobre a qualidade no Youtube vai além da questão estética e levanta dúvidas acerca dos novos parâmetros para pensar a produção de vídeo online. Campos (2017) considera que dois aspectos são os mais relevantes para a discussão sobre a qualidade no audiovisual: os recursos técnico-expressivos dos programas e o papel da audiência. Considerando estes dois aspectos, tem-se como conclusão preliminar que a qualidade do audiovisual no Youtube: deve possuir qualidade técnica, ser interessante para o público e gerar engajamento, sendo este, conforme entendido por Recuero (*apud* Campos, 2007) não restrito somente à audiência, mas construído na relação desenvolvida entre as pessoas e a marca. A questão da qualidade neste setor é uma preocupação dentre os produtores de conteúdo, que se autorregulam dentro da comunidade, quanto aos critérios de produção e pós-produção, além da estética, sobretudo relacionada às questões técnicas. O amador se profissionaliza, atingindo padrões superiores de qualidade, reformulando as barreiras hierárquicas com os profissionais num ambiente de cultura participativa.

Tais complexidades criam um espaço audiovisual que envolve tecnologia, instituições, mercado, propriedade intelectual, direitos autorais e especializações profissionais – conhecimentos e práticas específicas necessárias à criação de um conteúdo (BARONE, 2000).

Muller (2009) também chama atenção para o grande número de vídeos tutoriais criados por usuários amadores ensinando algumas estratégias para criar vídeos de sucesso no Youtube. A existência dessa categoria de vídeos no Youtube pode ser entendida como um discurso sensível à qualidade na produção de vídeo para a plataforma. Os vídeos que tratam de tutoriais abordam questões técnicas, mas também estratégias de divulgação/ publicidade e foco no conteúdo original, considerando as especificidades do meio. Na interação dos espectadores com o vídeo através de comentários, perguntas e avaliações do vídeo, podemos perceber que há uma discussão que contribui para o discurso da qualidade.

A aldeia global torna os processos comunicacionais simplificados, através da mediação tecnológica. A ideia de que um indivíduo precise apenas de uma câmera na mão e uma ideia na cabeça pode ser o suficiente para que se possa criar conteúdos, publicá-los na rede e atingir um público, mas para que este conteúdo atenda outras necessidades dentro da cultura participativa, é preciso atingir determinados parâmetros de qualidade, conforme veremos a seguir.

4 PRODUÇÃO AUDIOVISUAL INFANTOJUVENIL DE QUALIDADE

O advento das novas tecnologias introduziu e popularizou novos recursos que influenciaram a cultura infantil, estimularam o consumo de conteúdo digital e a produção de vídeos pelo público infantojuvenil. Considerando a importância dos meios na construção de nossa percepção de mundo, é fundamental entender a importância das mídias nos processos de socialização, a fim de promover o uso mais crítico e criativo destas, pelas crianças e jovens.

A reflexão sobre as transformações nas culturas infantis contemporâneas busca contribuir com o debate social sobre as relações entre o público infantojuvenil, mídia e consumo, sobretudo quando consideramos que, conforme observa Pereira (2011), é durante a infância e a adolescência que ocorre a “criação de padrões de uso e de consumo midiático”. No debate envolvendo crianças e mídias, observa-se uma tendência à polarização do discurso: as crianças costumam ser vistas ora como “agentes”, com postura ativa diante das mídias, ora como “objeto”, passivas e influenciáveis pelos meios de comunicação. Tão importante quanto caracterizar o público alvo ou os meios, é entender em que contexto a relação de consumo ocorre.

4.1 INFÂNCIA, CONSUMO E YOUTUBE

Inicialmente, é fundamental definir sob qual perspectiva de infância as reflexões propostas neste trabalho se baseiam. Pinto (1997) traça um panorama sobre a ideia da infância, que tem início nos séculos XVI e XVII. Segundo o autor, somente nos últimos 150 anos a infância adquiriu expressão social no plano da enunciação, dos princípios, e sobretudo, no plano da prática social generalizada. O autor afirma ainda que “o pensamento sobre a infância (...) reflete e suscita o interesse que a sociedade foi devotando às crianças e à sua educação” (Pinto, 1997, p.44).

O tema infância costuma ser abordado de diversas formas, seja valorizando o que a criança é, o que poderia ser, a sua iniciação no mundo adulto, a necessidade de proteção ou como um ser dotado de competências e autonomia. Diante de diferentes perspectivas, entende-se que a infância é uma construção social que varia de acordo com as sociedades em cada tempo. Neste estudo será adotada a perspectiva de Pinto (1997, p.34), que considera o “conjunto de processos sociais mediante os quais a infância emerge enquanto realidade social, realidade essa que também produz, em certa medida, a própria sociedade”.

É importante entender o papel da criança enquanto um ator social que desempenha um papel ativo no ambiente em que está inserida, com uma produção e consumo próprios da infância. De acordo com Pereira (2011, p.12), “a infância constitui um grupo social autônomo que se destaca e transforma histórica e culturalmente, estando longe de corresponder a uma categoria universal, natural e de significado óbvio.” Para Sarmiento e Pinto:

A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem (SARMENTO E PINTO, 1997, p.6)

Ainda que as culturas infantis reflitam o seu entorno, elas o fazem de um modo diferente da cultura adulta. Assim, é importante compreender o contexto específico de cada grupo de crianças, levando em conta o gênero, a faixa etária, seu desenvolvimento cognitivo, as condições socioambientais e os níveis socioculturais das famílias, assim como a oferta midiática e o acesso à tecnologia que estão disponíveis para cada uma. De acordo com Buckingham:

A criança, aqui, não é vista primariamente em termos desenvolvimentistas, como uma categoria definida apenas pela idade. Ao contrário disso, há uma ênfase na diversidade das infâncias (no plural) especialmente em termos de classe social, gênero e etnia. Sob esta perspectiva, o significado de ser criança não é algo fixo ou dado, mas algo que é socialmente construído e negociado. (BUCKINGHAM, 2008, p.99)

Para melhor entendimento de como as crianças se relacionam com as mídias, é necessário entender como se dá a sua socialização. De acordo com Pinto (1997, p.45) a socialização das crianças é um processo em que “os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interação com o seu meio mais próximo (...) e se tornam membros da referida sociedade”. A socialização pode ocorrer sob a perspectiva da sociedade e seus agentes socializadores ou a partir dos indivíduos e seus mundos sociais. Neste último caso o foco recai sobre os processos de apropriação, aprendizagem e apropriação dos indivíduos, tornando-os competentes para se comunicar e participar na sociedade em que vivem. Ainda de acordo com Giddens (1933, *apud* Pinto, 1997) a criança não “absorve passivamente as influências das realidades com que entra em contato”, mas age como um ser ativo neste processo.

Durante muito tempo a TV foi a principal forma de entretenimento familiar. Estudos que avaliavam sua influência nos públicos mais jovens datam da década de 1970, com a *screen education*, conforme abordamos nos capítulos anteriores. A função social da televisão foi observada por Wolton (1996), que destacou que este meio favorece a formação de um laço social que une comunidades de pessoas espalhadas por diversas regiões do planeta. Neste

sentido, ela apresenta-se como um espelho da sociedade que, se vendo na tela, oferece uma representação de si mesma, promovendo uma reflexão.

McQuail (2003), apresenta a noção de esfera pública enquanto um espaço formado por um topo, onde estão as instituições políticas que são parte da vida pública, e por uma base, formada pela esfera privada dos cidadãos, onde ocorre o consumo midiático. No espaço entre os dois ocorrem as mediações. Neste sentido, conforme observa Pereira (2011), a televisão e também os novos meios figuram como:

(...) mediadores das esferas pública e privada, proporcionando informações e imagens da realidade social e fornecem, ao mesmo tempo, parte da matéria-prima com que tecemos a nossa própria cultura cotidiana. As suas mensagens são então apropriadas e reapropriadas, elaboradas e reelaboradas, de acordo com o contexto e as circunstâncias sociais em que se produzem e recebem. (PEREIRA, 2011, p.9)

Observa-se que as gerações mais jovens e com acesso, utilizam a internet e a televisão como atividade no tempo livre e também como meio de informação e entretenimento. Ao mesmo tempo em que os pais se queixam que os filhos passam muito tempo diante de dispositivos eletrônicos tais como smartphones, videogames, tablets, televisão, dentre outros, eles também são responsáveis por direcionar seus filhos para este consumo midiático, como forma de preencher um tempo livre, visto que nem sempre eles dispõem deste para passar com os filhos. Assim, não é raro quando os dispositivos eletrônicos acabam por atuar como ‘babá’.

Para além de um discurso que aborda os meios como meros influenciadores e as crianças como seres passivos e carentes de proteção, é importante observar que, como coloca Meyrowitz (1985, *apud* Pinto, 1997), “a televisão enquanto medium se apresenta como capaz de vencer os filtros eventualmente estabelecidos pelos pais (e outros adultos), deixando a família de ser uma influência decisiva”. Schramm, (1965 *apud* Pereira, 2011, p.12) afirma que “tão importante quanto interrogarmo-nos sobre o que a televisão faz às crianças é interrogarmo-nos sobre o que as crianças fazem com a televisão.” Entretanto, conforme salienta Fantin (2016), esta reflexão sobre o que a criança faz com a tecnologia depende da mediação do outro, no caso o adulto ou responsável.

Muitos termos têm sido usados para se referir à geração que nasceu em um mundo cercado por novas tecnologias, como Geração X, Y ou Z, Millenials, Geração *app* e mais comumente, ‘nativos digitais’. Prensky (2001) definiu o termo como as crianças que nasceram na era digital, cercadas por dispositivos como videogames, câmeras de vídeo, smartphones, tocadores de música digitais e acesso à internet. Segundo o autor este ambiente poderia provocar mudanças em seu perfil cognitivo, tornando-as mais rápidas, multitarefas e naturalmente aptas a lidar com os novos meios. Prensky (2001, p.1) também chama de

‘imigrantes digitais’ “aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia”.

Contudo, é importante ter cautela com a retórica simples da geração digital, ou seja, com a ideia difundida no imaginário social de que as crianças/alunos dominam a tecnologia, enquanto os alunos/professores não. De acordo com Buckingham:

O argumento dos nativos digitais também exagera as diferenças entre gerações, subestimando a diversidade entre elas. Muitos ditos nativos digitais não são usuários mais intensivos das mídias digitais do que os ditos imigrante digitais. Não são, de forma alguma, mais fixados nas tecnologias nem particularmente proficientes nelas, como se assume com frequência. Não têm, necessariamente, as habilidades, a competência ou a fluência “natural” a eles atribuída. Muito do que os jovens fazem com a tecnologia digital é mundano e nada espetacular: seus usos são caracterizados não por manifestações dramáticas de inovação e criatividade, mas, sim, por formas relativamente rotineiras de comunicação e obtenção de informação²⁹. (BUCKINGHAM, 2011, p.10)

Fantin (2016, p.608) ainda observa que “nem sempre a facilidade e rapidez nas produções digitais significam consciência sobre seu uso, pensamento reflexivo e entendimento sobre seu funcionamento”. Ainda de acordo com a autora, a lacuna existente entre as duas gerações vai além do *gap* geracional e engloba também um *gap* formal e informal, relacionado ao que as crianças fazem na escola e fora dela.

Sobre os processos de aprendizagem e os papéis ocupados por adultos e crianças em um ambiente digital, temos o modelo proposto por Mead (2006 *apud* Fantin, 2016, p.609), que trata da educação enquanto mecanismo de transmissão de cultura, destacando três categorias: as culturas pós-figurativa, em que as crianças aprendem com os mais velhos, as co-figurativas, em que crianças e adultos aprendem com seus pares e as culturas pré-figurativas, em que os adultos também aprendem com as crianças.

De acordo com Girardello e Orofino:

(...) toda recepção midiática envolve a produção de sentidos e uma construção negociada de significados que se dá através de mediações como a da família e a da escola, sendo o consumo e a leitura dos produtos culturais considerados instâncias produtivas, no sentido proposto por Martín-Barbero. (GIRARDELLO E OROFINO, 2012, p.84)

De acordo com o modelo comunicacional proposto por Martín-Barbero, a recepção midiática é um processo que não diz respeito somente aos meios, mas à interação entre o emissor e o receptor e a forma como a mensagem é compreendida neste espaço. Para o autor “a

²⁹ Tradução: Giselle Ferreira. Disponível em: <<https://ticpe.wordpress.com/2015/05/25/sobre-nativos-digitais/>?> Acesso: 05 jun. 2018

verdadeira proposta do processo de comunicação e do meio não está nas mensagens, mas nos modos de interação que o próprio meio – como muitos dos aparatos que compramos e que trazem consigo seu manual de uso – transmite ao receptor” (Martin-Barbero, 2002, p. 55). Neste modelo, o receptor figura como um sujeito ativo no processo de comunicação, interpretando o conteúdo das mensagens conforme seus valores e repertório.

