



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Andreson Lopes de Lacerda

**Formação do sujeito-arquiator em práticas de empoderamento na escola por meio de
audiovisualidades da cultura digital**

Florianópolis
2020

Andreson Lopes de Lacerda

Formação do sujeito-arquiator em práticas de empoderamento na escola por meio de audiovisuais da cultura digital

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Orientadora: Professora Andrea Brandão Lapa, Dra.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lacerda, Andreson Lopes de
Formação do sujeito-arquiator em práticas de
empoderamento na escola por meio de audiovisuais da
cultura digital / Andreson Lopes de Lacerda ; orientadora,
Andrea Brandão Lapa, 2020.
240 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Cultura Digital. 3. Audiovisuais.
4. Escola. 5. Empoderamento. I. Lapa, Andrea Brandão. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação. III. Título.

Andreson Lopes de Lacerda

Formação do sujeito-arquiator em práticas de empoderamento na escola por meio de audiovisuais da cultura digital

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Walcler de Lima Mendes Júnior, Dr.(a)
Instituição PPG Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas/UNIT – AL

Prof.(a) Rogério Santos Pereira, Dr.(a)
Instituição PPGE/UFSC

Prof.(a) André Ary Leonel, Dr.(a)
Instituição PPGECT/UFSC

Prof.(a) Karina Marcon, Dr.(a)
Instituição CEAD/UDESC

Prof.(a) Mariona Grané Oró, Dr.(a)
Instituição Universitat de Barcelona

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Andrea Brandão Lapa, Dra.

Orientadora

Florianópolis, 2020.

Este trabalho é dedicado a minha mãe Alzeni Lopes de Lacerda e ao meu pai Antônio Salviano de Lacerda.

AGRADECIMENTOS

É hora de abraçar e agradecer. Agradecer minha família, ao ventre que me gerou. À minha mãe Alzeni e ao meu pai Antonio, que nunca mediram esforços para nos oferecer os estudos e deixar-nos o conhecimento como herança, esta que em momento oportuno irei dividir com a sociedade. Agradecer as minhas irmãs, essenciais nesse processo: Leda, Liana, Aurélia e Alci, vocês são minha base, meu sustento, minha força.

Abraçar e agradecer a rica parceria com Andrea Lapa, orientadora desse trabalho, parceira de pesquisa, amiga e agora colega de profissão. O carinho que ela teve por esta pesquisa, o cuidado e a sabedoria que teve em me conduzir durante o processo, respeitando meu tempo, compreendendo minhas limitações e enaltecendo minhas qualidades. Obrigado pela liberdade concedida!

Abraçar e agradecer os amigos que fiz. Do grupo de pesquisa Comunic, meus agradecimentos pelas interlocuções teóricas, mas também pelas interlocuções nas mesas de bar. Abraçar as minhas amigas e amigos que junto comigo choram, riem, gargalham, que são afeto, que são amparo. Agradecer aquelas com quem discuto teoricamente, com quem troco memes e figurinhas, com quem brigo, mas com quem eu sei amar e sou amado. "Nem bateu", costumamos dizer. Mas bateu sim! E lá no fundo do meu coração. Amo vocês!

Agradecimento especial a Fabiano Carvalho, pessoa que se fez companheira durante boa parte desse processo de doutoramento. E um agradecimento para quem chegou já aos 45 minutos do segundo tempo desta tese, mas que soube ser sensível ao momento, me dando forças necessárias para pensar e vislumbrar um futuro dentro desse sentido que é "doutorar".

Agradecer ao professor André Peron do Colégio de Aplicação da UFSC, pela acolhida em sua sala de aula, tornando possível a produção de dados dessa pesquisa. Agradecer pela troca de experiências e pela paciência com este pesquisador. Agradecer também ao Colégio de Aplicação por nos receber de braços abertos, acreditando que nossa permanência durante o período de investigação é para fazer jus ao sentido da educação e da ciência que também são princípios daquela escola.

Agradecer ao PPGE da UFSC por se fazer morada durante estes quatro anos de doutoramento. Agradecer ao corpo docente e aos técnicos administrativos pela dedicação conosco. Agradecer especialmente a CAPES pelo financiamento dessa pesquisa, feita com dinheiro público, numa universidade pública e produzida numa escola pública. Obrigado a todos e todas! É dada a hora de sair ao mundo e devolver à sociedade o conhecimento construído e que vocês acompanharão em leitura daqui em diante.

RESUMO

As mídias, em seu estágio digital, parecem inaugurar a descentralização de campos cristalizados, entre aqueles que falam e aqueles que escutam - característicos das mídias hegemônicas. Assume-se um sentido de autoria, de produção, próprios desses tempos de redes sociais, de compartilhamento, participação e visibilidade. Aliás, ver e ser visto se tornaram sinônimos desses tempos que tanto se abrem para a possibilidade de maior participação quanto se sobressaem como espaços de cooptação da criatividade dos que produzem, em nome do fortalecimento da indústria cultural. Este, portanto, parece ser um desafio para a escola: a formação de sujeitos para agir crítica e criativamente nesta cultura que é também digital. Partimos do pressuposto que as mídias tanto oferecem espaços de participação, visibilidade e ativismo (*poder para*), quanto se sobressaem, a partir das suas condições restritivas, como espaços de cooptação e agenciamento (*poder sobre*). Tanto a noção de *poder sobre*, quanto à noção de *poder para* aparecem em evidências nas audiovisualidades contemporâneas que circulam em plataformas de vídeo e que carregam consigo os usos e as linguagens, mas também o político, quando sujeitos invisibilizados, mesmo em meio aos padrões e normalizações midiáticas, conseguem promover dissensos aos padrões socialmente instituídos. Daí que questionamos como integrar estas audiovisualidades em práticas pedagógicas empoderadoras na escola, visando a formação do sujeito-arquiator? O sujeito-arquiator seria aquele que mesmo exposto e atravessado pelos mecanismos do espetáculo entende ser possível promover o dissenso e abrir brechas para subverter sua lógica. Para tanto, assumimos uma metodologia de escuta e fazer horizontais, numa perspectiva participativa de pesquisa-ação, mas também ativista. Investigamos duas turmas de 8º Ano do Ensino Fundamental II, a partir da proposição de práticas pedagógicas que buscavam a leitura crítica das mídias, a discussão coletiva, a reflexão e autoria. Os dados foram coletados por meio de questionários aplicados durante a realização das dinâmicas e os resultados, a partir da análise dos dados produzidos, dão conta da possibilidade de formação do sujeito-arquiator por meio de um processo formativo de reflexão, leitura crítica das mídias, de discussão entre pares e da autoria para a produção crítica e criativa, visando à ação transformadora.

Palavras-chave: Cultura digital. Sujeito. Empoderamento. Audiovisualidades. Escola.

ABSTRACT

The media, in their digital stage, seem to inaugurate the decentralization of crystallized fields, between those who speak and those who listen - characteristic of hegemonic media. A sense of authorship and production is assumed, typical of these times of social networks, sharing, participation and visibility. In fact, seeing and being seen have become synonymous with these times, which both open up to the possibility of greater participation and stand out as spaces for co-opting the creativity of those who produce, in the name of strengthening the cultural industry. This, therefore, seems to be a challenge for the school: the formation of subjects to act critically and creatively in this culture that is also digital. We assume that the media both offer spaces for participation, visibility and activism (power toward), as well as stand out, from their restrictive conditions, as spaces for co-option and agency (power upon). Both the notion of power over, and the notion of power to appear in evidence in contemporary audiovisuals that circulate on video platforms and that carry the uses and languages, but also the political, when subjects are invisible, even in the midst of standards and media normalizations manage to promote dissent to socially instituted standards. Hence, we question how to integrate these audiovisualities into empowering pedagogical practices at school, aiming at the formation of the subject-archiver? The subject-archiautor would be the one who, even exposed and crossed by the mechanisms of the spectacle, believes that it is possible to promote dissent and open loopholes to subvert his logic. For this, we assume a methodology of listening and doing horizontal, in a participatory perspective of action research, but also activist. We investigated two classes from the 8th Year of Elementary School II, based on the proposition of pedagogical practices that sought critical reading of the media, collective discussion, reflection and authorship. The data were collected through questionnaires applied during the performance of the dynamics and the results, based on the analysis of the data produced, account for the possibility of training the subject-archiver through a formative process of reflection, critical reading of the media, discussion between peers and authorship for critical and creative production, aiming at transforming action.

Keywords: Digital culture. Subject. Empowerment. Audiovisualities. School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de alunos das turmas	145
Quadro 2 - Síntese das datas de aplicação da pesquisa	145
Quadro 3 - Corpus de dados	146
Quadro 4 - Categorias analíticas para a dinâmica 2 (1ª Etapa)	151
Quadro 5 - Categorias analíticas das dinâmicas realizadas na 2ª etapa.....	153
Quadro 6 - Detalhamento das etapas da pesquisa e síntese das práticas executadas.....	156
Quadro 7 - Divisão das turmas em grupos para a realização da dinâmica 2 - 1ª etapa	165
Quadro 8 - Identificação dos grupos, turmas e seus respectivos componentes.	166
Quadro 9 - Indicadores e processos observáveis das categorias poder sobre e poder para	174
Quadro 10 - Quantidade de material coletado na prática pedagógica desenvolvida.....	193
Quadro 11 - Categorias analíticas para empoderamento individual e coletivo	194

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	12
2 CULTURA DIGITAL	21
2.1 O QUE MUDA, AFINAL?	23
2.1.1 <i>O que não muda?</i>	30
2.2 CULTURA DIGITAL: ESPAÇO DE OPORTUNIDADES E DESAFIOS	34
2.2.1 <i>Novos regimes de visibilidade e aparecimento no espaço público</i>	37
2.3 CULTURA DA PARTICIPAÇÃO: PRODUÇÃO, CONSUMO E LIBERDADES DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	41
2.3.1 <i>Desafios à Educação pela cultura digital</i>	47
3 SUJEITO	55
3.1 SUJEITOS E SUBJETIVIDADES	59
3.1.1 <i>O debate sobre o sujeito</i>	62
3.1.2 <i>A noção de sujeito e suas diferentes abordagens</i>	69
3.2 O SUJEITO NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL	75
3.2.1 <i>Sujeito em comunicação: por uma arquiautoria do sujeito</i>	84
4 EMPODERAMENTO	91
4.1 EMPODERAMENTO: SENTIDOS E ABORDAGENS	93
4.2 MÍDIA E EMPODERAMENTO: POSSÍVEIS RELAÇÕES	99
4.2.1 <i>Poder Sobre: relação entre as mídias e os sujeitos que a compõem</i>	106
4.2.2 <i>Poder Para: relação dos sujeitos com as mídias enquanto possibilidade de empoderamento</i>	111
4.3 AUDIOVISUALIDADES CONTEMPORÂNEAS ENQUANTO ESPAÇOS DE EVIDÊNCIA DE “PODER SOBRE” E “PODER PARA”	118
4.3.1 <i>Voltamos à escola!</i>	125
5 A PESQUISA: INVESTIGANDO A INTEGRAÇÃO DAS AUDIOVISUALIDADES EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA	135
5.1 METODOLOGIA	138
5.2 NOSSO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	140
5.2.1 <i>Conexão com o mundo por meio de ações na escola</i>	143
5.2.2 <i>Tipificação do caso</i>	144
5.2.2.1 <i>Instrumentos e métodos da investigação</i>	146

5.3 AÇÃO NA ESCOLA: PRÁTICAS DE EMPODERAMENTO POR MEIO DE AUDIOVISUALIDADES	149
5.3.1 – 1ª Etapa	150
5.3.2 – 2ª Etapa	152
6 APRESENTAÇÃO DAS DINÂMICAS E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	155
6.1 DIÁLOGO FUNDADOR - 1ª ETAPA: CULTURA AUDIOVISUAL DAS TURMAS PESQUISADAS	159
6.2 DINÂMICA 1 - AUTONOMIA DO OLHAR - 1ª ETAPA - IDENTIFICAÇÃO DE <i>PODER SOBRE E PODER PARA</i> EM VÍDEOS DE <i>YOUTUBERS</i>	163
6.2.1 Identificação da categoria analítica <i>Poder Sobre</i>	175
6.2.2 Identificação da categoria analítica <i>Poder Para</i>	183
6.3 DINÂMICA 2 - 2ª ETAPA - E SE EU FOSSE UM YOUTUBER?	190
6.3.1 Empoderamento individual e coletivo	194
6.4 FORMAÇÃO DO SUJEITO-ARQUIAUTOR POR MEIO DE AUDIOVISUALIDADES	197
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
8 REFERÊNCIAS	208
APÊNDICE A - ROTEIRO DO DIÁLOGO FUNDADOR (RO)	228
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE OBSERVAÇÃO DOS VÍDEOS (QU1).....	229
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE DISCUSSÃO EM GRUPO (QU2) E ROTEIRO DAS AÇÕES	230
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE ELABORAÇÃO DO PRÉ-ROTEIRO (QU3)	232
APÊNDICE E - ROTEIRO DA DINÂMICA 2	233
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE..	235
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFSC	237

1 APRESENTAÇÃO

O cenário de esgarçamento dos limites da democracia sob o qual vivemos, parece fazer sentido no diagnóstico recente traçado por Boaventura Sousa Santos (2016). Para ele, fazemos parte de sociedades que são politicamente democráticas, mas socialmente fascistas. No Brasil, os anos de investimentos em áreas sociais prioritárias foram tomados de assalto por um conjunto de regras neoliberais que sufocaram e desmontaram inúmeras conquistas coletivas e sombrearam qualquer intento democrático. E como se não bastasse presenciamos diuturnamente uma escalada conservadora que em sobressaltos se esvaem em discursos de ódio. Portanto, uma conjuntura perigosa que põe em risco os imaginários de emancipação social. Trata-se de processos de ruptura que se sustentam em dois pilares: a resistência (negação do velho) e a alternativa (afirmação do novo).

Portanto, refletimos se existe algo de factível, no que tange aos processos revolucionários que deem conta de nos retirar desse engodo, quando não muito ajudar a denunciar as instâncias que os reproduzem. A aposta que nos ocorre enquanto caminho possível é a educação. No entanto, a educação pública vem sendo convertida no barômetro fiel da expropriação por parte de grupos poderosos, retirando da sua tutela uma das suas razões de ser e existir que é a de formar cidadãos capazes de questionar os lugares sacramentados nos quais os poderes se assentam. A ideia é de evitar que tais sujeitos reivindicuem a devolução destes lugares que lhes foram tomados.

Daí que falar em educação hoje em dia é para todos nós um desafio, especialmente porque, conforme mencionamos anteriormente, a atual conjuntura exige de nós dois caminhos: o silenciamento ou a resistência. Eu escolhi resistir! Escolho a resistência como um ato político, mas também porque foi nela em que fui forjado. Minha sexualidade e minhas raízes socioculturais sempre foram, para os outros, objeto de preconceito e discriminação, como um carimbo de “não recomendado”, tal qual nos diz a música do compositor e cantor carioca, Caio Prado¹:

A placa de censura no meu rosto diz: Não recomendado à sociedade! A tarja de conforto no meu corpo diz: Não recomendado à sociedade. [...] Perverso, mal amado, menino malvado, muito cuidado! Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado!

¹ Você pode acessar o vídeo clipe da música por meio deste link: <https://www.youtube.com/watch?v=aq5yOS_XtNU>. Vá até o YouTube, ouça e depois volte para continuarmos nosso diálogo.

Entretanto, para mim, estas marcas nada mais são do que características que me constroem enquanto um sujeito: ávido e desejoso da ação transformadora. É esta a razão que me mobiliza. É ela que me conduz até este ponto que não é de chegada, nem de partida, mas talvez a continuação dos atos de resistência que me compuseram. E esta resistência eu pretendo construir na educação, pela educação e para a educação, esta que tem sido entendida como o processo de formação humana e que atua sobre os meios para a reprodução da vida, assim como também coopera para que os sujeitos possam olhar, perceber e compreender o mundo para se reconhecer na percepção do outro, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e outros sujeitos.

É baseado nos escritos do saudoso professor Neidson Rodrigues (2001), que comungo desta concepção de educação: como aquela que envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação, de intercomunicação e de conhecimento das necessidades humanas. Para tanto, precisa prover uma prática de cidadania capaz de demolir todas as interdições a construção de espaços de liberdade à ação dos cidadãos. Tais espaços são o lócus onde o sujeito erige o seu modo de ser e de se expressar. Munidos dos instrumentos da cidadania, eles tornam-se construtores de formas organizativas e de ação na vida pública. É nesta perspectiva que esta tese se delinea e é afetada.

Mas esta pesquisa de doutorado é composta também por outro conjunto de afetações. Desta vez as afetações são baseadas em interlocuções e processos vinculados à formação acadêmica, pessoal e profissional deste investigador. Primeiro que minha formação profissional se dá exatamente na simbiose entre comunicação, educação e tecnologias, particularmente no contexto da educação à distância e na formação de professores para a apropriação de tecnologias no processo ensino-aprendizagem. Já a formação acadêmica tem suas raízes na comunicação social, no jornalismo e na educação com tecnologias. Por sua vez, a formação pessoal é proveniente de tudo isso e mais da arte da dança, bem como das interlocuções com os parceiros e parceiras que a educação e a arte colocaram em meu caminho.

Ainda durante o mestrado ingressava no grupo de pesquisa Comunic, onde pude participar de pesquisas, dentre as quais a que desenvolvemos em 2013 e 2016, que nos inquietava desde sua concepção (sentido que nos conduziu) até seus resultados (sentido que nos surpreendeu). Buscávamos identificar fatores e circunstâncias para a formação crítica de sujeitos na cultura digital tendo como hipótese a ideia de que o uso social da internet poderia revitalizar a política e tornar-se um espaço público como instâncias formadoras de cidadãos. Nesse mesmo período o mundo dava sinais de ebulição. A partir de 2011 um conjunto de

manifestações passava a ocorrer em várias cidades do mundo. Em sua maioria, lideradas por jovens, as mobilizações começavam nas redes sociais e se estendiam aos espaços públicos.

Também no Brasil, em junho de 2013, ganhava corpo uma série de manifestações que tinham a internet como lugar de encontro, de disputa de narrativas e de dissenso ao discurso hegemônico. Aquela pesquisa ganhava então mais um elemento a ser observado, dessa vez maior e mais robusto: um conjunto de dados gerados pelos usuários de redes sociais em torno destas manifestações. Dos resultados observados, dentre outros fatores, o que nos chamou a atenção foi a proeminência do discurso de ódio nas redes sociais. Proeminência, porque não tem suas raízes ali, tampouco se encerra por lá, mas por entender ser a internet um espaço de encontro dos jovens, nos inquieta saber que as interações ali ocorrem por meio de relações tão abjetas. Daí que falar sobre educação e sobre os desafios que a cultura digital lhe impõe e sobre os sujeitos inseridos nessa relação, significa também “des-pensar”, conforme sugere Boaventura Santos (2016, p. 145) a naturalização da discriminação e da estigmatização social pela reprodução de estereótipos e preconceitos.

Ao mesmo tempo em que se celebrava, a partir da expansão da internet, a existência de uma possível alternativa, houve também uma reconfiguração da indústria cultural (DUARTE, 2011), responsável pela manutenção de padrões hegemônicos que já vigoravam nas mídias tradicionais. Embora pareça desanimador, foi justamente quando se imaginava haver um esvaziamento da participação política, que os jovens, passaram a (re)criar práticas de comunicação e a participar mais ativamente da vida política. Dava-se então, às novas mídias, a chancela de ferramentas de empoderamento (FORTUNATI, 2014) capazes de possibilitar uma retomada da participação no espaço público, dificultado até então pelas mídias hegemônicas. Não à toa são os mais jovens, aqueles que assumem o protagonismo desse possível revigoramento político. Em que pesem outros fatores, as formas de apropriação das ferramentas da internet e sua participação ativa nesses espaços devem ser levados em consideração.

De acordo com a pesquisa TIC Kids Online 2015 (CGI.br, 2016), no Brasil, 80% da população entre 9 e 17 anos utiliza a internet, incluindo o telefone celular como principal meio para se conectar. Contudo, as plataformas digitais e os dispositivos móveis não necessariamente promovem um maior grau de participação e engajamento, tampouco são indicadores de empoderamento dos jovens com vista ao desencadeamento de processos de transformação social. Por outro lado, não podemos escamotear a existência de ações colaborativas em rede que tendem a se transformar elas mesmas em ações transformadoras. Para tanto, basta lembrar, conforme dissemos anteriormente, o uso para promoção de

mobilizações políticas, como casos sintomáticos das mudanças desencadeadas por meio da cultura digital.

Conforme vai se espessando este cenário é possível vislumbrar possibilidades de comunicação e de autoexpressão de pessoas comuns ou de grupos considerados politicamente minoritários, que durante muito tempo foram invisibilizados pelas mídias hegemônicas. O fechamento na visão tecnicista das mudanças tecnológicas dificulta a compreensão dos avanços culturais que também são inerentes ao caráter estruturante dessas mudanças. A hegemonia das mídias parece roubar o fazer, a autoria e a inscrição de práticas subversivas dos sujeitos nos contextos sociais. Daí que as apropriações das tecnologias são importantes para priorizar, entre outras coisas: a diversidade das culturas, da informação, da visibilidade de minorias políticas, da ênfase na educação e na pesquisa, enfim, premissas que parecem não ter espaço de acomodação no projeto da “nova ordem mundial da informação”, que procura se impor em nome da liberdade do consumidor e da liberdade de expressão comercial (MATTELART, 2005).

Essa advertência ecoa como um elemento importante a ser tomado em consideração para observar a persistente assimetria entre sujeitos e mídias. O risco parece ser o da celebração de um sujeito-receptor e de seu poder em determinar o sentido do que consome, levando assim a exaltação do consumidor soberano (MATTELART, 2006). Ambas as configurações em nada tem a ver com autoria, com o produtor propriamente dito. Trata-se, portanto, de desvios que achatam a noção de “resistência” e por sua vez, incorre no esvaziamento das novas problemáticas existentes na relação entre cultura e processos comunicativos. Logo, aquilo que parecia ser negação do velho e uma afirmação do novo, nada mais é do que a perpetuação dos lugares cristalizados de sempre, porém com uma nova roupagem.

Tanto é problemática essa relação, que Paula Sibilia (2016), ao observar os ambientes da internet usados por estes sujeitos, imaginados enquanto produtores, vai dizer que parecem “espaços confessionais”, isto é, lugares da verbalização. No entanto, identificou também haver a existência de uma experimentação mais libertária, de esvaziamento dos pesos que carregam e de um alívio aparente relacionado à emancipação. Ao disputar as narrativas construídas historicamente sobre si, esses sujeitos se inserem no debate para falar, ouvir e agir diante das condições de opressão que a sociedade os impôs historicamente. Em meio à multiplicidade da cultura contemporânea, um dos desafios cruciais parece ser o de conceber uma educação preocupada com a cultura, agora também digital. Das carências que sobressaltam a educação, Girardello, Pereira e Munarim (2013) postulam tratar-se de um

esforço coletivo, polifônico e comprometido com as práticas culturais cotidianas, em escolas e comunidades.

Com base nestas questões, tampouco queremos dizer que os espaços de resistência e alternativas são acessíveis a todos. Por outro lado, quando nos rendemos à máxima de que os usuários da internet saíram de uma condição de receptores passivos para a de produtores, corremos o risco de esquecer a existência de um enredamento (ou cooptação) ocasionado pelas diretrizes mercadológicas guiadas pelo capital. Logo, a ideia de empoderamento por meio das mídias, pode ser ela mesma um simulacro. Dentro dessa problemática, ainda persiste um ecossistema de desigualdades que as tecnologias não são capazes de findar.

Daí que a nossa discussão não se limita apenas às tecnologias e às mídias, pautadas sob um balanço exclusivamente positivo. Nossa preocupação está no fato de que a sociedade de hoje, tão conectada, ainda enfrenta processos de intolerância e fundamentalismo. O projeto educativo que esperamos construir, a partir da vontade de incansáveis educadores, desloca-se vagarosamente para formar sujeitos aptos a transformar a realidade que os cerca, criando formas humanamente possíveis de igualdade, convivência e respeito às diferenças. Assim como um pano de fundo nossa tese traz, enquanto pano de fundo, a seguinte questão norteadora: **como formar sujeitos capazes de agir crítica e criativamente na cultura digital visando uma ação transformadora?**

De início abordamos a cultura digital e suas características, a partir das mudanças ocasionadas por ela. Em seguida passamos a questionar o que não mudou, isto é, as promessas não cumpridas, a exemplo de uma maior participação cidadã. Sem nos limitar ao derrotismo também apontamos nela espaços de oportunidades e desafios. Oportunidades, quando permitem a visibilidade e o aparecimento de indivíduos no espaço público, por meio da participação e das suposições de liberdade para produzir, consumir e criar. E, desafios, especialmente para a educação, uma vez que a cultura digital representa uma mudança que não é técnica, mas societal e que tem sido o lugar de encontro dos mais jovens agindo junto da escola enquanto espaço único de sociabilidade.

Em seguida chegamos à noção de sujeito, buscando principalmente compreender as abordagens conceituais e historicamente construídas, para então refletirmos que o contexto comunicativo contemporâneo pode não dar mais conta das concepções de sujeito outrora construídas, tornado o conceito muitas vezes refratário das estruturas e das relações de poder, esquecendo-se de considerar as possibilidades de resistência e de subversão mesmo estando atravessado por tais relações. Daí que encontramos na noção de empoderamento, em especial

por meio das mídias, a possibilidade de discutir as rachaduras por onde penetram movimentos contestatórios, a partir dos usos e apropriações de espaços e linguagens da cultura digital.

Também, para dizer que o sujeito na cultura digital, mesmo exposto aos mecanismos da hegemonia técnica e por relações assimétricas de poder, ainda encontra brechas de possibilidades e elas têm sido construídas a partir da consciência que adquirem ao falar de si, ao aparecer em público, mas principalmente quando se empoderam mutuamente. Diante disso, sugerimos que a produção audiovisual contemporânea pode ser um lugar privilegiado para este empoderamento, de si e dos outros (individual e coletivo). Um espaço que ancora estas potencialidades e que desponta com latência como uma brecha de possibilidades para uma ação transformadora, isto é, do nascimento e fortalecimento de sujeitos capazes de agir crítica e criativamente na sociedade por meio da cultura digital.

A produção audiovisual a qual nos referimos neste trabalho ultrapassa os limites da mera visibilidade por meio de formas de comunicação que combinam som e imagem, tampouco se trata de produtos gerados por tais formas de comunicação. Assim, adotamos o conceito de audiovisualidades por entender que ele compreende todos estes aspectos, desde as apropriações das linguagens das tecnologias que vão compor forma e conteúdo, até a possibilidade de se converter em brechas para a disseminação de narrativas e pautas anteriormente tratadas de maneira estereotipada, quando não muito invisibilizadas pela mídia hegemônica. Desta vez são os próprios sujeitos que aparecem e falam de si e tornam visível suas pautas e reivindicações, logo, as audiovisualidades as quais nos referimos vão além da estética, pois também é ação política.

Esta pesquisa pretende identificar e estudar experiências práticas de audiovisualidades em busca de oportunidades que conduzam de fato à transformação. Nossa hipótese é de que as audiovisualidades contemporâneas podem vir a se constituir em um ecossistema favorável à existência de práticas empoderadoras, assim como também podem ser incorporadas às práticas pedagógicas no contexto educativo para a formação de sujeitos para agir crítica e criativamente na cultura digital. A ideia é a de identificar na produção audiovisual contemporânea, existente em canais de *youtubers*, a incidência de empoderamento (*poder para*), mas também das condições restritivas impostas pelas mídias (*poder sobre*), visando sua leitura crítica. Contudo, o processo se amplia uma vez que pretendemos promover uma prática pedagógica que seja espaço de possibilidade para a formação do sujeito-arquiator, este que se entende exposto e atravessado pelos mecanismos do espetáculo, mas que por meio do dissenso promove brechas para subverter sua lógica.

É por estas implicações que chegamos à pesquisa desta tese. Mobilizados por este cenário contemporâneo fomos buscar na educação uma alternativa. Ela se encontra em latência, isto é, ainda está por construir e carece de estudos e pesquisas como formas de orientar e de trazer referências a professores e profissionais da educação que queiram agir por uma educação emancipadora no contexto da cultura digital. Para tanto, assumimos como objetivo o de investigar a integração de audiovisuais encontradas em canais de vídeos no YouTube, que tenham como protagonistas jovens ativistas, visando à formação de sujeitos por meio de práticas de empoderamento na escola. Por práticas de empoderamento estamos entendendo aquelas que se configuram em ações (no caso da escola, práticas pedagógicas) que visam à produção de conhecimentos por meio de ações colaborativas e empoderadoras que resultem em possibilidades de leituras de mundo e conseqüentemente em possibilidades de transformá-lo.

Tendo como base a questão norteadora desta tese, a pergunta que nos guiou em nossa investigação foi: **como integrar as audiovisuais para a formação do sujeito em práticas de empoderamento na escola?** Para responder esta pergunta nos propusemos fazer uma investigação no chão da escola, escutando os próprios jovens por ocasião de uma prática pedagógica que julgamos, a partir de nosso referencial teórico, ser um caminho possível para promover o empoderamento de sujeitos. Nosso campo empírico foi o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, onde participaram no ano de 2019, duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II (8ºB e 8ºD), na disciplina de Geografia, ministrada pelo professor André Peron. As turmas eram compostas por adolescentes com idade entre 13 e 14 anos. O 8º B era composto por 23 alunos, dos quais 7 mulheres e 16 homens. O 8º D com 25 alunos, dos quais 11 homens e 14 mulheres.

A partir do Capítulo 6 apresentaremos em detalhes a pesquisa, mas podemos antecipar que se trata de uma metodologia de escuta horizontal (MARTÍN-BARBERO; BERKIN, 2017), participativa de pesquisa-ação. Estamos ancorados em um projeto de pesquisa maior que será apresentado em mais detalhes no referido capítulo, mas que diante disso implica em buscar uma metodologia ativista de pesquisa em educação a partir da ação e reflexão por meio de uma proposta que "investiga a experiência de um paradigma alternativo de educação aberta e conectada com o mundo pela inclusão crítica e criativa dos sujeitos na cultura digital" (LAPA; LANNA; SILVA, 2019, p. 8). É ativista porque busca privilegiar a prática efetiva de transformação da realidade por meio do empoderamento e da formação de sujeitos, mas também de afetações e produção de rugosidades no cotidiano do outro.

É uma metodologia participativa de pesquisa-ação, enquanto apresenta uma proposta de um desenho de pesquisa ativista e reflete sobre as tensões provocadas por sua implementação. Para tanto, dividimos a pesquisa em duas etapas e em cada uma delas foram propostas ações e dinâmicas, tais como práticas empoderadoras. A primeira etapa foi um diálogo fundador para compreender a cultura audiovisual dos alunos e alunas das duas turmas, e em seguida a proposição de uma dinâmica de leitura crítica de audiovisuais, por meio de vídeos de *youtubers*. A segunda etapa, composta de duas ações, a primeira em uma dinâmica de discussão e diálogo coletivo de escuta entre vozes e a segunda, a proposição de criação individual de um pré-roteiro, pensado a partir da discussão coletiva, com a finalidade de produção de um vídeo para o YouTube.

Em síntese, nossa pesquisa tem como eixo centralizador/pulverizador o empoderamento de sujeitos pela cultura digital, buscando integrar na escola as audiovisuais ali produzidas, com vistas a (re)pensar a formação para a cidadania na cultura digital. Conforme dissemos no início desta apresentação, vivemos sob um cenário de sufocamento e desmantelamento que esgarçam continuamente qualquer intento democrático, pois fomos tomados de assalto por um conjunto de regras conservadoras. Além disso, num país onde nos fazem acreditar que existe "cura gay", que professores doutrinam crianças baseados numa suposta ideologia de gênero e que não existe racismo, dentre tantas outras questões como estas, buscamos tratá-las em nossa proposta de investigação. Primeiro como forma de resistência e segundo porque o preconceito estrutural só muda se fizermos da educação o lugar de mediação cuja proposta seja a de uma alternativa e de subversão aos padrões instituídos.

Diante desse quadro, seria legítima a pergunta: há ainda brechas após tais desmantelamentos? Eis a chama que nos move! A busca por uma brecha que nos sugere a experimentação de metodologias que se concentram na experiência viva e latente da ação prática. Porém, em um lugar especial: a escola. O lugar do desafio! O lugar que nos instiga integrar tecnologias e educação, que nos convida dialogar com os sujeitos e as produções da cultura digital. Para tanto, buscamos uma investigação horizontal que nem de longe é pioneira, mas que não pretende ser instrumentalizadora, senão colaborativa e participativa.