Neste contexto, devemos considerar o papel ativo das crianças no processo de aquisição e construção do conhecimento. Girardello e Orofino também chamam a atenção para o fato que “a criança tenha a experiência de produzir textos midiáticos (fotos, vídeos, roteiros, gravações, etc.) para que ela possa ser uma leitora mais apta e crítica do que vê na televisão ou encontra pela internet” (Girardello e Orofino, 2012, p. 84). Este tipo de interação origina o *prosumer*, identificado como o consumidor que também produz conteúdo. Sob este aspecto, Aguaded aponta que:

O currículo de "Media and Information Literacy" (AMI) da UNESCO (2011) para professores se refere ao prosumidor infantil europeu. O terceiro ponto tratado no currículo é chamado de "produção e uso de mídia e informação", e é crucial o ensino com o aluno como protagonista, a partir do "aprender fazendo": uma aprendizagem participativa graças ao conteúdo gerado pelas mãos e a mente da criança com difusão nas redes sociais. (AGUADED, 2014, 136)

A porcentagem de crianças e adolescentes que têm acesso à internet no Brasil aumentou consideravelmente nos últimos anos, mas ainda há uma grande porcentagem que não tem acesso às tecnologias digitais. De acordo com a pesquisa TIC Kids Online Brasil 2016, 82% das crianças com idades entre 9 e 17 anos são usuários de Internet, o que corresponde a 24,3 milhões de crianças e adolescentes em todo o país. Entretanto é necessário que o Brasil possa incluir os 5,2 milhões de crianças e adolescentes, sobretudo os mais desfavorecidos, que ainda não tem acesso às tecnologias digitais. O desafio é promover a inclusão digital, como também possibilitar o desenvolvimento das competências digitais para aqueles que já possuem acesso, garantindo que estes possam tornar-se cidadãos conscientes de seu papel no ambiente digital.

Dentre as atividades online mais realizadas por este público, destacam-se a pesquisa online para fazer trabalhos de escola, o envio de mensagens instantâneas, o uso de redes sociais, as pesquisas por curiosidade ou vontade própria e o consumo de vídeos, programas, filmes ou séries online, conforme aponta a figura a seguir (figura 5).

Ainda que não sejam as tarefas com maior destaque de acordo com o quadro acima, as atividades que envolvem consumo e produção de vídeo são praticadas por aproximadamente 50% do público pesquisado, um número bastante expressivo, sobretudo quando observamos

um grande aumento no número de visualizações dos canais com conteúdos produzidos e/ou voltados para o público infantojuvenil.

De acordo com a pesquisa Geração Youtube (Côrrea, 2016), realizada em 2015 e 2016 pelo ESPM Media LAB³⁰, o número de visualizações dos canais infantojuvenis mapeados subiu de 20 para 50 bilhões em apenas um ano. A pesquisa cruzou dados dos canais com maior visualização voltados para o público infantojuvenil no Brasil com questionários respondidos por mães e pais de crianças de 0 a 12 anos, sobre o tipo de conteúdo consumido pelas crianças. Esta pesquisa teve como objetivo analisar os impactos e efeitos dos canais infantojuvenis sobre a comunicação, consumo e relações familiares no cenário brasileiro, a fim de identificar os hábitos da nova geração e refletir sobre as transformações nas culturas infantis contemporâneas.

		TOTAL	CLASSE SOCIAL		
			AB	C	DE
EDUCAÇÃO E BUSCA DE INFORMAÇÕES	Pesquisou na internet para fazer trabalhos da escola	81	84	82	78
	Pesquisou na internet por curiosidade ou vontade própria	68	81	66	59
	Leu ou assistiu a notícias on-line	47	54	48	41
	Usou mapas on-line	30	40	32	20
COMUNICAÇÃO E REDES SOCIAIS	Enviou mensagens instantâneas	80	88	81	72
	Usou redes sociais	78	84	78	74
	Conversou por chamada de vídeo	30	45	27	22
PRODUÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE CONTEÚDO	Postou na internet uma foto ou vídeo em que aparece	56	61	56	53
	Compartilhou na internet um texto, imagem ou vídeo	54	64	53	47
	Postou na internet um texto, imagem ou vídeo de autoria própria	40	47	38	38
	Postou ou compartilhou na internet o lugar onde estava	31	36	31	29
MULTIMÍDIA E ENTRETENIMENTO	Assistiu a vídeos, programas, filmes ou séries on-line	64	78	64	54
	Ouviu música on-line	59	71	59	48
	Jogou on-line, não conectado com outros jogadores	47	58	51	32
	Jogou on-line, conectado com outros jogadores	40	50	44	27
DOWNLOADS E CONSUMO	Baixou aplicativos	74	83	75	66
	Baixou músicas ou filmes	60	67	59	54
	Realizou compras on-line	12	22	10	5

Figura 5 - Crianças e adolescentes, por atividades realizadas na internet, por classe social.

Fonte: TIC Kids Online 2016.

³⁰ Laboratório que investiga as principais transformações na comunicação contemporânea e na cultura digital, com foco nos M.E.D.I.A. (Mídias, Entretenimento, Design, Informação e Artes)

Com base nos canais mapeados, foram identificadas sete categorias de canais, sendo elas: 1) Games/Minecraft, contendo gameplays e vídeo-histórias produzidas a partir de construções com o Minecraft. Os canais destas categorias eram os mais famosos do Youtube Brasil no ano de realização da pesquisa, dentre as categorias avaliadas; 2) TV, com conteúdos selecionados a partir da programação veiculada na televisão e conteúdos produzidos para o Youtube, como desenhos animados e teleficções infantis; 3) Não TV: vídeos com linguagem semelhante a dos desenhos animados, com destaque para musicais infantis. O foco são crianças bem pequenas, de bebês até quatro anos; 4) Unboxing: o termo pode ser entendido como ‘desempacotar’. Os vídeos desta categoria geralmente exibem as mãos de uma pessoa adulta abrindo caixas e mostrando os produtos em detalhes. Os vídeos podem ainda incluir brincadeiras e episódios de novelas e simulações de atividades com jogos, massinhas, super-heróis e bonecas, sempre manipulados e narrados por um adulto; 5) Youtuber Mirins: conteúdo mostrando crianças comuns cercadas por membros da família ou amigos, que também participam dos vídeos. Os vídeos mostram atividades como brincadeiras, desafios, pequenas narrativas, reviews de produtos com linguagem semelhante à dos vídeos de Unboxing, mas com as crianças como protagonistas; 6) Teen: conteúdo criado por jovens Youtubers e consumidos por crianças. Costumam exibir vlogs, desafios, brincadeiras, maquiagens, diários de viagem e vídeos colaborativos com outros Youtubers famosos; 7) Educativos: conteúdo com o objetivo de ensinar, realizar experimentos e entreter.

Em 2018³¹, dos 100 canais de maior audiência no Youtube Brasil, 48 possuem conteúdo direcionado ou consumido pelo público infantojuvenil. Dentre eles, os maiores de cada categoria são:

Quadro 7 - Principais canais de acordo com as categorias definidas por Corrêa

CATEGORIA	DESTAQUE
Minecraft e Games	Rezendeevil
TV	Canal Kids HD
Não TV	Galinha Pintadinha
Unboxing	Lucas Neto
Youtubers Mirins	Erlânia e Valentina
Youtubers Teen	Felipe Neto
Educativos	Você Sabia?

Fonte: Corrêa (2015)

³¹ Consulta realizada através do Social Blade, de acordo com o SB Rank. Esta classificação analisa a influência dos canais baseado em métricas que incluem contagem e quantidade média de visualizações. Disponível em: <<https://socialblade.com/youtube/top/country/br>> Acesso em: 8 jul. 2018

Ainda de acordo com a pesquisa Geração Youtuber, o tipo de conteúdo consumido pelas crianças evidencia a influência sobre os hábitos e preferências infantis. Os Youtubers mirins são tratados como celebridades e inspiram crianças a criarem seus canais, ressignificando as brincadeiras de fazer vídeo, enquanto os Youtubers teen estabelecem uma relação de maior engajamento com os fãs, reforçando o senso de pertencimento a uma comunidade.

Tomaz (2017) discute sobre como crianças comuns, ao utilizarem uma plataforma como o Youtube para compartilhar suas vidas, acabam reconfigurando a infância. De acordo com a autora (2017, p.2), “a apropriação do Youtube pelas crianças sinaliza o quanto a ação delas constrói realidades e, assim, afeta estruturas sociais”. Para Corrêa:

É importante observar o lugar de fala da criança como sujeito, que embora ainda em formação, tem não somente a capacidade de dialogar e participar do universo midiático, mas também de produzir e consumir conteúdo, e assim construir seus significados dentro do seu contexto sociocultural midiaticizado. (CORRÊA 2015, p.6)

Quando pensamos nos lugares que devem ser ocupados por crianças, geralmente o fazemos sob a perspectiva do adulto, dos locais que este julga propícios para apropriação dos mais jovens. A discussão sobre ambientes *para* crianças e *das* crianças foi levantada por Spencer e Blades (2005, *apud* Tomaz, 2017), em que os primeiros se relacionavam “aqueles espaços pensados e imaginados especialmente para elas, enquanto os outros tratam daqueles dos quais elas se apropriam, mesmo que não tenham sido desenhados para elas”. Esta abordagem, conforme ressalta Tomaz, foi concebida pensando nos espaços físicos, entretanto pode ser utilizada para pensar o ciberespaço, sobretudo o Youtube, que pode ser considerado um ambiente das crianças, à medida em que é colonizado por elas e, por isso, cada vez mais conformado com suas demandas” (Tomaz, 2017, p.3).

Dentre as ações desenvolvidas pelo Youtube que demonstram atenção com o público infantil, destacamos a diminuição da faixa etária para criação de um canal, que passou de 18 para 13 anos e a criação de um aplicativo exclusivo para os pequenos, o Youtube Kids. O aplicativo é uma versão simplificada do Youtube e limita a interação das crianças com o conteúdo consumido. Ainda assim o Youtube Kids não está livre de conteúdo impróprio, visto que circulam na plataforma diversos vídeos infantis ‘piratas’, em que personagens conhecidos e populares do universo infantil aparecem em situações não convencionais, inadequadas para o público infantil, envolvendo sexo, violência, consumo de drogas lícitas ou ilícitas.

É interessante ressaltar que alguns conteúdos, sobretudo aqueles veiculados pelas categorias Unboxing, Youtuber Mirim e Youtuber Teen suscitam uma questão importante no debate sobre direitos das crianças online: a exposição das crianças à publicidade.

De acordo com Corrêa (2016), o crescimento dos canais infantojuvenis, sobretudo aqueles das categorias ‘Unboxing’ e ‘Youtubers Mirins’ revela uma tendência de consumo do público que já está sendo explorada pelo mercado publicitário. Entretanto, nem sempre a publicidade aparece de forma explícita. Conforme observa Corrêa (2016, p.6), a publicidade relacionada ao conteúdo para o público infantojuvenil pode ser segmentada em três grupos e seis tipos de narrativas. O primeiro deles diz respeito às definições da plataforma, ou seja, à forma como ela segmenta os anúncios. No caso do Youtube os anúncios podem vir em formato de vídeo antes do conteúdo do canal, com a opção de ‘skip ad’ ou em formato de banner na parte inferior da tela do vídeo. Outra forma de veiculação de publicidade, bem mais sutil, é através de conteúdo informal, muito comum nos vídeos da categoria Unboxing e Youtubers. Neste grupo encontramos os vídeos com produtos sendo retirados da caixa e mostrados ao público e também criação de novelinhas ou pequenas narrativas utilizando os mesmos brinquedos, massinhas, bonecos, dentre outros. Os dois tipos de vídeo são feitos tanto por adultos quanto por Youtubers mirins. Já o terceiro grupo diz respeito ao conteúdo proprietário, onde marcas criam canais e produzem conteúdos que exploram seus produtos, ainda que de forma indireta. Neste grupo temos os vídeos do tipo “Faça Você mesmo”, onde as marcas exploram dicas de brincadeiras, tutoriais de maquiagem, etc. e conteúdo em animação, ou criam mascotes e outros personagens que figuram em narrativas diversas.

Segundo informações do Instituto Alana, a “Resolução 163/2014 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), considera abusivo o direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança, pessoa de até 12 anos de idade, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)”, estando proibido qualquer tipo de direcionamento de anúncios à crianças. De acordo com a cartilha “Por que a publicidade faz mal para as crianças” (2009), a publicidade dirigida ao público infantil pode acarretar diversos problemas, tais como mudanças de comportamento, transtornos alimentares e obesidade, erotização precoce, estresse familiar, violência e delinquência e alcoolismo.

No contexto das mídias digitais, onde as crianças figuram enquanto sujeitos ativos que se apropriam de diferentes lugares no ciberespaço, se inspiram e produzem de acordo com o que consomem, é necessário pensar em estratégias que possam garantir o direito de proteção, provisão e participação em suas atividades online.

4.2 PARÂMETROS PARA DEFINIÇÃO DE QUALIDADE NA PRODUÇÃO INFANTOJUVENIL

Com o objetivo de estimular e contribuir para a discussão da qualidade audiovisual nas produções voltadas para o público infantojuvenil, sobretudo no contexto dos vídeos para internet produzidos e consumidos através do Youtube, buscamos definir alguns parâmetros que nos ajudam a pensar a qualidade. Para tanto, neste trabalho, consideramos que a qualidade está relacionada a três aspectos primordiais: o objetivo da plataforma onde o conteúdo é veiculado, a qualidade dos vídeos e as necessidades do público infantojuvenil e os critérios que promovem a literacia audiovisual.

4.2.1 *Características e objetivos do Youtube*

Conforme apresentado no capítulo sobre qualidade no audiovisual, estudos sobre qualidade na televisão apontam que a ela também está relacionada a função objetivada pelo canal de distribuição do conteúdo. No caso do Youtube, suas diretrizes apontam o compartilhamento como principal objetivo da plataforma. Considerando que o modelo de negócios do Youtube está atrelado à publicidade, quanto mais visualizações um determinado vídeo possui, maior a quantidade de inserções publicitárias e, conseqüentemente, maior a receita para o Youtube e para o produtor de conteúdo. Neste sentido, a capacidade de gerar um número consistente de visualizações pode ser considerada um parâmetro de qualidade.