É de nossa responsabilidade, enquanto educadores e pesquisadores, conhecer e apresentar a brutalidade do mundo para os mais jovens, apontando interpretações possíveis e os municiando de liberdades para transformar esta realidade. O professor Nelson Pretto (2017) vai nos dizer ser preciso “outras educações” que fortaleçam a perspectiva autoral e ativista e que possibilitem perceber o quanto nos apropriamos das tecnologias e as

transformamos. Portanto, como pensar a escola enquanto lócus privilegiado da experimentação? Enquanto espaço de preparação para uma leitura crítica do mundo? Hannah Arendt (2007, p. 60) vai nos dizer que é na presença dos outros “que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos”, que nos garante a realidade do mundo e de nós mesmos.

Nesse sentido, tomamos o “nosso” mundo exposto pelos sujeitos que produzem as audiovisuais contemporâneas como ponto de inflexão, para assim delimitarmos o objeto desta pesquisa, isto é o de integração destas audiovisuais para a formação do sujeito-arquiautor em práticas de empoderamento na escola, que efetivamente contribuam com uma educação capaz de formar cidadãos para agir crítica e criativamente na cultura digital. É a partir desta premissa que os convidamos a caminhar conosco nesta aposta.

2 CULTURA DIGITAL

A expansão da internet pôs em marcha um conjunto de fenômenos que se fizeram sentir acentuadamente a partir da convergência de mídias (JENKINS, 2009). Mas é no deslocamento dos processos autorais que esse contexto impulsiona o lugar onde são percebidas mudanças mais significativas ao permitir que indivíduos, antes tomados apenas como receptores assumem também a condição de produtores. Tais circunstâncias nada mais são do que um reflexo de uma cultura que parece se engendrar quando da expansão do acesso aos novos meios de produção de conhecimentos, decorrente da popularização e barateamento dos computadores e telefones móveis. Se por um lado, revigoram e instrumentalizam o acesso, supostamente democrático, aos dispositivos e conteúdos que eles suportam, por outro lado, tampouco parecem oferecer garantias da participação efetiva de toda a sociedade, especialmente porque ainda persistem profundas assimetrias sociais no seu acesso e usufruto.

Vivemos sob os auspícios de uma realidade na qual a comunicação em rede se institui como um dos princípios articuladores da vida coletiva quando possibilita, dentre outros fatores, a participação e a visibilidade de indivíduos no espaço público. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) e as formas como são apropriadas, parecem compor um cenário perfeito para o surgimento de uma cultura, denominada cultura digital. Portanto, uma cultura que pode ser caracterizada pelo conjunto de habilidades usadas para se comunicar e mesclar produtos baseados em uma linguagem comum de dados. Nesse contexto, as formas de comunicação ultrapassam os limites da já conhecida comunicação de massa, de informação unidirecional e processos de produção cristalizados.

De acordo com o sociólogo espanhol, Manuel Castells (2006), estamos diante de um momento histórico de mudanças que se caracteriza, de um lado, pela ampliação das redes digitais que interligam países, economias e culturas, sob uma pretensa vontade geral. E, por outro lado, porque demarca um tempo singular de relações humanas fortemente mediatizadas por tecnologias e comunicações digitais. Tudo isso acarreta forte implicações em todos os domínios da vida social que vão sendo reestruturados em torno da comunicação digital e da infraestrutura de mídia (BRENNAN; KREIS, 2014). Todas essas mudanças se integram, para não dizer "causam interferência", na pauta dos interesses e costumes, conforme alerta Muniz Sodré (2009), por efeito de uma qualificação "virtualizante" da vida. Mas também, pela transformação das referências simbólicas que formam, educacional e politicamente, a consciência dos indivíduos e dos processos de construção da realidade e da nossa identificação com o mundo.

Mas a cultura digital pode estar também atrelada ao movimento de renovação política e social baseado em um conjunto de práticas e valores que se expressam no ciberativismo, nos movimentos de *software* livre, na cultura *hacker*, no movimento *maker*, nos *gamers* e nos *fandons*². Entretanto, refere-se não apenas às TIC, senão pela mudança gerada por suas apropriações, passando a coexistir desde produções individuais e colaborativas e autoria em rede, como também novos modelos de negócios. A cultura digital parece mobilizar as mais heterogêneas comunidades e tribos, que ao mesmo tempo em que liberam as narrativas do político e despontualizam o centralismo burocrático, também são alvos de múltiplos agenciamentos das estruturas de mercado. Inaugura-se, portanto, um universo de práticas comunicativas que se amalgamam com as relações sociais de produção e comunicação ainda vigentes, causando tensionamentos, uma vez que muitas das apropriações são formas de subversão de baixo pra cima.

Ao passo em que se reascende as promessas de participação cidadã, exige cautela no sentido que é possível haver um simulacro de participação, já denunciado por alguns estudos (MARCELLAN-BARAZE, et al., 2013; FORTUNATI, 2014) que postulam haver, em meio às dinâmicas existentes de produção, colaboração e compartilhamento, uma cooptação pelo sistema dominante. É possível estar ocorrendo o predomínio de um “processo fabril” de criação e produção de conteúdos na cultura digital. Inclusive, a aceitação do termo “produtor”, tão enaltecido nos dias de hoje, vem sendo criticado uma vez que pode recair em inegáveis conotações fordistas, correndo o risco de reproduzir o velho esquema de divisão da fronteira que separa produtor e consumidor. Com isso não queremos dizer que as escolhas em produzir sejam processos passivos, mas reconhecer que a lógica determinista e a não neutralidade das tecnologias (FEENBERG, 2003) podem ser preponderantes para não cairmos na armadilha da mera aceitação dos processos engendrados por elas.

Conforme orienta Armand Matellart (2005), podemos estar à caminho de um “trabalho da produção de si” como base em uma sociedade que sequer foi liberada das coerções do produtivismo. Isso implica em uma nova superexploração, uma mobilidade forçada por meio da captação pelas empresas, do “capital humano” para fins de lucro. Por estes e outros aspectos, a ideia que nos ocorre é de um virtuoso contexto de mudanças, no qual o ambiente simbólico mediatizado, vem moldando nossas escolhas, valores e conhecimentos que determinam a vida cotidiana. A tendência é a de “virtualizar” nossas

² Sobre *fandom*, tomamos como definição àquela usada por Henry Jenkins (2015) que se dedicou a pesquisar grupos de fãs e entusiastas do cinema e da televisão que se denominam “*media fandom*” e que passam a usar a internet para se reunir em torno de construções midiáticas e práticas diversas de criação de narrativas alternativas às produções televisivas e cinematográficas originais.

relações sociais, pois a midiaticização vai além dos meios de mídia, ela os atravessa, fazendo compor-se à estrutura social. Mas o que muda, afinal?

2.1 O QUE MUDA, AFINAL?

Preocupado em compreender as transformações essenciais nas formas de vida contemporânea, o sociólogo brasileiro Muniz Sodré (2009), vai nos dizer que a astúcia das ideologias tecnicistas consiste basicamente em tornar visível apenas os aspectos técnicos do dispositivo midiático, ocultando assim a sua dimensão societal. Nos ambientes digitais das novas mídias, os usuários podem mover-se e trocar representações de acordo com a sua vivência, diferentemente do que ocorre nas mídias hegemônicas as quais estamos acostumados. A ambiência midiática contemporânea possibilita hibridações com outras formas vigentes, pois se trata da afetação de formas de vida tradicionais por uma qualificação de natureza informacional, o que Sodré (2009, p. 21) chama de “*bios* virtual”, cuja especificidade consiste na criação de uma “eticidade estetizante”, isto é, um conjunto de costumes, condutas, cognição e sensorialismo.

A partir do computador, parece haver a ocorrência de uma nova forma de vida, regida pela midiaticização, que nada mais é do que a articulação do funcionamento das instituições sociais com a mídia. Nesse sentido, Sodré (2006a, p. 22) diz que:

A midiaticização implica, assim, uma qualificação particular da vida, um novo modo de presença do sujeito no mundo ou, pensando-se na classificação aristotélica das formas de vida, um *bios* específico. [...] A midiaticização pode ser pensada como um novo *bios*, uma espécie de quarta esfera existencial, com uma qualificação cultural própria (uma “tecnocultura”), historicamente justificada pelo imperativo de redefinição do espaço público burguês.

Daí que o entendimento seja pela existência de um novo *ethos* que pode ser definido como sendo um espaço disposto para a realização ou para a ação humana como forma organizativa das situações cotidianas. Um lugar da habitação, que “designa tanto morada quanto condições, normas e atos práticos que o homem repetidamente executa e por isso com eles se acostumam ao se abrigar num espaço determinado” (SODRÉ, 2009, p. 45). Tal qual “uma segunda natureza” com formas ordenadoras de costumes, hábitos, regras e valores e que constitui o senso comum de um grupo social. *Ethos*, portanto, designa a maneira de agir de um grupo, sua ética, suas ações rotineiras, inventivas, pautadas permanentemente em relação estreita com a sua singularidade própria, ou seja, a cultura. O *ethos* midiaticizado, por sua vez, caracteriza-se pela manifesta articulação dos meios de comunicação e informação com a vida social.

A palavra *ethos* era usada pelos gregos antigos para designar morada do homem, isto é, a natureza, uma vez processada mediante a atividade humana sob a forma de cultura (LASTÓRIA, 2001). *Ethos* também era o objeto de uma *epistème*, a Ética (*Ethiké*). Contudo, o sentido apregoado aqui pretende ser o mais próximo ao adotado por Muniz Sodré, usado enquanto consciência atuante e objetivada de um grupo social, onde tem lugar as interpretações simbólicas do mundo, uma vez que é processada sob a égide da atividade humana, pois se trata de relações sociais. Isso porque se há um significado descritivo de cultura digital, ele pressupõe a existência de um conjunto de fenômenos e costumes que surgiram em torno das TIC. Trata-se de um contexto completamente reconfigurado (ou impulsionado) pela comunicação digital. Desde as formas de comportamento de consumo e produção, passando pelo mundo dos negócios, dos conhecimentos, até do lazer e o entretenimento, que foram completamente ressignificados por esse processo.

Comungamos com a ideia de que as mudanças são de ordem sociocultural e, portanto, carecem de um sentido de cultura que nos ofereça uma base para sua compreensão. Portanto, adotamos um conceito de cultura que se desvincula da tradição, daquilo que prende, para pensá-la a partir da sua fluidez. Refletimos juntos com Raymond Williams (1992) que defende uma forma de “convergência contemporânea” que subscreve o termo cultura a partir do seu caráter universal, que por sua vez assume um sentido de não estabelecer valorações ou hierarquias para considerar esta ou aquela prática cultural superior ou inferior. A ideia de uma cultura em comum traduzida por esse pensador é pressuposto de uma verdadeira democracia capaz de viabilizar o acesso a “todas as formas” de cultura para todas as pessoas. Nesse sentido, reivindica uma prática emancipatória no sentido de oferecer à todos o livre acesso à tudo que foi construído, o que significa um princípio de igualdade de oportunidades.

O sentido de cultura atribuído ao contexto que estamos delineando pode estar dentro de uma das provocações feitas por Michel de Certeau (1994) ao considerar que toda a atividade humana pode ser cultura, porém não o é necessariamente, nem forçosamente reconhecida como tal, visto que para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais, senão que essas práticas produzam significados para aqueles que as realizam. O fato é que estamos experimentando uma mudança cultural na qual as TIC produzem profundas transformações nas formas tradicionais de comunicar, viver e conviver em sociedade. Este novo cenário repercute nas formas de organização social que emergem como possibilidades de produção e consumo por parte daqueles que fazem uso e se apropriam das tecnologias engendradas por esta cultura.

A nova configuração da cultura que tem suas bases nas redes telemáticas está dentro de uma formação histórica de cunho prático e cotidiano que cria não apenas um mundo próprio, senão um ponto de interrogação no horizonte intelectual. É a partir desse pressuposto que Francisco Rüdiger (2011a) estabelece didaticamente o trajeto de mudanças que estamos presenciando. Para esse autor, desde que a internet começa a se popularizar como plataforma de comunicação, ocorre uma exploração mercadológica no sentido de transformar os novos aparatos de informação em recursos de uso ordinário por pessoas comuns. Ao sabor dos tempos um novo ciclo de desenvolvimento vai sendo forjado, baseando-se na expansão dos maquinismos informáticos de processamento de dados e desenvolvimento de redes de comunicação. Simultaneamente, o conjunto de fenômenos agenciados pelo progresso das telemáticas e seus maquinismos se expande com base no desenvolvimento de novas tecnologias eletrônicas de comunicação, mas também pela convergência do pensamento cibernético e da informática que se agencia intelectualmente com os esquemas da cultura popular. Estabelece-se, portanto, um estágio em que essa convergência sai do âmbito do conhecimento especializado e passa a ser operacionalizado pelas bases, devido à transformação dos computadores em equipamentos portáteis e domésticos.

A convergência de mídias de que fala Henry Jenkins (2009), parece ser uma das variáveis centrais que intervém na modificação de práticas e hábitos culturais, bem como a digitalização dos processos de criação e circulação cultural. As abordagens conceituais parecem heterogêneas, no sentido de haver diferentes posicionamentos políticos em função da valoração do impacto da cultura digital. Fala-se de uma ação transformadora pelas TIC, em sua ambiência digital, assim como também se verifica a atenção ao crescimento econômico de um setor cada vez mais difuso. Mas, a convergência tecnológica não parece ser a única variável que opera no processo de transformação cultural. Os parâmetros da cultura digital revelam alterações perceptíveis face à possibilidade de produção, armazenamento e distribuição de informação, bem como as demandas de usos sociais. A ideia de uma indústria criativa confere à cultura digital um sentido de “incubadora” de novos modos de conceber os processos de criação, cocriação e remixagem de produtos e informações (BECERRA, 2011, p. 2).

Aliás, a heterogeneidade conceitual parece ser fruto de um debate persistente em relação aos contributos ou não das TIC. Longe de serem resolvidas ou consensuais, as perspectivas apontam para o empoderamento de cidadãos face à natureza democrática das TIC e da internet. De um lado, os “tecnófilos” veem com entusiasmo a crescente expansão das tecnologias, pois acreditam que ela revitaliza a democracia (GILLMOR, 2005; SHIRKY,

2011; JENKINS, 2009; JENKINS; GREEN; FORD, 2014). Desde que passaram a acreditar que o desenvolvimento das tecnologias de comunicação criou um ambiente propício para a interação igualitária, alguns estudiosos tornaram esta premissa propulsora das suas observações. Dahlgren (2005) defende que os computadores em rede têm potencial de municiar de poder os cidadãos comuns e criar uma cultura cívica por meio da internet. Dan Gillmor (2005) e Henry Jenkins (2009) compactuam do mesmo pensamento ao observarem que hoje está mais fácil criar e compartilhar conteúdos, pois agora todos podem fazê-lo e com isso romper com o monopólio dos grandes conglomerados de comunicação e entretenimento.

Por outro lado, encontram-se os “tecnóforos” cujas afirmações são de que a internet nada mais é do que uma extensão da racionalização capitalista e que se funda sob uma tendência cada vez maior de vigilância que ameaça a autonomia individual e a cultura (SFEZ, 2007; WOLTON, 2007). Lee Siegel (2008) afirma que a internet comercializa a cultura e encoraja amadores a expulsar os profissionais reflexivos, uma vez que ela cria um espaço ilusório que nos prepara para um mundo superficial e irracional no qual a “multidão eletrônica” agarra tudo o que é popular, independentemente da sua qualidade e difundem-na por meio de publicações digitais. Já Lucien Sfez (2007), postula que acreditamos demasiadamente na narrativa de que por meio da internet seria conferida a todos a felicidade e a igualdade, a democracia política e a solidariedade entre os homens. Contudo, o cidadão tornou-se mero recurso de propaganda e a comunicação tornou-se refém do excesso, pois já não se sabe quem é receptor e quem é emissor.

Na contramão do que apontam Gillmor (2005) e Jenkins (2009), o pesquisador francês Dominique Wolton (2007), observa que a convergência tecnológica permite que o computador faça às vezes do jornal, da TV, do rádio, da biblioteca, porém cria um paradoxo ao transformar o receptor em portador da mensagem. Ele adverte que sempre existirão os empreendedores, os jornalistas e os políticos e que nenhum deles está interessado em conduzir uma reflexão da comunicação a partir da lógica colaborativa do conhecimento ou mesmo ceder espaço para os demais atores sociais. Wolton acredita que os aspectos sociais devem sobrepujar o paradigma tecnológico, que para ele, não tem que funcionar como carro-chefe da superação das mazelas sociais. Nesse sentido, considera inoportuna e equivocada a corrente de pensamento que coloca os avanços tecnológicos protagonizados pelas novas formas de produção de informação por meio da internet, como elemento-chave dos avanços econômicos e sociais.

Em que pese a legitimidade das contribuições do pensamento de tecnófilos e tecnóforos para a compreensão dos fenômenos contemporâneos, o debate por sua vez parece

se instaurar em meio a uma dualidade que se restringe e se confina nas observações das transformações a partir de uma dupla perspectiva. Permanecer nessa ambivalência é deixar de reconhecer que a cultura digital trouxe consigo contributos significativos face ao potencial de suas tecnologias, mas também impõe condições restritivas quando se reconhece haver nela a incidência da lógica de mercado. Rüdiger (2011a) defende que uma via para compreender as novas mídias é evitar a tensão contínua resultante da discussão polarizada – que censura ou aposta em promessas fantasiosas –, seguindo um caminho que representa um meio termo, avaliando tanto os pontos positivos quanto os negativos.

Esse autor chama de “cibercriticismo”, essa via de possibilidades. Ela pode ser encontrada no pensamento de alguns teóricos, signatários do “Manifesto Tecnorrealista” criado em 1998³, trata-se de um documento que convoca para uma postura reflexiva sobre as mudanças surgidas com o desenvolvimento tecnológico. O Manifesto pretendeu dissuadir, tanto o pensamento que via com ingenuidade, quanto algumas ideias extremistas sobre as transformações pelas quais a cultura tem sido levada a passar pelo progresso das TIC. O objetivo não é o de negar as transformações, senão examiná-las sem idealismos ou prevenção através de um entendimento supostamente equilibrado sobre seu sentido, reconhecendo seus benefícios e vantagens, porém sem aceitá-los ingenuamente.

[...] a reflexão crítica sobre os fenômenos, as tendências e o sentido da cibercultura exige que a pensemos como articulação cotidiana de um pensamento tecnológico e um capitalismo maquinístico, sem perder de vista os limites e oportunidades presentes na dialética entre a utopia emancipatória e a extensão tecnológica de nossos projetos de poderio ilimitado. Levá-la adiante pressupõe que se entenda e se saiba trabalhar com a conexão entre fantasia regressiva e anseio revolucionário, mito e razão, contida em seu processo de formação histórica e criação de um novo mundo (RÜDIGER, 2011a, p. 293).

Não necessariamente signatário de tal Manifesto, uma vez que suas reflexões são anteriores a ele, Andrew Feenberg (2003), postula que na visão-padrão moderna, as tecnologias são vistas como ferramentas ou instrumentos da espécie humana para qual nossas necessidades são satisfeitas. Esta é uma visão instrumentalista da tecnologia, pois considera que o objeto tecnológico é em si neutro, o que faz a diferença é o emprego que dele se faz. Já a visão determinista, parte de uma análise deslocada e independente do mundo social, pois se apoia no suposto de que as tecnologias possuem uma lógica funcional autônoma que pode ser explicada sem referência à sociedade. Feenberg resume o debate sobre as tecnologias, reconhecendo-as como não neutras e carregadas de valor, pois se trata de uma criação humana objetivada, uma vez que corresponde a instrumentos e meios desenvolvidos pelas sociedades

³ O Manifesto Tecnorrealista encontra-se disponível em: <http://www.technorealism.org/>

com vistas a solucionar problemas e atender suas necessidades. Ao mesmo tempo podem ser vistas como objetos de disputas de poder que influenciam o destino delas mesmas, como um instrumento democrático ou simplesmente de promoção das ações do mercado e de vigilância da sociedade.

As mídias, não se esgotam apenas em sua função comunicativa, pois correspondem a processos, para além de um conjunto articulado de tecnologias, programas, rotinas e suportes. Elas conferem importância na construção das democracias, das macro e das micro relações sociais, conforme destacou, Roger Silverstone (2005) em seu livro, “Por que estudar a mídia?”. Estudá-las, representa compreender que elas não produzem significados sozinhas, uma vez que as relações sociais são construídas no fluxo, no movimento onde cada um de nós também se movimenta através dos espaços midiáticos, seja na realidade, na imaginação, no campo material ou no campo simbólico. As mídias são tanto mediação, quanto pressupõem vínculos que implicam em constantes processos de produção de significados e ressignificações. Daí a insistência em relação à inevitabilidade das mídias, que de modo cada vez mais global, oferecem e produzem significados que inundam as nossas vidas.

Buscando sistematizar as principais discussões em torno das mudanças as quais estamos recortando neste trabalho, Francisco Rüdiger (2011b) conta que historicamente, o surgimento de todos os aparatos de comunicação se associam não apenas à discussão sobre seu impacto na vida coletiva. De início, as discussões concentravam-se no significado da informática de comunicação, negligenciando os conteúdos que esta gerenciava. Posteriormente, o foco da discussão sobre a nova mídia se deslocou dos meios para os conteúdos, do âmbito da técnica para o âmbito da cultura que começava a surgir com a internet. Conforme o acesso aos computadores e demais dispositivos se popularizava, dava-se ênfase às práticas e sentidos que a tecnologia, em seu estágio digital, ensejava pelos usos entre o público. Dessa forma, concentrava-se na ideia de uma suposta revolução digital com significativa redução de poder dos conglomerados de comunicação sobre um público, agora simultaneamente produtor e consumidor.

A cultura digital surge, portanto, na conjuntura das produções tecnocientíficas e cibernéticas, sobretudo no momento em que são expandidas as tecnologias que vêm proporcionar o uso dos computadores pessoais e a própria difusão da internet. Todavia, não podemos esquecer que tais mudanças não convergem necessariamente para a emancipação social e humana, sobretudo porque na cultura digital existe um conjunto de condições políticas, econômicas e culturais as quais constroem e se afetam por estas mudanças e que

extrapolam os limites da autonomia individual ou coletiva. Nas palavras de Rüdiger (2011b, p. 59):

Quando o progresso tecnológico e a expansão do capital confluem no sentido da exploração do campo da informática de comunicações e, por essa via, os aparatos digitais se convertem em bens de consumo de massas, estão configuradas as bases para a expansão de uma cibercultura, da colonização do ciberespaço pelos esquemas e práticas de uma indústria cultural que, desde quase um século, vinha se convertendo em princípio sistêmico de formação do nosso mundo social e histórico.

O discurso em relação à cultura digital parece estar animado por duas crenças interconectadas, conforme nos explica o professor britânico Charlie Gere (2008). A primeira é que tal cultura apresenta uma ruptura decisiva com o que a precedeu. A outra crença se baseia na ideia de que a cultura digital deriva e é determinada pela existência da tecnologia digital. Ambas as crenças parecem razoáveis, contudo, quando se reconhece a existência de uma cultura digital à luz dos recentes desenvolvimentos tecnológicos causando a impressão de ser ela distintamente diferente da que veio antes. O que esse autor pretende demonstrar é que a cultura digital não é tão nova quanto parece, tampouco seu desenvolvimento é determinado pelos avanços tecnológicos, logo, sugere-se ser mais preciso dizer que a tecnologia digital é um produto da cultura digital e não o contrário.

De acordo com o sociólogo Marcos Palácios (2009), de início, o termo cultura digital era usado para separar a cultura, até então existente, com a digital que estava surgindo, isto é, um termo usado para contrapor aquilo que acontecia no mundo das coisas sólidas, com o que ocorria no mundo virtual. Uma separação, portanto, que foi perdendo sentido à medida que as tecnologias digitais iam se entranhando na vida das pessoas. O termo digital pode representar um modo particular de vida de um grupo de pessoas em determinado período da história, pode ser pensado como um demarcador de cultura porque abrange tanto os artefatos quanto os sistemas de significação e comunicação que mais claramente demarcam nosso modo de vida contemporâneo dos outros. O digital, portanto, não se refere apenas aos efeitos e possibilidades de uma determinada tecnologia, uma vez que ele define e engloba as formas de pensar e agir que são incorporadas nessa tecnologia e que tornam seu desenvolvimento possível.

A cultura digital que estamos vivenciando, surge de um contexto fortemente vinculado a um estranhamento, sob a forma de contestação aos padrões sociais hegemônicos, logo é um fenômeno historicamente contingente, no qual vários componentes emergem primeiramente como uma resposta às exigências do capitalismo moderno e às demandas da guerra no século XX. Isso é mais bem explicado nas palavras de Gere (2008, p. 18):

A Segunda Guerra Mundial foi o evento catalítico do qual emergiu a computação binária digital eletrônica moderna e a Guerra Fria o contexto em que se desenvolveu para assumir sua forma atual. Mas a tecnologia é apenas uma das várias fontes que contribuíram para o desenvolvimento de nossa atual cultura digital. Outros incluem discursos tecnocientíficos sobre informação e sistemas, práticas artísticas de vanguarda, utopismo contracultural, teoria crítica e filosofia e até mesmo formações subculturais como o Punk. Esses diferentes elementos são tanto um produto do paradigma da abstração, codificação, autorregulação, virtualização e programação quanto o computador. A cultura digital foi produzida a partir de interações complexas e compromissos dialéticos entre esses elementos.

Portanto, refletir sobre a cultura digital requer um exercício de compreensão de que o seu surgimento e fortalecimento está dentro de uma ambiência de forte militância onde pairam as utopias de conservar a rede livre, inclusiva e universal. Um contexto que promove um enredamento por onde circulam movimentos contestatórios, mas também processos de cooptação, de regulação e controle. Conforme dissemos anteriormente, há existência de movimentos *hackers*, por exemplo, que provocam a descontinuidade dos padrões já estabelecidos, logo pressupõe vincular-se aquilo que é revolucionário ou transformador. Entretanto, um dos pontos mais notável a respeito da ambiência impulsionada pela cultura digital parece ser o de que ela tanto cria, quanto ressignifica modelos de negócios em diversos setores da sociedade. Logo, não podemos escamotear que nesta cultura os meios de comunicação são de propriedade de grandes conglomerados comerciais, que por sua vez, possuem interesses na obtenção de lucro e na manutenção do sistema econômico vigente que os sustenta. Diante das mudanças aqui destacadas, questionamos: o que não muda?

2.1.1 O que não muda?

Partindo da crítica ao modo de produção capitalista, o geógrafo brasileiro, Milton Santos (2003), vai dizer que um dos fenômenos centrais seria o da globalização, esta que nos é imposta por meio da tirania do dinheiro. Não menos importante, destaca-se a polarização da economia em atores hegemônicos que promovem uma competição desigual, determinando assim a acentuação da exclusão social. Logo, a globalização, e suas promessas positivas, nada mais são do que uma narrativa construída por meio de “fábulas” e “mitos”. O fato de a comunicação ter se tornado possível em escala planetária, promovendo a ideia de uma cidadania universal, está dentro do que esse pensador contemporâneo afirma ser um mito. É a partir da unicidade das técnicas, da qual o computador é uma peça central, que se impõe a todo o globo uma mais-valia, isso porque estas mesmas técnicas são apropriadas apenas por poucos privilegiados, aprofundando cada vez mais as desigualdades.

Aliás, ao passo em que o mundo vai sendo modernizado e os avanços tecnológicos passam a ser a tônica principal, os mitos e as fábulas parecem vir acompanhados de denominações diversas que tentam nomear ou definir modelos de sociedade tendo as tecnologias como determinantes, dentre as quais: Sociedade da Informação, por Fritz Machlup (1962); Sociedade do Conhecimento, por Peter Drucke (1998); do Espetáculo, por Guy Debord (1967); da Sensação, por Christoph Türcke (2010); Sociedade Informática, por Adam Schaff (1995); Sociedade em Rede, por Manuel Castells (1999); Aldeia Global por Marshal McLuhan (1998). Todas essas denominações, que não estão em ordem cronológica, parecem ter sido erigidas na crença utópica de uma sociedade mundial, construída graças à partilha dos conhecimentos e ao acesso universal ao saber (MATTELART, 2005). Em que pese suas contribuições para compreender um mundo marcado pela penetrabilidade e abrangência das tecnologias, soa-nos alegórico pelo simples fato de que os nomes diferem, os conceitos e as definições até se coadunam, mas a essência permanece inalterada, porque os problemas são os mesmos e as soluções, tampouco estão nas tecnologias e em seus avanços.

A ânsia por registrar os auspícios e as novidades desses tempos, parece perder a capacidade de vislumbrar o contexto de uma forma mais ampla. Laureamos às TIC sem contemplar os problemas estruturais que delas se originam e por elas se estabelecem. A esse respeito, Armand Mattelart (2005) empreende sua crítica trazendo à tona as ambiguidades resultantes, particularmente, das denominações de sociedade da informação e do conhecimento. O autor observa que por meio dessas abordagens, acentua-se um viés tecnicista e instrumentalista atribuindo importância demasiada aos meios (o canal), desconsiderando a produção de sentidos. Prevalece o esquema mecânico do processo de comunicação e essa tônica dificulta os avanços culturais inerentes ao caráter estruturante da tecnologia, entendida como “novo recurso intelectual e cognitivo”, após ser introduzida em todos os setores da vida. O processo inovador de que tanto se valem essas abordagens, acabam por ocorrer de cima para baixo.

A corrida desenfreada pelo progresso e pela incessante busca por aquilo que causa atração é, não apenas, um sintoma de uma sociedade pós-industrial, mas, sobretudo, uma consequência do capitalismo tardio, conforme denunciou David Harvey (2002). Em suas considerações, esse pensador, observa que todas as novas experiências nos domínios de organização industrial aparecem junto com os primeiros indícios de acumulação associados ao sistema de regulamentação política e social. Em simultâneo, articulam-se todas as áreas da vida contemporânea, economia, informação, política, educação, que veem suas fronteiras

serem extraviadas pelo processo de mudança, expondo uma série de rachaduras nas relações entre a sociedade do consumo, do espetáculo e o mundo da produção cultural.

A internet, dentro das suas atuais configurações pode ser pensada como mais um aparato da indústria cultural na medida em que também pode ser entendida como um sistema complexo que envolve tanto TIC, quanto agentes que produzem e compartilham os bens simbólicos comerciais. Aliás, o conceito de indústria cultural aparece cada vez mais relevante no contexto contemporâneo. De acordo com Francisco Rüdiger (2008), a ágora virtual que se esperava prosperar com o ciberespaço não passa de uma rede sujeita aos esquemas mercantis da indústria cultural. A crítica desse autor, parte da premissa de que o poder coletivo na cultura digital se constitui também na forma do capital. O pretendido triunfo do homem comum que tanto se celebra, assim como sua produção criativa na internet, nada mais é do que uma forma subsumida aos princípios da exploração mercadológica. A visibilidade, o controle e a manipulação do mundo, também reconhecidas como uma aposta, podem não passar de uma ilusão de que tudo pode ser vivido, controlado e conhecido.

Cunhado pelos teóricos da Escola da Frankfurt, o conceito de Indústria Cultural atua por meio de um viés crítico da sociedade de massas, assentando-se na crítica da conversão da cultura em mercadoria, ou seja, considerando que os bens culturais da humanidade são apropriados pelo capitalismo. No arcabouço desse conceito o entendimento é o de que o marketing e a propaganda se tornam princípios ordenadores da subjetividade, a dominação social se expande porque ocorre um esvaziamento das consciências individuais que são cooptadas pelo processo mercantil este que, por sua vez, se dá através da exploração, controle e instrumentalização. As mensagens televisivas também compõem o cenário, e a consequência ideológica diz respeito a sua função manipuladora no sentido de “formar” uma massa de indivíduos alienados incapazes de realizar uma leitura crítica sobre seus mecanismos e processos produção.

Na relação do indivíduo com a indústria cultural, Adorno e Horkheimer (1985) postulam que o indivíduo não tem necessidade de nenhum pensamento próprio, pois o produto prescreve toda reação por meio dos sinais, assim todo e qualquer esforço intelectual é evitado. O indivíduo é ilusório não somente por conta da padronização do modo de produção, mas porque sua identidade está fora de questão. O consumidor então se torna a ideologia da indústria do entretenimento. No caso da televisão, em particular, o estúdio passa a ser a central revolucionária dos episódios da vida e a tela, o palco dos acontecimentos (BAUDRILLARD, 1993). Nossas vidas, portanto, tornam-se um prolongamento do estúdio e a televisão se constitui na “principal estrutura de seleção e agendamento do diálogo público

na sociedade contemporânea” (RÜDIGER, 2011c, p. 75). Daí que se fala sobre o esvaziamento das ruas, porque as mídias de massa tornaram-se o “não-lugar” do acontecimento uma vez que se tem a ideia de que tudo acontece a partir do que é mostrado por meio delas. Na internet não parece ser diferente do que já foi apontado pelos críticos em relação ao que foi (e ainda é) a televisão.

Recentemente, o pesquisador brasileiro Rodrigo Duarte (2011), empregou o termo “indústria cultural 2.0”, em uma atualização de sua “versão clássica”, sugerindo como os cinco operadores encontrados na tematização originária de Adorno e Horkheimer permanecem manifestos, hoje em dia, sem deixar de desempenhar as mesmas funções econômicas e ideológicas da abordagem original. Permanecem inalterados os mesmo operadores usados pelos teóricos frankfurtianos, os quais dão conta, grosso modo, dos processos de manipulação, de usurpação da capacidade de interpretação das mensagens identificados pelos sentidos, uma vez que elas já vêm prontas e empacotadas. Além disso, da limitação dos processos de criação moldados e emoldurados a partir da lógica comercial, da espetacularização, enquanto elemento gerador da catarse (mecanismo de purificação das emoções) nas massas, e, por fim do fetichismo da mercadoria cultural que se refere propriamente a substituição de um valor de uso pelo valor de troca, fazendo parecer que os produtos atendem a uma finalidade quando na verdade estão vinculados aos ditames do mercado.

Se assumirmos então que a comunicação passa a ocupar um lugar estratégico na configuração da sociedade contemporânea, a interpretação não pode estar isolada desses fatores. Ao mesmo tempo, conforme adverte Martín-Barbero (2006, p. 53), não se pode deixar confundir pelo pensamento unidimensional e funcional das mídias, responsáveis por engendrar o contexto comunicativo atual. A ideia é de afastamento crítico em relação a sedutora e fascinante proeza das TIC. Sem dúvida, as redes sociais incluem novas formas de expressão e participação que dão musculatura à pluralidade e por onde aparece uma multiplicidade de vozes que parecem dissolver os discursos hegemônicos, ao mesmo tempo em que conferem sentido ao imediatismo e efemeridade das ações comunicativas. No entanto, lembrando os ensinamentos de Paulo Freire (1981, p. 23), nesse mundo conectado ainda predomina uma “cultura do silêncio”, porque a única voz que se escuta é a voz do púlpito. Essa voz hegemônica não só reforça a dominação da consciência, como também é pressuposto da alienação que introduz ideias que deformam a percepção da realidade.

Em que pesem as acepções, ora pessimistas, em torno da crítica empreendida pela indústria cultural, não se pode perder de vista que ao contrário do que se costuma pensar, há

uma perspectiva otimista vertida na possibilidade da humanidade alçar-se para fora daquilo que a prende. Em meio aos múltiplos sinais de mudança, mas também de ‘não-mudanças’, no contexto em que vivemos, a questão que aflora em princípio, é se as aspirações de liberdade e de participação ficam, hoje, em nossas atuais circunstâncias, refratárias das TIC. A seguir, discutiremos a cultura digital enquanto espaço de possibilidades para ações transformadoras, buscando observar a constituição de itinerários que promovam condições de produção de subjetividades, de visibilidades e de participação, porém sem perder de vista os processos possíveis de cooptação pela indústria cultural.

2.2 CULTURA DIGITAL: ESPAÇO DE OPORTUNIDADES E DESAFIOS

Conforme trouxemos anteriormente, a internet, particularmente no Brasil, tem sido o espaço de encontro e de expressão dos mais jovens. O telefone celular conectado às redes sem fio são companheiros inseparáveis de um público na faixa etária de 9 a 17 anos (CGI.br, 2016). Logo, não podemos perder de vista que desse acesso surgem práticas comunicativas que parecem formar a organicidade da própria cultura digital. A ideia que assumimos é de que os meios sozinhos não fazem nada, mas são as apropriações que são feitas deles que transformam os objetos técnicos em subjetividades a serem observadas, especialmente por nós pesquisadores dos campos da Educação e da Comunicação.

A aposta é de que as novas formas de comunicação em sua ambiência digital contribuem para fortalecer grupos e indivíduos, cujas habilidades de coordenação e comunicação se traduzem em ações capazes de transformar as relações e interações entre as pessoas e o seu contexto. De um lado, atribui-se um caráter centralizador às TIC, quando estas possibilitam uma comunicação mais ampla por meio de uma linguagem comum de dados, bem como o apagamento das fronteiras entre os espaços público e privado numa espécie de visibilidade mediada. Por outro lado, percebe-se, conforme postula García Canclini (2008, p. 15), uma não devoção aos peritos ou a cultura dominante, pois se trata de uma multiplicação do emergente, daqueles que se auto-organizam fora das totalidades conhecidas, fazendo proliferar suas vozes. Trata-se de um movimento afinado com certa ansiedade e inquietação que vai tomando conta dos corpos que são convidados a estarem constantemente conectados sob a exigência de melhorarem sua performance, de serem pró-ativos ou empreendedores (SIBILIA, 2011).

A ideia de que todos “somos” ou “podemos” ser um veículo de comunicação é também tratada por Clay Shirky (2012) quando discute as apropriações das ferramentas de

comunicação, que permitem novas formas de ação coletiva, criação de grupos colaborativos mais distribuídos e não institucionalizados, cujo alcance de trabalho desafia o *status quo*. Esse autor elabora sua compreensão de que as ações particulares conferem sentido às ações coletivas a partir da analogia com o funcionamento de uma colmeia, que nada mais é do que um dispositivo social. A colmeia é parte de uma colônia de abelhas e não de uma abelha individual. Assim sendo, não é possível conceber uma abelha à parte da colônia sem que se imagine o ambiente que compartilham e criam em conjunto, logo, a colmeia.

A crença no poder da interconexão de computadores e a determinação de manter esse poder como um bem comum, foi sendo moldada pelas comunidades virtuais criadas ainda pelos primeiros usuários das redes, o que reforça a ideia de que a cultura digital, assim como a própria internet, emerge de um contexto de militância. As origens destas comunidades remontam a dos movimentos de contracultura e de vida alternativa da década de 1960. No entanto, a diversidade cultural dos grupos da internet enfraquece as conexões originais com a contracultura de outrora, pois não há um sistema único e coerente de valores e normas sociais. Em que pese essa diversificação, há algo em comum entre as elas, que é a valorização da comunicação livre, autônoma e horizontal. Estas e outras observações podem ser encontradas nos escritos de Manuel Castells (2003) no livro “A Galáxia da Internet”, quando aborda de maneira contundente a cultura dos produtores na internet enquanto produção social estruturada culturalmente.

A “cultura da internet” tratada por Castells, em muito se aproxima da definição do “*ethos* midiaticizado” trazida por Sodré (2009). A proximidade se dá por justamente tratar-se de um conjunto de crenças, valores e características comportamentais nesse novo meio. Para Castells, a cultura da internet caracteriza-se em uma estrutura de quatro camadas hierarquicamente dispostas, porém interligadas entre si, quais sejam: a cultura tecnocrática, a cultura *hacker*, a cultura comunitária virtual e a cultura empresarial. Porém, mesmo interligadas   importante levar em considera o as distin oes entre aqueles que têm a prática da internet relacionada ao sistema tecnológico (os produtores) e aqueles que não interagem diretamente com o desenvolvimento dela, mas que são seus beneficiários (os consumidores). A organiza o de valores na cultura *hacker*   informal, isto  , não   imposta pelas institui oes da sociedade, pois ela  , em essência, “uma cultura de convergência entre seres humanos e suas máquinas num processo de intera o liberta” (CASTELLS, 1999, p. 45).

A cultura *hacker*, refere-se às habilidades de cria o sustentadas por grupos que se dedicam a (re)criar novas tecnologias tendo como padrão o compartilhamento de informa o aberta e a elabora o de *hardwares* e *softwares* livres, gratuitos, de código aberto e

modificável. Os *hackers*, como são chamados, agem por meio de sua própria ética e de um trabalho que se funda no valor da criatividade e colaboração (HIMMANEN, 2002). Eles não dependem de instituições, mas sim de uma comunidade autodefinida, construída em torno das redes de computadores. Estes grupos têm nas ideias de liberdade o princípio organizador de novas formas de produzir e agir em diferentes campos, desde informações governamentais até à luta pelos Direitos Humanos (SAVAZONI, 2012). É um movimento que possui filosofia própria, na qual outra cultura se estabelece por meio de elementos socialmente necessários para a construção de um mundo sustentável, dentre os quais: “a paixão, o trabalho solidário e colaborativo” (PRETTO, 2017, p. 39).

As habilidades de participação em torno de discussões online, de colaboração na criação de *softwares* de código aberto e no compartilhamento de conteúdo em redes sociais aparecem como formas de engajamento social. Ações que se constituem pela facilidade de alimentar a internet através de conhecimentos que se misturam com informações pessoais ou jornalísticas e entre diferentes pessoas (anônimas ou conhecidas) com diferentes interesses. Todo esse movimento e as decorrentes formas de apropriação convergem para a ideia de “faça-você-mesmo” (em inglês, *Do-It-Yourself* – DIY), no qual pessoas comuns, isto é, não necessariamente especialistas, podem criar, produzir e modificar artefatos digitais em autoria própria ou em coautoria (KAFAI; PEPPLER, 2011). No entanto, a possibilidade de pessoas comuns passarem a “fazer” por si mesmo, não significa dizer que algumas habilidades sejam dispensadas, pois algumas tecnologias exigem certo grau de conhecimento para manuseá-las (SEFTON-GREEN, 2013).

Cumprе ressaltar que as apropriações mais habilidosas das TIC, se concentram em pequenos bolsões, uma vez que tanto o acesso quanto o domínio são restritos àqueles que estão em posições dominantes, isto é, nas mãos de indivíduos com mais poder de acesso e residentes em grandes centros urbanos. Daí que toda discussão sobre cultura digital passa também pelo debate sobre inclusão, ampliação do acesso e fomento de políticas públicas que promovam garantias para que a participação seja de fato ampla. O tema inclusão digital vem sendo amplamente discutido, possuindo uma literatura bastante robusta aqui no Brasil, como exemplo da coletânea organizada por Nelson Preto e Maria Helena Bonilla (2011), na qual abordam o tema desde as diretrizes metodológicas utilizadas em ações de inclusão digital, experiências de inclusão em ambientes educacionais, até o grande gargalo da questão que são as políticas públicas governamentais.

Dando continuidade ao foco da nossa discussão, outra característica da cultura digital é que ela pode ser considerada também um contexto que tem como pano de fundo uma

estetização generalizada da vida social. A possibilidade de aparecimento público e de visibilidade, tanto pode ser celebrada, quanto pode ser problematizada (afinal, nossa abordagem é cibercriticista), desse modo discutiremos em seguida como se estabelece tal relação, uma vez que as redes sociais da internet são, hoje, espaços que impõem novos regimes de visibilidade, onde o aparecimento público, e em público, se tornou um fator preponderante para aqueles que querem ver e ser vistos.

2.2.1 Novos regimes de visibilidade e aparecimento no espaço público

É cada vez mais evidente que estamos imersos num processo civilizatório no qual as imagens parecem exercer poder sobre os corpos, ou seja, os signos visíveis e sonoros administram o afeto coletivo, conforme postulou Muniz Sodré (2002). As identidades pessoais, os comportamentos individuais, passam também pelo filtro de uma comunidade, supostamente invisível, que aprova e desaprova comportamentos, cuja influência conforma o sentido de nossa presença no espaço humano de realização. Ao mesmo tempo em que possibilitam a construção e encenação de diferentes identidades para diferentes públicos, as novas mídias tornam a vida privada mais pública. Indivíduos e grupos apresentam suas faces ao mundo em cenários onde administram sua performance. É como se houvesse um palco no qual a encenação acontecesse para impressionar os outros, mas também para definir e manter nosso senso de nós mesmos, ou seja, nossa identidade. Nas considerações de Roger Silverstone (2005, p. 132) nosso mundo é um mundo de aparência visível, pois vivemos uma “cultura apresentacional, em que a aparência é a realidade”.

Nilton Milanez e Vilmar Prata (2015, p. 49) ao abordarem a circunscrição do sujeito nas mídias, falam sobre a enunciação da voz e do corpo de um sujeito digital, que mesmo desconhecido do imaginário coletivo, estão alimentando uma rede de poderes entre si. Trata-se de “sujeitos comuns que se tornam sujeitos digitais com voz e autoridade para modificar a história por meio de sons e imagens em movimento”. Contudo, por se tratar de espaços privados, situados no campo do consumo, as pessoas passam a ser visíveis pelo que consomem e não pela presença em si mesma, conforme esclarece Norval Baitello Junior (2005), para quem, o mundo da visibilidade é o mundo da visão exacerbada e a visão é um sentido primordial de nossos tempos. A era da visibilidade, entretanto, nos transforma a todos em imagem, invertendo o vetor da interação humana, criando a visão que se satisfaz apenas com a visão.

A ideia de visibilidade coincide com o conceito arendtiano de “espaço de aparência”, no qual os homens fazem explicitamente seu aparecimento, uns aos outros pelo discurso. O conceito de espaço de aparência, pensado por Hannah Arendt, foi mais recentemente revisitado por Roger Silverstone (2007) que o trouxe de modo análogo para o contexto da internet. Para ele, o espaço mediado de aparência se constitui em um espaço de discursos conflitantes e concorrentes, de histórias, imagens e performances. É um espaço de multiplicidade com narrativas de mídia, imagens e interação onde as pessoas podem estar juntas como públicos. Hannah Arendt (2007), embora enaltecesse o aparecimento público enquanto oportunidade de ser visto e ouvido por todos, lamentava a perda da vitalidade da vida pública. Silverstone (2007), por sua vez, vê justamente na ascensão da internet a possibilidade do ressurgimento dessa vitalidade, porém em escala global. Ela seria, portanto, condição para a liberdade que se baseia menos nas semelhanças que supostamente ligam as pessoas dentro do espaço público, senão no surgimento e celebração das diferenças.

Aparecer, hoje, significa ser observado por outros. Uma simples câmera embutida em um aparelho de celular oportuniza o aparecimento público. Hoje, qualquer evento pode ser transmitido e tornado público, qualquer indivíduo faz o seu aparecimento aos outros, com as vantagens e desvantagens que essa ação pode acarretar a exemplo do escrutínio público e da necessidade aparente de que as pessoas têm de comentar aquilo que é posto diante dos seus olhos. A este sentido, John Thompson (2008) vai chamar de “nova visibilidade mediada”, nova, porque foi amplificada pela internet, ao passo em que também a tornou mais complexa. O ponto de partida do autor é a ideia de que o mundo dos meios de comunicação elaborou uma nova visibilidade, tornando visíveis as ações e os acontecimentos cada vez mais difíceis de serem controlados pelas instâncias hegemônicas. Trata-se de uma estratégia explícita por parte daqueles que bem sabem ser a visibilidade mediada uma arma possível no enfrentamento das lutas diárias.

[...] dada a natureza da internet, é muito mais difícil controlar o fluxo de conteúdo simbólico dentro dela e, dessa forma, muito mais difícil para aqueles que estão no poder se assegurarem de que as imagens disponíveis aos indivíduos são as que eles gostariam de ver circulando (THOMPSON, 2008, p. 23).

A visibilidade mediada, como uma das características da cultura digital, se aproxima também da discussão proposta por Paula Sibilia (2016, p. 151), na qual reflete ser uma cultura de aparências, baseadas no espetáculo, e que surge como tendências exibicionistas e performáticas que alimentam a procura pelo “reconhecimento nos olhos alheios e, sobretudo, o cobiçado troféu do ser visto”. Sua função se desdobra na ideia de que para ser, é preciso

aparecer, pois se considera que aquilo que permanece fora do campo da visibilidade, corre o risco de não ser interceptado pelo olhar do outro. Vista dessa forma, a visibilidade soa como uma mera futilidade. No entanto, ao considerar que anteriormente à profusão das plataformas digitais e redes sociais, essa condição era restrita a poucos, isto é, era direcionada para muitos, porém sintetizadas em um único polo de emissão, compreende-se ganhos significativos, especialmente para indivíduos e grupos sociais que foram invisibilizados, a exemplo de negros, mulheres e LGBTI (sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexuais)⁴.

Sibilia (2011, p. 249) também fala da existência de um espectador interativo contemporâneo, que pressiona botões e teclas e navega em *links* e que está sempre disposto a responder e a participar, segundo sua própria iniciativa, pois se considera ativo. No entanto, esse tipo de espectador é aquele que desconhece as armadilhas existentes nas mídias quando convocam seus espectadores a serem seus colaboradores, sob a chancela de interação e aproximação com o público. Um exemplo pode ser encontrado na campanha “O Brasil que eu quero” da Rede Globo⁵. Portanto, uma reconfiguração subjetiva da figura do espectador a quem sempre foi dada a condição de passivo, isto é, aquele que recebia as mensagens sem reagir a elas. Ao serem convidados a participar na construção da informação, mesmo que esta participação seja um simulacro, o espectador aparece como um “espectador performer” (GOMES, 2013), decorrente da exposição de si em um contexto marcado pelas novas relações no âmbito comunicacional contemporâneo.

O espectador performer, ao mesmo tempo em que se conecta a outros espectadores, se coloca como interface e como espectador de si próprio. Fernanda Gomes, pesquisadora que se dedicou a compreender esse conceito, conta que a partir do momento em que o espectador aceita e se insere nas dinâmicas determinadas pelos dispositivos, ele se coloca como aquele que recebe uma produção cultural, independente de como ele a preenche e de como ele a

⁴ A sigla é usada desde 1990 para se referir a comunidade antes considerada “comunidade gay”. Aos poucos foi se modificando, na medida em que os sujeitos pertencentes à comunidade reivindicavam ser incluídos no movimento buscando assim mais representatividade. Por razões de posicionamentos políticos ou teóricos é comum encontrar a sigla com algumas letras incluídas, por exemplo: LGBTQ ou LGBTQI – incluindo além da orientação sexual e da diversidade de gênero a perspectiva teórica e política dos Estudos Queer. Optamos neste trabalho, adotar a sigla LGBTI por ser aquela usada internacionalmente pela Anistia Internacional e pela UNESCO. O significado das letras contidas na sigla podem ser encontradas no “Glossário da Diversidade”, criado pela Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD) e idealizado pelo saudoso Reitor Luiz Carlos Cancellier de Olivo da Universidade Federal de Santa Catarina.

Disponível em: https://noticias.ufsc.br/files/2017/10/Gloss%C3%A1rio_verb%C3%A3ointerativa.pdf

⁵ “O Brasil Que Eu Quero” foi uma campanha realizada pela TV Globo durante as eleições de 2018. O objetivo era que telespectadores de todas as regiões do país enviassem vídeos, gravados de seus aparelhos celulares, para serem exibidos durante a programação jornalística da emissora. A campanha teve duração de 6 meses e recebeu 5.543 vídeos, o que corresponde a 99,5% dos municípios brasileiros. Fonte: G1 <<http://g1.globo.com/o-brasil-que-eu-querer/index/feed/pagina-2.html>>.

transforma. Parece haver, portanto, uma segunda situação de recepção que passa a ser de certa forma ativa, pois no momento em que o indivíduo é estimulado a exteriorizar sua singularidade e é assistido por outros espectadores, ele passa a ser uma imagem especial dentro da obra, produzindo a sua diferença.

Quando, bem antes, o filósofo tcheco, Vilém Flusser (2008) propôs que o novo homem não lida mais com coisas ou ações concretas, mas com sensações, parecia referir-se a possibilidade de performar. O novo homem não é mais uma pessoa de ações concretas, mas sim um *performer*: “*Homo ludens*, e não *Homo faber*. Para ele, a vida deixou de ser um drama e passou a ser um espetáculo (Idem, p. 58)”. O novo homem não quer ter ou fazer, ele quer vivenciar, experimentar, entrando em jogo as sensações e não mais as ações concretas, a práxis. “Mas o que são e o que fazem, afinal, os performers?” Esta é uma pergunta feita por Sibilia (2015, p. 362) quando da oportunidade em discutir o fenômeno da performance midiática. Para ela, os performers fingem espontaneidade ao interpretar os personagens que se propuseram, e, por isso, são premiados com o olhar dos espectadores, um olhar que por sua vez, parece conceder a sua própria existência.

Na mesma linha, encontramos aproximações com o que Christoph Türcke (2010, p. 41) escrevera em sua “filosofia da sensação”, trazendo à baila o conceito de “coerção à emissão” o que significa que na internet uma pessoa se vê obrigada a emitir dados continuamente, sob a pena de entrar em um estado de invisibilidade, ou seja, “ter um perfil consumidor digno de nota significa *ser alguém*. Quem nem mesmo consegue fazer-se percebido simplesmente não conta: não é *ninguém*”. Isto se torna, no entanto, uma manifestação existencial da vida, onde emitir significa ser percebido (ser) e não emitir significa não ser. A internet como um novo espaço de experimentação e produção de subjetividades, estreita a relação entre ser um performer, um espectador ou um produtor. Dentro destas “funções”, os limites encontram-se nas bases fundacionais de mudanças na forma contemporânea de participar, que não necessariamente se caracteriza como uma participação cidadã, isto é, a condição de produtor nessa ambiência tecnocultural pode não corresponder a uma leitura crítica e criativa das mídias capaz de desviá-las do seu projeto industrial e subverter sua função no sentido contrário ao de sua produtividade programada (MACHADO, 2010). Daí o desafio em refletir sobre essa nova condição, a de produtor.

Talvez o elemento mais importante que a apropriação das redes e ferramentas digitais tenha promovido seja a erosão das fronteiras tradicionais e linhas de divisão entre produtor/espectador e público/privado. As mudanças nos papéis de autoria e poder de seleção estão inerentemente ligadas às tendências descentralizadoras inscritas nos meios interativos.

Algumas atividades da cultura se transformaram profundamente em suas estruturas, em seus modelos de negócio e na relação entre criadores e usuários, dotados de novos campos de autonomia e de participação. Em seu nível mais rotineiro, a cultura digital parece ser uma combinação particular de interesses, sensibilidades e estilos de vida que estão sendo moldados em estreito contato com as possibilidades dos meios interativos. Isso pressupõe comunidades híbridas de pessoas que produzem, consomem e compartilham arte, música, séries televisivas e diversos conteúdos midiáticos.

Daí que a afirmação de Yonchai Benkler (2015) é sintetizadora quando diz que a cultura digital resulta em diferentes possibilidades de liberdades. Liberdade individual, para fazer mais para si mesmo, por outros e com outros. Liberdade política, devido ao surgimento da esfera pública em rede. Liberdade cultural, de uma cultura que é tanto plástica, quanto crítica, e que incide diretamente na capacidade prática que hoje têm os indivíduos para usar e manipular artefatos culturais de forma crítica ou criativa, superando de maneira crescente as formas anteriores que ofereciam a televisão e o cinema.

Tomadas em conjunto, estas práticas insinuem o surgimento de um novo entorno comunicativo, no qual os indivíduos são livres para assumir um papel mais ativo do que era possível na economia da informação industrial dos séculos anteriores. Esta nova liberdade traz consigo grandes promessas práticas: a dimensão de liberdades individuais, plataformas interativas para uma melhor participação democrática, meios para fomentar uma cultura mais crítica e auto-reflexiva, e, mecanismos para alcançar um melhor desenvolvimento humano em todo o mundo. A seguir discutiremos esta participação (ou promessas de) a partir da cultura do consumo, das liberdades e das práticas em torno dessa cultura.

2.3 CULTURA DA PARTICIPAÇÃO: PRODUÇÃO, CONSUMO E LIBERDADES DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

Ao falar sobre o paradigma da comunicação contemporânea, Jesús Martín-Barbero (2014, p. 9), tem insistido que ao se abrir para a digitalização, a comunicação, possibilita não só uma “linguagem comum de dados”, textos, sons, imagens, vídeos, mas também dissolve a hegemonia racionalista fundamentada no dualismo que opõe o “inteligível e o emocional, a razão e a imaginação, a ciência e a arte, cultura e técnica, livros e meios audiovisuais”. Uma das oportunidades parece ser a configuração de um espaço de cidadania nas redes de movimentos sociais, configurados pela pluralidade de sujeitos que assumem o compromisso

emancipador e uma cultura política na qual a resistência é ao mesmo tempo forjadora de alternativas.

Tais movimentos podem ser discutidos à luz do que se denomina cultura da participação. A possibilidade de promoção de espaços para a construção coletiva, que por sua vez, promovem a descentralização das produções, antes destinadas a figuras cristalizadas, como jornalistas e *experts* em mídia, por exemplo, conduz ao fascínio pelas ferramentas mais colaborativas de produção cultural e produção de mídia (JENKINS, 2009; SHIRKY, 2011). Cultura digital e cultura participativa, portanto, são conceitos-chave que nos conduzem à reflexão de que há um movimento desordenador que, se por um lado, soa auspicioso, por outro lado, impõe o desafio de refletir que a mudança não está necessariamente nas TIC, senão na maneira como as pessoas se apropriam, resistem ou subvertem e se adaptam a elas.

A maneira como nos relacionamos com as TIC, encontram-se refletidas em ações-chave que vão desde a criação, produção e consumo, compartilhamento e formas de participação alternativas. Por sua vez, a maneira como as produções ocorrem e são postas em circulação são características particulares das chamadas novas práticas de expressão e comunicação, que refletem o poder criador dos sujeitos e da força instauradora das narrativas e das imagens que eles experimentam (GUIMARÃES; FRANÇA, 2006). Essas práticas, construídas no entorno participativo da cultura digital, ao mesmo tempo em que ajudam a descrever a dinâmica da vida social, se constituem em intervenções que parecem demarcar ações coletivas quando se torna possível envolver-se de um modo mais participativo na vida pública.

Por produção entende-se desde a ação mais simples, como escrever um texto ou produzir um vídeo, até a programação e criação de algum aplicativo ou o hackeamento de um sistema de programação. Essa dinâmica produtiva ocorre muitas vezes de maneira tanto individual quanto coletiva. No primeiro caso, desde a gestão de sua imagem na internet ou como se apresentam nesses ambientes, também na gestão de conteúdos, pois podem tanto coordenar um blog, um canal no YouTube ou desenvolver projetos para esses espaços. E na dinâmica coletiva, a partir da criação entre pessoas que operam como iguais e sem hierarquias. De acordo com Benkler (2002), a característica central é a colaboração entre grupos de indivíduos que rompe com o modelo programado de produção das grandes empresas de comunicação, pois aquilo que se é produzido não possui uma finalidade meramente comercial.

O próprio conceito de cultura participativa parece refletir as mudanças em relação às apropriações de TIC. De início, a definição do conceito estava vinculada ao entretenimento ou

como aproveitamento do tempo livre, sendo usada para descrever a produção cultural e as interações sociais de fãs que se reuniam em torno de produtos midiáticos, tais como: programas de TV, filmes, seriados televisivos ou obras literárias, com o intuito de participar ativamente emitindo opiniões, se apropriando e ressignificando as narrativas (JENKINS, 2009; 2015). Com a expansão das plataformas digitais, o conceito se ampliou para dar conta da produção e distribuição de conteúdos nas mídias e por meio delas, de grupos ativistas, religiosos, artistas, blogueiros e celebridades que buscavam chamar atenção para seus interesses individuais ou coletivos (JENKINS; GREEN; FORD, 2014).

Um estudo elaborado e desenvolvido pelo professor português Pedro Caetano (2018), divulgado recentemente, dá conta das possibilidades de participação de jovens nas instâncias políticas. Por considerar a escola enquanto instância socializadora e política, o pesquisador optou por aplicar seu estudo no seio desta instância. Caetano, então, fornece uma matriz que combina trajetórias de engajamento, um termo análogo ao conceito de participação, que por sua vez, ocorre por socialização, individuação e subjetivação. O engajamento por individuação é caracterizado essencialmente pela participação na vida da escola e pela vontade de experimentação, assentes na sua capacidade de decisão e não nos sentimentos paternalistas do professor. Já o engajamento por subjetivação, diz respeito a uma problematização da política centrada no aperfeiçoamento de si próprio. Já o processo de engajamento por socialização, vai além de ambos os processos, pois compreende uma participação mais ativa com a finalidade de mudança mais ampla, logo, coletiva. Diz respeito a um conjunto de processos identitários, para além de ter de comprometer os jovens com o mundo que os rodeia, alargando o horizonte de possibilidades de atuação. Estes engajamentos representam tanto diferentes formas de ser como quadros relacionados à ação, ou seja, à escolha em agir. Eles dão conta de um domínio alargado da política enquanto experiência de relação com o mundo.

A cultura participativa reflete a existência de um modelo híbrido e emergente de produções de baixo para cima que tomadas em conjunto influenciam o próprio conceito de mídia, isto é, de algo que consumimos para algo que usamos para nos comunicar, produzir e mobilizar em torno de causas coletivas. Daí que parece haver um movimento que, se não rompe, ressignifica os modelos tradicionais de consumo midiático. Para tanto, basta observar o comportamento migratório dos jovens em relação ao consumo televisivo. Percebe-se, em particular, que eles estão vendo cada vez menos TV, ao passo em que o tempo livre antes dedicado a consumir os produtos desse meio, migrou para o ambiente digital. Mesmo quando assistimos vídeos por meio da internet, o que aparentemente pressupõe uma variação da TV,

temos a oportunidade de comentá-los, compartilhar entre amigos, avaliá-los, classificá-los e discutir entre os pares.

García-Galera e Valdivia (2014) apontam três componentes essenciais na relação que se estabelece entre os usuários e os meios: produzir, compartilhar/participar e difundir. No que diz respeito a produção, a realidade põe de manifesto que desde um vídeo-denúncia, um chamado à solidariedade mediante fotografias ou notícias confeccionadas pelos próprios jovens, as possibilidades para criar mediante as novas tecnologias e dispositivos sobrepõem as limitações dos meios os quais experimentavam as gerações anteriores. Mas os criadores de conteúdo tem um objetivo muito claro: compartilhar. Esta é, portanto, uma segunda ação no processo de produzir e consumir na cultura digital. Criar sem compartilhar parece não fazer sentido para estes sujeitos. Segundo as autoras, criar é participar, desde um feedback para criticar o tratamento que se tem dado a um determinado tema, até ser testemunho em primeira pessoa de um fato que se tem gravado. Os meios digitais vêm permitindo aos cidadãos sentir-se escutados. O terceiro elemento, que é a difusão, atribui um peso específico à abrangência das produções dos usuários quando chegam à milhões de pessoas em um curto período de tempo, a exemplo dos memes.

Outras são as formas de apropriação e práticas de expressão que passaram a ser discutidas em torno da cultura participativa, a exemplo das “práticas transmídia” (SCOLARI; IBRUS, 2014), que se constituem em formas de apropriação de baixo para cima, de que se valem os fãs de programas e séries televisivas, filmes e telenovelas usadas para (re)contar uma narrativa. Na prática, transmídia significa dizer que um conteúdo sobressai à mídia que o originou, isto é, a história começa em um meio e continua em outros. A história é contada através de vários meios e plataformas, ocorrendo sua expansão com a criação de novos personagens, de novos cenários e de novas narrativas. Embora exista um relato oficial (cânone) gerido pelo emissor, a esse relato criado de cima para baixo se devem somar as histórias recriadas pelos usuários, convertidos agora em produtores.

Aliás, conforme já mencionamos: ser simultaneamente produtor, receptor e consumidor, é uma das características marcantes da cultura digital e parece convergir para um fenômeno que não pode escapar da nossa discussão, que é a alteração no esquema clássico da comunicação. Conforme nos explica Francisco Rüdiger (2011b), a comunicação, no espírito da primeira cibernética representada como um sistema de transmissão esquematizado da seguinte maneira: de um lado o comunicador (a fonte emissora), que representa o sujeito que elabora a mensagem, responsável por determinar quais os elementos do repertório disponível podem ser transmitidos. Do outro lado, o receptor, que recebe a informação enviada pelo

emissor por meio de um canal, o meio pelo qual a mensagem é transformada em um sinal. A crítica a esse modelo reside basicamente na ideia de que os processos eram reduzidos à pura e simples transmissão de mensagens de um emissor ao receptor, coisificando esses dois polos, retirando-lhes o sentido humano, prático e social. Vistos assim, separados, os polos não designavam pessoas, senão funções executáveis, superestimando a perspectiva técnica.