O Youtube oferece aos usuários algumas diretrizes que devem ser seguidas para melhor funcionamento da comunidade. De acordo com a plataforma, vídeos com nudez ou conteúdo sexual, perigoso ou prejudicial, que incite o ódio, explícito ou violento, que promova o assédio ou *bullying* virtual, assim como conteúdo com informações enganosas e spam, que contenham ameaças, violem os direitos autorais de terceiros, falsifiquem identidades de outros usuários ou invadam a privacidade, vazando conteúdo não autorizado, podem ser denunciados por usuários.

A plataforma ainda possui políticas específicas para garantir a segurança infantil. Além das citadas anteriormente, a plataforma apresenta boas práticas para criação de conteúdo envolvendo os mais novos, que incluem não colocá-los em situações arriscadas através de brincadeiras e desafios perigosos, não causar danos emocionais, através da exposição das crianças à temas adultos, respeitar sua privacidade, garantindo que sua participação nos vídeos

seja voluntária e autorizada pelos pais ou responsáveis, além de moderar os comentários que contenham conteúdos ofensivos ou spam.

Apesar de todas as recomendações, é possível encontrar diversos conteúdos que ferem algumas dessas diretrizes e ainda possuem grande número de visualizações. Nestes casos o Youtube disponibiliza uma ferramenta para que os próprios usuários possam denunciar os vídeos. Desta forma a própria comunidade participa da regulação da plataforma.

Entretanto, conforme observa Campos (2017), “além de suas próprias especificidades, o Youtube também carrega aspectos que são inerentes às novas tecnologias”, tais como questões relacionadas à cultura participativa e engajamento. Conforme observa a autora, o engajamento está relacionado à participação e a própria plataforma disponibiliza ferramentas para que os usuários “demonstrem suas reações e participem daquele contexto”, como os botões de curtir e descurtir, a possibilidade de compartilhar o vídeo diretamente em redes sociais, de copiar o link ou o código *embed*, além de comentar e se inscrever nos canais.

Quando observamos os canais de maior sucesso entre o público infantojuvenil no Brasil, é possível perceber um estímulo à participação e engajamento, como a utilização do *call-to-action* (CTA), que pede que os usuários se inscrevam, curtam e compartilhem o vídeo. Nota-se ainda o estabelecimento de um senso de grupo, que é reforçado com a utilização de algum termo que dá nome à comunidade e aumenta a noção de pertencimento, como por exemplo o Youtuber Felipe Neto que se dirige ao seu público como ‘corujas’ ou ao Luba, que chama a sua comunidade de ‘Turma’. Além dos vídeos estes Youtubers também utilizam outras estratégias fora da plataforma que reforçam o vínculo com seu público, como a realização de encontros, “*fan festivals*”, shows, aplicativos com conteúdo exclusivo, além do licenciamento de produtos que levam a marca do canal ou do próprio Youtuber, como camisas, bonés, moletons, canecas e outros.

Sendo assim, no que se refere à participação e engajamento, sistematizamos algumas estratégias que estimulem o envolvimento do espectador com o vídeo e a plataforma, tais como:

- Utilização do *call-to-action* (CTA), ou seja, fazer uma chamada, visual ou textual, que leve o espectador a realizar uma ação, como se inscrever no canal, deixar um comentário ou avaliar o vídeo;
- Incentivar o compartilhamento do vídeo nas redes sociais;
- Participar ativamente junto à comunidade de criadores de conteúdo do Youtube, seja interagindo com vídeos de outros criadores ou organizando produções colaborativas

- Utilização das ‘anotações em vídeo’ ou do “Youtube Card”. Ambos recursos permitem que o espectador seja direcionado a outros vídeos, links ou *playlists* de vídeos, aumentando o envolvimento com o canal;

Estas ações podem contribuir com a criação de uma comunidade engajada e, conseqüentemente, atingir êxito dentro da plataforma.

4.2.2 Qualidade dos vídeos

Considerando que o Youtube é utilizado pelas crianças sobretudo como fonte de entretenimento, aprendizado e ocupação de um lugar no ciberespaço, é importante oferecer a este público um entendimento mais amplo sobre consumo e produção e isso ocorre de maneira mais efetiva quando a criança pratica. Neste sentido, parâmetros relevantes para a qualidade audiovisual para o público infantojuvenil envolvem, além do estímulo à criação, a formação de um repertório, uma vez que eles tendem a repetir aquilo a que assistem.

Enquanto sujeitos ativos no processo de comunicação, as crianças constroem sentido a partir dos conteúdos que consomem. Este processo, de acordo com Dorr (1986, *apud* Pereira, 2008, p.226) contempla três etapas: o primeiro é o processamento da informação, que incluem a seleção e decodificação dos signos visuais transmitidos pelo produto audiovisual; o segundo diz respeito à interpretação e se relaciona com a utilização de conhecimentos adquiridos previamente pela experiência, para inferir e atribuir sentido ao conteúdo consumido, enquanto o terceiro trata da avaliação, ou seja, do julgamento que as crianças fazem do que assistiram em relação às pessoas, situações e acontecimentos vividos. De acordo com a autora estas etapas ocorrem de forma simultânea e entrelaçada, o que torna o processo complexo até mesmo para espectadores mais hábeis.

Sendo assim, a formação do repertório apresenta-se como um elemento fundamental na relação das crianças com os produtos audiovisuais. Quanto maior, mais rico e diversificado for o repertório, mais chaves decodificação estarão disponíveis para compreender as mensagens recebidas, maior sua capacidade para relacionar diferentes conteúdos e mais apurado o seu senso crítico.

Neste contexto a qualidade dos vídeos é essencial para a formação de um repertório de qualidade. Na discussão sobre qualidade na televisão, uma das áreas mais citadas pelos estudiosos diz respeito à qualidade dos programas individuais. Para Lasagni e Richeri (1995,

apud Pereira, 2005) a “análise de conteúdo tem sido um dos instrumentos mais utilizados para proceder à avaliação sobre a qualidade de uma programação ou de um programa”. Conforme apresentamos no capítulo II deste trabalho, a análise semiótica elaborada por Borges (2014) abrange os planos de expressão, de conteúdo e a mensagem audiovisual e apresenta indicadores que permitem a identificação de elementos que constituem uma produção audiovisual de qualidade.

Como sugerido por Pereira (2005), uma programação infantojuvenil de qualidade deve, além de promover o entretenimento e a ludicidade, ser formativa e associar-se a componentes pedagógicos para atender às necessidades afetivas e emocionais das crianças. De forma abrangente, o conteúdo voltado para este público, de acordo com a autora, deve oferecer diversidade em diferentes níveis: no conteúdo, formato, gêneros, origens, técnicas e públicos. Além disso devem ter qualidade estética, oferecendo diferentes tipos de linguagem no que se refere à expressão audiovisual e narrativa, fugindo dos estereótipos, deve promover a sensibilização das crianças para outras formas de arte, estimular seu imaginário e curiosidade, além de desenvolver o espírito crítico.

O Youtube, além de proporcionar ao usuário um acesso simplificado aos milhares de vídeos, ainda permite que o espectador pesquise pelo conteúdo que quer consumir. Estas características favorecem a autonomia do usuário e permitem que a criança, enquanto agente, esteja mais empoderada para consumir conteúdos de acordo com o que julga mais atraente. O consumo de vídeos de qualidade, neste caso, não estará somente relacionado à oferta, mas à demanda por parte do público.

Com base na proposta criada por Borges (2014) para avaliar a qualidade dos programas televisivos, foram selecionados e adaptados os indicadores mais adequados para pensar na produção para o Youtube, conforme veremos a seguir.

Quadro 8 - Indicadores de qualidade no plano da expressão

Indicadores de Qualidade no Plano da Expressão	
Visual	Utilização de equipamentos que permitam uma boa imagem, iluminação adequada, enquadramentos, movimentos de câmera e ritmo da montagem e cenário que possam contribuir com a construção da narrativa.
Sonora	Uso de equipamentos que possibilitem boa qualidade de áudio e utilização de trilhas e efeitos sonoros adequados de acordo com a proposta de cada vídeo.

Videografismo	Utilização de vinhetas de abertura e de crédito, textos, legendas e outros elementos gráficos com o intuito de enriquecer a narrativa e não deixar o vídeo poluído.
Atuação	Apresentação e/ou atuação adequada por parte dos Youtubers, convidados e atores envolvidos.

Fonte: Borges (2014)

Os indicadores no plano da expressão garantem que os elementos que compõem a linguagem audiovisual sejam usados em prol da produção de sentido. Ainda que o produtor de conteúdo não disponha de equipamentos mais profissionais, como determinadas câmeras, microfones, equipamentos de iluminação e edição, é possível, seguindo alguns dos indicadores apresentados, produzir um bom vídeo. Este fato comprova que a qualidade não se relaciona somente ao aparato tecnológico, mas à utilização eficiente e criativa dos recursos de que dispõe.

É importante também destacar elementos relevantes em relação ao plano do conteúdo. Considerando os indicadores propostos por Borges (2014), podemos elencar as principais características a serem consideradas na criação ou escolha dos vídeos:

- Presença de informações que sejam relevantes e úteis ao mesmo tempo que entretém;
- Diversidade e confiabilidade das fontes na construção das temáticas;
- Diversidade no que diz respeito à representação de sujeitos e temas;
- Escolha de temas que promovam a ampliação do repertório cultural dos espectadores e estimulem o debate e a reflexão ou que promovam uma conscientização e participação política, social e valores éticos
- Atender às expectativas do público em relação à proposta do tema e conteúdo apresentado;
- Utilização de elementos adequados ao público e que promovam a identificação do espectador;
- Estímulo à imaginação através de narrativas que desenvolvam as capacidades cognitivas e emotivas, com verossimilhança;

Ainda em relação à qualidade dos vídeos, é importante considerar a mensagem audiovisual, isto é, privilegiar vídeos que promovam inovação da linguagem audiovisual, criatividade e eficácia na transmissão da proposta comunicativa do vídeo. Sendo assim, também destacamos os principais indicadores da mensagem audiovisual a serem observados:

- Originalidade e criatividade do formato audiovisual, apresentando inovação em relação às ideias, apresentação e abordagem dos temas;
- Qualidade artística, ou seja, utilização eficiente dos elementos sonoros, visuais, sintáticos e gráficos que compõem a linguagem audiovisual;
- Eficácia na transmissão das mensagens, incluindo propostas com clareza objetiva, roteiro bem elaborado e efetiva comunicação com o público;
- Utilização de elementos e estratégias que estimulem a participação do público

A utilização dos indicadores apresentados acima visa atender às necessidades do público infantojuvenil, sendo que estes podem ser usados tanto na criação de conteúdo quanto na escolha dos vídeos a serem consumidos ou utilizados como repertório.

4.2.3 Promoção da literacia audiovisual

O desenvolvimento da competência midiática permite distinguir as propostas comunicativas das mensagens que recebemos diariamente através de diferentes mídias. Um indivíduo competente em relação às mídias possui mais autonomia diante das tecnologias, possuindo pensamento mais crítico e reflexivo para a leitura e compreensão dos produtos consumidos, além de ter habilidades de se expressar de forma mais criativa, atingindo seus objetivos comunicacionais.

O contato com diferentes produtos midiáticos ao longo da vida influencia a formação do repertório cultural do cidadão, contribuindo para a sensibilização do seu olhar. Neste sentido, o consumo de produtos audiovisuais de qualidade torna-se necessário.

O acesso aos dispositivos e plataformas de compartilhamento de conteúdo audiovisual online pelas crianças torna-se cada vez mais abrangente. A infância contemporânea é receptora dos conteúdos audiovisuais, mas também é produtora desses conteúdos. “A intensidade com que elas se entregam à criação e publicação de fotos, vídeos, blogs, memes e outros gêneros textuais usando máquinas digitais é hoje um dado corriqueiro, inclusive no cotidiano de amplos setores da sociedade brasileira” (Girardello, 2014).

A linguagem audiovisual é uma mistura de códigos que produzem, em sua convergência, um produto visual e sonoro composto de campo, quadro, ângulo, visão, edição, som e áudio, tudo em movimento. Várias interfaces são utilizadas para as produções

audiovisuais e sua difusão, sendo essa linguagem cada vez mais presente no dia a dia das pessoas. As formas de comunicação mais interativas, que estimulam o maior número de sentidos do ser humano, conquistaram seu espaço e cada vez mais o interesse do público. Apesar de o equipamento ser o fio condutor do olhar do emissor, não é ele que direciona o conteúdo, mas uma narrativa que está por trás de tudo, antecedendo a técnica. O audiovisual se destaca pela dualidade: o papel do receptor é tão importante quanto o do emissor. É necessária uma coparticipação dos mesmos para uma comunicação efetiva.

O desenvolvimento da competência midiática através da proposta das dimensões de Ferrés e Piscitelli (2015), sendo elas a linguagem, tecnologia, processos de difusão, processos de interação, ideologia e valores e estética, tem como principal característica a possibilidade de atuar de forma holística no processo de comunicação. Conforme observam os autores, "nenhuma das variáveis que o compõem pode ser explicada se não estiver em interação com todas as outras (2012, p.4)". Neste sentido, as dimensões compõem um quadro bastante abrangente e quando trabalhadas de forma interconectada podem contribuir para o êxito no desenvolvimento da competência midiática.