Ao sabor dos tempos esse modelo se esgotou, sendo possível observar uma mudança considerável no esquema que confinava o sujeito na já exaurida linearidade da comunicação. Atualmente, com incremento de mídias mais interativas, o polo emissor se confunde com o receptor, portanto, sem a evidente dualidade clássica do modelo anterior, uma vez que os polos de emissão e recepção se coadunam. A cultura da participação demonstra claramente como esse processo ocorre e se evidencia a partir das práticas e expressões comunicativas instituídas por esses sujeitos que não se reconhecem a partir dessa dualidade. A possibilidade de não mais precisar ser um especialista para criar e ser autor resulta em um processo de participação cada vez maior. Contudo, essa abertura, nem sempre pressupõe participação, empoderamento ou liberdade, visto que o mercado digital está sob o controle dos grandes conglomerados de comunicação. Poucos grupos comerciais ainda controlam o acesso, a difusão e o compartilhamento dos conteúdos. Isto quer dizer que quem domina o dispositivo que possibilita a criação é a mesma indústria que o produz.

As práticas de expressão e comunicação a que nos referimos, dizem sobre as estratégias as quais se valem os sujeitos para se narrar, para insurgir e subverter a hegemonia do mundo digital dominado pela indústria das comunicações. Elas estão relacionadas às apropriações, que se apresentam por meio de formatos ou gêneros comunicativos novos ou remixados. Aparecem em formas de texto, expressas em blogs e postagens em redes sociais, assumindo desde formas minimalistas com poucos caracteres acompanhadas de *hashtags*, até às formas menos fragmentadas e menos superficiais expressas em textos longos, em geral relacionados a um determinado tema que exige problematização. Também aparecem em formatos visuais, por meios de *gifs*, charges, fotografias e *selfies*, este último se apresenta como um fenômeno recente, desencadeado graças à incorporação de câmeras digitais em quase todos os dispositivos portáteis, mas também como forma de tornar pública a intimidade, ou seja, uma forma de aparecimento no espaço público da internet.

Aliás, o audiovisual, em particular, parece ter se tornado um dos gêneros representativos das práticas comunicativas dos jovens na internet. O consenso é de que a comunicação em plataformas de vídeo digitais, a exemplo do YouTube, têm possibilitado a participação, a auto-apresentação e a exploração de suas identidades, conforme apontam

alguns estudos recentes. Yarosh et al., (2016) investigaram a autoria juvenil em plataformas de compartilhamento de vídeos. O destaque são para as atividades que trazem encenações individuais com vídeos performáticos nos quais os protagonistas cantam ou dançam em frente a câmera, tutoriais em vídeo que visam ensinar uma determinada atividade ao público. Mas também são encontrados canais de vídeos com atividades de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares (HUA, 2015).

Mas as formas de apropriação de TIC na cultura digital embora apareçam plasmadas em performances voltadas ao entretenimento, ao lúdico ou ao educativo, também aparecem em ações política na busca por visibilidade e construção de laços afetivos em torno de uma causa. Conforme observou a professora Simone Pereira de Sá (2016), em um ambiente saturado de informação e de grande disputa por atenção, nada mais elementar do que a retomada do conceito de resistência, muitas vezes acusado de desgaste, a fim de identificar as diversas formas de engajamento, ação política e agenciamento relacionado às performances participativas na cultura digital. Conforme nos explica a pesquisadora argentina Sandra Poliszuk (2015), a política não é vivida por muitos jovens somente em torno da construção de alteridades, mas também a partir das identificações através de atitudes militantes orientadas para a vida cotidiana intimamente vinculada aos processos de realização individual e coletiva.

Como exemplo, é possível citar aqui no Brasil, a apropriação do YouTube por produtores musicais alternativos que se valem do potencial de abrangência dessa plataforma para criar e compartilhar suas produções. O *funk*, um dos primeiros gêneros musicais nacionais que nasce a partir da apropriação, da mixagem e, principalmente, da estética eletrônica e desterritorializada das mídias, ao ser associado às mídias digitais, possibilitaram, conforme o pesquisador Alexandre Pereira (2014, p. 9), estabelecer uma discussão mais ampla sobre as produções culturais juvenis que cada vez mais transcendem as fronteiras das localidades onde foram criadas. A flexibilidade de adentrar ou invadir o cenário musical ocorre em grande parte graças às mídias digitais que colaboram para que o ritmo consiga se articular de maneira produtiva e criativa funcionando à revelia da grande mídia tradicional (rádio e televisão).

Nesse sentido, o desenvolvimento de alternativas por meio da cultura digital, funciona como uma espécie de deslocamento que torna acessível a inserção de artistas e produtores no cenário e mercado outrora restritos. O bacharel em Cinema, Konrad Dantas (conhecido na cena musical alternativa como KondZilla), tornou-se hoje, referência no cenário audiovisual digital brasileiro. Especializou-se em produzir videoclipes para o *funk*, visto que as grandes e médias produtoras viam com preconceito esse estilo musical. Kondzilla

então, criou sua própria produtora de audiovisual, usando como plataforma de divulgação e compartilhamento o YouTube⁶, visando públicos e objetivos completamente distintos aos que costumavam consumir esse gênero musical.

Na visão de Peter Dahlgren (2011, p. 4) a iniciativa tomada por cidadãos comuns para participação no espaço público da internet é um dos fatores que acentuam seu caráter democrático. Daí à referência sobre as apropriações que minorias políticas (mulheres, negros, homossexuais) têm feito das ferramentas de comunicação digitais. No mapeamento sobre as mudanças fundamentais que ocorrem no atual ambiente de mídia, Jenkins, Green e Ford (2014), dedicaram-se também em compreender como grupos ativistas têm adotado práticas e estratégias para estimular a circulação de suas mensagens e conseqüentemente atrair a cobertura da mídia hegemônica. Esses autores denominam estas ações de “mídia cívica” e que compreende o conteúdo destinado a aumentar o engajamento cidadão ou motivar a participação no processo político.

Os grupos ativistas, geralmente criam suas mensagens usando elementos da cultura popular e uma linguagem visual familiar aos vários públicos em nível global. Um novo modelo de ativismo, denominado por Stephen Duncombe (2007) de “ativismo autêntico”, porque é tanto espetacular quanto participativo, buscando atrair por meio do apelo emocional das histórias, um público que costumeiramente rejeita o vocabulário complexo dos debates políticos. Para o autor, no contexto cultural contemporâneo, seria uma armadilha reivindicar uma forma de ativismo político baseado em estratégias políticas já exauridas, uma vez que a performance, o espetáculo e o afeto são elementos cruciais da mobilização política e devem ser reconhecidos como tal.

Diante desse cenário, intensifica-se o debate acerca das mudanças, em especial pela educação, sobre a apropriação de TIC pelos mais jovens. Primeiro como sintoma das transformações culturais contemporâneas que inauguram uma nova relação deles com as tecnologias, e segundo, enquanto condição empoderadora, numa perspectiva cidadã pela participação ativa no contexto comunicativo atual. Logo, compreender tais fenômenos é um dos desafios da educação, especialmente porque os espaços de comunicação contemporâneos parecem ter se convertido nos lugares de encontro e de ação dos sujeitos em idade escolar.

2.3.1 Desafios à Educação pela cultura digital

⁶ Link para o canal Kondzilla no YouTube: <<https://www.youtube.com/user/CanalKondZilla>>

Até agora buscamos discutir os fenômenos comunicativos que se engendraram na cultura digital e de que maneira os mais jovens, participantes mais ativos, se apropriam das TIC e instituem práticas novas ou reelaboradas à luz de uma pretensa vontade de visibilidade ou mesmo de subversão aos condicionamentos e às narrativas instituídas pelas mídias hegemônicas. No bojo dessa movimentação e como parte desse debate, a mídia-educação tratou de observar os desdobramentos desses fenômenos a partir dos desafios que impõem à educação, tendo como abordagem uma perspectiva crítica que tanto confere sentido positivo ao potencial das tecnologias, quanto desconstrói, a partir dos limites delas mesmas, o seu caráter instrumentalizador (CARLSSON et al., 2008; RIVOLTELLA, 2009; FANTIN, 2011; GIRARDELLO; OROFINO, 2012).

De início, a preocupação da mídia-educação parecia residir no impacto e na influência, especialmente dos meios de comunicação de massa na vida dos jovens, isso porque dava-se conta de uma enorme variedade de informação e formas de entretenimento, particularmente por meio da televisão, instituidora de padrões de comportamento (JACQUINOT-DELAUNAY et al., 2008). O debate, em seu tempo, parecia convergir para questões relacionadas ao consumo, à audiência passiva ou sobre a incapacidade de intervenção dos sujeitos na produção do espetáculo a que se assistia ou da informação que era recebida (GARCÍA CANCLINI, 2008). Ao sabor dos tempos, este debate deslocou o centro de sua intensidade da dimensão estritamente relacionada aos processos de recepção e consumo dos produtos midiáticos, para a questão relacionada aos processos de produção a que os jovens estão submetidos, uma vez que agora, não apenas consomem, mas compõem parte desse processo enquanto produtores ou em contextos formais ou informais de educação (GIRARDELLO; PEREIRA; MUNARIN, 2013; FANTIN, 2017).

Uma primeira aproximação parece ser aquela relacionada às competências requeridas para o acesso e a participação na cultura digital. Tal questão tanto se relaciona à educação, pensada a partir dos seus fins, isto é, um processo regular que tem por objetivo preparar indivíduos para assumirem papéis sociais relacionados a vida coletiva, a reprodução das condições de existência, ao comportamento na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis (RODRIGUES, 2001). Nesse aspecto, evidencia-se também o papel de formá-los para o exercício da cidadania, para o reconhecimento do outro e para o respeito às diferenças. Olhando por esse ângulo, os fins da educação parecem estar muito bem definidos e a tarefa parece ser simples: organiza-se um currículo, as metodologias, as avaliações e espera-se os resultados. Contudo, isto parece nunca ter sido

uma tarefa fácil, especialmente por que estamos tratando de formação humana, de sujeitos que possuem singularidades, que fazem parte de realidades sociais diversas e adversas.

No contexto da cultura digital, por exemplo, os desafios se acentuam. A educação formal e a escola veem sua influência reduzida em virtude da multiplicação de saberes e conhecimentos antes restritos aos lugares sacramentados para sua efetivação. Os jovens parecem adquirir nas “telas extracurriculares” uma “formação” onde conhecimento e entretenimento se combinam e os saberes ordinários, surgem das múltiplas vivências da cotidianidade e são procedentes das experiências vividas, ou seja, não advêm apenas dos livros (GARCÍA CANCLINI, 2008). Daí a urgência de uma “reeducação em humanidades” que Martín-Barbero (2014, p. 14) tratou de conclamar, como sendo a urgência de outro tipo de aprendizagem que leve em conta a imersão de nosso corpo em um espaço e tempo novos, que estão sendo introduzidos pela relação dos jovens com as tecnologias.

A discussão sobre os desafios, tampouco se esgota nesses aspectos, senão conduz repensar à escola, que se encontra localizada no exterior do modelo pedagógico e comunicativo contemporâneos. Conforme observou Martín-Barbero (2014), as tecnologias chegam até ela não como proposta de ressignificação das metodologias, mas como um aspecto “decorativo” ou como apoio ao ensino, tentando cobrir com o brilho digital a profundidade da crise que atravessa a sua relação com a sociedade. Com isso, despreza-se o ambiente sociocultural no qual os jovens vivem e habitam as linguagens, as escritas e as narrativas em que dizem e contam seus medos, suas inquietações, suas incertezas. Por mais ambíguo e contraditório que possa parecer, as tecnologias são para eles os lugares de desenvolvimento pessoal convertido no seu modo de estar juntos e de se expressar. Cumpre ressaltar que não concordamos com a culpabilização de professores, tampouco da escola em si, senão da forma como se lhe impõem a tecnologia: de cima para baixo e de maneira instrumentalizadora.

Os recentes movimentos sociais que se espalharam pelo mundo desde 2011, têm como característica primordial a autonomia pela qual gerenciam suas redes de conexão por meio da internet móvel e sem fio. Qualquer análise nesse sentido não pode deixar escapar esse elemento que se não rompe com o modelo tradicional de mobilização, funda outra forma de participação cidadã. A rápida difusão e compartilhamento viral de imagens e ideias, que o sociólogo espanhol Manuel Castells (2013) tratou de examinar no núcleo desses movimentos, têm também como elemento basilar os aspectos pelos quais emergem: o inconformismo e a humilhação provocados pelo cinismo e arrogância daqueles que detêm o poder. Tais motivos

promovem a união, transformando “medo em indignação, e indignação em esperança de uma humanidade melhor” (Ibid., p. 8).

Dentro desses movimentos emergentes, um exemplo que não se pode escapar é o de defesa da educação pública por meio da ocupação de escolas por estudantes brasileiros, durante a chamada “Primavera Secundarista”, em 2016. Todas as análises resultantes desse movimento trazem em seu bojo um elemento aglutinador: as redes digitais e a participação efetiva dos jovens que se dispuseram a lutar diante do inconformismo em relação à conjuntura política que se instalava no país (CORSINO; PACHECO ZAN, 2017; PAES; PIPANO, 2017). Conforme nos contam as professoras, Andrea Lapa e Gilka Girardello (2017), quando refletiram sobre as ocupações das escolas, o Brasil naquele ano, foi tomado de assalto por um conjunto de reformas neoliberais dentre as quais duas grandes reformas propostas pelo novo governo, que tinham relação direta com a educação. A primeira era a Medida Provisória, que propunha a reforma do Ensino Médio e a segunda, uma Proposta de Emenda Constitucional, aprovando o congelamento dos gastos públicos por 20 anos, atingindo diretamente os investimentos em educação.

Tão visível foi a sensação de perplexidade e de impotência nos setores opostos à ruptura do processo democrático que a resistência veio e em nenhum outro lugar social ela tomou pé com tanta firmeza como na escola (LAPA; GIRARDELLO, 2017). Ao fazerem uso das redes digitais e dos espaços físicos escolares, foi possível observar a autonomia dos/das jovens na constituição de ambientes democráticos construídos nas relações cotidianas. Com isso, puderam reconfigurar e vivenciar os espaços sensíveis das escolas por meio de experiências corpórea, intelectual e emancipatórias fazendo da escola um espaço de invenção, especialmente porque ela parece ter se fechado para suas demandas dentro das políticas públicas voltadas para a educação. Nas ocupações e nos espaços que se abriram para a discussão a palavra dos estudantes ganhou corpo, e mais do que ocuparam, cuidaram do que ninguém cuidava, disseram que queriam ser educados reivindicando um ensino de qualidade. Conforme nos disse a escritora Eliane Brum (2016), num sentido profundo, a ideia de que as escolas podem ser ocupadas, por aqueles que dela dependem para ter oportunidades na vida, trouxeram as seguintes perguntas de fundo: de quem é a escola? A quem a escola pertence?

A despeito dos ganhos nesse sentido, não podemos escamotear que os espaços de comunicação na internet, podem ser palco para outros fenômenos, dentre os quais: a desinformação e a incomunicação, esta última como sendo o reverso da comunicação. Um fenômeno que está relacionado ao crescente aperfeiçoamento dos recursos, das técnicas e das possibilidades de comunicação com o mundo, que promove também o rompimento dos

vínculos sociais e o afastamento dos indivíduos, a falta de interesse no outro e o encapsulamento em si mesmo (BAITELLO JÚNIOR, 2005). A extraordinária capacidade de falar, de aparecer nos espaços interativos da internet, não necessariamente significa a capacidade de se comunicar. A incomunicação, portanto, estaria justamente na preocupação que temos tão somente de nos expressar, esquecendo-se de perceber o outro, o que consiste na incapacidade do ouvir, que conduz à incapacidade de enxergar (WOLTON, 2006).

Já a desinformação pode ser traduzida na capacidade de produzir a ignorância por meio de informações falsas. Portanto, seu propósito é o de manipular, de confundir ou induzir ao erro de interpretação. Não à toa a *Oxford Dictionaries*, elegeu em 2016, a palavra “pós-verdade” (em inglês *post-truth*) como sendo a palavra do ano. Seu significado vai além de um substantivo que denota circunstâncias nas quais fatos e objetos possuem menos influência em moldar a opinião pública, mas nos apelos voltados à emoção e crenças pessoais. Sua transcendência esbarra na perda da importância da verdade, tornando o boato e a mentira peças centralizadoras das manchetes dos grandes veículos de comunicação de massa. Portanto, as novas plataformas de mídia, arautos da modernidade tecnológica, não só favorecem sua disseminação, como promovem sua circulação nas imensas bolhas instituídas nesses espaços, aumentando a aparência de legitimidade dos factoides em forma de narrativas legitimadoras.

Conforme nos explica novamente, Francisco Rüdiger (2008), com o surgimento da comunicação mediada por computador, ensejava-se o aparecimento de várias narrativas emancipatórias, carregadas de utopias, porém que não se sustentaram na era da internet. A comunicação que pretendia ser espontânea, alternativa, libertária e igualitária, que nascia à margem dos circuitos institucionais, decorrente dos anseios de jovens de classe média educada, foi irrompida pelo poderio econômico que buscava explorar mercados e negócios, mediante a incorporação crescente do consumo. Outro aspecto, destacado por esse autor e que merece nossa atenção, está relacionado à crescente transposição para o cenário virtual de todos os males da vida real que a internet e seus usuários fundadores, utopicamente de início, acreditavam haver superado. O virtual, tampouco é outro mundo, “ele também serve de novo veículo para a exploração econômica, a violência étnica, a manipulação política, a bestialidade humana e tudo o mais que enoja na vida real” (RÜDIGER, 2008, p. 23).

Quando se imaginou avanços na legitimação e respeito pelos direitos civis e políticos, acompanhados do estabelecimento paulatino de uma cultura de negociação em relação à geração de cenários dialógicos e de manutenção da democracia, parece ter havido um sobressalto em relação ao recrudescimento do obscurantismo ideológico. As estratégias

brutais parecem embaralhar as pautas políticas e sociais numa espécie de cultura da simplificação que torna frágil a democracia, pois aduba o terreno para censores e moralistas que em nada contribuem. Parece inusitado que se houve um avanço nessas questões, a internet, criada sob o sinônimo de liberdade e autonomia, tenha se tornado ela mesma o palco majoritário para o mais alto grau de fundamentalismo e intolerância. Tampouco estamos dizendo que ela é causadora dos males do mundo, mas parece ser um veículo de amplificação dos discursos malfadados de uma sociedade construída sob a égide da intolerância. Suas plataformas de comunicação e dispositivos cada vez mais acessíveis tornam estas narrativas cada vez mais intensas e com poder de abrangência e penetrabilidade cada vez maior.

Em um artigo publicado na Revista do Parlamento do Mercosul, o deputado federal Jean Wyllys (2018⁷) conhecido pela defesa dos direitos humanos e da comunidade LGBTI, insiste em dizer que não apenas o Brasil, mas a América Latina parece viver um estranho agenciamento de valores que muitos acreditavam estar superados a partir da retomada das democracias em substituição aos regimes totalitários de outrora. Wyllys postula que o ódio às pautas progressistas, o racismo, o machismo, a LGBTfobia, a xenofobia, aparecem em estágios cada vez maiores e mais agressivos do que em outros tempos. Graças ao ideário do “cidadão de bem” com identidade e valores muito bem definidos que se opõe, sobretudo, contra aqueles que denunciam as violências patrocinadas pelo Estado, o Brasil vive o reflexo dessa onda totalitária mal disfarçada como “justiça” que vem produzindo um esgotamento de qualquer limite democrático.

Não à toa, é a escola e a educação públicas, os alvos principais dessa onda conservadora, uma vez que ali residem a possibilidade de resistência e de transformação social. Um exemplo disso é um projeto que tem sido discutido nas instâncias políticas brasileiras, denominado de “Escola sem Partido”. Seus idealizadores partem da premissa de que os alunos de escolas públicas são doutrinados por “ideologias de esquerda”. A ideia central do projeto é que a escola apresenta os conteúdos a partir de uma única versão, o que significa dizer que ao tratar, por exemplo, do tema Segunda Guerra Mundial, os educadores tem que tratá-lo também do ponto de vista do nazismo, ou a escravidão, do ponto de vista dos escravizadores. Além disso, insistem na existência de uma suposta “ideologia de gênero”, sobre a qual pesa o tratamento de temas com diversidade sexual, violência de gênero e orientação sexual. Com isso, a ideia é de um currículo baseado no silenciamento e no

⁷ Artigo disponível na versão online da Revista PARLASUR. Disponível em: <https://www.parlamentomercosur.org/innovaportal/file/14900/1/revista-marzo-2018-final.pdf>

afastamento dos fenômenos sociais e dos conhecimentos científicos construídos pela humanidade.

As questões que levantamos aqui dizem muito sobre o que assistimos nas redes sociais da internet, que tampouco tem suas raízes ali, mas também não se esgotam por lá. Dia após dia somos tomados de assalto por um desfile de intolerância sob o disfarce de liberdade de expressão e de opinião. São discursos maquiados de argumentos de proteção moral e social e que começam nos espaços de interação virtual e ultrapassam seus limites. O fechamento da exposição “*Queermuseu – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*” pode ser considerado um retrato do período que estamos atravessando. A exposição, em cartaz no sul do Brasil, abordava questões de gênero e de diversidade sexual e o processo que desencadeou seu fechamento começa no espaço rede-rua. Nas redes, as mensagens e vídeos mais compartilhados acusavam a referida exposição de blasfêmia contra símbolos religiosos, apologia à zoofilia, pedofilia e a “ideologia de gênero”. A tônica era a do compartilhamento de vídeos e narrativas depreciativas, não apenas aos organizadores da exposição, mas aos grupos minoritários representados nela.

Ao ganhar projeção e levantar indignação em seus grupos virtuais, a mobilização transformou-se em manifestação de rua pedindo o encerramento da exposição. Nas ruas, as estratégias foram de enfrentamento e violência física. Em ambos os espaços (rede e rua), houve a predominância do discurso de ódio dirigido a estigmatizar um suposto inimigo. De acordo com Schäfer, Leivas e Santos (2015, p. 147), o discurso de ódio “entoa uma fala articulada, sedutora para um determinado grupo, que articula meios de opressão”. Para esses autores, enquanto conceito, o discurso de ódio consiste na manifestação de ideias intolerantes, preconceituosas e discriminatórias contra indivíduos e grupos vulneráveis. A intenção é a de ofensa à dignidade e incitação deliberada do ódio, segundo critérios de sexo, identidade e expressão de gênero, religião, identidade cultural, origem social, condição de migrante e refugiado, deficiência, característica genética, dentre outros.

As projeções animadoras, legítimas que são, sobre o aparecimento de indivíduos no espaço público e sobre a internet se constituir em um espaço propício para a revitalização política, parecem também não realizar o compromisso de pensar a nossa condição no mundo, enquanto sujeitos. Daí que a discussão não se resume às tecnologias e as mídias especificamente. Parece urgente que em qualquer intento investigativo sobre as TIC não se perca a dimensão crítica, conforme adiantamos de início em relação ao campo da mídia-educação. O ecossistema tecnológico e midiático tem o poder de penetrar a dinâmica do cotidiano da vida, remodelando as interações pessoais, afetando também as estruturas

institucionais, rotinas profissionais, enfim, nossa condição de ser e estar no mundo. Como todo processo de transformação histórica, a reconfiguração da comunicação, conforme postula Manuel Castells (2006), não determina um curso único da história humana, porque suas consequências dependem do poder de quem se beneficia das múltiplas opções que se apresentam. Daí que olhar esses processos implica uma angulação mais ampla que possibilite enxergar os fenômenos sob a batuta do tecido conjuntivo que os engendra.

Diante desse cenário, nada mais propício do que refletir sobre os indivíduos que compõem estas relações de violências, de discursos opressores, de cooptação mercadológica, mas também de visibilidade, enquanto performers, enquanto produtores e enquanto sujeitos, aptos e desejosos da ação transformadora, a partir do seu protagonismo e do empoderamento que as TIC parecem conceder em seus percursos cotidianos pela cultura participativa contemporânea.

3 SUJEITO

Ao apostar na constituição do sujeito, enquanto brecha para compreender o mundo que vivemos, temos presente a relevância e urgência do desafio. Primeiro porque os sujeitos, ainda que no campo das possibilidades, participam, transformam, consomem e produzem nesse novo *ethos*, o da cultura digital. Segundo, porque os sujeitos a partir de suas práticas, utopias motivadoras e repertórios de ações, promovem dissenso na sociedade contemporânea. Do ponto de vista educacional, trata-se de processos de aprendizagens e construção de saberes que são estruturados coletivamente a partir de atos participativos, que hoje são percebidos também nos espaços de comunicação online (BUCKINGHAM, 2007). Disso, resulta um desafio à educação, uma vez que a construção de conhecimentos ocorre além do espaço definido da escola (MARTÍN-BARBERO, 2014), mas também porque estamos diante de um sujeito multitarefa com habilidades cognitivas mais aguçadas, porque nesse processo de compatibilização com os dispositivos digitais, parece desenvolver uma maior autonomia frente a projetos autorais e emancipadores (GARCÍA CANCLINI, 2008).

No entanto, não significa dizer que se abandona radicalmente o papel da escola como formadora das habilidades e dos conhecimentos, senão de reformulá-la sob os auspícios da redescoberta da capacidade humana de pensar, agir e imaginar além do *ethos* tradicional destinado à sua formação. Nesse novo *ethos*, os sujeitos buscam formar-se pelas identidades que constroem, daí que Buckingham (2008) reconhece a necessidade de considerar como as mídias fornecem aos sujeitos os recursos simbólicos para construir ou expressar suas identidades. Contudo, conforme postula a pesquisadora brasileira Glória Ghon (2016, p. 134), nesses casos, as identidades construídas se autodenominam como pertencentes a coletivos e os eixos identitários nos coletivos atuantes na cultura digital são fragmentados. Na busca por interpretar as ações do que chama de “novíssimos sujeitos em cena”, esta pesquisadora acredita que apesar de produzirem novos significados às lutas sociais e culturais, sob o ponto de vista da representatividade, também vão além de um ativismo digital, pois esse é um meio para um fim.

Nosso trabalho assume a abordagem que pretende contrariar qualquer concepção midiocêntrica, uma vez que reconhecemos a importância do papel dos sujeitos no processo de comunicação e na ressignificação dos fenômenos midiáticos. Tal perspectiva pode ser posta em relação simbiótica com o conceito de mídia adotado por Antunes e Vaz (2006, p. 48) que dizem ser ela muito mais do que um “aparato técnico (da qual ela se compõe) e de uma forma

discursiva (que ela permite produzir)”, ou seja, ultrapassando as limitações de uma análise exclusivamente por meio de sua dimensão técnica e sígnica.

Os autores partem da intersecção entre a mídia e a vida social, trazendo outras propriedades definidoras. Primeiro, a convocação para que os sujeitos sociais participem de uma conversação generalizada. Segundo, a capacidade de se oferecer como lugar mesmo de experiência, ao mesmo tempo em que reconfigura a diversidade dos traços da experiência social que ela, enquanto acolhe também redescreve, interpreta e devolve à circulação de maneira generalizada por meio de discursos por entre várias instâncias da vida social. E, finalmente, a mídia é ela própria uma instância ordenadora e produtora do tempo, o que lhe permite investir-se de uma função de narradora, permitindo-lhe ordenar a própria experiência dos sujeitos (leitor, espectador e internauta), quando estes voltam sua imaginação para o que lhes é oferecido pela materialidade das imagens, letras, sons e palavras que animam os discursos midiáticos.

Compreender a questão (ou noção) do sujeito, particularmente no contexto da cultura digital, não significa desconsiderar processos historicamente estruturantes, nem perder de vista as condições restritivas que legitimam tais processos. Talvez essa seja uma das razões pelas quais se torne enfático dizer que o cenário é complexo. Nossa pretensão reside em discutir as apropriações do sujeito, em particular, quando se apresentam em meio aos processos midiáticos, sobretudo porque funcionam no sentido de criar supostas circunstâncias para a nossa sobrevivência e atuação no mundo. Também, buscamos compreender se em meio a esse enredamento é possível vislumbrar um sentido libertário, de visibilidade, de condição empoderadora na qual a estrutura dominante é passível de enfraquecimento.

A complexidade desse cenário encontra-se discutida a partir de um quadro de tensionamentos do qual se destaca o movimento de desestabilização do sujeito humanista enquanto elemento fundamental das práticas sociais (HALL, 2006). Mas também de uma mudança estrutural que parece transformar as sociedades, fragmentando as paisagens culturais, de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Conforme destacou Stuart Hall (2006), significa dizer que os sujeitos têm sua subjetividade afetada, sobretudo porque se veem diante de uma identidade atravessada por constantes instabilidades. Ao mesmo tempo, as instâncias estabilizadoras das identidades individuais e coletivas se encontram em fluxo, pois parece não haver mais uma centralidade cristalizadora que atribui sólidas localizações.

Nestor García Canclini (2015) vai dizer que a desconstrução mais radical da subjetividade encontra-se no fenômeno sócio-comunicacional que favorece a

“ficcionalização” de sujeitos. Toda essa desconstrução funciona à reboque da informatização e da digitalização pelas quais vêm passando as sociedades. Os estudos sobre o lado ativo da recepção, conforme orienta o autor, parecem demonstrar que não há meios de comunicação onipresentes, tampouco audiências passivas, embora ainda estejamos diante de uma fragilidade ocasionada pela concentração monopolista da indústria cultural que nos submete a um processo de anestesia. A pergunta que García Canclini põe em discussão é se o sujeito é uma construção ficcional dos meios de comunicação ou se haveria a possibilidade de existência de sujeitos críticos, exercendo iniciativas próprias em que pesem a manipulação midiática.

Se quiséssemos empreender uma resposta para tal pergunta, claramente nos submeteríamos à ideia de que os sujeitos, resumidos aos campos imaginários, são determinações do discurso midiático, construídos por meio de representações conservadoras e que em nada constituem o sentido de pluralidade e diversidade existentes em nossa sociedade. Isso porque os sujeitos ficcionais carregam consigo concepções pré-estabelecidas sobre as quais fomos “ensinados”, isto é, são sempre bem sucedidos financeiramente, são heterossexuais, escolarizados e brancos. Ao fim, ficaríamos então reféns destas determinações e sequer imaginaríamos haver brechas e tampouco saberíamos que elas estariam naquilo que Homi Bhabha (1998, p. 20) chama de “entre-lugares”, ou seja, “espaços que fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetividades – singular e coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”.

Esse pesquisador indiano vai dizer que as culturas são produzidas cada vez mais pelas minorias destituídas, que compõem o “entre-lugar”. Logo, de que maneira são formuladas estratégias de representação e de empoderamento nestes lugares que apesar de possuírem características comuns, de privação e discriminação, o intercâmbio de valores nem sempre é colaborativo e dialógico senão, por vezes, antagônico e conflituoso? O sujeito contemporâneo não pode ser compreendido como figura total, imerso em um mundo que se apresenta fragmentado, tampouco é possível compreendê-lo como sendo estático em um momento historicamente dinâmico.

Assim, buscaremos agora tratar de compreender o sentido de sujeito e como o conceito foi sendo construído e abordado. Então, se estamos diante de um espaço e tempo móvel, em movimento e fluído, como pensar o sujeito, sua identidade, sua subjetividade quando a articulação social da diferença parece ser uma negociação complexa?

O professor e pesquisador brasileiro, Tomaz Tadeu da Silva (2000) que ao longo de sua carreira dedicou-se a compreender a questão da identidade e da diferença a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, vai dizer que o processo de produção da identidade oscila entre o movimento que produz processos que tendem a fixar e estabilizar a identidade e aqueles processos que tentam subvertê-la e desestabilizá-la. Nesses processos estão as identidades nacionais, as identidades de gênero, as identidades sexuais e as identidades raciais e étnicas. O mesmo ocorre com o hibridismo que tem sido analisado, sobretudo, em relação ao processo de produção das identidades nacionais e étnicas, caracterizado pela mistura entre elas, colocando em xeque os processos tradicionais que buscavam conceber as identidades como sendo fundamentalmente únicas. Nesse sentido, uma identidade forjada por meio do hibridismo, ainda que guarde traços das identidades originais, não possui uma integralidade e confere um sentido desestabilizador a tais concepções mais conservadoras.

Silva (2000), contudo, alerta para o fato de que a hibridização se institui por meio de identidades situadas simetricamente em relações de poder, pois nascem de processos conflituosos, de processos de ocupação, colonização e destruição, assim que em muitos casos trata-se de uma hibridização forçada. As diásporas, os deslocamentos nômades, os cruzamentos de fronteiras, são, sobretudo, movimentos que por vezes ocorrem forçadamente por meio de processos escravizantes. Mas esses movimentos, se levados à condição metafórica, podem ser compreendidos como processos que simbolizam movimentos entre territórios simbólicos de diferentes identidades, o que significa não respeitar os sinais que demarcam os limites entre os territórios das diferentes identidades.

Daí que Martín-Barbero (2006, p. 63) chama a atenção para a necessidade de um “*revival* identitário”, mesmo que signifique cair em seu caráter ambíguo e até contraditório, pois revisitar a questão das identidades pode parecer não só uma revanche das identidades negadas ou não reconhecidas, como também uma possível abertura de caminhos às vozes alçadas contra as velhas exclusões. Trazer à baila essa questão pode significar a reabertura de velhas feridas sociais, dentre as quais: o fundamentalismo, o autoritarismo e práticas discriminatórias de toda sorte, frutos de uma crise global do projeto democrático, assolado pela perda de impulso da democracia, nos termos de Boaventura Santos (2017). Assim que nos parece urgente refletir e compreender o lugar do sujeito nesse enredamento contemporâneo no qual incide as redes sociotécnicas pelas quais se fundam a separação, mas também a aglutinação sistêmica entre o global e o local.

3.1 SUJEITOS E SUBJETIVIDADES

A pesquisadora Denise Jodelet (2009, p. 696) acredita que os sujeitos devem ser concebidos não como indivíduos isolados, mas como “atores ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolve em um contexto social de interação e de inscrição”. A ideia da autora é pensar que existem possibilidades de ultrapassar o estágio da simples descrição representacional, típico do que se denomina de agente e ator, para definir as modalidades de uma ação transformadora geralmente atribuída à categoria de sujeito. A noção de inscrição dada por essa pesquisadora refere-se a dois tipos de processos que variam segundo a natureza dos contextos. Primeiro, a participação em uma rede de interações com os outros, por meio da comunicação social. Segundo, pela pertença social que pode ser definida a partir de vários níveis, desde o lugar da estrutura social e da posição nas relações sociais, passando pela inserção nos grupos sociais e culturais definidores das identidades, até o nível do contexto da vida no qual se desenrolam as interações sociais no espaço público.

Jodelet (2009) discute três esferas de pertença das representações sociais, tornando possível compreender as representações produzidas pelos indivíduos ou grupos de indivíduos localizados em espaços concretos da vida, isso claro, tomando como pressuposto que as mídias e tecnologias compõem esses espaços. As três esferas de pertença são: a subjetividade, a intersubjetividade e a transsubjetividade.

- A esfera da subjetividade considera que os processos que operam nos indivíduos podem ser de natureza cognitiva e emocional, dependentes de uma experiência de vida que tanto se refere aos estados de sujeição quanto de resistência. Um ponto de vista, porém, que distingue a representação que o sujeito elabora ativamente daquelas que ele integra passivamente, seja por pressões da tradição ou da influência social. Dessa forma, participar no mundo tendo como esfera a subjetividade passa pelo corpo e isso conduz a integração nas análises das representações dos fatores emocionais e identitários. Considerar o nível subjetivo possibilita compreender as representações que são sempre de alguém, permite acessar os significados que os sujeitos individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social ou mesmo examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, desejos e emoções;
- A esfera da intersubjetividade remete às situações em dado contexto que contribuem para estabelecer representações elaboradas na interação entre os sujeitos. As elaborações negociadas estão dentro da troca dialógica que resultam na transmissão de

informações, construção de saberes, nas expressões de concordância ou discordância de interesses comuns ou de ressignificações consensuais;

- A esfera transubjetiva, refere-se aos elementos que atravessam tanto a esfera subjetiva quanto a intersubjetiva, pois sua escala domina tanto os indivíduos e os grupos quanto os contextos de interações e produções de discursos. Na formação das representações, a esfera da transubjetividade situa-se diante da esfera da intersubjetividade, pois remete a tudo que é comum aos membros de um mesmo coletivo. Portanto, trata-se de um aspecto comunitário que se origina por meio de diversas frentes, dentre as quais o acesso aos recursos fornecidos para a interpretação do mundo pelo aparelho cultural e que oferecem os critérios de codificação e de classificação da realidade. Depende também do jogo das pressões ligadas às condições materiais de existência, pelas imposições da estrutura das relações sociais e de poder, assim como pelos sistemas de normas e valores que orientam práticas coletivas e que garantem o laço social e a identidade coletiva. Inscreve-se, portanto, em espaços públicos por onde circulam as representações advindas de fontes diversas, dentre elas a difusão pelos meios de comunicação de massa.

Jodelet postula que o sujeito aparece sob diferentes figuras. Pode ser ilusão e objetivação, mas também subjetividades historicamente constituídas. Pode aparecer como um poder reflexivo de resistência, como uma figura da liberdade que reivindica seus direitos e sua identidade. Ao mesmo tempo em que a definição de sujeito aparece tão fácil, alguns autores compreendem que o termo “sujeito” aparece frequentemente como tendo uma natureza conceitual abstrata, razão pela qual dizem que falar sobre ele não é tarefa fácil.

O sociólogo Anthony Giddens (2002, p. 70) acredita que para tentar compreender aquilo que nos compõe enquanto humanos é necessário questionar sobre os nossos desejos e intenções (o que fazer?), nossas ações e como as empreendemos (como agir?) e sobre qual o nosso lugar (quem somos?). Tais questionamentos perpassam nossa existência, pois todos nós buscamos respondê-los, ainda que sejam questões do campo existencial. Daí que não se trata de uma problemática psicológica, senão da ênfase nos mecanismos de identidade constituídos e que nos constituem enquanto sujeitos. Essa perspectiva está muito bem delineada no que escreveu a pesquisadora brasileira Mary Jane Spink (2011). Para ela, quando teorizamos a respeito da vida em sociedade é perceptível a dificuldade de nomear esse “ser que somos”, e, esse “ser alguém” pode ser explicado da seguinte maneira:

[...] somos alguém para outros significativos; somos alguém para instâncias que disciplinam a vida social; somos alguém para nós mesmos. Enfim, somos; temos a experiência de termos (ou sermos) um “eu”; somos porque pensamos (Descartes diria: penso, logo sou!) (SPINK, 2011, p. 1).

No campo mais pragmático, essa mesma pesquisadora nos explica sobre como a palavra “sujeito” muitas vezes está tão naturalizada em nós que sequer nos damos conta. Um exemplo trazido por ela está na incorporação do gênero de fala explicitado nos manuais de metodologia. Ali, costuma-se orientar o uso da palavra “sujeitos”, quando se faz referência aos participantes de uma pesquisa, evitando o uso da palavra “indivíduo”. O que essa pesquisadora quer dizer é que ao usarmos o termo “sujeito”, o sentido ideológico e conceitual que se quer atribuir é o do coletivo. No entanto, ao ser evitada a palavra indivíduo, se esquece de que nesse coletivo coexistem individualidades e, portanto, considera importante se fazer referência à singularidade do processo de subjetivação. Em tal processo, costuma-se adotar o termo *self*, que na tradução para o português significa “eu” e que também pode ser uma referência à consciência de si ou à identidade.

Uma definição sobre *self* pode ser encontrada em John B. Thompson (2002), especialmente sobre sua natureza em um mundo mediado. Para esse sociólogo, a partir do desenvolvimento das sociedades modernas, o processo de formação do *self* tornou-se mais reflexivo e aberto, ao passo em que também se ornou cada vez mais alimentado por materiais simbólicos mediados. Na medida em que os indivíduos acessam uma variedade de informação, provenientes de diversas fontes e através de redes de comunicação mediada, a conexão entre a formação do *self* e o local compartilhado enfraquece. Nessa linha de raciocínio, entra em debate a natureza da relação existente nas interações, especialmente, naquelas relações mais íntimas do tipo face a face que implicam um fluxo de ações assimétricas.

Thompson acredita que os horizontes de compreensão dos indivíduos tanto se alargaram que já não são mais cabíveis nos padrões de interação dessa natureza, sobretudo porque são modelados pela expansão das redes de comunicação mediada. Com isso, as relações íntimas parecem ganhar novas conotações, formas de intimidade recíproca, de partilha de uma intimidade que desfigura a relação público-privado. Daí que nesse sentido o autor vislumbra alguns aspectos negativos, que promovem consequências para a formação do *self*. Se de um lado o desenvolvimento da mídia enriqueceu e acentuou a organização reflexiva do *self*, ela também se tornou um duto de mensagens ideológicas, de dependência e de efeitos desorientadores da sobrecarga simbólica. Ao serem incorporadas reflexivamente aos projetos de formação do *self*, as formas simbólicas mediadas se incorporam de maneira

internalizada e são expressas menos em crenças e opiniões, do que no modo como o indivíduo se porta no mundo.

Os padrões impostos pela mídia funcionam por meio de um movimento alienante de cima para baixo. A informação é entregue de maneira pasteurizada e ao se transformar em produto é empacotada e entregue com o intuito de domesticar a recepção. Resultado disso é um efeito desorientador que tanto pode confrontar nossa narrativa autobiográfica, isto é, a forma como refletimos criticamente sobre nossas vidas, como também incorporar outras narrativas as quais assimilamos inconscientemente, tornando-se ideais simbólicos ao redor dos quais os indivíduos passam a organizar e dar sentido à sua vida. Exemplo disso está no suposto padrão de beleza e ideais de identidades encapsulados e vendidos pela mídia hegemônica e pela publicidade, que em nada representam a realidade, senão os valores de uma sociedade elitista comandada pelas leis de mercado.

Mas o debate sobre o sujeito não acontecer apesar das tecnologias, tampouco parece ser fruto das especulações contemporâneas refratárias das problematizações e discussões de diversos campos de estudos, conforme buscaremos tratar em seguida.

3.1.1 O debate sobre o sujeito

O pano de fundo das implicações que circunscreve o debate sobre o sujeito parece estar em um contexto histórico, caracterizado como um período de produção em larga escala proveniente da ampla revolução nos modos de produção, particularmente em decorrência da Revolução Industrial. Um período denominado de modernidade tardia, que nas palavras de Anthony Giddens (2002, p. 10), é aquele no qual a vida social moderna é atravessada por “processos de reorganização do tempo e do espaço, associados à expansão de mecanismos de desencaixe – mecanismos que deslocam as relações sociais de seus lugares específicos”.

A modernidade, nas palavras do pesquisador espanhol, Joan-Carles Mèlich (2001) pode ser considerada como uma época dos “humanismos”, mas também dos “antihumanismos”, sendo a época em que o sujeito tornou-se central ao passo em que também se acompanhou sua dissolução. Considerado também um período em que se buscou discutir a ideia de que se há uma crise do sujeito ela funde suas raízes em um passado de incertezas no qual não é possível, por exemplo, pensar uma educação sem alguma ideia de sujeito, mas também não se pode pensá-lo à margem de uma suposta crise da modernidade.

Conforme assegura David Harvey (2012), o projeto de modernidade tem por base o pensamento Iluminista e à busca pela emancipação humana. O entendimento era o de que o

domínio da natureza pela ciência conduziria ao desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento, isto é, o predomínio da razão levaria à libertação das questões irracionais relacionadas ao mito, à religião e à libertação do uso arbitrário do poder. O uso crítico da razão tinha como meta o compromisso de melhorar a vida individual e social do homem e isso significava emancipar-se e combater as forças mantenedoras das crenças e preconceitos plasmadas na tradição.

A crítica de Adorno e Horkheimer (1985) aos ideais de emancipação apontam para um possível caráter totalitário. Os ideais de libertação social, de conquista da emancipação pelo ser humano, de destruição dos mitos, transformavam-se eles mesmos em novos mitos, tendo em vista a consolidação de uma ideologia de dominação legitimadora da sociedade capitalista. Isso ocorre ao passo em que a técnica começava a assumir a função de “administradora” do mundo, abrindo espaço para a irracionalização da sociedade, agora organizada no consumo e moldada pela indústria cultural. Essa categoria, cunhada por esses autores, vem à tona especialmente quando se torna cada vez mais visível a produção da cultura comprometida com as estruturas de mercado.

É importante destacar que ao ser formulada a categoria indústria cultural, sequer havia a ambiência técnica de informatização da sociedade, tampouco haviam surgido os suportes virtuais híbridos os quais estamos acostumados. No entanto, sua pertinência continua atual, especialmente porque o pano de fundo parece o mesmo, o da presença de estruturas que nos faz crer na perda do controle da máquina, o que soa também contraditório especialmente quando se fala em uma suposta autonomia do sujeito. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 35):

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitadas, inclusive as relações dos indivíduos consigo mesmo [...]. O aparelho econômico, antes mesmo do planejamento total, já provê espontaneamente as mercadorias dos valores que decidem sobre o comportamento dos homens. [...]. As inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais.

A explicação desses autores busca demonstrar que é a partir do mundo moderno que se reconhece o sujeito a partir da consciência, de certas capacidades humanas fixas e de um sentimento estável de seu próprio “eu”. É na modernidade que se reconhece a sua consciência enquanto identidade racional, moral e psicológica. Um sujeito compreendido como um ser que pensa, que sente e reflete, age e interage com o mundo objetivo. Mas o desenvolvimento técnico e científico conduz também à relativização das noções de verdade, de justiça e de razão e conseqüentemente a noção de sujeito fixo e estável vai sendo minada.

A existência de um sujeito racional e autônomo foi sendo problematizada a partir do progresso do conhecimento que por sua vez colocou a consciência em questão, resultando em uma definição de sujeito como uma entidade absoluta e universalista. De acordo com a professora Rosana Moura (2007) que em suas pesquisas aborda o campo da Filosofia da Educação a partir de uma abordagem crítica da cultura contemporânea, sujeito e subjetividade aparecem enquanto elementos constituintes do processo de formação do pensamento Ocidental. A noção de sujeito como sendo aquele que pensa a si mesmo se tornou evidente e muito marcante para o pensamento e a construção do mundo moderno. Daquela certeza de pensar a si, derivou também a de pensar e fazer o mundo, logo, como pretensão de autonomia sobre ele.

O Século XX foi caracterizado como um período no qual foi possível observar com mais clareza o sujeito em “decomposição” ao mesmo tempo em que foi um período no qual mais se fez para erguer novos sujeitos individuais, étnicos e de classe, nacionais e de gênero (CANCLINI, 2015). Esse sentido ambivalente parece ser o resultado de um tempo que se furtou em falar sobre as subjetividades. Para o sociólogo francês, Alain Touraine (2009), a imagem de uma sociedade vazia, sem atores e incapaz de agir, na qual prevalece a hegemonia do Estado, está associada aos discursos dominantes que impulsionaram a guerra contra o sujeito.

Touraine, conhecido por sua obra dedicada aos movimentos sociais, explica que os grandes pensamentos que perturbaram nosso horizonte intelectual contribuíram, sobretudo, para destruir a imagem de um sujeito que se punha livre. De um lado, a corrente marxista que buscava demonstrar a submissão dos atores econômicos à lógica do sistema capitalista, à lógica da dominação de classe. No campo filosófico a corrente nietzschiana também contribuiu para a dissolução do sujeito quando colocou em oposição a moral social e religiosa à força e afirmação de si. Do outro lado, a psicologia freudiana colocando o domínio da consciência em posição irrisória.

Nessa mesma linha, García Canclini (2015) também põe sob escrutínio essas três correntes como sendo responsáveis pela instabilidade da noção de sujeito e do desprestígio da subjetividade. As Ciências Sociais, depois de terem constituído a origem e o fundamento de toda significação, também converteram a consciência em eco de determinações externas, colocando-a em um lugar suspeito, dizendo ser ela um reflexo ou sintoma, um lugar ilusório e inexistente. Daí também a aceitação de que Marx, Nietzsche e Freud inauguraram o saber contemporâneo, mas mesmo que parcialmente, também edificaram esse saber contra a

consciência. Resultado disso foi uma desconstrução das “pretensões dos sujeitos individuais de falar e atuar a partir de uma ilha, de um eu soberano” (Idem, p. 190).

Touraine (2009), por sua vez, acredita que o processo de condenação do sujeito é fruto do que ele chama de “discurso interpretativo dominante”, responsável por conduzir o conhecimento para espaços exteriores ao sujeito, retirando desse elemento a análise e interpretação dos fatos sociais e das condutas humanas e sociais. Daí que esse autor descreve esse discurso dominante como sendo um conjunto de representações que constitui uma mediação e trata de elaborar por ele mesmo uma imagem de conjunto da vida social e da experiência individual.

Ao examinar os momentos que significaram a "decomposição" e o "retorno" do sujeito, a pesquisadora francesa Denise Jodelet (2009) constata haver muito mais um retorno à noção do sujeito do que o contrário e esse retorno inspira uma nova abordagem da subjetividade nos estudos das representações sociais. Daí que logo tratou de interrogar a relação entre as representações individuais e o estatuto do sujeito enunciador e produtor dessas representações. A ideia de consciência, ou limitava a noção de sujeito às estruturas e à luta de classes, ou lhe atribuía um caráter ilusório, acreditando que essa noção era uma “caixa preta” inacessível.

Já a emergência da subjetividade, pode ser considerada oriunda da inscrição ativa que situa o sujeito em uma perspectiva política e histórica. Jodelet postula que esse movimento encontra-se presente nos ideais que descrevem o sujeito moderno a partir do paradigma da sujeição, do assujeitamento do indivíduo a regras e objetivações. A constatação é de que a subjetividade permanece controlada por dispositivos de poder e de saber. O paradigma de retorno do sujeito também pode ser percebido através da maneira pela qual o indivíduo foi conceituado na sua relação com a sociedade, mudando a formulação que opunha “ator” ou “agente” e “sistema social” ou “estrutura”, para um sentido que se aproxima das noções de ator e de agente vinculadas à noção de sujeito.

A categoria de “ator” foi sendo considerada porque se manifestava por meio de condutas sociais, pessoais e coletivas, tendo seu significado fixado pela conformidade ou pelos desvios em relação ao sistema das normas dominantes, conforme explica Jodelet. Mas, essa interpretação colocava o ator em posição de subordinação, sem autonomia e desempenhando papéis impostos por um lugar social. Mais tarde, destacou-se a possibilidade de que o ator seria capaz de fazer escolhas racionais e de se opor aos constrangimentos do sistema, aproximando-se da ideia de agente. Ser agente implicava em reconhecer o potencial de escolha de suas ações, possibilitando-lhe escapar da passividade frente às pressões sociais,

podendo inclusive, intervir de maneira autônoma no sistema das relações sociais enquanto “senhor de suas ações”. Essa concepção aproxima-se da ideia de “sujeito consciente” ou que tem conhecimento de suas ações, ao passo em que também se aproxima da evolução de uma possível teoria do sujeito encontrada em Touraine (2009).

Em sua teoria, Alain Touraine concede à ideia de que as transformações impostas pela globalização marcam também uma vontade de liberdade do sujeito, uma vontade de afirmação de suas singularidades. Um movimento de reivindicação identitária de reconhecimento de si e dos outros. Essa concepção está plasmada naquilo que esse autor chama de “direito a ter direitos”, convocando assim a ideia de sujeito a partir da transformação de uma consciência de si que o fortalece diante da mera consciência das regras e exigências dos sistemas em que vive e age. Para compreender o significado de consciência, tomemos como aporte algumas definições, dentre as quais aquela dada por esse mesmo autor, segundo o qual, pode ser entendida como um conjunto de representações de si que um indivíduo ou um grupo de indivíduos carrega enquanto julgamento de valores morais sobre as suas condutas. Em outras palavras, é a capacidade dos seres humanos de falar de si em termos de direitos, sem com isso se definir por aquilo que fazem, mas pelo lugar que ocupam na sociedade ou mesmo pelo nível de educação que possuem.

A consciência, segundo Alain Touraine, introduz na sociedade moderna aquilo que foi a razão no passado, porém com a diferença de que a razão não conseguiu sustentar-se por si mesma tendo, portanto, que se abrigar em outras formas sociais, dentre as quais a fé religiosa e a crença no progresso dos burgueses conquistadores. Para o surgimento do sujeito humano, foi necessário que a consciência se livrasse dessas amarras. Mas falar de consciência, ao que descreve o autor, é falar também sobre universalismo, pois o ser humano em sua individualidade é simultaneamente universal. Isso quer dizer que para afirmar-se como um ser individual significa afastar-se dele mesmo enquanto ser particular. Parece ser nessa linha de raciocínio que esse autor aproxima a noção de sujeito à noção de ator. Contudo, o que difere um do outro é que o ator é um ser social determinado por uma situação, por funções, por relações de poder. Já o sujeito é tudo isso e mais a outra face da experiência humana, que é a relação de si para si.

De acordo com a filósofa brasileira, Marilena Chauí (2000), consciência é a capacidade humana de conhecer e saber que conhece, portanto, é uma condição de conhecimento e de reflexão, isto é, conhecimento das coisas e de si e o conhecimento desse conhecimento, logo, reflexão. Essa mesma autora trabalha com o conceito de consciência a partir de pontos de vista distintos, quais sejam: psicológico, político, moral e ético e do ponto

de vista do próprio conhecimento. No que se refere ao ponto de vista psicológico, o sentimento de nossa própria identidade é definido pelo “eu” que pode ser considerado o centro de todos os estados psíquicos que retêm o passado na memória, que percebe o presente e espera o futuro pela imaginação. Sob o ponto de vista psicológico, a consciência é formada por nossas vivências, ou seja, pela maneira como sentimos e compreendemos o que acontece em nosso corpo, no nosso interior e no mundo que nos rodeia.

Do ponto de vista ético e moral, a consciência é responsável pelas escolhas, pela forma como deliberamos e agimos conforme a liberdade. É a pessoa, dotada de vontade livre. É a capacidade para compreender e interpretar sua situação e sua condição. É a possibilidade de nos permitir viver na companhia dos outros segundo as normas e os valores morais definidos por nossa sociedade, mas também de contrapor-se e opor-se aos valores estabelecidos. Do ponto de vista político, a consciência é o cidadão, situado no tecido das relações sociais, portador de direitos e deveres podendo relacionar-se com a esfera pública. Mas também enquanto membro de uma classe social, portador e defensor de interesses específicos de seu grupo ou classe.

A consciência moral (a pessoa) e a consciência política (o cidadão) formam-se pelas relações entre as vivências do eu e os valores e as instituições de sua sociedade ou de sua cultura. São as maneiras pelas quais nos relacionamos com os outros por meio de comportamentos e de práticas determinadas pelos códigos morais (que definem deveres, obrigações, virtudes) e políticos (que definem direitos, deveres e instituições coletivas públicas), a partir do modo como uma cultura e uma sociedade determinadas definem o bem e o mal, o justo e o injusto, o legítimo e o ilegítimo, o legal e o ilegal, o privado e o público. O eu é uma vivência e uma experiência que se realiza por comportamentos; a pessoa e o cidadão são a consciência como agente (moral e político), como práxis (CHAUÍ, 2000, p. 147).

Já do ponto de vista do conhecimento, a consciência é uma atividade dotada do poder de análise, síntese e representação. É o sujeito que se reconhece como diferente dos objetos e sob esse ponto de vista, o sujeito é dotado de capacidade para conhecer tanto a si mesmo quanto sobre o mundo. O sujeito do conhecimento, ao contrário do eu, não é uma vivência individual, mas aspira à universalidade, que pode ser traduzida como a capacidade de conhecimento que seja idêntica e válida para todos os seres humanos. A vivência é singular e o conhecimento é universal, aquela é minha e este é nosso, de todos os humanos. “**Eu, pessoa, cidadão, sujeito** constituem a consciência como **subjetividade** ativa, sede da razão e do pensamento, capaz de identidade consigo mesma, virtude, direitos e verdade” (CHAUÍ, 2000, p. 148, **grifos da autora**). A negação da consciência é também a negação do sujeito, assim sendo, subestima-se qualquer possibilidade de que haja uma ação transformadora da ordem vigente (CANCLINI, 2015).

Aliás, esse pensamento de que não há saída, da possível falência de uma ação transformadora por parte do sujeito, foi o pano de fundo sustentado pelo movimento estruturalista, uma tendência filosófica que predominou pelo menos no Brasil a partir da década de 1960. Em sua análise crítica sobre esse movimento, o filósofo brasileiro Carlos Nelson Coutinho (2010), pontua que o movimento estruturalista surge também como uma tendência anti-humanista. A pretensão era a de fundar uma “concepção de mundo” que negaria o papel criador da ação humana em virtude de uma primazia das “estruturas”. O estruturalismo parte do pressuposto de que em todas as sociedades, sejam elas, arcaicas, tradicionais ou modernas, existe um conjunto de instituições – jurídicas, políticas, sociais e religiosas –, que formam uma unidade, logo, uma estrutura. Tais instituições são analisadas em relação à totalidade dessas mesmas sociedades. Desse modo, qualquer mudança que ocorra entre as partes constitutivas do “todo”, afetam, sobremaneira, o conjunto do sistema social.

Posteriormente ao estruturalismo, surge um movimento contestatório denominado pós-estruturalismo, que aparece como uma resposta especificamente filosófica ao status pretensamente científico do estruturalismo. De acordo com Michael Peters (2000), o pós-estruturalismo foi um movimento que buscou descentrar as “estruturas”, criticando aquilo que lhe estava subjacente estendendo-se em diferentes direções, ao mesmo tempo em que preservou os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista. Os teóricos pós-estruturalistas sustentavam essa mesma compreensão do sujeito, no entanto, concebendo-o em termos relacionais.

Cumprido destacar que a existência da corrente pós-estruturalista não significou a extinção da corrente estruturalista. De modo geral, este movimento está ligado às teorizações que dizem respeito à linguagem e ao processo de significação, que vai de encontro ao paradigma estruturalista. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 118), o pós-estruturalismo é definido como “uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo”. Ambas as correntes, portanto, têm em comum a ênfase conferida à linguagem enquanto “sistema de significação”, mas ao mesmo tempo, o pós-estruturalismo age no sentido de tornar mais flexível a noção posta pelo paradigma estrutural à esse sistema.

Diante disso, é possível questionar qual a saída alternativa às estruturas considerando sua existência? Para nosso conforto, circunscrevemos esse questionamento no procedimento alusivo à liberdade e autonomia enquanto princípios constitutivos da cidadania, postulado pelo professor Neidson Rodrigues (2001). Portanto, pensar a partir das estruturas é

desconsiderar a existência de um cidadão livre, certo de que sua vontade não será impedida por injunções que lhes são externas. Para Rodrigues o exercício da cidadania compreende duas ações interdependentes: a primeira refere-se à participação consciente dos indivíduos em todos os aspectos da organização e da condução da vida privada e coletiva, e, a segunda, à capacidade que estes indivíduos têm em operar escolhas.

O exercício da cidadania pressupõe a liberdade, a autonomia e a responsabilidade, o que significa que a prática da cidadania deve demolir todas as interdições à construção de espaços de liberdade à ação dos cidadãos. “Tais espaços são o lócus onde o cidadão erige o seu modo de ser e de se expressar. Os cidadãos, munidos dos instrumentos da cidadania, tornam-se construtores de formas organizativas e de ação na vida pública” (RODRIGUES, 2001, p. 238).

Postas estas considerações urge destacar algumas abordagens nas quais estão inseridas o debate sobre o sujeito. A intenção é apresentá-las na tentativa de construir um transcurso compreensivo sobre como esse conceito ou noção vem sendo estudado, com o prejuízo de não nos aprofundarmos. Isso porque não é nossa intenção empreender uma crítica às abordagens, primeiro porque não é escopo desse trabalho, e segundo, porque corremos o risco de não dar conta, especialmente por tratar-se de uma discussão extensa e historicamente já bem fundamentada.

3.1.2 A noção de sujeito e suas diferentes abordagens

Ao discutir as condições para a construção de uma sociologia do sujeito, o sociólogo francês Vicent de Gaulejac (2005) considera que os sujeitos não podem ser considerados como agentes presos às determinações sociais ou como atores mais ou menos estratégicos. Tampouco são indivíduos que reagem às interações permanentes, pois a ideia é de que sejam capazes de intervir naquilo que os determina e com isso, contribuir para a construção de uma sociedade na qual são produtos e produtores. A alusão demasiada a um possível “retorno ao sujeito”, segundo Gaulejac, pode levar ao risco de convertê-lo em chave explicativa para tudo aquilo que não pode ser explicado de outra forma, isto é, o sujeito surgiria como o último recurso em face do desencantamento do mundo. A armadilha, nesse caso, seria o esquecimento de que nem todos os indivíduos dispõem dos mesmos suportes para exercer sua liberdade, pois não basta querer e desejar se libertar das sujeições às quais ele é objeto.

De acordo com Stuart Hall (2006), a concepção sociológica clássica do sujeito é a de que a identidade é formada na “interação” entre o “eu” e a sociedade e seu núcleo é

constituído de um “eu real” que se forma e se modifica na relação contínua com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem. Nessa concepção, a identidade sutura o sujeito à estrutura, isto é, sujeito e sociedade, estão ambos reciprocamente unificados. Daí que ao se constatar os mundos culturais em constante mutação, diz-se que o sujeito passa a se tornar fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades. Isso ocorre porque o próprio processo de identificação, por meio do qual são projetadas nossas identidades culturais tornaram-se cada vez mais provisórias, variáveis e problemáticas, não havendo assim uma identidade fixa, essencial e permanente.

Mas o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos, conforme nos explica Stuart Hall. Não há um “eu” coerente, mas identidades “contraditórias” que nos empurram para diferentes direções. Para essa conclusão, Hall parte das seguintes concepções de sujeito: a) sujeito do Iluminismo, b) sujeito sociológico e c) sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo estaria baseado numa concepção de indivíduo centrado, unificado, dotado de razão, de consciência e de ação. Uma concepção, portanto, “individualista” do sujeito e de sua identidade. A noção de sujeito sociológico traz consigo a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que seu núcleo interior, como na concepção iluminista, não seria autônomo e autossuficiente, mas formado na relação com “outros sujeitos”. Baseia-se, portanto, numa concepção “interativa” de identidade, na qual o “outro” medeia para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela⁸ habita.

A terceira concepção de identidade é a de sujeito pós-moderno e, segundo aquele autor, está relacionada às condições da sociedade em que vivem os sujeitos e que produzem novas formas de representação, novos grupos identitários e valores completamente diferentes das antigas estruturas sociais, mas que ao mesmo tempo se modificam constantemente. No novo modelo societário não há espaço para um valor soberano e único para todos, senão múltiplos grupos com valores disputados mediante relações de poder em meio a processos de significação em que participam. Esta multiplicidade de identidades não se organiza em uma unidade estruturada que produz o eu, o sujeito. A identidade do sujeito pós-moderno, ao mesmo tempo em que é contraditória é também transitória. Além disso, entende-se que o sujeito é composto não de uma, mas de várias identidades (de gênero, de classe, de raça, étnica e religiosa) e todas elas se modificam e vão se constituindo de acordo com as culturas as quais o sujeito está inserido.

⁸ Na noção sociológica de sujeito, já se considerava a descrição feminina, diferentemente da noção Iluminista na qual o sujeito era descrito usualmente como masculino.

Nas teorias da linguagem ou nas abordagens de matiz semiótico, a noção de sujeito diz respeito à sua relação com o produto discursivo e com a dinâmica de produção e/ou interpretação de sentidos. Em tais abordagens o sujeito emerge apenas na linguagem, considerada como uma ordem simbólica na qual as representações, os valores e as práticas sociais encontram seus fundamentos (STÜBE NETTO, 2007). Uma vez que a linguagem é entendida como efeito de sentidos entre sujeitos situados historicamente, compreende também conflitos, relações de poder e constituição de identidades. Nessa direção, o sujeito não tem controle sobre a produção de sentidos, pois ele ressignifica o discurso, produzindo outros sentidos, outras leituras e interpretações, pois o discurso é atravessado pelo discurso do outro. Daí a ideia de que o sujeito é um produto inacabado, só sendo possível de ser constituído a partir da relação com o outro.