É interessante ressaltar que as dimensões também se adequam ao perfil dos prosumidores, uma vez que apresentam indicadores para desenvolver competências no âmbito da análise e também da expressão. O fato de não figurar como um modelo fechado e inflexível, permite que as dimensões sejam trabalhadas em conjunto com outras metodologias e abarcam a possibilidade de trabalhar atividades práticas, lúdicas e que promovem a participação e reflexão dos indivíduos.

5 OFICINAS DE AUDIOVISUAL

Quando voltamos nossa atenção para as crianças e jovens e na relação que esses estabelecem com as novas mídias e tecnologias, encontramos na literacia midiática os referenciais que nos guiam rumo à construção de cidadãos efetivamente mais participativos. Muitos são os desafios enfrentados na missão de sensibilizar os olhares dos mais novos e ainda maiores são as trocas que cada nova experiência proporciona, com ganhos para quem aprende e para aqueles que intermediam o conhecimento.

Em um contexto em que as crianças absorvem melhor as informações na medida em que também produzem conteúdo, a escolha pelas oficinas de audiovisual como práticas para o desenvolvimento da competência audiovisual mostra-se eficiente.

De acordo com Vieira e Volquind (2002), oficina é uma modalidade de ação que promove a investigação, ação e reflexão, além de combinar o trabalho individual com a tarefa socializada e garantir uma articulação entre teoria e prática. Para as autoras, esta articulação ocorre no equilíbrio entre três instâncias: o pensar, o sentir e o agir. Para Paviani e Fontana (2009, p.78): A oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes.

A fim de contribuir para a promoção da literacia midiática através da produção audiovisual de qualidade, utilizamos os parâmetros definidos no capítulo anterior para a criação de uma oficina que visa contribuir para a formação do olhar do público infantojuvenil.

A proposta da oficina foi desenvolvida a partir do “Laboratório de Audiovisual”, uma ação concebida pelo Observatório da Qualidade no Audiovisual³² (OQA) no âmbito do projeto Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos (CNPQ, Fapemig e UFJF) com o objetivo de desenvolver a competência midiática, através da realização de oficinas de audiovisual que abordam conceitos como princípios básicos da animação, técnicas de animação em stopmotion, linguagem cinematográfica, sonoplastia, dentre outros, conforme veremos detalhadamente a seguir.

³² O Observatório da Qualidade no Audiovisual é vinculado ao Grupo de Pesquisa Comunicação, Arte e Literacia Midiática (CNPQ) da FCOM/UFJF. <<http://observatoriodoaudiovisual.com.br/>>

5.1 LABORATÓRIO DE AUDIOVISUAL

As experiências vivenciadas através deste projeto permitiram a realização de uma proposta de oficina que visa abarcar os parâmetros de qualidade audiovisual para o público infantojuvenil, a fim de contribuir para o desenvolvimento da competência audiovisual neste público.

5.1.1 Metodologia para criação do Laboratório de Audiovisual

A proposta do Laboratório de Audiovisual foi construída em conjunto com a equipe do Observatório da Qualidade no Audiovisual, com base no trabalho desenvolvido por Vieira (2016) e com a experiência prévia da autora deste trabalho como arte educadora na ONG Humanizarte, em Viçosa/MG. Em um primeiro momento foram realizadas oficinas de formação com os integrantes do Observatório da Qualidade no Audiovisual, em que foram definidos os conteúdos a serem abordados e a metodologia a ser utilizada.



*Figura 6 - Oficina de capacitação para os participantes do OQA
Fonte: Observatório da Qualidade no Audiovisual*

A metodologia de referência foi desenvolvida por Vieira (2016) através de um projeto de formação do audiovisual realizado em escolas públicas de Juiz de Fora/MG, entre agosto de 2013 e abril de 2014, desenvolvido em parceria com o Programa de Educação Tutorial da Faculdade de Comunicação Social da UFJF. De acordo com a autora, a metodologia

desenvolvida procurava abordar a “discussão da linguagem audiovisual, focado em quatro pilares: ouvir, ver, fazer, refletir” (Vieira, 2016, p.6).

As quatro oficinas que compõem o Laboratório de Audiovisual abordam os diferentes aspectos e etapas envolvidos na produção e na construção da linguagem audiovisual. São elas: ‘Brinquedos Ópticos’, ‘Eu, Youtuber’, ‘Contando Histórias’ e ‘Que som é esse?’. Estas foram pensadas de forma a se complementarem, ao mesmo tempo em que pudessem ser aplicadas individualmente, não exigindo que os alunos tivessem conhecimento da oficina anterior para desenvolver as atividades da oficina atual.

Todas elas apresentam os seguintes movimentos: ver, refletir, apreender e criar. Como ‘ver’, entendemos o primeiro contato do aluno com determinado produto audiovisual, sem contextualização prévia. Em seguida os alunos são convidados a ‘refletir’ sobre como o vídeo foi criado, levantando hipóteses com base no repertório de cada um. A partir das hipóteses, são explicados os conceitos envolvidos na criação do vídeo, para que os alunos possa ‘apreender’ os processos envolvidos. No último movimento, o de ‘criar’, os alunos são estimulados a colocar em prática os conceitos transmitidos ao longo da oficina.



*Figura 7 - Brinquedos Ópticos criados pelos alunos durante as oficinas
Fonte: Observatório da Qualidade no Audiovisual*

A dobradinha é constituída por uma folha de papel dobrada ao meio, onde desenhos são feitos nas duas páginas criadas. A partir do movimento rápido do lápis, enrolado em uma das páginas, o desenho criado ganha movimento. O taumatrópio é criado com dois círculos de papel colados pelo verso em um palito de madeira. Em cada uma das faces é feito um desenho e ambos se complementam quando o palito é girado com os dedos rapidamente. O flipbook é um bloco de papel que possui, em cada folha, um desenho criado com base no desenho da página anterior. Quando as páginas são passadas rapidamente o desenho ganha movimento. Todos estes brinquedos tratam-se de um conjunto de imagens que colocadas sequencialmente criam a ilusão de movimento. A criação de brinquedos ópticos explora o aspecto lúdico para ensinar conceitos mais complexos, como o de quadros por segundo, ou *frames per second*

(FPS). Desta forma os alunos tiveram a oportunidade de compreender de forma didática os primeiros conceitos envolvidos no processo de animação.

Com o objetivo de mostrar o desenvolvimento deste gênero ao longo dos anos, exibimos filmes que utilizavam técnicas distintas no processo de animação. Foram exibidos exemplos da animação clássica ou tradicional, em que cada quadro é desenhado à mão em folhas de papel, da animação 2D e 3D, criadas pelo computador e de animações em stop motion, em que cada quadro é fotografado separadamente. Durante a oficina exibimos curtas-metragens e trechos de filmes relevantes para a compreensão da história da animação e como ela evoluiu para alcançar a qualidade técnica das produções recentes.

Foram exibidos os filmes *Gertie the Dinossaur* (Winsor McCay, 1914), uma das primeiras animações de que se tem registro, *Steamboat Willie* (Wall Disney Studios, 1928), famosa animação da Disney em que os personagens Mickey e Minnie aparecem pela primeira vez, *Branca de Neve e os Setes Anões* (Wall Disney Studios, 1937), primeiro longa-metragem de animação colorido, trechos de *Toy Story* (Wall Disney Studios, 1995), o primeiro filme de animação a usar somente imagens geradas pelo computador e o trailer do filme brasileiro indicado ao Oscar *O Menino e o Mundo* (Alê Abreu, 2013).

A oficina “Eu, Youtuber” tinha por objetivo apresentar aos alunos as principais etapas envolvidas no processo de produção audiovisual, tais como criação do roteiro, pré-produção, gravação e edição, noções de iluminação, enquadramento e cinegrafia, além de permitir um contato com os equipamentos utilizados na gravação de um vídeo para a internet. No decorrer da oficina exibimos conteúdos de alguns Youtubers já conhecidos pela maioria dos alunos, abordando diferentes gêneros, como vlogs, esquetes, tutoriais e outros. Ao final da oficina, as crianças foram divididas em grupos e cada um produziu um conteúdo diversificado, gerando materiais diversos, como tutoriais, vídeos de dança, esquetes e pequenas narrativas.

A oficina “Contando Histórias” tem como finalidade apresentar para os participantes de forma mais detalhada a animação em *stop motion*. A técnica consiste em fotografar cada cena, mover os objetos, pessoas ou recortes de cada quadro e fotografar novamente. Quando organizadas em uma sequência as imagens fotografadas ganham movimento através do fenômeno conhecido como persistência retiniana, que provoca no cérebro humano a ilusão que algo se move continuamente.

Os alunos foram divididos em grupos e com auxílio dos monitores foram estimulados a criar uma mini narrativa utilizando objetos, recortes de papel, massinha e até mesmo os próprios colegas como personagens. As imagens eram criadas com uma câmera e depois transferidas pelo computador, onde, através da utilização do software *MonkeyJam*, eram

convertidas em um vídeo. Outra opção era criar a animação diretamente pelos dispositivos móveis (smartphones ou tablets), utilizando aplicativos específicos.

A fim de formar um repertório de qualidade, foram exibidos durante a oficina os filmes *Vizinhos* (Norman McLaren, 1952), *Vincent* (Tim Burton, 1982), *Grãos do Mesmo Saco* (Henrique Kopke, 2011), além do filme publicitário *The Bear and the Hare* (John Lewis, 2013) e o making of desta produção. Alguns filmes foram escolhidos também em função da temática, proporcionando reflexão na sala de aula.

Na sequência das oficinas, a “Que som é esse?” geralmente é a última a ser ministrada. Ela aborda os efeitos e trilhas sonoras com objetivo de mostrar a importância desses recursos em um conteúdo audiovisual. Neste sentido, foram exibidos filmes que destacam a importância do som para a produção de sentido da narrativa audiovisual.

Uma das atividades realizadas consistia em exibir trechos de trilhas sonoras e vinhetas de filmes e desenhos animados, com o objetivo de despertar a memória sonora dos alunos. Em um segundo momento, fizemos uma atividade onde exibimos aos alunos trechos do filme *A Fuga das Galinhas* (DreamWorks, 2000) sem o áudio original e alternamos diferentes trilhas sonoras conhecidas pelo público em geral, tais como os temas dos filmes *Carruagens de Fogo* (Hugh Hudson, 1981), *ET - O Extraterrestre* (Steven Spielberg, 1982), *Coração Valente* (Mel Gibson, 1995), *Missão Impossível* (Brian De Palma, 1996), dentre outros. O objetivo era mostrar aos alunos como cada trilha sonora suscita diferentes emoções e como cada uma delas se relaciona com diferentes gêneros.

Exibimos também o curta-metragem *Sonoplastia Diegética* (2015), a fim de refletir sobre a importância dos efeitos sonoros em uma produção. A atividade prática da oficina consistia na criação de efeitos sonoros para as narrativas criadas em outras oficinas, além da seleção de trilhas sonoras para compor cada uma delas.

5.1.2 Relato de experiência

Em maio de 2016 foram realizadas as primeiras oficinas do Laboratório de Audiovisual na Escola Municipal Dr. Antonino Lessa (escola 1). Posteriormente, em abril de 2017, as oficinas foram ministradas no Sistema Degraus de Ensino (escola 2) e em agosto do mesmo ano no Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação de Santos Dumont/MG (escola 3). As duas primeiras escolas receberam as oficinas durante 4 semanas consecutivas.

GRUPO MEDIAR

Laboratório de AUDIOVISUAL

- ▶ Brinquedos Ópticos
- ▶ Eu, Youtuber
- ▶ Contando Histórias
- ▶ Que som é esse?

Oficinas em
10, 17, 24 e 31 de maio
Escola Degraus

INFORMAÇÕES:
www.observatoriodoaudiovisual.com.br
f /ObservatórioDaQualidadeUFJF

APOIO:    

Figura 8 - Cartaz da primeira edição do Laboratório de Audiovisual
Fonte: Observatório da Qualidade no Audiovisual

As diferentes realidades encontradas em cada uma das escolas enriqueceram a experiência e contribuíram para o desenvolvimento e aprimoramento das oficinas. A infraestrutura disponível em cada lugar, assim como o nível de conhecimento dos alunos em relação aos equipamentos e também os repertórios de cada turma, proporcionaram diferentes abordagens.

Na Escola Municipal Dr. Antonino Lessa o público era formado por crianças de 9 a 12 anos. A escola é localizada em uma região de vulnerabilidade social e, apesar de contar com um laboratório de informática, os alunos não tinham acesso à internet e possuíam limitações tanto para utilizar a interface eletrônica como também em relação à alfabetização. Entretanto, a escola possuía um ambiente favorável ao desenvolvimento de atividades lúdicas, contando com uma grande sala onde havia brinquedos e adereços utilizados nas aulas de dança que ali também aconteciam.