Nessa perspectiva o sujeito é entendido, por um lado, como um agente, um ser de intencionalidade, que produz o discurso, que orienta a produção de sentidos e aquele que produz ou enuncia. Por outro lado, encontra-se aquele sujeito que recebe: o receptor do discurso, que é visto de forma mais modesta, mas também entendido como um sujeito. É aquele que reconhece e aplica o código do emissor, aquele que interpreta, seleciona, se apropria e produz a partir do seu lugar, logo em ação constante, portanto, sem o sentido de passividade que lhe é atribuído. Essa discussão está também relacionada ao sujeito midiático, uma discussão, aliás, que prescinde da compreensão da relação entre emissor e receptor e do domínio deste sobre aquele. Para compreender esta relação, destacamos aqui o trabalho de Mauro Wilton de Sousa (1995; 2002; 2006), responsável por um volume de estudos sobre práticas de recepção midiática. Em suas obras sobre a recepção do sujeito, esse sociólogo e professor de comunicação, destaca que a passividade atribuída ao receptor parece ser uma compreensão equivocada, pois é como se houvesse uma relação sempre direta, linear e unívoca entre o emissor e o receptor, como se existissem dois polos opostos e não eixos de um processo complexo que é permeado de contradições.

Tendo como base o contexto atual, de atravessamento tecnológico e que atribui à comunicação o status de redefinidora da nossa condição no mundo, parece haverem certa carência de abordagens que deem conta da relação articulada entre esses dois sujeitos: o que emite e o que recebe, sem que com isso sejam tratados a partir de uma dualidade, postos num sentido antagônico. Nessa perspectiva nos aproximamos da crítica instituída por Stuart Hall (1980) em “Codificar/Decodificar”, um de seus textos clássicos no qual aponta a falta de equivalência entre os dois lados da troca comunicativa. Embora reconheça haver autonomia de ambos os polos, identifica também a força de dominação inscrita nos produtos

comunicativos, uma não simetria entre a estrutura de sentido construída pelo codificador/produtor e a estrutura de sentido construída pelo decodificador/receptor.

Outra importante abordagem sobre a noção de sujeito encontra-se nas contribuições de Edgar Morin (2003) para quem a noção de sujeito parte de uma base biológica e não a partir da afetividade ou do sentimento, isto é, da subjetividade. Este autor é inclusive um dos pioneiros a abordar a noção de sujeito, quando diz que este parte de uma base biológica, social e cultural para construir sua autonomia. Para tanto, a ideia de autonomia em Morin está estreitamente ligada a noção de dependência do meio ambiente, e não às antigas concepções de liberdade. A ideia de autonomia, segundo ele não é possível em termos absolutos, pois os seres culturais e sociais, como nós somos, só podem ser autônomos por meio de uma dependência em relação à cultura, a uma língua, a um saber. Entretanto, conforme tal pensamento, a autonomia não seria somente a capacidade de livre escolha, senão a capacidade de adequar-se à organização do meio ambiente em que este ser se encontra inserido, um sujeito autônomo no mundo, capaz de se perceber no ‘todo complexo’ em que está inserido com perfeição. Esse autor também vai dizer que o conceito de indivíduo nada mais é do que um pré-requisito ao conceito de sujeito.

Para fundamentar a subjetividade do sujeito no plano mundano, Morin (2003) se apoia na tríade “indivíduo-sociedade-espécie”. Nesses termos, o sujeito é compreendido como um organismo complexo e apto a pensar. O pensamento ocorre a partir da tensão estabelecida entre o princípio de exclusão, que difere da alteridade e é responsável pela singularidade de cada sujeito. Já o princípio de inclusão, que faz o indivíduo sentir-se parte de uma coletividade, se expressa na forma de altruísmo, assumindo um posicionamento ético desejável. Daí que esse autor faz alusão a um “sujeito moral”, que oscila entre o caráter vital do egocentrismo, da individualidade e seu potencial em ser altruísta. Grosso modo, um sujeito altruísta é aquele que pensa no outro antes de pensar em si mesmo. Ele não age pelo interesse, isto é, não age tendo como objetivo obter algum benefício em troca. Segundo Morin (2003, p. 127) “o sujeito não é uma essência, não é uma substância, mas não é uma ilusão”, portanto, aparece na reflexão sobre si mesmo, aparece por meio de um processo intersubjetivo que se dá entre sujeito-sujeito.

Como já dito anteriormente, o pensador francês, Alain Touraine, possui uma importante literatura dedicada à compreensão do conceito de sujeito. Suas principais contribuições referem-se a três tópicos: a modernidade, a democracia e ao sujeito social. A ideia de democracia para Alain Touraine (2009), não está materializada necessariamente no conjunto de garantias institucionais e formais, mas na luta dos sujeitos, na sua cultura e sua

liberdade, contra a lógica dominadora dos sistemas sociais. Uma democracia que tanto cria espaços para a participação quanto garante o respeito às diferenças individuais e a pluralidade. Essa concepção parece aproximar-se do que postula o pesquisador brasileiro Theophilos Rifiotis (2007), para quem a configuração do sujeito estaria em correspondência às estratégias de estar no mundo, implicando com isso o exercício da cidadania e dos Direitos Humanos, enquanto sujeito social que se apropria e significa seus direitos no campo de possibilidades a partir das quais organiza sua ação. Para esse antropólogo brasileiro, a necessidade de mostrar o lugar de onde estamos falando, significa uma tomada de consciência traduzida em práticas efetivas. Daí a ideia de que as lutas por direitos num contexto democrático só se efetivam se realizadas com o sujeito, pois do contrário o desobriga de seu lugar efetivo de ação lhe retirando o protagonismo.

Sob o prisma dos Estudos Culturais, Néstor García Canclini (2015), considera que as pessoas não são sujeitos em tempo integral de uma só cultura. Esse autor reforça a complexidade em se tratar da noção de sujeito, sobretudo porque destaca os múltiplos pertencimentos e acesso aos signos de identificação de muitas culturas a partir da noção abordada por ele de hibridação. Tal fenômeno, por sua vez não é indeterminação, mas combinação de conhecimentos específicos. As identidades dos sujeitos se formam a partir de processos globais e locais, isto é, entre os fluxos produzidos pelas tecnologias e as corporações multinacionais, por intercâmbios financeiros globalizados, pelos repertórios de imagens e informação criados para serem distribuídos pelas indústrias culturais. Hoje, ser sujeito significa conviver com trajetórias variáveis, indecisas, modificadas muitas vezes por trânsitos contínuos.

Mas a celebração da possibilidade em transitar por várias culturas como aborda García Canclini, pode ter seus problemas e eles residem especificamente nas questões democráticas. A possibilidade de migrar, mais desenraiza do que liberta, torna os sujeitos vulneráveis e menos protegidos e, por isso talvez, a multiplicação de pertencimentos não significa um enriquecimento. A possibilidade de diluição de fronteiras e de viver cindido em múltiplas culturas, em diferentes “casas” não significa garantia de direitos, isto é, para aqueles e aquelas que se deslocam, as estruturas e leis vigentes não garantem segurança social, portanto, não garantem cidadania. Mais excluem do que promove pertencimentos.

Retornando às concepções de Touraine (2009), o sujeito aparece como uma força de libertação, de recusa e de combate diante de um inconformismo e desconforto contra as injustiças sociais. O autor descreve a existência de um sujeito que não é somente coletivo, mas individualizado e reflexivo, capaz de analisar as condições sociais que lhes são impostas

e de construir atos de resistência. O sujeito aparece melhor quando é carregado por uma categoria dominada, rejeitada pelos poderosos que lhe recusam sua subjetividade. Para esse autor, não existe sujeito sem conflitos, pois ele não é um indivíduo sozinho, está presente nos grupos que têm consciência de pertencer a uma cultura. O sentido reivindicatório alusivo ao sujeito e a noção de oposição que a sociedade instituída tem de sua sublevação é discutida por esse autor a partir dos meandros da diversidade. Contudo, a possibilidade de uma sociedade tolerar uma determinada diversidade está plasmada na ideia de que essa tolerância só ocorre se não houver conflitos abertos, isto é, a reivindicação por direitos precisa ser consensual.

Em entrevista concedida em 2011 quando da sua vinda ao Brasil, Alain Touraine tratou de relacionar questões mais atuais às ideias que defendeu ao longo de sua trajetória, reforçando que se há esperança, ela está nos movimentos contestatórios que vão desde aqueles preocupados em salvar a natureza dos engodos industriais aos movimentos de luta por direitos individuais. Sua aposta é numa democracia que possibilite ampliar o acesso de todos à bens e serviços básicos. Nas palavras dele:

[...] Para mim, democracia é ampliar o acesso de todos a serviços e bens básicos, como educação e saúde, entre outras coisas. É possível reconstruir uma sociedade baseada em termos não sociais universais, tais como a ecologia e os direitos individuais. Sou um grande defensor da ideia de universalização. É fundamental reconhecer e garantir valores universais como, por exemplo, a liberdade religiosa. Recrear formas de vida coletiva e privada baseadas em princípios universais. Se viver mais um ano, penso em escrever um livro com minhas ideias a respeito dessa nova sociedade possível (O GLOBO, 2011⁹).

Essas afirmações mais recentes coincidem com o que havia postulado anteriormente em outro texto no qual questiona se ainda é possível falar em movimentos sociais em sociedade “pós-industriais”. Para Touraine, nesse espaço-tempo globalizado, nada mais adequado do que defender a autonomia do indivíduo, considerando-o ator ou mais do que isso, sujeito. Daí que o seu enfoque reside na exigência de autonomia, liberdade e responsabilidade dos sujeitos, tanto é que ele sugere não mais a expressão “movimentos sociais”, mas “movimentos culturais” (TOURAINÉ, 2006b, p. 24), pois estes parecem indicar o deslocamento dos conflitos para a ordem simbólica, combatendo o que deve ser combatido e defendendo o que deve ser defendido, porém não mais em termos estritamente sociais.

Uma noção mais pragmática da relação entre movimentos sociais e culturais pode ser encontrada na noção de “sujeitos periféricos”, defendida García Canclini (2015), para quem nem os sujeitos subalternos, nem as nações periféricas constituem a chave do social. Trata-se

⁹ Entrevista concedida em 04 de Novembro de 2011, a jornalista Márcia Abos do Jornal O Globo. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/politica/perigo-de-retocesso-no-brasil-existe-diz-alain-touraine-2926390>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

de colocar as lentes nos lugares onde os sujeitos podem falar e atuar, transformar-se e serem transformados, isto é, nas intersecções entre o núcleo e a margem, possíveis de converter condicionamentos em oportunidades, logo, em exercício de cidadania. Isso significa que a consciência se produz na prática transformadora, na busca pela construção de uma nova vida social, longe da fetichização mercantil que conduz à coisificação das relações sociais. A transformação é produzida na igualdade e diferenciação presentes na noção de Direitos Humanos, esta como sendo uma condição *sine qua non* da existência humana frente aos desafios da sociedade contemporânea (TOURAINÉ, 2006b). A existência do sujeito está naquele que se rebela contra as condições sociais que lhes são impostas. O sujeito aparece então como aquele que cria por si mesmo, que constrói na contestação dentro do entorno social.

Por sua vez, Touraine (2006a) acredita que o sujeito não pode ser visto somente como vítima do sistema ou da dominação, já que em meio aos processos de dominação ele também encontra maneiras para se construir como sujeito. Porém, essa busca pela consciência de si parece problemática se levamos em conta que o sujeito pode ser “corrompido” pela obsessão da identidade. Exemplo disso são os movimentos nacionalistas, ainda comuns hoje em dia, e que pregam um discurso excludente, muitas vezes enviesado pela recusa de tudo aquilo que confronta ou subverte os padrões defendidos por eles. Tal narrativa, hoje em dia, pulula por vários espaços, em particular, em redes sociais da internet fazendo circular uma apologia ao autoritarismo por meio de recursos retóricos que levam ao empobrecimento subjetivo dos seus seguidores. Exploram por meio de estereótipos ideológicos, a ignorância, o racismo, o sexismo, a homofobia e outros preconceitos introjetados em suas redes.

Cumprir destacar que parte das abordagens e do debate sobre o sujeito foi sendo construída em um período em que as tecnologias de informação e comunicação, como nós a conhecemos hoje, se encontravam ainda em pleno avanço. No entanto, não significa dizer que em seu bojo, tais abordagens por ora apresentadas não tragam as constantes mudanças pelas quais passavam a sociedade em particular àquelas relacionadas ao contexto sociotécnico. Hoje, porém, com a expansão das redes de comunicação em larga escala, da internet e das ferramentas interativas, como se estabelece o debate e as discussões em relação ao sujeito?

3.2 O SUJEITO NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL

Ao falar sobre uma sociedade em rede, Manuel Castells (2006) ressalta a existência de uma nova ordem social e econômica, cujo centro das transformações está na revolução

tecnológica que concentra um novo sistema de comunicação digital aliado ao crescimento exponencial das redes de computadores. Paralelo a isso, ocorrem mudanças sociais importantes que põe em evidência a crise de legitimidade dos sistemas políticos, mas também a fragmentação dos movimentos sociais. Tais mudanças caracterizam um ambiente, nas palavras do autor, de esquizofrenia estrutural, ocasionando o reagrupamento dos indivíduos em torno de identidades. Nesse sentido, a identidade passa a ser a base do significado em um período marcado pela desestruturação das organizações, acarretando uma tensão no padrão de comunicação social.

E quando a comunicação se rompe, quando já não existe comunicação nem mesmo de forma conflituosa (como seria o caso de lutas sociais ou oposição política), surge uma alienação entre os grupos sociais e indivíduos que passam a considerar o outro um estranho, finalmente uma ameaça (CASTELLS, 2006, p. 23).

Nesse cenário, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) passam a ser responsáveis por parte da complexidade do enredamento sociotécnico contemporâneo, aparecendo como um eixo atravessador e como interface mediadora das esferas do trabalho e consumo, política e economia, cultura e educação. Isso sugere que elas já não são mais pontuais, senão que nos atravessam espacial e temporalmente em todas as dimensões sociais, pois sua capacidade “transformadora” se distribui em vários sentidos, sejam criativos, destrutivos, emancipadores ou escravizantes (MARTÍN-BARBERO, 2014). A sensação que se tem é de sufocamento e de afastamento das questões humanas uma vez que o domínio tecnológico pode ser capaz de subtrair a capacidade criadora dos indivíduos.

Vivemos sob a primavera de pequenas falas e imagens sintetizadoras que tanto causam ruídos quanto compõem parte da produção cultural e da espetacularização dos eventos midiáticos contemporâneos. Há uma mudança de poder emergente que têm os jovens como aqueles sujeitos que estão conquistando mais visibilidade e representatividade, como forma de resistência a partir da dimensão política (BUCKINGHAN, 2008). Ao mesmo tempo, imagens, textos, vídeos e sons se associam à propaganda, ao jornalismo e às interações nas redes sociais virtuais para alimentar a ideologia necessária ao consumismo, agora também, sob os auspícios do marketing digital. A indústria cultural atinge seu apogeu especialmente quando a informação massificada traz como saldo negativo a manipulação, a alienação e a despolarização. É nesse contexto também que os indivíduos se veem alijados dos processos socioculturais à luz de uma pretensa aparência de estarem incluídos.

Na perspectiva da comunicação social, se antes os olhares se resumiam à televisão, ao rádio, por exemplo, agora se voltam para aquele que reúne todos os outros meios. A comunicação deixou de ser apenas de um-para-muitos, mas de muitos-para-muitos. A internet

inaugura um período de colonização digital de mídias cada vez mais convergidas, acessíveis e com potencial de abrangência cada vez maior. Um período também da celebração do consumo como uma expressão pessoal, da pluralidade sociocultural, mas também da acentuação da polarização social em decorrência das desigualdades. Daí que nos parece urgente compreender os fenômenos representativos de um contexto que é profundamente modificado em sua cultura, um período de mudanças culturais perenes, mas que se transformam conforme os espaços e tempos em que vivem e atuam os sujeitos.

Nas redes digitais é possível encontrar sujeitos atuantes que podem tanto assumir um papel proativo e transformador. Atuam como figuras centrais nos debates instituídos nos espaços de disputa, comandam redes horizontais de comunicação, buscando, por meio de suas falas, desnaturalizar discursos historicamente construídos. Do mesmo modo, agora envoltos no enredamento midiático, estes sujeitos podem ser cooptados pelas ações do marketing e da publicidade, compondo assim parte do tecido comercial do mercado digital. Um efeito desorientador que nos aproxima da dialética hegeliana sobre a relação entre senhores e escravos e também de Paulo Freire quando em “Pedagogia do Oprimido”, alerta sobre o controle da liberdade, pois ela representa o perigo da subversão, uma vez que “quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado” (FREIRE, 2005, p. 26).

Para compreender esse desfecho, uma aproximação possível está na reflexão da pesquisadora espanhola Remédios Zafra (2015), sobre como as identidades se constituem nos espaços virtuais interativos. Ela acredita que conforme há um excesso de “vida” em rede, parece haver uma perversão no sistema, colocando em jogo dois ganhos substanciais: o poder sobre a gestão tecnológica da visibilidade como garantia de existência e valor, e, a (auto)implicação no que produzimos nas redes de maneira mais ou menos conscientes. Isso porque o excesso e as infinitas possibilidades de “ver e ser visto” através da tecnologia é um novo habitat que urge entender as subjetividades.

Em outro momento, Zafra (2004) buscou refletir sobre as condições de produção de subjetividades no meio eletrônico. Propôs por meio do que chama de “cartografias do sujeito online”, uma leitura da internet como novo espaço de conhecimento do ser, no qual permite a criação de novas formas de produção e experimentação da identidade através da rede mundial de computadores. Considera inicialmente que o meio eletrônico foi convertido em um espaço político do sujeito, promovendo assim condições de identidade mediadas pelas tecnologias. As plataformas online se convertem em novos dispositivos do sujeito, transformando-se em

“espaços onde se experimentam e produzem identidades temporais, fictícias, alternativas, arbitrárias, intencionais, reversíveis, ampliáveis e modificáveis” (ZAFRA, 2004, p. 3).

Recorrendo aos elementos que exploram, implícita ou explicitamente, as novas condições de produção de identidade mediadas pelas tecnologias, Zafra (2004) acredita que tais produções estariam posicionadas entre as plataformas corporativas online, convertidas em novos dispositivos e os espaços nos quais se experimentam e produzem identidades, denominados por ela de “e-dentidades”. A reflexão sugerida é a de que as novas experiências de produção de identidade estão localizadas nos limites entre a criatividade e as margens distorcidas das novas indústrias culturais. Essa ideia aproxima-se ao que defende o pesquisador brasileiro em comunicação e semiótica, Arlindo Machado (2010), quando faz referência aos “*media arts*”, termo usado por ele para designar as formas de expressão artística empreendidas por sujeitos que se apropriam de recursos tecnológicos das mídias, intervindo em seus canais de difusão, para propor alternativas qualitativas de colaboração e intervenção crítica nos meios de comunicação. Para ele, os verdadeiros criadores desviam a tecnologia do seu projeto industrial, não se submetendo às determinações dos aparatos técnicos, mas subvertendo continuamente a função da máquina ou do programa que utilizam.

Talvez até se possa dizer que um dos papéis mais importantes da arte numa sociedade tecnocrática seja justamente a recusa sistemática de submeter-se à lógica dos instrumentos de trabalho, ou de cumprir o projeto industrial das máquinas semióticas, reinventando, em contrapartida, as suas funções e finalidades. Longe de se deixar escravizar por uma norma, por um modo estandardizado de comunicar, as obras realmente fundadoras na verdade reinventam a maneira de se apropriar de uma tecnologia (MACHADO, 2010, p. 14).

A lógica então é a de reinventar suas funções e finalidades sem se deixar levar pelas normas e modos estandardizados de comunicação. Primeiro porque é possível considerar os “sujeitos online” como aqueles que têm feito uma apropriação mais alternativa das TIC e das redes informáticas e que para Martín-Barbero (2006, p. 69), tais usos, podem ser feitos por muitas “minorias e comunidades marginalizadas”, que por sua vez introduzem ruídos nas redes e distorcem o discurso dominante. Parecem tratar-se dos “atores da mudança social” que nas palavras de Castells (2013), exercem influência decisiva quando se utilizam de mecanismos de construção de poder na sociedade em rede.

De forma “marginal” ou “alternativa” à mídia hegemônica, temos assistido nas redes sociais da internet um movimento de participação, de visibilidade e de reivindicação do espaço público no sentido de enfrentamento ao discurso hegemônico. Nesse contexto é possível destacar blogs, sites, grupos de discussão e até perfis individuais, particularmente, de indivíduos representantes de minorias políticas, dentre as quais a comunidade LGBTI, o

movimento negro e o movimento feminista, que vêm demonstrando por meio de práticas comunicativas, produzidas e compartilhadas nesses espaços, seu descontentamento em relação às formas de opressão, exclusão e invisibilidade que lhes foram instituídas. Com mais ou menos sucesso, parece haver uma saída da inércia a qual foram submetidos. Parece haver um levante contra o que foi deixado de fora do olhar e da compreensão, contra o que foi coagido e preso nos velhos significados ou sentenciados ao silêncio. Tudo isso leva a crer que está havendo um novo modelo de práticas comunicativas – e porque não dizer, educativas – transformadoras, onde é possível vislumbrar sujeitos individuais e coletivos.

As novas condições de produções identitárias do sujeito, propiciadas pela internet aparecem cada vez mais nas formas de identificação coletiva. Nas questões apontadas por Remédios Zafra (2004) a esse respeito, isso só pode ser compreendido se houver a existência de um “nós”, ou seja: o “eu” não é possível sem que haja a existência do outro. No caso da internet, as relações existentes possibilitam estabelecer proximidades e distanciamentos entre o “eu” e o “nós”, ainda que as relações sejam efêmeras entre sujeitos. Essa autora, no entanto, pondera sobre a possibilidade de a internet ser um espaço político para a coletividade, pois segundo ela, algumas ações ali existentes seguem repetindo os mesmos padrões de intercâmbio sócio-simbólicos, próprios das sociedades do passado, com relações de poder latentes. Ou seja, por traz de uma estrutura supostamente não hierárquica podem existir formas sutis de hierarquização que se dedicam forçosamente a repetir a história.

Qualquer tentativa de entender as formas de construção do sujeito através da internet não pode menosprezar “o que circula e se esconde” (ZAFRA, 2004, p. 76). Ao permitir a mediação entre sujeitos, a internet como qualquer outra tecnologia, suscita um jogo duplo, como se a interface fosse simultaneamente um espaço que amplia a ilusão (um espaço de projeção) e um espelho que modifica as formas (um espaço de proteção). A possibilidade de criação não está isenta da repetição, pois produzir um novo mundo é tão viável quanto participar na perpetuação do velho. Os objetos, as condutas, as formas de construir-se o sujeito estão carregadas de ideologias, agora mais poderosas e mais invisíveis.

Embora circule invisível, a ideologia contida nas tecnologias nos remete às estruturas mantenedoras do poder. Ao passo em que resulta obrigatório considerar o que de repetitivo existe na produção de subjetividades mediadas e os riscos implícitos que ocultam as tecnologias, também haveríamos de pensar no que de singular existe. Nesse aspecto Remédios Zafra questiona o lugar do sujeito produtor contemporâneo de imagens, tão comum em um meio visual como a internet. A ideia de “novos produtores” reside no fato de que seus

trabalhos não se baseiam na criação de mecanismos de “reprodução da vida”, senão em meios de “produção de novas formas de vida”.

Na esteira dessas observações sobre o sujeito produtor e consumidor na internet também se sustentam as questões tratadas por Paula Sibilia (2016), particularmente ao abordar o fenômeno de exibição da intimidade na internet. Trata-se de um debate atual e que nos parece elucidativo para compreender a produção de subjetividades na já considerada “consistente” participação dos sujeitos nas redes sociais da internet. Essa pesquisadora se debruçou em compreender os sujeitos na sociedade do espetáculo, particularmente no contexto da cultura digital. Segue, portanto, o conceito central debordiano de “espetáculo”, definido como o conjunto das relações sociais mediadas pelas imagens, para abordar o fenômeno de exibição da intimidade contemporânea, naquilo que ela denomina de produção da “extimidade”, ou seja, as novas formas de expressão e comunicação que se proliferam em perfis pessoais nas redes de relacionamento, blogs, *selfies* e vídeos caseiros.

Paula Sibilia (2016) aposta no debate sobre o fenômeno da “extimidade”, por considerar o “eu” como sendo um dos aspectos da nossa subjetividade, mas que atualmente tem se deslocado do aspecto privado ao público por meio de “confissões” vertidas no ciberespaço. Um costume ainda estranho, porém, nem tão novo assim, argumenta a autora. Os ambientes privados experimentaram seu clímax na cultura burguesa do século XIX. Ali, a solidão e a privacidade conduziam o sujeito moderno a buscar sua interioridade. Hoje em dia, a singularidade do “eu” ainda preserva sua força, porém nutrida de um individualismo mais apurado. O “eu” é cultuado e cultivado ainda, porém é exposto de uma forma mais atraente, na busca por provocar olhares e aplausos.

De um lado, a esfera da intimidade que “transborda os limites do espaço privado e se exacerba sob a luz de uma visibilidade quase total” (SIBILIA, 2016, p. 62), de outro lado, as experiências subjetivas que orientam os sujeitos, atuantes nesses espaços, a inventar novas armas, capazes de opor resistência. Criam-se também interferências sobre os dispositivos de poder, na tentativa de abrir o campo do possível por meio de formas inovadoras de ver e ser visto, de ser e estar no mundo. De acordo com Sibilia, uma primeira aproximação está na definição dessas novas práticas como pertencentes aos gêneros autobiográficos, categoria que contempla diversas manifestações, desde diários íntimos, passando pela memória e autobiografia. Mas o “eu” que se mostra nas telas das redes é ao mesmo tempo autor, narrador e personagem e apesar da evidência do “eu”, o seu estatuto é sempre frágil, daí que pode ser encarado como ficção.

A pesquisa desenvolvida por Sibilia aponta que as experiências subjetivas podem ser estudadas em função de três grandes dimensões ou perspectivas diferentes. A primeira se refere ao nível singular, cuja análise focaliza a trajetória de cada indivíduo como um sujeito único. No extremo oposto estaria a dimensão universal da subjetividade, que abrange todas as características comuns ao gênero humano, dentre as quais a inscrição corporal de cada sujeito e sua organização por meio da linguagem. Mas entre essas duas abordagens extremas existe uma dimensão de nível intermediário, denominada particular ou específica, que visa detectar aqueles elementos comuns a alguns sujeitos, mas não necessariamente inerentes a todos os seres humanos. Essa perspectiva contempla aqueles aspectos da subjetividade que são claramente culturais, frutos de certas pressões e forças históricas nas quais intervêm vetores (políticos, econômicos e sociais) que impulsionam o surgimento de certas formas de ser e estar no mundo. São forças que incidem diretamente nas configurações subjetivas, para que suas engrenagens possam operar com maior eficácia. Essa dimensão parece, segundo a autora, permitir examinar melhor os “modos de ser” que se desenvolvem junto às novas práticas de expressão e comunicação via internet.

A chegada do século XXI suscitou um deslocamento do eixo que sustentava a intimidade como sendo um aspecto mais privado de cada um de nós. Logo, trata-se da ocorrência de um conjunto de novos hábitos que se expandem por diversos canais permitindo tornar pública nossa intimidade. Isso acontece graças ao cenário propiciado pela internet, sobretudo, no triunfo do narcisismo relacionado à tudo que se vê e aparece enquanto imagem performática compartilhada nas telas. Na internet, pessoas desconhecidas acompanham o relato minucioso de um protagonista qualquer. “Dia após dia, de hora em hora, minuto a minuto, com o imediatismo do *tempo real*, os *fatos reais* são relatados por um *eu real* [...]” (SIBILIA, 2016, p. 104). São textos complementados por fotografias, estas complementadas por legendas, sons ou imagens de vídeo com transmissão ininterrupta, ora fascinante, ora entediante, nas palavras da autora.

O fenômeno da intimidade como espetáculo pode estar subordinado à explosão, de um lado, da criatividade, e do outro, da participação ou pertencimento cada vez maior aos espaços midiáticos. Criatividade, porque é também um processo de experimentação estética reservada ao indivíduo comum que antes apenas consumia, mas que agora experimenta intensamente as redes de comunicação digitais. Já a participação ou pertencimento, pensadas no sentido político, traduzem a ideia de pertencer, um sentido talvez próximo ao que em seu tempo, quando escreveu as “Origens do Totalitarismo”, Hannah Arendt (2012), atribuía à ideia de que não pertencer implicava na privação de um espaço público, isto é, a ausência do

status político no indivíduo que o conduz ao confinamento em uma vida privada e inexpressiva. Daí que Sibilia busca destacar que por meio da verbalização nos espaços de comunicação digital, os indivíduos experimentam uma espécie de libertação, de esvaziamento dos pesos que carregam, de um alívio aparente relacionado à emancipação.

Falar de si, ou narrar-se, isto é, a narração, pode ser traduzida por meio de um sistema simbólico de linguagens visual, textual e sonora, para representar conceitos e sentimentos, que ao serem compartilhados auxiliam na compreensão das práticas sociais e valores de uma cultura de determinada sociedade. Algo, portanto, que se aproxima do que Homi Bhabha (1990) apregoa, de que não há identidade que não possa ser narrada. Em sua condição de narrador, o sujeito, usa palavras e imagens, que se constituem em formas de ação, para criar universos e com elas construir suas subjetividades. Palavras e imagens também são responsáveis, ao que sugere o autor, por estabilizar o espaço e ordenar o tempo dialogicamente com outras vozes. Daí que o componente primordial dos espaços de comunicação seja a interação. Os relatos imagéticos, textuais e audiovisuais em formas de *selfies* ou vídeos confessionais publicados e compartilhados em redes sociais, não acontecem sozinhos, pois estão acompanhados de vários nós de uma rede virtualmente infinita.

No itinerário construído por Sibilia, sobre o fenômeno das *ex-timidades*, fica evidente que quanto mais cresce a interação, maior é o desejo de ver e ser visto, isso porque as identidades se constroem “na negociação do reconhecimento pelos outros” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 66). Quanto mais as tecnologias vão se convergindo, mais a performatividade torna-se um fenômeno propício para as exigências do ritmo da atualidade que tanto pautam as formas de relação entre o “eu” e o “outro”, quanto se constituem em um vetor fundamental para os modos de ser e estar no mundo. Ao que descreve a autora, tudo começa com os diários íntimos expressos por meio de blogs e que nas redes digitais também assumem a denominação de *weblogs*. Aos poucos variam para modalidades mais específicas como *photoblogs* e *videoblogs* ou *vlogs*, todas elas usando como expressão discursiva palavras escritas, fotografias e vídeos. Ao sabor dos tempos, aparelhos celulares com câmeras fotográficas e de vídeo embutidas, paralelamente ao aparecimento de redes sociais virtuais como hoje as conhecemos, re inauguram um novo tempo de exposição da intimidade.

A pesquisadora Ana Luiza Coiro Moraes (2009) fala sobre uma “síndrome do protagonista” em curso na contemporaneidade, cujas estruturas de sentimento se forjam na cultura da mídia. A característica basilar está na necessidade de ocupar o primeiro plano no palco dos acontecimentos. São sujeitos comuns que se alçam à visibilidade midiática através da participação em algum espetáculo de realidade, incluindo não apenas o formato reality

show da televisão, mas, também, as cartas e depoimentos a seções de leitores de jornais ou revistas ou blogs da internet. As raízes históricas para esse protagonismo exacerbado encontram-se localizadas no movimento romântico e os espetáculos de realidade são, portanto, herdeiros do folhetim e do *fait-diver*, que é a forma folhetinesca do jornalismo. Para a pesquisadora, o sujeito comum, quando emerge do seu lugar de receptor para tornar-se personagem midiática, recorre aos seus modelos de atuação nos arquétipos que têm das personalidades já conhecidas, seja nos folhetins e telenovelas de outrora, seja nos influenciadores digitais de hoje.

Esse fenômeno da autoexpressão corresponde à influência midiática a que estamos expostos e que nos leva, de um lado, ainda que involuntariamente, gerenciar diversas práticas comunicativas (textuais, visuais e audiovisuais) para nossa própria exposição aos olhares dos outros. Por outro lado, é a possibilidade de falar de si sem o intermédio do outro, levando em consideração que por muito tempo, a mídia hegemônica era responsável, única e exclusivamente, por narrar situações cotidianas e contar nossas próprias histórias. Resultado disso tem-se o “monopólio da fala”, nos termos de Sodré (2010), por meio de estratégias de manipula o das mensagens e dos mecanismos de homogeneiza o cultural. Durante muito tempo delegou-se a imprensa e a televisão o poder de polarizar as demandas da informa o, submetendo os consumidores   processos de aliena o.