Figura 9 - Alunos da Escola 1 durante a oficina 'Eu, Youtuber'
Fonte: Observatório da Qualidade no Audiovisual

Durante a aplicação das oficinas pudemos observar que a abordagem de determinados temas afetou alguns alunos. O curta-metragem *Vizinhos* (McLaren, 1952) aborda a temática da violência e na oficina em que foi exibido tivemos a ocorrência de conflitos entre alguns alunos que foram se mostrando mais violentos no decorrer das atividades. Este fato nos levou à uma reflexão sobre as possíveis causas deste comportamento e considerando a influência dos processos emotivos nas ações conscientes dos indivíduos, acreditamos que a temática e a forma como a violência foi abordada no filme pode ter incitado tais atitudes, acionando gatilhos mentais que trazem à tona a realidade vivenciada por algumas crianças do grupo. No processo de curadoria dos produtos audiovisuais exibidos nas oficinas, há uma preocupação em selecionar temas que promovam uma discussão, que transmitam valores ou que se apresentem como 'histórias úteis' (Mephram, 1990 *apud* Borges, 2008). O mesmo não foi observado nas escolas 2 e 3, onde o contexto social em que vivem os alunos é bem diferente do primeiro.

Entretanto, após se sentirem mais à vontade com os monitores, os alunos se mostraram muito criativos na realização das atividades, explorando, em suas produções, diferentes gêneros narrativos, inter-relacionando vivências pessoais e experiências adquiridas nas aulas de dança oferecidas pela escola e colaborando com os colegas durante as produções. De acordo com o depoimento de uma das professoras da escola, após as oficinas de audiovisual os alunos se mostraram esteticamente mais sensibilizados, aumentando inclusive o interesse por atividades que envolvessem a produção de vídeo durante as aulas de dança.

As oficinas realizadas no Sistema Degraus de Ensino aconteceram em abril de 2017, aproximadamente um ano após a realização das oficinas anteriores. Neste período aprimoramos

algumas atividades e incluímos outros conteúdos ao repertório de vídeos exibidos para os alunos. Dentre as melhorias, optamos pela criação das animações em *stop motion* feitas diretamente através de dispositivos móveis como smartphones e tablets. Esta escolha se deu para explorar as possibilidades de criação através dos dispositivos móveis, além de facilitar a criação e otimizar o tempo, uma vez que as imagens não precisariam mais ser transferidas para um computador e depois convertidas em um arquivo de vídeo.

Outra mudança foi em relação a edição dos conteúdos criados pelos alunos na oficina de produção de vídeo. Anteriormente a edição era feita em um computador, através de um programa de edição de vídeos profissional, realizada por um monitor. Na segunda oficina optamos pela edição através da ferramenta de edição de vídeos online disponibilizado pelo Youtube. Desta forma, os alunos tiveram a oportunidade de participar do processo de pós-produção, que foi feito em conjunto com os monitores. Uma vez que haviam três grupos e apenas um computador disponível, à medida que terminavam suas gravações, os alunos iniciavam o processo de pós-produção, revezando assim o uso dos equipamentos.



*Figura 10 - Oficina realizada na Escola 2
Fonte: Observatório da Qualidade no Audiovisual*

Na ocasião foram ministradas as quatro oficinas de audiovisual para uma turma de 10 alunos, com faixa etária de 14 a 17 anos. A escola é situada em uma localização privilegiada e atende alunos com maior poder aquisitivo. Possui ótima infraestrutura física e possui salas com acesso à internet, tablets, projetor e quadro inteligente. Em nossa experiência, observamos que os alunos já tinham familiaridade com os meios e todos eles consumiam conteúdo audiovisual através do Youtube. Alguns deles possuíam inclusive canais na plataforma. Todos os alunos possuíam um smartphones e a maioria tinha acesso a computadores, videogames e

outras plataformas de mídia em casa. Entretanto, percebemos que, apesar do acesso aos meios, os alunos não possuíam competências desenvolvidas para produzir conteúdos criativos, estando também o consumo restrito ao *mainstream* midiático. Isso reafirma a hipótese de que ter acesso não implica que o indivíduo saiba a melhor forma de utilizar os meios.

O Laboratório de Audiovisual também foi realizado no Instituto Federal de Santos Dumont em agosto de 2017, sendo ministradas duas oficinas que abrangeram todo o conteúdo das demais. Neste caso remanejamos o conteúdo da seguinte forma: na primeira oficina abordamos os princípios e técnicas de animação, incluindo a animação em stop motion. Como atividades os alunos fizeram brinquedos ópticos e também criaram uma mini narrativa através da técnica do stop motion. Apesar de terem sido oferecidas em menos tempo, todo o conteúdo foi transmitido de forma satisfatória, o que demonstra que as oficinas possuem um formato flexível e que pode ser adaptado de acordo com o perfil de cada turma.

As oficinas foram ministradas para estudantes de 15 a 17 anos. O Instituto Federal também possui boa infraestrutura, com salas de aula amplas, projetor, equipamentos de som, notebook, além de uma sala de informática com equipamentos conectados à internet. A escola desenvolve projetos de extensão e realiza atividades relacionadas à produção cinematográfica e audiovisual. Por este motivo, os alunos tiveram bom desempenho durante as oficinas, seja na interação com os monitores e com o conteúdo transmitido, como também durante a produção das atividades.



Figura 11 - Alunas e monitor durante realização de oficina na Escola 3
Fonte: Observatório da Qualidade no Audiovisual

Nesta experiência tivemos a oportunidade de explorar um pouco mais o processo de pós-produção. Como havia um laboratório de informática com computadores em rede, cada grupo pode editar suas produções ao mesmo tempo, o que não aconteceu na experiência anterior. Desta forma, os alunos realizaram a *découpage* das imagens, fizeram a montagem, selecionaram as trilhas sonoras e puderam inserir introdução e créditos ao final do vídeo, participando ativamente do processo de pós-produção e finalização.

Além de transmitir conhecimentos relacionados ao audiovisual, as oficinas do Laboratório de Audiovisual têm a função de abordar as seis dimensões propostas por Ferrés e Piscitelli (2015) para promoção da competência midiática. Nestas primeiras experiências, utilizamos alguns indicadores sugeridos pelos autores e assim pudemos, ainda que de forma embrionária, trabalhar todas as dimensões.

A Linguagem foi abordada, de forma geral, em todas as oficinas, tanto pela capacidade de avaliar as mensagens recebidas, de perceber as estruturas narrativas, de compreender as informações transmitidas e entender as histórias contadas através das diversas mídias utilizadas nas aulas, quanto no processo de escolha dos gêneros na fase de criação. Além dos gêneros conhecidos por eles, foram apresentadas outras possibilidades de linguagem e alguns conseguiram relacionar com outros vídeos que já haviam assistidos e julgaram semelhantes.

A dimensão da tecnologia foi abordada sobretudo nas oficinas que apresentaram novos dispositivos e tecnologias de produção. Os alunos puderam perceber o impacto provocado pelo desenvolvimento das tecnologias na produção audiovisual, principalmente no processo de animação. As diferenças entre as animações tradicionais e as animações feitas em computação gráfica foram melhor compreendidas com a exibição de trechos de vídeos/ trailers de filmes que destacava a evolução das animações. Os alunos interagiram de forma satisfatória com as câmeras e os aparelhos utilizados na oficina, ainda que, para alguns deles, esta tivesse sido a primeira experiência com câmeras deste tipo. A grande maioria utilizava câmera de celular para lazer e depois das oficinas conseguiram utilizar essas tecnologias com fins comunicacionais.

A dimensão Processos de Interação foi trabalhada quando refletimos sobre o consumo midiático, as possibilidades de criação e utilização dos meios de comunicação para produzir conteúdo de forma colaborativa e plural. Na oficina, Eu, Youtuber percebemos que os alunos já possuíam grande interação com o Youtube, sendo este parte do dia a dia deles. No entanto, conseguiram aprender as várias formas de se utilizar o site, além do entretenimento, desenvolvendo assim a capacidade de gerir o ócio midiático.

A dimensão Processos de Produção e Difusão relaciona-se com as etapas de produção de conteúdo, incluindo a difusão, apropriação e engajamento no compartilhamento das mensagens. Durante a oficina Contando uma História, um dos alunos da Escola 1 questionou se os vídeos produzidos poderiam ser postados na internet e na ocasião foi discutido sobre a difusão do conteúdo. Eles compreenderam que a informação pode e deve ser compartilhada através das ferramentas disponíveis, e que essa ação aumenta a visibilidade das mensagens.

Um dos indicadores da dimensão Ideologia e Valores trata da capacidade de percepção da realidade a partir das representações feitas pelo audiovisual. Neste sentido, a curadoria dos vídeos exibidos ao longo das oficinas foi feita de forma a abordar não somente questões estéticas ou de narrativa, mas também relacionadas às mensagens que cada conteúdo carregava. Em nossa experiência percebemos a necessidade de melhor explorar esta dimensão, tanto no âmbito da análise quanto da produção.

A dimensão Estética foi desenvolvida em dois momentos: quando tiveram contato com obras de qualidade audiovisual e foram discutidos aspectos da forma de cada conteúdo e quando eles tiveram que produzir seus próprios conteúdos e mensagens, partilhando posteriormente com os colegas. Os alunos foram levados a pensar sobre as produções e identificar quais eram boas e quais não tinham a mesma qualidade. A partir da discussão, apresentamos alguns conceitos como o de enquadramento, iluminação, composição de cenários, qualidade do áudio, dentre outros. Estes conceitos foram melhor apreendidos durante a prática da produção dos vídeos. À medida que o conteúdo transmitido era executado, eles desenvolveram a sensibilidade estética, percebendo a diferença que a técnica bem executada faz no produto final e diferenciando as que tiveram esse cuidado na produção daquelas que não o tiveram.

A realização de cada oficina contribuiu para a construção de uma proposta mais aprimorada, tanto com a inclusão de produtos audiovisuais que sejam mais relevantes do ponto de vista da qualidade, quanto na proposição das atividades a serem desenvolvidas. Sendo o ciberespaço um ambiente dinâmico, suscetível a mudanças constantes e um ambiente de participação, é importante que as oficinas tenham um formato flexível, a fim de abarcar os novos meios de produção, novos conteúdos, novas formas de socialização e linguagens. Neste sentido, é fundamental estarmos atentos para estas transformações, a fim de oferecer ferramentas para criação que sejam válidas no ciberespaço, assim como direcionar o olhar do aluno para as novidades.

5.2 PROPOSTA DE OFICINA: EU, YOUTUBER 2.0

Tendo como base as experiências das oficinas relatadas e a discussão sobre a qualidade no audiovisual, um dos objetivos deste trabalho também foi o de apresentar uma proposta de oficina que pudesse trabalhar a produção audiovisual infantojuvenil para o Youtube, de forma a abordar o desenvolvimento da competência midiática e também os parâmetros da qualidade audiovisual.

Esta proposta é uma versão mais elaborada da versão anterior, por isso optamos por manter o mesmo título, 'Eu, Youtuber', uma vez que este faz alusão ao processo de construção identitária que as crianças realizam quando consomem ou produzem conteúdo no/para o Youtube e também à ocupação de um lugar no ciberespaço, sobretudo dentro desta plataforma.

A oficina segue o mesmo formato metodológico das anteriores: ver, refletir, apreender e criar. Ela busca desenvolver a competência audiovisual através do entendimento das etapas e de diferentes aspectos da produção audiovisual e linguagem cinematográfica. Já os parâmetros de qualidade serão abordados principalmente através da utilização de um repertório de qualidade, de noções sobre participação e engajamento online, além do desenvolvimento da competência audiovisual.

Para esta proposta, sugerimos iniciar com uma dinâmica que experimentamos nas oficinas anteriores com sucesso. Ela consiste em surpreender os alunos com a projeção de suas imagens, em tempo real, em um telão, à medida em que entram na sala de aula. Nas oficinas anteriores as imagens foram criadas conectando uma *handycam* diretamente ao projetor. Desta forma os alunos visualizavam suas imagens e buscavam pelo dispositivo que as capturavam. Em seguida, com a presença de todos na sala, dividimos as turmas em grupos e distribuímos uma câmera para cada equipe, pedindo que eles revezassem as câmeras e as apontassem para os colegas ou para si próprios. No exercício de olhar o outro através da lente e de se perceber observado, a dinâmica proporcionou uma naturalização e mais intimidade no relacionamento do indivíduo com a câmera, algo essencial para o êxito da produção audiovisual. Esta dinâmica também tem o intuito desinibir os alunos como também de utilizar o poder de afetar que as imagens carregam.

Em um segundo momento, os alunos são incentivados a falar sobre o que assistem no Youtube: que tipo de vídeos mais gostam, se possuem conta no Youtube e assinam algum canal e quais são seus *Youtubers* favoritos. Após a troca de experiências, são exibidos trechos de vídeos dos canais *Nostalgia*, *Nomegusta*, *Parafernália*, *Manual do Mundo*, *Coisa de Nerd*, *Gato Galáctico* e *Júlia Silva*. A curadoria selecionou para exibição os vídeos de canais

populares e acessados pelo público infantojuvenil, com diferentes gêneros: variedades, vlogs, esquetes, tutoriais, gameplays e animação. Além disso todos estes canais apresentam aspectos sugeridos pelos indicadores de qualidade citados anteriormente.

Esta oficina pretende trazer as três etapas envolvidas na produção audiovisual: pré-produção, incluindo a definição do objetivo comunicacional de um vídeo, o desenvolvimento de uma ideia, a criação de roteiro e preparação do cenário; a produção, em que apresentamos os equipamentos que serão utilizados e mostramos como eles devem ser manuseados, como funcionam, noções de cinematografia como movimentos de câmera, planos e fotografia; e a pós-produção, em que abordamos noções de edição, videografismo, trilha sonora e estratégias de compartilhamento e engajamento.

Conforme apresentamos no capítulo anterior, consideramos que a qualidade dos vídeos criados para o Youtube pelo público infantojuvenil está relacionada com o objetivo da plataforma onde o conteúdo é veiculado, neste caso o Youtube, com a qualidade dos vídeos no que se refere às necessidades do público infantojuvenil e aos critérios que promovem a literacia audiovisual. Sendo assim, todos os indicadores apresentados anteriormente, tanto os que se referem à qualidade audiovisual quanto os relacionados ao engajamento e participação podem ser utilizados como referência para escolha de conteúdo audiovisual que fará parte do repertório de vídeos utilizados na oficina, como também devem ser transmitidos aos alunos para que estes utilizem ao pensar em suas produções.

Após assistir os vídeos selecionados, os alunos são questionados sobre os processos de produção dos diferentes vídeos. Neste processo de reflexão, é interessante incluir indagações sobre o processo de produção e consumo audiovisual. Em experiências anteriores os alunos foram incentivados a propor hipóteses sobre porque alguns canais faziam mais sucesso que outros, ou porque determinados vídeos poderiam ser considerados melhores que outros. Outro ponto a ser abordado e que diz respeito ao compartilhamento se relaciona com o *click bait*³³, muito popular no Youtube com vídeos com o título “olha no que deu”. Uma sugestão é a exibição de dois vídeos sobre o mesmo tema: “MISTUREI 1000 AMOEBAS E OLHA NO QUE DEU !!!³⁴”, do Youtuber *Rezendeevil* e “Joguei AMOEBA no gelo seco e olha no que deu³⁵”, do *Manual do Mundo*. Os vídeos possuem títulos semelhantes, porém conteúdos abordados de forma bem distinta. Neste ponto é interessante propor uma reflexão sobre como

³³ *Click bait* é um tipo de conteúdo feito para chamar a atenção do público, com manchetes ou imagens que geram curiosidade, mas nem sempre corresponde às expectativas.

³⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JrvOnWTgPE>> Acesso em: 15 Abr. 2018.

³⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5oWQNuP7tRo>> Acesso em: 15 Abr. 2017.

os canais abordaram o mesmo tema de forma diferente e perceber os elementos que contribuíram para que o vídeo do *Manual do Mundo* tivesse mais qualidade.



Figura 12 - Thumbnail dos vídeos do Rezendeevil e Manual do Mundo
Fonte: Youtube

O canal *Manual do Mundo*³⁶ é um dos principais canais do Youtube Brasil pertencente à categoria ‘Educativos’. Os vídeos do canal apresentam experiências de ciência, curiosidades científicas, explicações sobre como as coisas são feitas, *quizz* sobre ciências e assuntos diversos com participação de outros Youtubers conhecidos pelos espectadores, viagens, vlogs, desafios, brincadeiras, receitas e outros assuntos relevantes. O principal objetivo do canal é entreter e informar o seu público. Além dos vídeos os criadores já publicaram um livro com experimentos que podem ser realizados em casa.

Além de serem estética e tecnicamente muito bem produzidos, os vídeos do *Manual do Mundo* possuem inúmeros dos indicadores de qualidade em relação ao plano de expressão, conteúdo. Dentre os principais, além da excelente qualidade de vídeo, áudio, videografismo e apresentação, podemos destacar o estímulo ao debate de ideias e estímulo à criação, através das diferentes experiências e desafios apresentados, a ampliação do horizonte do público, através da abordagem de assuntos relevantes e de fontes confiáveis, credibilidade e exatidão dos fatos narrados, além de promoção da identificação do espectador e apelo à imaginação, indicadores essenciais quando falamos do público infantojuvenil.

Os vídeos do *Manual do Mundo* também se destacam quando observamos a qualidade da mensagem audiovisual, visto que apresentam um formato de apresentação que muito lembram alguns quadros e programas de qualidade da TV Cultura das décadas de 1990,

³⁶ Disponível em: < <https://www.youtube.com/manualdomundo> > Acesso em 20 Jun. 2018.

como *Castelo Rá-Tim-Bum e Rá-Tim-Bum*. Como exemplo, temos o ‘Boravê’, do *Manual do Mundo*, em comparação com o ‘Viu como se faz’, do *Rá-Tim-Bum*. Ambos apresentam como são feitos produtos e objetos presentes em nosso dia a dia, como o vidro, violão, cadernos, dentre outros.



Figura 13 - Trechos de 'Viu como se faz?'³⁷, do programa *Rá-Tim-Bum* e do 'Boravê'³⁸, do *Manual do mundo*, ambos apresentando aos espectadores o processo de fabricação do vidro.

Fonte: Youtube

O momento de reflexão oferece ganchos para falar sobre como os processos de produção do vídeo foram feitos, tanto no que concerne à produção audiovisual quanto às estratégias que promovem o engajamento do público.

Nesta etapa das oficinas, a turma pode ser dividida em grupos e cada um tem acesso a uma câmera (*handycam* ou DSLR) e um tripé. Os alunos podem então visualizar o funcionamento dos dois tipos de câmera e também do tripé. A dinâmica deve ocorrer de forma com que todos da turma possam manusear todos os equipamentos e executar funções básicas como ligar/ desligar a câmera, iniciar e parar uma gravação, além de montar e desmontar o tripé e fixar a câmera neles. Utilizando trechos de vídeos como exemplo, podem ser explicados os conceitos de plano cinematográfico, movimentos de câmera e fotografia, através de noções de iluminação.

A seguir apresenta-se a atividade prática da oficina: cada grupo deverá criar um tipo de vídeo para um canal fictício no Youtube. Neste momento deverão ser abordados conceitos inerentes à etapa de pré-produção de um vídeo, onde os alunos deverão escolher que tipo de vídeo vão produzir, qual o tema a ser abordado, como o vídeo será desenvolvido, além de definir o cenário onde a ação acontece, com atenção para a iluminação da cena e escolha dos planos utilizados.

³⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KCi2rGXDh4g>> Acesso em 20 Jun. 2018.

³⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CCuR_KWjgUk> Acesso em 20 Jun. 2018.

Também nesta etapa são abordados conceitos relacionados à participação e engajamento. Outros trechos de vídeo são exibidos e solicitamos aos alunos que observem a estrutura final de cada um deles. A maioria dos vídeos pede que o espectador se inscreva no canal, deixe ‘um joinha’, um comentário ou responda alguma pergunta nos comentários. Além disso os espectadores frequentemente são estimulados a compartilhar o vídeo com outros amigos e a assistir outros vídeos do canal, que já aparecem na tela final do vídeo atual. A importância de ter conhecimento deste tipo de estratégia é pensar em como incorporá-la no vídeo, antes mesmo da etapa da produção.

Os alunos então dividem as tarefas e após finalizarem o planejamento, iniciam as gravações. Concluída esta etapa passamos para a pós-produção. É interessante que o espaço utilizado para a realização da oficina possua computadores conectados à internet, onde os alunos possam transferir o conteúdo gravado, descartar o material não utilizado e iniciar a etapa da edição. Em nossa proposta, cada grupo deveria editar seus próprios vídeos utilizando a ferramenta de edição disponibilizada pelo Youtube, entretanto, infelizmente a ferramenta foi descontinuada pela plataforma em setembro de 2017. Neste caso, é interessante buscar outros editores de vídeo online gratuitos ou recorrer ao Windows Movie Maker, que permite uma edição básica, mas que ao mesmo tempo oferece as principais ferramentas de edição de um vídeo, como corte, inserção de legendas e créditos e adição de trilha sonora. O Estúdio de Criação do Youtube³⁹ oferece uma biblioteca de músicas e efeitos sonoros livres de direitos autorais, que podem ser utilizados para criação da sonoplastia do vídeo. Para isso basta acessar a biblioteca, fazer download das faixas que sejam de interesse do usuário e inserir no projeto de vídeo.

Finalizadas as etapas de produção, retornamos à atenção para a participação e o engajamento. Durante o upload na plataforma, os alunos poderão escolher o título do vídeo, adicionar descrição, palavras-chave e decidir se querem o vídeo de modo ‘público’, com acesso liberado para qualquer pessoa, ‘apenas listado’, a ser visualizado somente por pessoas com o link, ou ‘privado’, onde somente pessoas autorizadas teriam acesso ao vídeo. Preenchidas as informações, eles poderão ser estimulados a compartilhar o link dos vídeos através de suas redes sociais ou enviando diretamente para amigos e familiares, por mensagem. Além do compartilhamento, o engajamento ocorre quando um indivíduo integra uma comunidade. Neste sentido os alunos devem ser incentivados a interagir com conteúdos parecidos com o seu, deixando comentários, criando parcerias ou vídeos em colaboração com outros Youtubers.

³⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/my_videos?o=U&ar=1> Acesso em: 20 Mai. 2018

Para além da criação, esta oficina procura abordar também o consumo midiático. Após finalizada a etapa de criação e upload, foram demonstrados aos alunos outras possibilidades de interação com um vídeo. Além da avaliação positiva ou negativa e do comentário, os alunos podem aprender como denunciar um vídeo que eles julgam ter conteúdo impróprio, violento, com discurso de ódio, que fere direitos autorais, dentre outros.

Através desta oficina, buscamos abordar conceitos relacionados à qualidade audiovisual e também as dimensões propostas por Ferrés e Piscitelli (2015) para o desenvolvimento da competência midiática. Conforme observam os autores, as dimensões devem ser abordadas “de maneira ativa, participativa, lúdica. Mais focada na reflexão sobre o que envolve a experiência da interação com as telas do que em discursos ou reflexões semióticas” (Ferrés e Piscitelli, 2015, p.6). Através de atividades práticas e também reflexivas é possível abordar todas as dimensões, tanto no âmbito da análise quanto da expressão.

A dimensão **Linguagem** pode ser abordada, de maneira geral, pela capacidade de avaliar as mensagens recebidas, perceber as estruturas narrativas, compreender as informações transmitidas e entender as histórias contadas através dos diferentes gêneros utilizados nos vídeos. Ao assistir os vídeos, os alunos são capazes de criar conteúdos com técnicas semelhantes e a partir disso entender o processo de criação dos produtos e analisar as linguagens utilizadas em cada uma das produções. A diversidade entre os vídeos criados por cada grupo reforça a ideia de como a linguagem de cada vídeo foi escolhida para atender a um objetivo comunicacional. Além dos gêneros conhecidos por eles, poderão ser apresentadas outras possibilidades de linguagem para que eles possam relacionar com outros vídeos que já haviam assistidos e considerem semelhantes.

A dimensão **Tecnologia** pode ser abordada tanto no manuseio dos equipamentos quanto na manipulação de imagens a partir do conhecimento de como construir um discurso através dos meios disponíveis. Os alunos podem observar o papel que as novas tecnologias desempenham na sociedade e como usá-la de forma mais eficiente, sabendo que elas promovem um efeito.

Sobre os **Processos de Interação**, temos esta dimensão trabalhada quando pensamos sobre o consumo midiático, sobre as possibilidades de criação e utilização dos meios de comunicação para produzir conteúdo de forma colaborativa e plural. Esta dimensão é trabalhada quando os alunos são convidados a refletir sobre o porquê de alguns vídeos fazerem mais sucesso que, quais estratégias podem ser utilizadas para atingir com mais eficácia uma determinada audiência, como interagir com a comunidade ou denunciar conteúdo impróprio. Para além de compreender de forma mais abrangente o papel do criador e da audiência, os

alunos poderão descobrir outras possibilidades de utilizar a plataforma além do entretenimento, como por exemplo, para aprender novas técnicas de produção de edição de vídeo, desenvolvendo assim a capacidade de gerir o ócio midiático.

A dimensão **Processos de Produção e Difusão** relaciona-se com as etapas de produção de conteúdo, incluindo a difusão, apropriação e engajamento no compartilhamento das mensagens. O trabalho de maneira colaborativa, com delimitação das funções de cada membro do grupo, é fundamental para que cada etapa no processo de produção seja bem realizada e possa contribuir diretamente no resultado final. Eles devem compreender que a informação pode e deve ser compartilhada através das ferramentas disponíveis, e que essa ação aumenta a visibilidade das mensagens. Esta dimensão também se refere ao entendimento sobre direitos autorais e licenças do tipo *creative commons*, que os alunos poderão observar sobretudo na escolha das trilhas sonoras para seus projetos.

Um dos indicadores da dimensão **Ideologia e Valores** trata da capacidade de percepção da realidade a partir das representações feitas pelo audiovisual. Os alunos poderão observar que além de transmitirem informações, os vídeos podem refletir determinadas crenças e opiniões de quem o faz. Neste sentido é importante desenvolver o senso crítico para sempre questionar a confiabilidade do conteúdo consumido, além de se preocupar com os valores que estão sendo transmitidos por eles enquanto criadores, visto que eles também alimentam uma audiência.

A dimensão **Estética** poderá ser desenvolvida em dois momentos: quando tiveram contato com obras de qualidade audiovisual e foram discutidos aspectos da forma de cada conteúdo e quando eles tiveram que produzir seus próprios conteúdos e mensagens, partilhando posteriormente com os colegas. Na curadoria dos vídeos exibidos, procuramos selecionar vídeos antigos e novos do mesmo canal, para que os alunos observem se houve evolução na qualidade estética dos produtos audiovisuais e discutam possíveis razões para as diferenças entre vídeos que não tinham qualidade. Os alunos serão levados a pensar sobre as produções e identificar quais são boas e quais não tem a mesma qualidade audiovisual. Conceitos como o enquadramento, iluminação, composição de cenários, qualidade do áudio, dentre outros são melhor apreendidos durante a prática da produção dos vídeos. À medida que o conteúdo transmitido é executado, eles desenvolvem a sensibilidade estética, percebendo a diferença que a técnica bem executada faz no produto final e diferenciando as que tiveram esse cuidado na produção daquelas que não o tiveram. A consciência do todo o processo de produção, bem como suas etapas, faz com que os alunos valorizem não apenas o que é comunicado, mas também como é comunicado.