Quando tratamos anteriormente sobre a cultura digital, abord vamos o conceito de indústria cultural em Adorno e Horkheimer e sua atualiza o para os nossos tempos, por Rodrigo Duarte, cujas perspectivas se coadunam. Por sua vez, Martín-Barbero (2009) não concorda com a leitura de que a indústria cultural age, pura e simplesmente, como instrumento de domina o, especialmente porque se ignora a tradu o feita pelos receptores dos produtos simbólicos transmitidos. Isso porque em qualquer análise a ser traduzida nesse campo, torna-se imperativo evidenciar as possibilidades de expressão e comunica o das pessoas comuns que marcam a ocupa o de territórios midiáticos, sobretudo, as modalidades pelas quais os sujeitos experimentam as narrativas construídas pelos outros, através dos meios. Isso significa dizer que a passividade seria talvez um reflexo do baixo valor interpretativo das mensagens produzidas pelas mídias.

Ao tomarem para si os espaços de produ o e constru o de conhecimentos, os sujeitos da cultura digital, tanto são consumidores, quanto assumem simultaneamente a fun o de produtores. Ao se desmancharem as fronteiras entre quem recebe informa o e entre quem emite, se produzem ao mesmo tempo deslocamentos no eixo em torno do qual se edificam as subjetividades. Trata-se de um movimento de muta o subjetiva que empurra os

eixos do “eu” em direção ao exterior e que Paula Sibilia (2016) acredita não ser apenas um processo de individualização, pois as dimensões das transformações são sobremaneira incalculáveis, tornando insuficientes as explicações de que a súbita exposição da intimidade na mídia seja apenas narcisismo, voyeurismo ou exibicionismo. Prender-se apenas a estes aspectos significa desconsiderar um conjunto mais radical de alterações que afetam os próprios mecanismos de constituição da subjetividade. Talvez buscar o reconhecimento dentro dessa hegemonia imagética de hoje, seja um ato político que equivale ao direito de existir socialmente.

Aqui se estabelece o ponto nevrálgico do sujeito na cultura digital uma vez que aparece tanto na condição de produtor, quanto de consumidor, tanto de receptor, quanto de emissor. Ora, passivo, aparecendo como representante legítimo da decadência da capacidade narrativa e interpretativa dos homens, nos termos de Walter Benjamin (2012). Ora, aparece numa condição mais ativa e atuante, logo possivelmente empoderadora, disposto a desconstruir o mundo a partir do seu próprio discurso e através das linguagens que conhece e que usa e que também o ressignifica. E é com esse sujeito que a escola, que a família, o Estado, enfim, todas as instituições sociais terão que lidar. Por tais razões é cabível que tratemos aqui sobre sua constituição no contexto comunicativo contemporâneo, conforme abordaremos a seguir.

3.2.1 Sujeito em comunicação: por uma arquiautoria do sujeito

No contexto social e comunicativo contemporâneo, do qual a internet surge como plataforma participativa, tem no processo de reformulação do esquema clássico de comunicação, talvez a forma mais emblemática da complexidade dos nossos tempos. A possibilidade atribuída ao sujeito em produzir, criar e intervir na mensagem, ocorre em simultâneo à função que ele desempenha em ser utilizador, receptor, consumidor e performer. Estamos diante de uma geração que está crescendo e vivendo em uma era na qual a mídia digital faz parte do tecido social e cultural da aprendizagem e da comunicação social (BUCKINGHAM, 2008). Uma condição que nos inquieta e nos convida a compreender esse fenômeno, uma vez que é desafio da educação e da escola dialogar com os sujeitos que, hoje, encontram-se constantemente conectados, abraçam as inovações e adotam as tecnologias como “lugares” que se convertem no seu modo de estar juntos e de se expressar.

Se por um lado, celebramos essa abertura para a participação e para o surgimento de “produtores” capazes de converter condicionamentos em oportunidades por meio de práticas

de expressão e comunicação, por outro lado, nos preocupa se não estaria havendo um simulacro da noção de participação que se efetiva em uma ação que em nada é transformadora, uma vez que historicamente estivemos quase sempre sob o domínio de poder político, religioso e midiático, marcados pelos modos de ser padronizados que aniquilam nossa capacidade criadora, conduzindo-nos a um servir depreciado. Logo, se partimos do pressuposto que o sujeito se produz na prática transformadora, longe da fetichização mercantil que conduz à coisificação das relações sociais (CANCLINI, 2015), como se constituiria o sujeito na cultura digital?

Preocupa-nos haver um esvaziamento da noção do que é ser sujeito, uma vez que aparece como aquele que cria por si mesmo, que se constrói na contestação (TOURAINÉ, 2009). Logo, se a cultura digital pode ser ela mesma um contexto de agenciamento de grandes estruturas midiáticas, os sujeitos que ali participam, consomem, produzem e performam, podem ser conduzidos às novas amarras engendradas pelas tecnologias, numa espécie de conversão em meros multiplicadores das velhas práticas das mídias de massa e do mercado de bens e serviços (AGUIRRE et al., 2013). Por certo, uma relação conflituosa entre a indústria cultural, de um lado, e os sujeitos, de outro.

As mídias têm mostrado por meio de estratégias racionais não espontâneas de que maneira podem instrumentalizar as subjetividades. Na maioria das vezes passa de maneira desapercibida em condições não apreensíveis pela consciência. Tal qual a ideia de “servidão voluntária” proposta por Etienne de La Boétie¹⁰ ainda no Século XVI, mas que nos parece bastante atual. Abrindo um parêntese, buscarei fazer uma analogia com os dias de hoje, uma vez que nossa relação com as mídias parecem dar conta desse processo de servilismo, isso porque a servidão é voluntária pelo simples fato de que a aceitamos, pois ela se camufla no meio de nosso modo de vida. Sobrevêm à consciência apenas como um cansaço, uma forma enfadonha, mas que tão logo nos curvamos diante de sua força, não porque somos forçados, e é bom lembrar: é voluntário. É voluntário porque queremos servir e a vontade de servir é apenas outro nome para a vontade de dominar. Por exemplo, nas redes sociais virtuais é possível que um mesmo indivíduo seja tanto vítima, quanto algoz. Pode tanto ser alvo de escrutínio público, como também pode ser ele mesmo o responsável por comandar um “linchamento” virtual. Também podemos encontrá-lo se divertindo e zombando do outro quando presencia alguém sendo alvo do linchamento.

¹⁰ O Discurso da Servidão Voluntária pode ser acessado em: <<http://www.culturabrasil.org/zip/boetie.pdf>>.

A servidão não é conduzida por tiros e ameaças, mas porque imaginamos que ela nos dará a liberdade. Somos seduzidos pelas promessas de felicidade instantânea, pelo bem-estar, pelo poder. Vivemos esperando o momento específico no qual seremos observados pelo poder e este nos concederá um instante de glória dentro dos holofotes rutilantes das mídias digitais. Conscientes do nosso estado de servidão, a alternativa para La Boétie é a de não servir. Ele sugere que apenas sejamos resolutos em não mais servir! Talvez pareça tratar-se de um panfleto libertário de uma prática anarquista ao mesmo tempo em que soa contraditório, por exemplo, como pode ser servidão se é voluntária? No entanto, a cultura digital, conforme adiantamos anteriormente, tem possibilitado desde a atividade criadora, lúdica e artística, até o ativismo político, passando pela performance por meio do mero aparecimento público, mas também por meio de discursos pessoais, de narrativas que abrem brechas na prática cotidiana, incorporando o na tentativa de recriar lugares e afetos. Estas considerações, invocam uma possibilidade de compreender o sujeito sob o prisma da comunicação.

No estudo desenvolvido pela pesquisadora Vera França (2006, p. 76), o conceito de sujeito é problematizado sob um viés relacional buscando uma configuração mas precisa do que se entende por “sujeitos da comunicação” ou “sujeitos em comunicação”. Como aporte inicial do prognóstico que tenta traçar, França considera a expressão “sujeito da/em comunicação” uma expressão usada naturalmente, porém pouco problematizada. Essa expressão tanto se refere ao papel ativo dos indivíduos na produção/recepção das formas discursivas, como diz respeito à sua natureza de sujeito social, como sujeito atuante no mundo. É relacional porque o sujeito é produzido na ação de afetar e ser afetado pelo outro através da mediação dos materiais significantes que os cercam e com os quais lida cotidianamente.

O que Vera França aponta como sendo gestos significantes são os dispositivos acionados que nos constituem enquanto público seja ele condicionado, crítico, próximo ou distante. São gestos materializados em formas simbólicas, que contêm significados para aqueles a quem são dirigidos e para aqueles que os fazem. Costuma tratar-se de uma situação de copresença. Nesse processo há um sujeito que se constitui como paciente que sofre, experimenta e é afetado. Mas não se trata de um sujeito passivo, pois ele reage, seleciona e adota um comportamento, fazendo parte do processo, ainda que de maneira diferente dos que produzem ou criam as representações, porque seu lugar e sua perspectiva são outros. Ambos, produtores e receptores, são partes constitutivas do mesmo processo e essa relação de pertencimento na ação estabelecida, torna-se elemento fundamental para pensar o sujeito nesse contexto.

Ao tomar para si a condição de emissor no processo comunicativo, o sujeito pode assumir um papel de dominador frente a um receptor passivo. Portanto, o tratamento do emissor oscila entre uma autonomia absoluta ou em um servilismo aos desejos e demandas da esfera do consumo. Portanto, ser sujeito da comunicação ou em comunicação, significa ser um sujeito enredado numa teia de relações às quais constituem esse sujeito. Trata-se de um processo de relações mediadas discursivamente, a relação com o outro, com a linguagem e com o simbólico. Nesse sentido, a natureza das interações está baseada na retroatividade de gestos significantes.

As consequências da relação dos indivíduos nos espaços cotidianos, nas relações mútuas e na exposição ao espetáculo, tornaram-se pano de fundo para um estudo desenvolvido pelo professor brasileiro, Walcler Mendes Júnior (2010), cuja análise resultou na alegoria do sujeito-arquiautor. Um conceito, portanto, que parte de uma reflexão sobre a construção do sujeito-autor, identificado como sujeito da ação, como certo autor que expõe as práticas de esvaziamento e despolitização promovidas pelos meios de comunicação de massa. Nas palavras de Mendes Junior (Ibid., p. 85), o sujeito-autor, confecciona um “tecido simbólico” que ajuda a construir narrativas capazes de interromper o esvaziamento do espaço público. O sujeito-autor assume algumas características importantes que as distingue da indústria cultural. Enquanto o sujeito-autor cria a partir da troca de experiências e do diálogo, a indústria cultural nos enxerga como meros consumidores de seus produtos.

Ao passo em que o sujeito-autor necessita da proximidade com o outro para a efetivação das práticas de diálogo e de troca de experiências, a indústria cultural atua no sentido de tornar essa prática cada vez mais impessoal, quando se utiliza de uma abordagem galvanizadora de singularidades, pois valoriza elementos universais para criar um vocabulário padronizado e limitado. Outra característica apontada por Mendes Junior está nas relações de produção e participação. Enquanto na indústria cultural, a participação pode ser confundida com a prática de consumo, que passa a ocorrer (quando ocorre) de forma tacanha e tímida uma vez que as mensagens já estão prontas e pasteurizadas para o entendimento da massa de telespectadores, o sujeito-autor carece da participação efetiva e próxima ao receptor na construção discursiva do significante, essa aproximação é propositalmente composta de brechas que podem ser preenchidas por meio de uma ação política fundada na comunicação.

Diferentemente do sujeito-autor, que produz, escreve e cria deliberadamente e constrói um contraponto ao discurso hegemônico da indústria cultural, o sujeito-arquiautor é aquele que rasura a condição de autor e obra, pois considera que seus pequenos gestos produzem efeitos nos cotidianos pessoais. Trata-se dos sujeitos conscientes de que seus

pequenos gestos compreendem ações políticas diante das hegemonias instituídas com e pelas mídias. O sujeito-arquiator, ao que nos explica Mendes Junior, não age de forma panfletária, apontando sua munição contra a hegemonia midiática, mas consciente de que sua ação produz rugosidades no cotidiano do outro. Pequenos gestos que recusam a autoria deliberada e a exposição desmedida como estratégia de escape. O sujeito-arquiator, embora capturado pelo espetáculo, conscientemente ou não dessa condição, subverte sua lógica.

Mendes Junior constrói a alegoria do sujeito-arquiator no espaço público da cidade, na insurreição de formas não hegemônicas de apropriação e uso, ou seja, o resultado da ação desse sujeito implica na multiplicação de práticas que ampliam e restituem sentidos de pertencimento, identidade e afetividade às relações cotidianas. Nesse sentido, se estamos considerando a cultura digital, seus espaços e dispositivos, como um novo *ethos*, um novo espaço para a ação humana talvez seja possível pensar o sujeito e sua arquiatoria nesse espaço. Também, o sentido de sujeitos da/em comunicação, traduz a prática autoral, igualmente como sendo aquela que não se efetiva em apenas um polo da comunicação. Mendes Junior postula que o sujeito-arquiator, mesmo atravessado e exposto aos mecanismos de reprodução de mensagem do espetáculo, age à revelia do senso comum e diferentemente do sujeito-autor, está plasmado no cidadão comum, contudo narrando além das construções do espetáculo.

O sujeito-arquiator seria todo aquele que em prática – em gesto individual, em ação conjunta, em narrativa e leitura – age à revelia da lógica de mercado que rege a indústria cultural. O sujeito-arquiator pode ser a construção já lapidada que estabelece a compreensão do que vem a ser a não indústria cultural. (MENDES JUNIOR, 2010, p. 141).

Portanto, a prática do sujeito-arquiator não se encerra na atividade artística, logo não é meramente um autor, pois ela se estende a qualquer atividade criadora de discursos pessoais. Mendes Junior explica que o sujeito-autor mediante suas criações denuncia o esvaziamento e a despolitização social que os meios de comunicação de massa trataram de engendrar para com isso assegurar práticas mercantis e políticas que os preservem como sujeitos repetidores do discurso hegemônico. O sujeito-autor, portanto, vai questionar a leitura dos veículos de comunicação de massa, tal qual o faz o sujeito-arquiator, porém este se diferencia por que vai além, pois a prática arquiatorial é mais do que isso. Sua ação reside na possibilidade de indicar uma saída à cultura do mercado, pois ele rompe com a aquilo que corresponde ser a relação entre desejo e mercadoria ou consumo e satisfação que são as relações fundantes da cultura do espetáculo. Ele se constrói como *alter* (outro) do espetáculo, mesmo que este tenha possibilidades de cooptá-lo, contudo, se propõe a dessacralizar um mundo que permanece engessado às estruturas arcaicas de dominação e reprodução social.

Não há aqui uma insistência em ser ativista, mas em ser sujeito. Consciente de seu lugar no mundo, consciente de que mesmo atravessado pelos mecanismos midiáticos consegue encontrar rachaduras por onde penetram seus discursos. Isso porque na cultura digital o ativismo é tanto espetacular quanto político, conforme nos conta Stephen Duncombe (2007) a quem retomamos agora para lembrar que as novas formas de expressão comunicativas se fundam em estratégias com um apelo emocional por meio da performatividade do espetáculo, muitas vezes herdadas das velhas práticas midiáticas, porém a narrativa é antes de tudo uma voz que grita para se fazer ouvida, logo é um ato político.

No entanto, Duncombe (Ibid., p. 157) alerta para que o ativismo não seja consumido de maneira catártica, tal qual um éter que se dissipa no ar. O discurso e o gesto significativo precisam ser tal qual concreto e real que despertem a capacidade de efetuar mudanças práticas. Para esse autor é preciso avançar para além do plano geral em mudar a forma como as pessoas pensam, mas para o modo como elas agem para transformar a própria realidade. Daí que esse autor acredita que as práticas autorais de ativismo, representatividade e visibilidade, cujo modelo ainda se ancora em estratégias predominantemente “disciplinadas” e “racionais”, seja uma armadilha, uma vez que o jogo, a performance, o espetáculo e o afeto são elementos cruciais da mobilização política e devem ser reconhecidos como tal.

Então, ancorados nos estudos apresentados anteriormente, dizemos que a aparição no espaço público é para o sujeito mais do que um espaço de subjetivação (individual) é um ato político para a liberdade e emancipação, que é social (coletivo). Logo, a prática arquiatorial parece ser tanto subjetiva, portanto, individual, uma vez que compreende fatores identitários e emocionais, ou seja, faz parte da esfera das representações que são sempre de alguém. Mas também parece ser uma prática coletiva, cujas elaborações são negociadas por meio de trocas dialógicas baseadas em consensos e dissensos que vão resultar em construção de saberes. No entanto, sem desconsiderar que se trata de processos de criatividade e experimentação estética reservada aquele que antes apenas consumiam, mas que hoje estão presentes no espaço público conferindo o status político que retira os sujeitos da esfera da invisibilidade e do confinamento e os coloca no jogo da comunicação para experimentar a liberdade de não mais servir voluntariamente.

Em síntese, o sujeito existe na totalidade dos elementos que o compõe e se constitui socialmente a partir do comportamento e das relações estabelecidas com os outros sujeitos, definindo-se como sujeito histórico de um grupo de pertencimento. Enquanto sujeito, marca sua individualidade, suas fronteiras, seus limites e possibilidades, que, certa maneira, o faz diferente dos outros. Trouxemos ao debate a noção de sujeito por compreender ser ela quem

responde melhor ao sentido do que pretendemos (guardada as devidas utopias) que é a formação de sujeitos capazes de participar e agir consciente e criticamente na sociedade. Por essa razão declinamos das noções, também importantes, de “ator” e de “agente”. A primeira se trata de um ser social determinado por relações de poder, a segunda diz-se daquele que tem conhecimento de suas ações, reconhece o seu potencial de escolha o que lhe possibilita escapar à passividade frente às pressões sociais, porém ambas as noções, parecem não dar conta da complexidade que significa ser sujeito.

Tomamos, portanto, como aporte a noção trazida por Alain Touraine quando ele diz que a defesa pela reconstrução do social somente é possível quando se intervém como sujeitos. Jamais alguém será um ator social ou um agente se não for sujeito. Sujeito, portanto, é aquele que foi instrumentalizado por outrem para um objetivo alheio, que consegue estabelecer uma relação de si para si, mas que também amplia esse reconhecimento para dar conta do grupo social a que pertence. É aquele que reconhece sua força criadora e busca sua liberdade para se defender e se proteger do social e assim buscar reconstruí-lo. A adoção da alegoria do sujeito-arquiautor se deu porque parece responder melhor aos anseios desses tempos de estranhamento nos quais as concepções cristalizadoras podem não dar conta de responder à complexidade que significa ser sujeito hoje, nesta cultura digital tomada tanto pelo performático, quanto pelo político, pelo individual, mas também pelo(s) coletivo(s).

Mas resta a dúvida, e a esperança, que implica as condições contemporâneas de resistência e emancipação, sobre a possibilidade de existência do sujeito arquiautor. Do nosso lugar, a educação, questionamos mais profundamente de que maneira formar um sujeito-arquiautor? Quais as brechas de possibilidades que os/as educadores podem encontrar (e onde encontrar) que reforcem uma educação que seja libertadora, crítica e reflexiva ao ponto de fazer compreender que estamos tanto produtores quanto consumidores, porém que é possível ser “arquiautor”? Haveria, portanto, possibilidades transformadoras e empoderadoras nas/com as mídias as quais os sujeitos, do lugar que ocupam hoje, pudessem ser vetores de mudanças, por meio de gestos significantes, ainda que sutis, porém capazes de promover rugosidades no cotidiano dos outros?

4 EMPODERAMENTO

A possibilidade real que hoje estamos vivenciando de participação mais horizontal, mais direta na interlocução com as mensagens, com seus produtores e seus emissores, é o que Orozco Gómez (2014, p. 86) vai chamar de “condição comunicacional”. Portanto, a possibilidade de transitar do papel de consumidores, para o papel de produtores criativos “através de combinações multimídia ou transmidiática de produtos audiovisuais a partir de plataformas diversas”. Nesse processo, o que parece ficar evidente são as diversas apropriações que fazem os indivíduos dos suportes tecnológicos que possibilitam tal condição. São novas formas de produzir e de fazer circular socialmente a informação e o conhecimento.

Conforme apontamos anteriormente das (in)certezas que se tinha em relação ao sujeito – sua constituição, sua formação e noção –, às profundas transformações sociais e culturais por que passamos nos últimos anos, o que parece não ter se modificado, senão se ressignificado foram as relações de poder, que mesmo com a possibilidade de participação mais ativa, mesmo com a possibilidade de intervenção ou até mesmo de subversão à lógica instrumentalista a que estamos submetidos, parece persistir no centro das explicações, a inevitável divisão entre aqueles que tem poder e aqueles que não o tem. Por outro lado, um conceito/termo vem ganhando cada vez mais força, qual seja: empoderamento (em inglês *empowerment*), um termo cunhado em 1977, pelo psicólogo norte-americano Julian Rappaport a partir da palavra “*power*” (poder), para defender que era preciso dar ferramentas à certos grupos oprimidos para que tivessem condições de realizar mudanças de ordem social, política, econômica e cultural, bem como autonomia para exercerem o poder de decisão em vez de tutelá-lo.

O empoderamento surge como um termo, neste novo milênio, que entra para o jargão das políticas públicas por se tratar de processos que têm a capacidade de produzir desenvolvimento com a mediação de agentes externos, chamados de “educadores sociais”, atores considerados fundamentais na organização e no desenvolvimento de projetos empoderadores. O significado de empoderamento, conforme nos explica a pesquisadora brasileira, Maria da Glória Gohn (2004), tanto pode se referir ao processo de mobilizações e práticas destinadas a promover e impulsionar grupos e comunidades, como pode se referir as ações destinadas à integração dos sujeitos socialmente excluídos, mandatários de bens elementares à sobrevivência.

Ao traçar historicamente as origens e influências do empoderamento, a francesa Anne-Emmanèle Calvés (2009), reconhece que ele ganha corpo primeiramente no discurso feminista da década de 1980 e sua consequente institucionalização política nas organizações internacionais de desenvolvimento. Suas pesquisas indicam que o empoderamento refere-se a certos princípios que capacitam indivíduos e comunidades a tomar medidas que lhes garantem bem-estar social e direito em participar nas decisões que lhes dizem respeito. Nos movimentos de contestação social, o termo tornou-se popular e é cada vez mais utilizado em comunidades marginalizadas e grupos politicamente minoritários, como negros, mulheres, LGBTI e pessoas com deficiência. Devido a sua abrangência, o conceito é adotado como ferramenta de governos, organizações da sociedade civil e agências de desenvolvimento em agendas direcionadas à melhoria da qualidade de vida e dignidade humana de setores marginalizados da sociedade (NARAYAN, 2002).

Ao sabor dos tempos, o conceito passa a ser adotado por diversas áreas de conhecimento: Educação, Sociologia, Ciências Políticas, Saúde Pública, Psicologia, Serviço Social, Administração e Comunicação – como sendo um “guarda-chuva” conceitual que abrange vários usos e diferentes perspectivas. Apesar da profusão de estudos sobre empoderamento, Horochovski e Meirelles (2007) observam que a maioria deles toma o conceito como dado, sem a preocupação em defini-lo e contextualizá-lo adequadamente. Resultado disso é a tomada do conceito como polissêmico e do uso indiscriminado, acarretando em um peso excessivo às suas supostas “virtudes”, estas como sendo a única brecha existente para a superação das desigualdades, situações de opressão e relações desiguais de poder. Daí a necessidade de sua problematização com a finalidade de ultrapassar as meras definições as quais empobrecem o conceito.

O debate sobre empoderamento aponta para duas dimensões essenciais: a educativa e a política, uma vez que visões de mundo e de propósitos sociais diferenciados orientam as distintas concepções e ações de empoderamento (BAQUERO, 2012, p. 174). No sentido político, passa pela necessidade de assumir nossa responsabilidade como cidadãos, o que compreende, nas palavras de Armand Matellart (2005), buscar na democracia, mas também no saber compartilhado, na criatividade da comunicação (seja na produção ou no consumo), alternativas capazes de empoderar os sujeitos contra projetos de sociedade que contribuem com a manutenção das desigualdades e a perpetuação das violências, de gênero, de raça e de credo. Já na dimensão educativa, ancora-se na educação popular, tendo a obra de Paulo Freire como um dos pilares para a realização de uma política-participante por meio de um trabalho gerador de consciências críticas no sentido pleno de transformação social.

A noção de empoderamento se aproxima de outras noções básicas que se transformam em atributos e processos pelos quais se confere poder e liberdade, a exemplo da “emancipação”, no sentido freireano de “libertar-se a si” (FREIRE, 2005, p. 17), também de uma ação política, enquanto ‘ação cultural’ para a liberdade, visando uma ação libertadora. Nesse sentido, o empoderamento é um processo por meio do qual, indivíduos, organizações e comunidades buscam recursos que lhes permitem ter mais visibilidade, influência, capacidade de ação e de decisão. Trata-se, porém de um processo, isto é, não é algo dado, mas construído e esse processo compreende uma transição, segundo Sadan (1997), de um estado de impotência para um estado de autonomia. E isso ocorre sobre duas dimensões das nossas vidas: a pessoal, que é o processo individual de mudança, e, o social, que corresponde ao empoderamento coletivo.

A emergência para a compreensão sobre a noção de empoderamento também pode ocorrer em virtude da necessidade de reflexão sobre o próprio conceito, que parece ter perdido sentido, particularmente quando vem sendo transformado em produto de consumo ou de publicidade, soando como um modismo, dentro desse contexto marcadamente submetido às relações de poder comunicacional (ESCUDERO, 2009; GOZÁLVEZ; CONTRERAS-PULIDO, 2014). Os movimentos sociais, em particular ativistas de movimentos feminista, negro e LGBTI, ao tomarem para si os espaços de comunicação na cultura digital, parecem ter chamado à atenção de setores hegemônicos da sociedade, que se por um lado, auxiliam para dar uma maior visibilidade às pautas destes grupos, por outro lado, podem se apropriar delas, retirando-lhes o protagonismo. Nesse sentido, parece ocorrer um efeito contrário, pois contribuem para o apagamento desses grupos e inviabilizam a representatividade e a visibilidade.

Trazer ao debate o conceito de empoderamento significa (re)pensar os caminhos entre o pensar e agir humanos na busca pela igualdade, pela liberdade de pensamento, ideais fundantes dos Direitos Humanos que tem como principal função a de proteger os indivíduos das injustiças, arbitrariedades, do autoritarismo e dos abusos de poder. Soma-se a isso a dignidade humana e a democracia conforme aponta o pesquisador Giuseppe Tosi (2005), enquanto valores e princípios basilares da sociedade as quais se supõem alinhar às exigências educacionais da formação para a cidadania, enquanto dimensão fundamental para a efetivação dos direitos seja na educação formal, informal ou nos meios de comunicação.

4.1 EMPODERAMENTO: SENTIDOS E ABORDAGENS

A noção de empoderamento tem atraído a atenção do Estado e de organizações internacionais como forma de verificação das suas políticas e programas destinados aos setores marginalizados da população. Em virtude do seu uso generalizado, é possível encontrar uma variedade de entendimentos, incluindo o debate sobre tratar-se ou não de um conceito, pois não adquire o status teórico conceitual, senão trata-se de uma categoria ou de uma abordagem. A definição dada pelo antropólogo brasileiro, Jorge Romano (2002), parece traduzir o empoderamento tanto como uma abordagem, que coloca as pessoas e o poder no centro dos processos de desenvolvimento, quanto um processo pelo qual as pessoas, as organizações, as comunidades assumem o controle de suas próprias agendas e tomam consciência das suas habilidades e competências para produzir, criar e gerir seus projetos.

A Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1994, parece ter sido palco para a ocorrência da institucionalização de estratégias de empoderamento. Daí que o termo passa a ganhar mais visibilidade internacional, primeiramente como agenda do movimento feminista e dos projetos voltados à erradicação da pobreza. Ao ganhar destaque no discurso de instituições como Banco Mundial, ONU e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), também se tornou alvo de contestação, vindo inclusive sofrer duras críticas, tanto pela sua definição e operacionalização, quanto pela sua finalidade. O cerne da celeuma concentrava-se na falta de uma definição precisa para o termo, o que o torna vago, deixando brechas para inúmeras interpretações. A crítica é a de que o conceito passa a ser instrumentalizado e direcionado a serviço do *status quo*, pois ao ser apresentado por organizações internacionais, constitui-se numa forma de retirar dos destituídos de poder a possibilidade de participação nas decisões sobre aquilo que lhes compete e lhes diz respeito (CALVÉS, 2009).

As pesquisadoras, Zõe Oxaal e Sally Baden (1997) consideram que um projeto de empoderamento que enfatiza as dimensões individuais e coletivas, quando cooptado pelo discurso dominante, isto é, pelo *status quo*, especialmente via organizações, vem acompanhado de uma abordagem voltada ao empreendedorismo e à autossuficiência individual e não na cooperação para desafiar as estruturas de poder que subordinam grupos marginalizados. Essa abordagem individualista e instrumentalista se encaixa junto com a crença no capitalismo empresarial e nas forças do mercado como os principais salvadores das economias. Também, é consonante com uma abordagem liberal à democracia, enfatizando os direitos individuais e a participação na tomada de decisões, somente através do processo eleitoral.

Alguns movimentos de resistência e críticos ao modelo de cooptação, inclusive, passaram a rejeitar a versão imposta pelos organismos internacionais de desenvolvimento. Segundo os críticos, tratava-se de propostas despolitizadas, verticais, individualistas e instrumentais. O entendimento é o de que o empoderamento é um processo de baixo para cima e na medida em que é formulado como uma estratégia de cima para baixo torna-se instrumentalizador.

Jorge Romano (2002, p. 10) denomina de “gattopardismo” aquilo que considera ser uma apropriação e que desvirtua algo, com vistas a garantir a continuidade de práticas dominantes ou “mudar “tudo” para não mudar nada”. Nesse sentido, modifica-se também a abordagem, tornando um “empoderamento sem poder”, ou seja, dilui-se a noção de poder intrínseca à noção de empoderamento. Oxaal e Baden (1997) acreditam que o apoio externo e a intervenção adequada podem ser importantes, apoiando o empoderamento coletivo e financiando organizações que trabalham para enfrentar processos de subordinação estruturais. Porém, trata-se de um processo amplo e não apenas de atividades específicas e pontuais visando resultados finais ou produtos inacabados para compor relatórios e gráficos.

Embora também julgue necessário que agentes externos atuem como catalisadores iniciais no processo de empoderamento, Jorge Romano (2002) acredita que o impulso do processo se explica pela ideia de que as pessoas e suas organizações se mudam a si mesmas. Na crítica desse autor ainda encontra-se o que ele denomina de “pedagogização” e “tecnicização” do empoderamento. A tecnicização é o resultado da conversão do empoderamento em um conjunto de técnicas e instrumentos que compreendem metodologias específicas, quando na verdade trata-se de um complexo processo social e político.

É daí que se proliferam cursos de capacitação, ministrados por consultores (*coachs*), dando margem à pedagogização do empoderamento. Este passa a ser ministrado em salas de aula em detrimento da troca de experiências e da construção de respostas conjuntas em face de situações de dominação específicas, isto é, “se supervalorizaram os efeitos políticos da ação pedagógica em detrimento dos efeitos pedagógicos da ação política” (ROMANO; ANTUNES, 2002, p. 12).

As diferentes formas com que o empoderamento é descrito e qualificado podem ser encontradas numa amostra fornecida por Oxaal e Baden (1997). Em um primeiro momento, trazem a abordagem de que se trata de um processo que requer a participação ativa dos sujeitos nas decisões e processos que afetam suas vidas e não um processo desenvolvido para esses sujeitos. Em seguida, evidenciam a abordagem de que o empoderamento envolve o desafio de formas de opressão que põem os sujeitos em condições de injustiça e em situação

de negação dos Direitos Humanos. Estas pesquisadoras também discutem a abordagem que se refere à ideia de poder como sendo uma “soma zero”, isto é, o aumento de poder de um grupo envolve necessariamente a perda de poder de outro.

Essa ideia é desmistificada especialmente considerando que a busca é pela igualdade de direitos e de oportunidades. Daí o reconhecimento da definição multidimensional de poder, o que leva o conceito de empoderamento a ter vários aspectos diferentes e inter-relacionados. Isso quer dizer que o empoderamento inclui processos que conduzem às pessoas a se perceberem capazes, se sentirem no direito de ocupar os espaços de decisão, logo, trata-se de igualdade de direitos.

Em um referencial de análise sobre empoderamento, Kleba e Wendausen (2009) postulam haver elementos que caracterizam o processo de empoderamento em três níveis: pessoal ou psicológico, grupal ou organizacional, e, estrutural ou político.