É importante lembrar que todas as dimensões estão inter-relacionadas, portanto, através de um comparativo entre dois vídeos, é possível ampliar a discussão envolvendo vários dos indicadores propostos por Ferrés e Piscitelli (2015), tanto no âmbito da análise quanto da expressão.

A avaliação posterior da oficina será realizada a partir da reflexão sobre o entendimento que os alunos tiveram do processo de criação audiovisual com base nas produções de qualidade apresentadas e no desenvolvimento das dimensões da competência midiática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade imagética, em que as relações são constantemente mediadas pelas imagens, o desenvolvimento de habilidades que permitem ao indivíduo atuar de maneira mais efetiva através da linguagem audiovisual se torna necessária. O impacto social ocasionado pelos meios de comunicação ocorre quando os indivíduos estão aptos a manipular os novos meios, sendo assim, a literacia midiática apresenta-se como um pré-requisito para a ocorrência de uma transformação cultural.

Os estudos e iniciativas que promovem a literacia midiática vêm crescendo no cenário nacional e internacional, sobretudo a partir das iniciativas da UNESCO, que desde 1982 fomenta o discurso em prol do desenvolvimento de habilidades e competências que contribuam para a formação de cidadãos mais ativos. No Brasil, está em andamento o estudo “Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos” desenvolvido pela Rede Alfamed Brasil. Este estudo mediu o nível de competência midiática de crianças de 9 a 12 anos, adolescentes de 14 a 16 anos, estudantes universitários, docentes universitários e profissionais de comunicação a fim de identificar os pontos fortes e fracos e propor ações de formação e estratégias de implementação e desenvolvimento de políticas públicas que busquem desenvolver a competência midiática na sociedade.

A presença dos dispositivos móveis com acesso à internet é uma realidade na vida dos indivíduos desde as idades iniciais. Tendo isto em consideração, é necessário que se entenda a dinâmica do consumo e produção de conteúdos midiáticos, sobretudo o audiovisual, pelo público infanto-juvenil, a fim de definir estratégias para o desenvolvimento da competência midiática na sensibilização do olhar no referido público. O consumo midiático atualmente acontece desde a infância e é praticado por um público heterogêneo e ativo, que é capaz de compreender as mensagens a partir de seu repertório como também atuam como criadores de conteúdo.

Conforme exposto neste trabalho, a presença deste público no Youtube é de grande expressão no contexto nacional. Os canais produzidos ou consumidos por crianças figuram entre os maiores dentre os cem canais mais relevantes da plataforma no Brasil, de acordo com consulta recente (Anexo I). Neste contexto, a discussão sobre qualidade no audiovisual fornece referências para que possamos pensar a participação infanto-juvenil efetiva no ambiente da cultura participativa.

A fim de contribuir para o desenvolvimento dos estudos da produção audiovisual de qualidade para o público infantojuvenil, é essencial estabelecer uma perspectiva e a partir

dela indicar parâmetros que possam conceber a qualidade audiovisual. Neste sentido, estabelecemos três pontos principais que devem ser considerados para a discussão da qualidade: as características da plataforma onde o conteúdo é veiculado, a qualidade dos vídeos, tanto relacionadas à forma quanto ao conteúdo, sob a perspectiva das necessidades do público infantojuvenil e os critérios que promovem a literacia audiovisual. Em relação à plataforma, é necessário considerar que o ambiente em que os produtos são produzidos, no caso, o Youtube, está inserido no âmbito da cultura participativa. Isto implica que, além de possuírem qualidade na forma, devem estimular a participação e o engajamento da comunidade a qual se destinam. Também é importante considerar que o público infantojuvenil é formado por indivíduos autônomos e que demandam critérios específicos para produção de conteúdo de qualidade. Neste sentido os indicadores relacionados ao plano da expressão, do conteúdo e da mensagem audiovisual, conforme explicitado no capítulo 4, oferecem suporte para aqueles que pretendem produzir conteúdo para este público, como também para auxiliar na curadoria de vídeos que possam formar um repertório de qualidade. Por fim, tendo a literacia midiática como o norte para o desenvolvimento deste trabalho, acreditamos que o desenvolvimento da competência midiática, através de uma abordagem que privilegie o desenvolvimento das dimensões da tecnologia, linguagem, produção e difusão, processos de interação, ideologia e valores e estética, é um componente fundamental para que possamos extrair o melhor das informações com que a sociedade atual lida diariamente.

As oficinas de audiovisual atuam como uma possibilidade para desenvolvimento da competência midiática, sobretudo quando trabalhamos elementos que promovem a qualidade audiovisual, através da formação de um repertório de qualidade. No âmbito da cultura participativa, indivíduos que possuem sensibilidade para criar e identificar produtos audiovisuais de qualidade tornam-se sujeitos ativos e capazes de exercer influência positiva no meio em que vivem, transmitindo suas mensagens e ocupando os lugares que lhes são de direito de forma eficiente.

Observamos que, em suas experiências de apropriação de novos conhecimentos e habilidades, proporcionadas pela manipulação de equipamentos e utilização da linguagem audiovisual, os alunos tendem a repetir referências do ambiente em que vivem, fazendo do audiovisual um meio de expressão mais efetivo do que a escrita. O uso de tecnologias de produção de imagens cria um ambiente lúdico e dinâmico, aumenta a autoestima dos alunos e os deixa mais motivados, criando condições favoráveis de aprendizagem. O desenvolvimento da competência midiática audiovisual, trabalhada através de atividades de percepção, observação, imaginação e sensibilização estética, pode contribuir para que os alunos tenham

consciência do seu lugar no mundo e maior compreensão de conteúdos das outras áreas do currículo.

Assim como os artistas, que subvertem a lógica do meio que utilizam para se expressar livremente e transgredir a lógica imposta pelos códigos dos meios de produção, a liberdade de expressão do indivíduo perpassa pelo entendimento de como desconstruir aquilo que lhe é imposto para, a partir daí, criar mensagens mais eficientes e criativas e se tornar parte integrante de uma sociedade mais crítica e plural. Um indivíduo apto para se expressar através das imagens é capaz de impactar o meio em que vive e modificar o seu entorno.

REFERÊNCIAS

AGUADED GÓMEZ, José Ignacio et al. **Nuevo modelo de enseñanza europeo a través del prosumidor infantil televisivo**. 2014.

BAZALGETTE, Cary. **Making movies matter**. London: British Film Institute. 1999.

BEAR and The Hare, The. Direção: Elliot Dear e Yves Geleyn. Adam & Eve/DDB. Londres, 2013. 2 min. son, color, digital. Disponível em: <<https://vimeo.com/78740926>> Acesso em: 11 de abr. 2016

BRANCA de Neve e os Setes Anões. Direção: William Cottrell, David Hand, Wilfred Jackson, Larry Morey, Perce Pearce e Ben Sharpsteen. Walt Disney Pictures, Estados Unidos, 1937. 83 min. mono, color, 35mm.

BORGES, G.; REIA-BAPTISTA, V. (orgs.). **Discursos e Práticas de Qualidade na Televisão**. Livros Horizonte, 2008.

BORGES, Gabriela. **Qualidade na TV pública portuguesa: análise dos programas do canal 2**. Editora da UFJF, 2014.

BUCKINGHAM, David. **Media education in the UK: moving beyond protectionism**. Journal of Communication; 48 (1), p.33, 1998.

_____. **Crecer en la era dos medios**. Ediciones Morata, Madrid, 2000.

_____. **Cultura Digital, educação midiática e o lugar da escolarização**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 35, no 3, p. 37- 58, set./dez., 2010.

_____. Prefácio. In: THOMAS, Michael (Ed.). **Deconstructing digital natives: Young people, technology, and the new literacies**. Taylor & Francis, 2011.

_____. **As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais**. Matrizes, vol. 5, núm. 2, pp. 93-121. Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil, 2012.

CAMPOS, Raiza Silva. **Youtube e a qualidade em canais de humor: o caso do porta dos fundos**. Dissertação (Dissertação em Comunicação) – UFJF. Juiz de Fora. 2017.

CARRUAGENS de Fogo. Direção: Hugh Hudson. Twentieth Century Fox, Estados Unidos, 1981. 125 min, dolby stereo, color, 35mm.

CELOT, Paolo; TORNERO, José Manuel Pérez. **Study on Current Trends and Approaches of media Literacy in Europe**. Bruxelas, 2006. Disponível em: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/study_media_literacy_in_europe_0.pdf> Acesso em: Novembro de 2018

CERVI, Laura; PAREDES, Oralía; TORNERO, José Manuel Pérez. **Current Trends of Media Literacy in Europe: An Overview**, in International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLC), 1(4), 19-27. doi:10.4018/978-1-4666-0903-7.ch002, 2010

COLLINS, Liam. **Não é caô**: YouTube Space Rio abre suas portas a criadores de todo o Brasil. São Paulo, 07 de ago. 2017. Disponível em <<https://brasil.googleblog.com/2017/08/nao-e-cao-YouTube-space-rio-abre-suas.html>> Acesso em: 15 set. 2017.

COMISSÃO EUROPEIA. Diretoria Geral de Educação e Cultura. **Competências chave para un aprendizaje ao largo de la vida – un marco de referencia europeo**. 2004. Disponível em: <http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf> Acesso em: 08 mar. 2017

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL - CGI.br. (2016). **Pesquisa Sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil**: TIC Kids Online Brasil 2016. São Paulo: CGI.br.

CORAÇÃO Valente. Direção: Mel Gibson. Icon Entertainment International, Estados Unidos, 1995.DTS, color, 35mm.

CORRÊA, Luciana Bolzani. **O que tem dentro da caixa? Crianças hipnotizadas pelo YouTube Brasil, as fronteiras entre entretenimento, conteúdo proprietário e publicidade**. Encontro de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda, v. 7, 2016.

_____. **Geração YouTube**: um mapeamento sobre o consumo e a produção infantil de vídeos para crianças de zero a 12 anos. Brasil - 2015-2016. ESPM Media Lab, São Paulo, 2016. Disponível em <http://pesquisasmedialab.espm.br/criancas-e-tecnologia>. Acesso em: 09 fev. 2017.

_____. **Geração Minecraft**: uma abordagem cultural sobre o consumo de vídeos por crianças no YouTube Brasil. In: Congresso Internacional Comunicação e Consumo 2015, São Paulo. Disponível em: <http://anais-comunicon2015.espm.br/GTs/GT3/10_GT3_CORREA_LUCIANA.pdf> Acesso em: 15 set. 2017

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 18 out. 2018.

ET - O Extraterrestre. Direção: Steven Spielberg. Universal Pictures, Estados Unidos, 1982. 115 min, dolby stereo, color, 35mm.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil- Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

_____. **Múltiplas faces da infância na contemporaneidade**: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. Revista de Educação Pública, v. 25, n. 59/2, p. 596-617, 2016.

FERRÉS, Joan. **La competencia en comunicación audiovisual**: dimensiones e indicadores. Comunicar, nº 29, vol. XV, 1000-107, 2007.

FERRÉS Joan. et al. **Competencia mediática**: Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía em España. Madrid: Ministerio de Educación, 2011.

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. **Competência midiática**: proposta articulada de dimensões e indicadores. Lumina, v. 9, n. 1, 2015.

FUGA das Galinhas, A. Direção: Peter Lord, Nick Park. DreamWorks, Estados Unidos, 2000. 84 min, dolby digital, color, 35mm.

GERTIE the Dinossaur. Direção: Winsor McCay, Estados Unidos, 1914. 12 min. mudo, preto e branco, 35mm.

GIRARDELLO, Gilka Gilka; OROFINO, Isabel. **Crianças, cultura e participação**: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil. Comunicação Mídia e Consumo, v. 9, n. 25, p. 73-90, 2012.

GRÃOS do Mesmo Saco. Direção: Henrique Kopke. Brasil, 2011. 2 min, stereo, color, digital. Disponível em: <<https://vimeo.com/24587124>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

HOBBS, Renee. **The seven great debates in the media literacy movement**. Journal of Communication, 1998.

JENKINS, Henry. (org.). **Confronting the challenges of participatory culture**: media education for the 21st Century. Building the field of digital media and learning. MacArthur, 2006. Disponível em: <http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF>. Acesso em: 13 fev. 2012.

_____. **Cultura da convergência**. Aleph, 2009.

LEAVIS, Frank Raymond; THOMPSON, Denys. **Culture and environment**: The training of critical awareness. Chatto & Windus, 1933.

LIVINGSTONE, Sonia. **Media Literacy and the challenge of new information and communication technologies**. The Communication Review Vol. 7 , Iss. 1, 2004.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

_____. **A Televisão levada a sério**. São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2000.

_____. **Máquina e Imaginário**. In Domingues, Diana. Arte, Ciência e tecnologia: passado, presente e desafios. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **América Latina e os anos recentes**: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton (org.). Sujeito, o lado oculto do receptor. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MARTINO, Luiz Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais**: linguagens, ambientes e redes. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

McLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1974.

_____. **Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem** (Understanding Media). 12ª ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

MEILI, Angela Maria. **O Audiovisual na era YouTube: pró-amadores e o mercado**. In: Sessões do Imaginário. Ano XV, n 25. Porto Alegre, 2011. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/9258>> Acesso em: 02 de set. 2017

MENINO Menino e o Mundo, O. Direção: Alê Abreu. Filme de Papel, Brasil, 2013. 80 min, dolby digital, color, digital.

MISSÃO: Impossível. Direção: Brian De Palma. Paramount Pictures, Estados Unidos, 1996. 110 min, DTS, color, 35mm.

MILION. **Study on Current Trends and Approaches of media Literacy in Europe**. Espanha. Disponível em: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/study_media_literacy_in_europe_0.pdf > Acesso em: Novembro de 2018

MORALES, O. E. T. **Novas Mídias e Cidadania: os jovens como criadores de conteúdo online**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009.

MULGAN, Geoff et al. **The question of quality**. Londres: BFI, 1990.

MÜLLER, Eggo. **Where Quality Matters: Discourses on the Art of Video Making for YouTube**. In: The YouTube Reader, 126-139, Stockholm: National Library of Sweden, 2009.

NÚCLEO ALANA DE DEFESA E EDUCAÇÃO. **Porque a publicidade faz mal às crianças?** São Paulo, 2ª Edição, 2009. Disponível em: <<http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/por-que-a-publicidade-faz-mal-para-as-criancas.pdf>> Acesso em: 07 jun. 2018.

OFCOM. **About Media Literacy**. Londres. Disponível em: <<https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/media-literacy>> Acesso em: 18 out. 2018.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. **La Definición y Selección de Competências Clave**. 2005. Disponível em : <<http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>> Acesso em: 07 out. 2017

PAVIANI, Neires M. S., FONTANA, Niura M. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009

PEREIRA, Sara. **Crianças e televisão: convergências e divergências de um campo de estudo**. Estudos da infância: educação e práticas sociais, p. 222-244, 2008.

_____. **A relação das crianças e dos jovens com a televisão e a internet.** CADERNOS bad, n. 1/2, 2011.

PRENSKY, M. Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em: 07 jun. 2018.

PUJADAS, Eva. **A qualidade televisiva além de um conceito politicamente correto:** conteúdos e perspectivas envolvidas. In: Revista MATRIZES. Ano 7, nº 2. ISSN 1982-2073. São Paulo: ECA/USP, 2013.

RENÓ, Denis. **YouTube, el mediador de la cultura popular en el ciberespacio.** Revista Latina de Comunicación Social, 62, p. 190 a 196. Disponível em <http://www.revistalatinacs.org/200717Denis_Reno.htm> DOI: 10.4185/RLCS-62-2007-742-190-196. Acesso em: 29 nov. 2017.

RHEINGOLD, Howard; WEEKS, Anthony. **Net smart: How to thrive online.** Mit Press, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças, contexto e identidade.** Braga, Portugal: Universidade do Minho Centro de estudo da criança. Bezerra, 1997.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua:** Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. **Porque as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo; Paulus, 2005.

SONOPLASTIA Diegética. Direção: Bernardo Castello. 2015. Disponível em: <<https://www.YouTube.com/watch?v=IMa0yrKciZs&t=3s>> Acesso em: 16 abr. 2016.

STEAMBOAT Willie. Direção: Wall Disney Pictures, Estados Unidos, 1928. 8 min. son, preto e branco, 35mm.

STREET , B. V . **What's new in New Literacy Studies?** Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. Current Issues in comparative Education, New York, vol. 5, no 2; p. 77-91, 2003.

_____. **Os novos estudos sobre o letramento:** histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. Cultura Escrita e Letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

THOMAN, Elizabeth. **New directions in media education.** International Media Literacy Conference in Toulouse/Unesco. 1990. Disponível em: <http://www.mediagram.ru/netcat_files/106/104/h_7fe56ea22e436049bf54427065a06679>. Acesso em: 18 out. 2018.

TIC Domicílios 2015. Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível

em:

<http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Dom_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017.

TOMAZ, Renata. **Youtubers Mirins: os usos do YouTube pelas crianças e a produção social da infância.** XXVI Encontro Anual da Compós, Faculdade Casper Líbero, São Paulo – SP, 2017.

TORNERO, José Manuel Pérez. **ABC... media literacy white paper.** European media literacy: selected texts from studies. Barcelona, 2013. Disponível em: <http://www.mediamentor.org/files/attachments/Media_Literacy_White_Paper_0.pdf>

TOY Story. Direção: John Lasseter. Pixar e Walt Disney Pictures, Estados Unidos, 1995. 81 min. Dolby SR, color, digital.

TYNER, Kathleen. **Literacy in a Digital World.** Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1998.

UNESCO. **Alfabetização Midiática e Informacional:** currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>> Acesso em: 26 nov. 2017.

UNESCO. **Alfabetização Midiática e Informacional:** diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. UNESCO, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002464/246421POR.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2017

UNESCO. **Educating for the Media and the Digital Age.** Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs. Viena, Áustria, Abril 1999. Disponível em <https://www.mediamanual.at/en/pdf/educating_media_engl.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

UNESCO. **Grunwald Declaration on Media Education.** Grunwald, República Federativa da Alemanha, Janeiro 1982. Disponível em <http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF>. Acesso em: 17 jul. 2017.

UNESCO. **High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning.** Biblioteca de Alexandria, Alexandria, Egito, Novembro 2005. Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/high-level-colloquium-2005.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

UNESCO. **Youth Media Education.** Sevilha, Espanha, Fevereiro 2002. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/youth_media_education.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

WOLTON, Dominique. **Elogio do grande público - Uma teoria crítica da televisão.** São Paulo: Ed. Ática, 1996.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VINCENT. Direção: Tim Burton. Walt Disney Productions, Estados Unidos, 1982. 6 min, stereo, preto e branco, 16mm.

VIZINHOS. Direção: Norman McLaren. National Film Board of Canada (NFB), Canadá, 1952. 8 min, mono, color, 35mm.

ANEXO A – Os 100 principais canais do YouTube Brasil⁴⁰

Em destaque os canais que produzem conteúdo ou são consumidos pelo público infantojuvenil.

RANK	GRAU ⁴¹	NOME DO CANAL	UPLOADS	INSCRITOS	VISUALIZAÇÕES
1	A++	Canal KondZilla	710	32,617,635	15,878,856,814
2	A+	GR6 EXPLODE	2,330	13,693,161	6,151,419,919
3	A+	RedeTV	12,195	2,530,865	1,590,873,632
4	A	Luccas Neto	400	14,874,914	2,205,512,499
5	A	Galinha Pintadinha	45	11,053,827	8,288,580,925
6	A	TotoyKids	689	8,742,179	4,581,467,108
7	A	Marília Mendonça	67	7,845,437	4,478,457,618
8	A	Turma da Mônica	616	7,078,521	6,149,611,948
9	A	Felipe Neto	1,044	21,000,387	3,333,533,098
10	A	Rezendeevil	6,018	16,782,580	6,022,842,638
11	A	Zé Neto e Cristiano	89	3,660,111	2,068,672,278
12	A	Erlania e Valentina	464	6,531,888	1,269,957,424
13	A	Brancoala	603	2,963,708	1,357,867,825
14	A	CanalKids HD	1,063	2,342,697	877,364,328
15	A	AuthenticGames	3,324	13,710,584	5,610,348,833
16	A	CartoonKiDS BR	635	1,715,456	521,542,541
17	A	Totoykids Explorer	189	842,942	351,024,431
18	A	Anitta	38	8,852,397	2,584,381,175
19	A	Gustavo Mioto	37	1,847,776	528,726,630
20	A	FitDance	810	7,823,253	2,233,652,850
21	A	Rádio Mania	1,571	646,132	420,141,227
22	A	Gusttavo Lima Oficial	223	4,060,856	1,917,206,509
23	A	Cia. Daniel Saboya	660	10,916,781	3,133,792,237
24	A	Clubinho da Laura	626	2,717,719	753,987,348
25	A	JP Plays	1,613	3,323,168	689,046,370
26	A	MK MUSIC	2,817	4,175,720	1,716,645,703
27	A	Rainbow Play TV	40	1,109,176	232,850,600
28	A	Paulinho e Toquinho	750	3,526,319	2,318,065,253
29	A	Henrique e Juliano	161	7,255,583	4,761,675,317

⁴⁰ Disponível em: <<https://socialblade.com/YouTube/top/country/br>> Acesso em: 06/05/2018

⁴¹ Métrica desenvolvida pelo Social Blade que leva em conta quantas exibições um canal está recebendo atualmente, além de outras coisas, para determinar sua atual influência.

30	A	FutParódias	143	3,624,378	778,629,059
31	A	Maiara e Maraisa	66	4,408,967	2,815,236,392
32	A	Jorge e Mateus Oficial	231	6,283,666	3,056,525,809
33	A	Chiquititas SBT	1,300	2,871,648	1,411,696,864
34	A	The Noite com Danilo Gentili	5,202	4,748,197	1,162,513,252
35	A	COMO TREINAR	2,172	622,757	383,543,390
36	A	Kids Fun	538	6,069,855	1,329,415,036
37	A	Julia MineGirl	1,090	2,549,481	1,332,963,780
38	A	O Reino das Crianças	239	2,095,800	1,337,683,553
39	A	whinderssonnunes	3402	8,907,470	2,351,864,914
40	A	MoonKase	2,413	3,942,635	1,067,190,286
41	A	Porta dos Fundos	8461	4,287,251	3,928,305,880
42	A	AM3NIC	3,517	10,154,667	2,834,451,269
43	A	Patati Patatá	182	2,752,255	2,007,100,981
44	A	Gato Galactico	324	5,434,092	817,410,867
45	A	LEQUINHO ZIKA FUNK	217	278,944	80,538,051
46	A	INCRÍVEL	919	4,024,265	451,546,817
47	A	Pineapple StormTV	83	1,723,837	356,250,586
48	A	só caça	125	174,055	38,751,212
49	A-	Ferrugem Oficial	106	1,027,192	229,975,741
50	A-	Câmeras Escondidas Programa Silvio Santos	809	1,994,806	791,733,537
51	A-	Samsung Brasil	713	336,660	385,879,689
52	A-	Júlia e Flávia	62	300,568	49,130,657
53	A-	Parafernália	610	10,236,454	2,172,108,296
54	A_	Mundo da Vivi	207	2,832,547	370,232,701
55	A-	Wesley Safadão	218	6,331,624	2,930,854,055
56	A-	SBT Online	22,941	5,223,217	1,590,028,052
57	A-	Robin Hood Gamer	2,147	4,047,906	602,590,840
58	A-	Lucas Rangel	317	6,092,145	658,155,197
59	A-	3Palavrinhas	139	727,732	580,086,766
60	A-	Flavia Calina	1,279	5,205,809	1,648,622,770
61	A-	Ligados No Futebol	71	--	53,183,849
62	A-	Invento na Hora	375	6,889,634	850,133,638
63	A-	jvnq	4,065	3,739,549	970,050,074
64	A-	MasterChef Brasil	655	1,470,744	579,972,772
65	A-	Irmãos Neto	117	8,669,309	558,651,336
66	A-	Naiara Azevedo	114	3,660,039	1,157,946,011
67	A-	Renato Garcia	1,306	7,650,545	884,308,555
68	A-	OficialHungria	33	5,071,700	1,179,629,583

69	A-	1Kilo Oficial	85	3,988,281	733,878,522
70	A-	Minguado	891	3,937,298	875,540,969
71	A-	Na CorreRia	280	1,010,796	283,889,007
72	A-	Você Sabia?	484	11,120,490	1,092,351,562
73	A-	Afreim	2,350	6,042,796	834,288,611
74	A-	af taehyung	412	658,910	359,504,322
75	A-	Os Amiguinhos	279	1,802,353	657,548,526
76	A-	LipaoGamer	5,981	5,097,579	1,236,114,457
77	A-	IDEIAS INCRÍVEIS	611	1,713,437	205,593,484
78	A-	Peppa Pig em Português Brasil	305	1,677,564	407,725,208
79	A-	Santander Brasil	674	334,769	335,498,693
80	A-	Maria Clara & JP	338	2,049,091	491,291,746
81	A-	IZA	34	1,060,483	168,472,038
82	A-	MAIKI021	593	5,646,353	530,839,387
83	A-	Programa Pânico	3,290	6,712,535	2,217,655,558
84	A-	Coisa de Nerd	1,745	8,193,460	2,058,724,078
85	A-	ParisFilmes	1,052	415,981	203,606,423
86	A-	Gabriela Rocha	217	1,616,482	299,974,557
87	A-	Jazzghost	2,765	5,741,693	1,158,491,811
88	A-	Canal da Lelé	364	2,730,260	878,653,206
89	A-	TazerCraft	2,843	9,541,616	3,318,436,672
90	A-	Gameplayrj	12,531	6,148,235	2,325,325,348
91	A-	PJ Masks Brasil – Canal Oficial	210	770,786	382,753,867
92	A-	Brincando Com a Tia Fla	915	1,881,995	565,776,662
93	A-	mrflashouse	25	518,445	393,500,092
94	A-	Oddbods Brasil	90	550,502	231,607,699
95	A-	Enaldinho	247	5,741,252	576,566,270
96	B+	COMÉDIAS DA NET	144	437,846	103,086,202
97	B+	Canal Top10	199	5,632,095	577,327,871
98	B+	LEGENDA FUNK	3,002	4,471,631	1,237,046,423
99	B+	Camila Loures	530	5,292,426	540,480,805
100	B+	BRKsEDU	3,477	6,737,006	1,168,061,321