- **Nível pessoal ou psicológico:** compreende o campo individual do qual decorre uma mudança de mentalidade a partir da percepção da própria capacidade do sujeito, resultando em um comportamento de autoconfiança. A pessoa vivencia o seu poder em situações de carência ou de ruptura e com isso reconhece não apenas recursos e possibilidades pessoais ou coletivas, mas sua capacidade em sair de uma posição de impotência, muitas vezes pré-determinada por uma condição social preestabelecida;
- **Nível grupal ou organizacional:** refere-se a organizações sociais, comunitárias ou estruturas mediadoras (como sociedades de bairros, igrejas, entidades de serviços), as quais oferecem oportunidades para adquirir novas ferramentas, desenvolver um sentido de confiança e de comunidade e melhorar a vida comunitária;
- **Nível estrutural ou político:** enfatiza a dimensão política da conformação da vida social sendo traduzido como um processo conflituoso de redistribuição de poder político, em cujo percurso pessoas ou grupos renunciam a uma posição de dominação e se apropriam de habilidades de participação democrática e de poder político de decisão. Esse nível requer um processo prévio de empoderamento social, uma atmosfera favorável à participação efetiva de todos os cidadãos nas decisões políticas relevantes.

As autoras compreendem, no entanto, que a separação em níveis se constitui em recurso didático e avaliativo, cujos componentes acontecem de modo interdependente, o que dificulta a separação entre processos e resultados. A resistência ao poder só começa de fato a

se desenvolver quando da efetivação de relações sociais, mediadas ou não, por estruturas e instituições socialmente construídas e legitimadas.

Os espaços de participação política na esfera pública constituem estruturas mediadoras de processos de empoderamento, facilitando a superação de conflitos e a ressignificação das relações sociais, possibilitando a revisão de papéis e de sentidos na produção da vida cotidiana. Aliás, o sentido de esfera pública é também colocado por Glória Ghon (2004) como sendo um espaço para os cidadãos organizados exercerem fiscalização e vigilância sobre os poderes públicos constituídos via eleições ou critérios consuetudinários. A ampliação da esfera pública contribui para a formação de consensos alcançados argumentativamente, numa gestão social compartilhada, gestada a partir de exercícios públicos deliberativos.

Em suas reflexões sobre empoderamento Brian Christens (2016) acredita ser importante haver a combinação com outro conceito, o de consciência crítica. Tanto um quanto outro possui raízes compartilhadas e ambos estão associados com a tentativa de superar a opressão e promover o desenvolvimento humano, a participação da comunidade e o bem-estar social. Esse autor considera que na medida em que os sujeitos, particularmente os mais jovens, tomam consciência das desigualdades sistêmicas, suas identidades, metas, crenças morais e políticas, tendem a se desdobrar de maneiras diferentes. Daí que nas discussões desses processos, o empoderamento e a consciência crítica, sejam talvez, os dois quadros conceituais mais utilizados, resguardando as devidas particularidades de cada conceito.

A consciência crítica (ou conscientização) ganha corpo, particularmente na Educação Popular, proposta por Paulo Freire com a finalidade de encorajar analfabetos e pessoas em situação de vulnerabilidade social a refletirem criticamente sobre as injustiças sociais e políticas mantidas e sustentadas pelos sistemas opressores. A opressão, por sua vez, sendo vista como um estado e um processo que perpetua as desigualdades dos recursos necessários e que afeta negativamente a qualidade de vida das comunidades desprotegidas. Paulo Freire (1996) defende uma prática educativa transformadora, fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Nas condições de verdadeira aprendizagem, os alunos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Nessa linha de pensamento ocorre o incentivo à criatividade e a curiosidade, à liberdade de expressão e ao pensamento crítico.

Christens (2016) amplia o quadro teórico quando coloca o empoderamento sob a luz de quatro componentes distintos: empoderamento psicológico, comportamental, emocional, cognitivo e relacional.

- **Empoderamento psicológico:** é definido como um processo de desenvolvimento participativo. Está baseado na coletividade por onde indivíduos ganham maior controle sobre suas agendas e adquirem recursos e direitos básicos para alcançar metas na redução das desigualdades. É do empoderamento psicológico que se origina os demais componentes: comportamental, emocional, cognitivo e relacional.
- **Empoderamento comportamental:** refere-se a ações tomadas para exercer influência e ganhar controle em contextos cívicos e comunitários. É uma expansão do conceito de participação cidadã que tem sido estudada como um conjunto mais restrito de atividades que incluem o direito ao voto e a influência no debate político por meio de ações de participação comunitária e organizacional.
- **Empoderamento emocional:** o componente emocional do empoderamento refere-se à percepção e ao sentimento de que a participação ativa e o envolvimento podem influenciar a tomada de decisão cidadã. O componente emocional foi conceituado e medido como controle sociopolítico, isto é, um indivíduo possui liderança capaz de influenciar as decisões de outros.
- **Empoderamento cognitivo:** o componente cognitivo envolve uma consciência das forças que moldam políticas e sistemas e a compreensão crítica e estratégica de como fazer mudanças nestes sistemas. Engloba o compromisso com os interesses coletivos, as competências de liderança e de tomada de decisão e o conhecimento das diferentes opções de ação social e cívica.
- **Empoderamento relacional:** o componente relacional de empoderamento inclui a facilitação do empoderamento dos outros, a união das divisões sociais, competência colaborativa e mobilização de redes.

Essa visão geral das características do empoderamento, bem como as abordagens e críticas à forma como elas têm sido postas em prática, são importantes para nos dar uma base para o que pretendemos em nosso trabalho de investigação. A ideia é lançar luz sobre a relação entre mídia e empoderamento, isto é, tomando como pressuposto que as mídias na cultura digital apresentam-se como espaços de prescrição de agendamentos e formas de controle, mas também aparecem como espaços de possibilidade para o aparecimento público de indivíduos e grupos de indivíduos.

As mídias *broadcasting* até então só forneciam a infraestrutura para a disponibilização de conteúdo e uma possibilidade limitada de participação de um público mais amplo. Conforme foram se sofisticando, as mídias e dispositivos móveis e com a expansão da internet, parece-nos urgente contribuir com os estudos que buscam compreender as relações de poder existentes, tendo como fio condutor as relações humanas, especialmente pelo grau de capilaridade e centralidade que assumem em nossas vidas. Também porque os sujeitos, em especial, os mais jovens vêm sendo as peças-chave na profusão de mudanças em nível cultural, mas também comunicacional. Tais sujeitos se constituem na vanguarda da adoção das inovações sociais mais amplas e também em nível comunicativo produzindo seus próprios sistemas simbólico-culturais, (BUCKINGHAN, 2008; FORTUNATI; TAIPALE; LUCA, 2017).

4.2 MÍDIA E EMPODERAMENTO: POSSÍVEIS RELAÇÕES

A comunicação mediada pelas tecnologias tem sido considerada ferramenta importante para o empoderamento de sujeitos como forma de superar desigualdades de participação no espaço público (CALDERÓN et al., 2015; CLIMENT, 2016). Também tem sido comum encontrar narrativas que atestam serem as TIC, “ferramentas de empoderamento”, ao passo em que aparecem enfoques relacionados à educação crítica e emancipadora, interpelados pelo novo marco interpretativo e de ação baseado em cenários de comunicação crítica e empoderadora (TUFTE, 2015).

Na ONU (2005), por exemplo, quando se trata de empoderamento no contexto das mídias, é comum que a abordagem assuma a denominação de “Comunicação pra a Mudança Social”. Por meio de práticas de alfabetização digital, as TIC parecem contribuir para a tomada de consciência sobre a importância do papel de cada sujeito na construção e desenvolvimento das sociedades em que vivem, explorando suas potenciais aplicações como papel importante na melhoria, na subsistência e na participação na vida pública (BEARDON et al., 2008; JØRGENSEN, 2010).

A aposta mais recente tem sido a constituição de uma nova esfera pública mediada pelas plataformas digitais de comunicação e redes sociais na internet, possibilitando a reconstrução do tecido social e o empoderamento individual e coletivo por meio de dinâmicas de produção comunicativas e de interação com outros sujeitos (CALDERÓN et al., 2015, p. 16). O desafio, portanto, parece ser o de refletir a comunicação mediada por TIC como uma dimensão da cultura, como prática humana. Assim entendida, ela torna-se parte integral e

indispensável na criação de significados e aparece como eixo pulverizador de práticas culturais.

No entanto, o horizonte teórico de que trata a tecnologia se funda em outras inquietações, dentre elas: qual o lugar que as TIC ocupam na sociedade e como refletir e compreender o seu desenvolvimento e seus processos de produção e consumo? Nem de longe a resposta parece ser simples, pois as TIC não existem isoladamente, uma vez que se trata de um conjunto de técnicas, ferramentas e dispositivos, mas também de processos sociais, políticos e culturais.

Em sua análise crítica das tecnologias, o pesquisador em Comunicação, Francisco Rüdiger, considera que, primeiro, o ciberespaço – tratado aqui enquanto resultado da cultura que se estabelece com as tecnologias digitais –, não é um simples meio para a ação cultural ou para o exercício da comunicação, mas um cenário de acumulação de capital e disputas econômicas e políticas. O desenvolvimento das novas tecnologias é regido pela lógica do mercado, que por sua vez “reproduz as relações sociais capitalistas, reforça o poderio econômico das elites e potencialmente restringe a ação transformadora por parte dos grupos insatisfeitos com os rumos de sua sociedade” (RÜDIGER, 2011, p. 147). Nessa linha de raciocínio, o problema parece ser cada vez menos os computadores, os dispositivos móveis, as máquinas, senão o emprego que lhes é atribuído em uma economia cada vez mais excludente e predatória.

Na prática, o discurso do acesso e participação que acompanha o desenvolvimento das tecnologias pode ser inócuo, especialmente porque a narrativa capitalista, de acordo com a qual a mídia é uma nova forma de fazer dinheiro, coincide também com a narrativa de que se pode mudar o mundo para melhor, por seu intermédio. Para Rüdiger, ambas as narrativas são ao mesmo tempo ideia e ideologia, são em parte mistificação da realidade e em parte um vetor através do qual essa realidade se abre à disputa política e à transformação histórica.

Daí que em nossa sociedade o poder passa também pelo “poder tecnológico”, particularmente no âmbito do poder dos experts de mídia. Mas passa também pelo poder que se é dado ao cidadão comum, alçado agora a produtor de conteúdos e de mensagens simbólicas. Em meio a tudo isso, percebe-se a insurgência de formas de participação criativas e emancipatórias que se abre para novas formas de contestação aos vários regimes políticos e econômicos estabelecidos, bem como se revelam formas de colaboração e apropriação do capital cognitivo que surge nesse processo civilizatório. Um exemplo contumaz é o movimento em favor do *software* livre, também a cultura *hacker* e o ciberativismo que se aproximam do que o filósofo Andrew Feenberg (2010) diz a respeito da tecnologia: um

campo de luta social e que a utilização social do objeto técnico não se submete ao controle racionalizado e planejado por um pretenso sistema técnico autônomo, mas que as instâncias sociais funcionam como variáveis as quais nem sempre são previstas. Entretanto, até que ponto esse poder é de fato libertador, empoderador?

Adotando o conceito bourdieusiano de “campos de interação”, o sociólogo John B. Thompson, situa as características dos usos dos meios de comunicação para dizer que a “as instituições definem a configuração dos campos de interação pré-existentes e, ao mesmo tempo, criam novas posições dentre eles, bem como novos conjuntos de trajetórias de vida para os indivíduos que os ocupam” (THOMPSON, 2002, p. 21). Daí que a posição ocupada por um indivíduo parece estar estreitamente ligada ao poder que ele possui ou exerce. Se partirmos do pressuposto que o poder é também a capacidade de agir para alcançar os próprios objetivos ou interesses, no exercício do poder, os indivíduos empregam recursos que lhes são disponíveis, isto é, meios através dos quais possam alcançar estes objetivos.

A pesquisadora italiana, Leopoldina Fortunati (2014) tem se debruçado na compreensão da possível interface entre mídia e empoderamento. Ela analisa como a mídia tem sido conceituada, de um lado, de acordo com as noções clássicas de poder, e de outro lado, com a noção de empoderamento. Em seus estudos, esta pesquisadora busca demonstrar de que maneira o debate sobre empoderamento foi sendo construído, passando a ser usado mais recentemente para explicar o papel presumido das mídias como ferramentas empoderadoras. Antes de abordar a noção de empoderamento, Leopoldina Fortunati trafega pelas noções clássicas de poder e as divide em duas noções mais amplas, quais sejam: a noção espacial e a noção relacional de poder.

A noção espacial implica uma relação de espaço que figura na ideia de quem está no topo (acima) está no poder e aqueles que estão na parte inferior (abaixo) são os destituídos de poder. Assim que se observa uma projeção da constituição física do nosso corpo que associa aqueles que estão no topo à ideia de felicidade, bondade, consciência e ascensão social. O contrário ocorre quando se está na parte inferior que estaria associada à ideia de tristeza, baixa posição social. A noção relacional significa dizer que o poder se estrutura não só no espaço e contextos, mas na esfera social, pois ele contribui para moldar uma relação social.

A autora busca, desde a concepção de que o poder é uma dimensão que transmite simultaneamente nuances da política baseada principalmente em considerações práticas em detrimento de noções ideológicas, até a concepção tratada por Max Weber, para quem o poder social está na probabilidade de que um ator em uma relação social esteja em posição que lhe permita realizar suas próprias escolhas apesar da resistência. Dessa forma, o poder não se

localiza em uma esfera social ou instituição específica, mas está distribuído por todas as ações humanas. No entanto, há expressões concentradas de relações de poder em certas formas sociais, que condicionam e forjam a prática do poder na sociedade por meio da dominação. Ou seja, o poder é relacional e a dominação é institucional.

Dando sequência ao seu estado da arte das noções clássicas de poder, a pesquisadora chega até Michel Foucault, uma das referências clássicas quando da utilização desse conceito, e para quem o poder implica uma relação espacial. Tal relação torna-se fundamental para qualquer exercício do poder, isto é, qualquer relação de poder é sempre situada no espaço, onde quem está no poder está no topo (em cima) e aqueles que não estão no poder, estão na parte inferior (embaixo). Outra concepção de poder abordada por Fortunati é a da corrente marxista, que trata sobre a propriedade dos meios de produção e do controle sobre o trabalho como sendo os recursos de poder mais importantes e sobre os quais vários outros recursos são construídos.

Dos nossos estudos, acrescentamos aqui um dos textos clássicos de Manuel Castells (2009, p. 24), que igualmente traz um robusto apanhado das noções clássicas de poder, porém correlacionadas com a comunicação. A partir de sua hipótese de trabalho de que “a forma essencial de poder está na capacidade para modelar a mente”, Castells, sugere que é possível neutralizar o exercício injusto de poder através do conhecimento das formas de poder na sociedade rede, buscando identificar quem exatamente o tem, para daí desafiar sua oculta, mas decisiva dominação. Portanto, um aporte valioso, sobretudo, se soubermos operacionalizar dentro de uma nova lógica de cooperação, logo dentro da coletividade. O autor propõe a instauração de um novo regime de poder, participando na produção cultural dos meios de comunicação de massas e desenvolvendo redes independentes de comunicação.

A comunicação representa, hoje, por meio da convergência tecnológica e de um novo sistema de auto-comunicação, isto é, mais autonomia na participação, de audiências criativas, mas também de políticas reguladoras.

O poder é a capacidade relacional que permite a um ator social influir de forma assimétrica nas decisões de outros atores sociais de modo que se favoreçam a vontade, os interesses e os valores do ator que tem poder. O poder se exerce mediante a coação (ou a possibilidade de exercê-la) e/ou mediante a construção de significado partindo dos discursos através dos quais os atores sociais guiam suas ações. As relações de poder estão marcadas pela dominação que reside nas instituições da sociedade. A capacidade relacional de poder está condicionada, mas não determinada, pela capacidade estrutural de dominação. As instituições podem manter relações de poder que se baseiam na dominação que exercem sobre seus sujeitos (CASTELLS, 2009, p. 33).

Leopoldina Fortunati acredita que a forma mais adequada para explicar a relação de poder, especialmente na relação com as mídias, estaria na distinção entre “poder sobre” e

“poder para”. No primeiro caso, a mídia atua como modificadora do comportamento, estabelecendo uma agenda de interdependência entre ela e seus usuários/consumidores. Em contraste, a noção de “poder para”, resulta quando a mídia estabelece uma condição empoderadora aos seus usuários, funcionando como ferramentas de contrapoder, pois se tornam galvanizadoras de um comportamento distributivo, no qual auxiliam seus usuários a superar sua condição de subordinado. A noção de “poder sobre” e “poder para” é uma tipologia encontrada no Dicionário de Política da Universidade de Oxford (*The Concise Oxford Dictionary of Politics*), editado pelo cientista político Iain McLean e sobre a qual Fortunati se baseia para tratar sobre a interface entre mídia e empoderamento e sobre a qual também nos apoiaremos.

A metáfora estabelecida pela autora pode ser explicada a partir da existência de dois polos, *A* e *B*. Na noção de *poder sobre*, ocorre de duas formas. Primeiro quando *A* tenta modificar o comportamento de *B*, criando interdependência entre eles. No segundo caso, é quando *A* atinge seu objetivo sem modificar necessariamente o comportamento de *B* (neste caso *B* tem liberdade para executar qualquer comportamento, desde que não perturbe o comportamento de *A*). Nos dois casos a atitude de *A* é instrumental em relação a *B* e tem por finalidade reconfirmar sua posição superordenada. No outro polo está a relação de *poder para*, que segundo Fortunati seria a forma mais aplicável ao conceito de empoderamento, pois é relacional e menos hierárquica. Neste caso, *A* usa seu poder para não se reafirmar como superordenado, mas para ajudar *B* a superar sua condição de subordinado. A atitude de *A*, portanto, é benéfica para *B*.

Fortunati (2014, p. 174) explica que o conceito de Empoderamento é “multidimensional e transdisciplinar”, que se resume da seguinte forma: é um processo pelo qual o domínio ganho com poderes sobre seus assuntos pessoais exerce influência sobre os problemas políticos que lhes dizem respeito. É a capacidade de articular suas próprias histórias, de acessar informações e recursos. Capacidade de ter confiança e autonomia para fazer escolhas livres e significativas e de traduzir as suas escolhas em ações e resultados desejados. Nessa mesma linha, Zöe Oxaal e Sally Baden (1997) reconhecem que as raízes do termo *empowerment* estão na ideia de poder e apresentam uma tipologia que vai além daquela descrita anteriormente de “poder sobre” e “poder para”, quais sejam:

- **Poder sobre:** envolve uma ou outra relação de dominação/subordinação. Em última análise, baseia-se em ameaças de violência e intimidação socialmente sancionadas, requer uma constante vigilância e convida à resistência ativa e passiva;

- **Poder para:** relaciona-se com autoridade de decisão, dando poder para resolver problemas e poder para ser criativo e habilitado;
- **Poder com:** envolve pessoas organizadas com um propósito comum ou entendimento comum para alcançar metas coletivas;
- **Poder interior:** refere-se à autoconfiança, autoconsciência e assertividade. Relaciona-se com a forma como os indivíduos podem reconhecer através da análise de sua experiência como o poder opera em suas vidas e ganhar a confiança para agir e influenciar para mudar isso.

Para não perdermos de vista a nossa perspectiva, que tem como base a relação mídia/empoderamento, tomamos como exemplo os tipos de poder apresentados por Thompson (2002) quando reflete sobre a mídia e a modernidade. Para ele, é possível considerar quatro tipos principais de poder, a saber: poder econômico, poder político, poder coercitivo e poder simbólico. São distinções de caráter essencialmente analítico, mas que refletem os diferentes tipos de atividades ocupadas pelos sujeitos, bem como os diversos tipos de recursos que se servem no exercício do poder.

- **Poder econômico:** provém da atividade humana produtiva, que implica o uso e criação de vários tipos de recursos materiais e financeiros acumulados por indivíduos ou organizações com o objetivo de expandir sua atividade produtiva;
- **Poder político:** deriva da atividade de coordenação dos indivíduos e da regulamentação dos padrões de sua interação, tais instituições abrangem o que geralmente é considerado como o Estado. Este por sua vez, exerce formas distintas de poder, dentre os quais o poder coercitivo e o poder simbólico;
- **Poder coercitivo:** implica o uso da força física para conquistar um oponente, tal força se aplica de diferentes maneiras e com graus de intensidade e diferentes resultados. Historicamente as instituições acumuladoras de recursos coercitivos são as instituições militares;
- **Poder simbólico:** esse tipo de poder nasce na atividade de produção, transmissão e recepção do significado das formas simbólicas. A atividade simbólica pode ser considerada uma característica fundamental da vida social. Os indivíduos se ocupam com as atividades de expressão de si mesmos em formas simbólicas ou de interpretação das expressões usadas por outros. Os indivíduos são constantemente envolvidos na comunicação uns com os outros, bem como na troca de informações de

conteúdos simbólicos. Nesse tipo de poder, as instituições paradigmáticas são as instituições culturais: igreja, escola e mídia.

Essas características têm impacto na vida política e na vida pública do mundo moderno, sobretudo, na medida em que grandes empresas passam a controlar a comunicação e a visibilidade dos atores sociais e políticos. Para Thompson, é necessário haver uma intervenção no mercado e na indústria midiática com base no princípio do pluralismo regulado, que passa a ter um caráter essencial, pois a luta por visibilidade está no centro das turbulências sociopolíticas do mundo moderno e depende deste princípio para renovar a política democrática em processos deliberativos.

Dentro do espectro da relação entre mídia e empoderamento, Arnold e Stillman (2013) contribuem para o debate, especialmente quando estabelecem uma crítica à construção pré-moderna de poder empreendida por Michel Foucault. Para os autores, a perspectiva foucaultiana se torna simples, pois concentra o poder apenas na figura do soberano, como sendo o poder algo distribuído e descentralizado através de regimes disciplinares. Nessa construção, a relação de poder se estabelece a partir de três instâncias, A, B e C. O poder é exercido a partir do ponto de origem (*A*), movendo-se através do tempo e do espaço através do agente (*B*) e seus efeitos são observados no ponto de destino (*C*). O poder do soberano é uma medida da capacidade do agente (*A*) para efetuar a mudança na entidade (*C*) através do exercício da força (*B*). Trazendo especificamente para o contexto das mídias, isso nos lembra de um modelo clássico da comunicação, denominado “teoria matemática da informação”.

Embora já superado, esse modelo tornou-se influente no campo dos estudos da comunicação, a crítica, portanto, está relacionada à sua linearidade. Conforme explica Rüdiger (2011b, p. 20), o comunicador, isto é, a fonte de informação (*A*) representa o “sujeito que elabora a mensagem, determinando quais são os elementos do repertório disponível que podem ser transmitidos em cada circunstância”. O transmissor (*B*) seria o suporte técnico através do qual a mensagem é transformada em um sinal, por onde passa a mensagem para o destinatário, o receptor (*C*). Tal modelo entra em crise e se esgota especialmente no contexto atual quando o polo *C* assume também a condição de comunicador (*A*), disputando narrativas, acrescentando ruídos à comunicação hegemônica. Naquele modelo estático, os processos de interação são reduzidos à pura e simples transmissão de mensagens de um polo a outro, coisificando os conceitos de comunicador e receptor. O ponto de vista técnico é superestimado e a comunicação é reduzida aos modelos lineares do “ideário cibernético e enquadrada na sua concepção positivista de ciência” (Ibid., 2011b, p. 26).

A definição de empoderamento dada por Arnold e Stillman (2013) é a de que o empoderamento é um ato de poder (isto é, o poder pode ser dado), o que possibilita aos outros exercerem poder (no entanto, ele pode ser recebido). O paradoxo parece residir na ideia de que se o empoderamento implica que o poder pode ser uma característica nata do mais poderoso (A) a ser dado ao menos poderoso (C), significa que o empoderamento é um ato de poder exercido apenas pelo polo soberano, significa que ao ser dado, também pode ser retirado. Isso implica que o poder do soberano é sempre superior ao do subordinado, revelando uma relativa impotência deste, o que para os autores significa um jogo de “ganha-ganha”, em que o poder daquele que tem mais poder é afirmado pela sua capacidade de empoderar, e o poder daquele desprovido de poder é aumentado em virtude de uma “doação”. Para esses autores, o uso da mídia como forma de empoderamento, seja individual ou coletivo, pode se tornar midiacêntrico. Daí a importância de uma perspectiva mais crítica no sentido compreender que as mídias não têm resultado por si mesmas, ou seja, é o que os sujeitos fazem com elas, é por meio das práticas comunicativas e das formas criativas de apropriação que elas podem contribuir para o empoderamento.

Até aqui vimos sutilmente algumas abordagens da noção de poder para com isso compreender como se dá o empoderamento. Tomamos como base os estudos de Leopoldina Fortunati para compreender as duas dimensões de empoderamento: “poder sobre” e “poder para”, sobre as quais nos debruçaremos agora, buscando estabelecer um raciocínio que nos possibilite compreender de perto a relação mídia/sujeito/empoderamento, particularmente no contexto contemporâneo atravessado pelas mídias digitais, dispositivos móveis, plataformas e redes sociais engendrados no contexto do que denominamos de cultura digital.

4.2.1 Poder Sobre: relação entre as mídias e os sujeitos que a compõem

Conforme apontamos anteriormente, o “poder sobre” envolve relações de dominação e subordinação por vezes explícitas, muito comuns nas mídias hegemônicas, televisão principalmente, e, por vezes implícitas, como no caso das mídias digitais não estando a relação de subordinação, claramente expressa, mas às vezes subentendida. Conforme pontuado por Leopoldina Fortunati, a noção de “poder sobre” ocorre de duas maneiras: de um lado, quando uma força tenta modificar o comportamento de outro, estabelecendo uma relação de interdependência, e de outro lado, um polo supostamente concede poder a outro, desde que não haja interferência no polo que detém a posição superordenada, favorecendo dessa maneira a manutenção da lógica instrumental e hierárquica no processo.

As TIC, ao criarem novas possibilidades para o “livre” fluxo de informações, para a promoção de redes sociais e para o ativismo global, por outro lado, contribuíram para o incremento do controle que empresas e governos exercem sobre os meios de comunicação e sobre quem deles se utilizam. De acordo com Douglas Kellner (2001), o resultado desse controle é a restrição do fluxo de informações e a apropriação de novas ferramentas de controle para alavancar o lucro de tais empresas, tudo isso à custa da livre expressão e da democracia. A internet, por exemplo, se desenvolve em meio a projetos de entidades políticas e grupos sociais provenientes de todo o espectro do campo político-ideológico, ao mesmo tempo em que no seu processo de expansão, possui como mantenedoras grandes corporações multinacionais.

Em sua análise ao relatório *Global Information Society Watch 2016*, a especialista Sally Burch (2017), observa que, hoje, a internet deve ser considerada muito mais do que uma plataforma tecnológica que conecta sistemas de *hardware* e *software*, mas como uma multiplicidade de aplicações que deram lugar a uma nova dimensão da sociedade – o ciberespaço. Diversas funções econômicas e sociais, assim como serviços públicos e privados, deslocam-se para a internet, aprimorando-se em alguns casos, mas também aprofundando a exclusão onde não existe o acesso adequado. Alguns empregos se transformam ou são eliminados. Alguns aspectos dos sistemas educativos são transformados, mas nem sempre respeitando parâmetros que melhoram a educação. E com os novos sistemas de inteligência artificial, baseados no processamento massivo de dados, fica mais agudo o risco de discriminação e da perda de controle da cidadania sobre decisões que antes respondiam processos democráticos e normativas legais.

O alerta feito pelo assessor de tecnologia da Biblioteca do Congresso dos EUA, Martin Hilbert, que investiga a disponibilidade de informação no mundo contemporâneo, vai nesse mesmo sentido. Em entrevista à rede BBC (LISSARDY, 2017), o especialista em ‘big data’, disse que vivemos num momento no qual políticos podem usar a tecnologia para mudar mentes, operadoras de telefonia móvel podem prever nossa localização e algoritmos das redes sociais conseguem decifrar nossa personalidade melhor do que nossos parceiros. Essa relação descrita por Hilbert descreve de que maneira as empresas de tecnologia podem estabelecer uma relação de “poder sobre” com seus usuários consumidores. Usando o Facebook como exemplo, ele conta que é possível com a ajuda de um algoritmo de computador detectar nossa orientação sexual, origem étnica, opinião religiosa e política, nível de inteligência, se usa substâncias que causam vício ou se tem pais separados. Estas informações são usadas por empresas de marketing ou por políticos em campanha.

Se na visão mais otimista a internet aparece como um espaço de comunicação horizontal e participação não hierárquica, que se estabelece sem passar pelos poderes instituídos, por que a estamos colocando aqui como um elemento que institui um ‘poder sobre’?

Na visão de Armand Matellart (2005) a crença utópica em uma sociedade mundial, construída graças à partilha de conhecimentos e ao acesso universal ao saber, pode ser considerada uma história sinuosa e cheia de ambiguidades. O sonho visionário de um mundo solidário, embora pareça tecnicamente próximo, não oferece garantias de que haja a eliminação das desigualdades sociais por meio das capacidades virtuais das ferramentas técnicas. Primeiro porque é uma ideia que começa com o culto da razão, baseada na ciência experimental e na lógica do mensurável e do calculável. Isso significa o domínio do tempo eletrônico, a observação e a escolha do público-alvo em tempo real, por meio de estatísticas das ciências de dados. Segundo, porque é uma ideia de que tudo se reduz à informação.

No Brasil, as 50 maiores empresas de comunicação pertencem a 26 grupos econômicos, conforme aponta o relatório divulgado pela organização internacional Repórteres Sem Fronteiras (RSF)¹¹. O Monitoramento da Propriedade da Mídia – MOM (sigla em inglês para *Media Ownership Monitor*), revela o nível de concentração da mídia brasileira, mostrando quem são seus proprietários e sua atuação no setor da economia. O levantamento mostra haver uma concentração dos centros de poder da mídia nas regiões Sul e Sudeste do país. O MOM-Brasil mapeou 50 veículos ou redes de comunicação brasileiros, em diversos segmentos, selecionados com base na audiência. Além disso, 21 grupos ou seus acionistas possuem atividades em outros setores econômicos, como educação, setor financeiro, imobiliário, agropecuário, setor energético, de transportes, de infraestrutura e de saúde. Isso sem contar ainda que muitos desses proprietários são políticos ou lideranças religiosas.

Diante desse quadro questiona-se como é possível se estabelecer uma democracia quando há falta de pluralidade e diversidade de vozes em circulação? A elevada concentração de audiência e a propriedade cruzada de meios de comunicação parecem impedir o pluralismo midiático. Isso também pode ser o resultado da defasagem da regulação¹² do sistema de comunicação brasileiro. A propriedade cruzada de mídia significa a possibilidade de empresas

¹¹ Os dados e resultados podem ser obtidos no site: <http://brazil.mom-rsf.org/br/>

¹² O Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC), em discussão conjunta com setores da sociedade civil, criou uma plataforma com 20 propostas consideradas prioritárias na definição de um marco legal para as comunicações no Brasil. O Marco regulatório é o conjunto de leis, normas, decretos e regras que definem o funcionamento de qualquer setor da economia ou do Estado. No caso das comunicações, propõe leis e diretrizes mais democráticas para o setor. As propostas podem ser acessadas aqui: <http://fndc.org.br/noticias/plataforma-para-um-novo-marco-regulatorio-das-comunicacoes-no-brasil-736321/>.

de comunicação possuir simultaneamente emissoras de rádio, televisão aberta, jornais e portais na internet. Na análise do MOM-Brasil (2017) isso acarreta o aumento na concentração da propriedade dos meios, nas mãos de pequenos grupos de empresas ou indivíduos, o que vai de encontro inclusive com o que descreve a Constituição Federal (Art. 220, § 5) que proíbe direta ou indiretamente a existência de monopólios ou oligopólios na mídia.

Esse marco frágil abre espaço para brechas que são aproveitadas pelos agentes econômicos do setor. Para além de pautarem ativamente as mudanças na legislação, os grupos empresariais burlam as poucas obrigações existentes em seu benefício, fazendo do controle acionário das emissoras de radiodifusão um terreno fortemente permissivo (MOM-Brasil, 2017, p. 73).

Conforme dissemos anteriormente, a noção de “poder sobre” se dá sob duas dimensões. A fim de tornar a discussão mais didática, sem com isso polarizar ou dualizar a questão, trazemos um exemplo que elucidada a primeira dimensão de “poder sobre”, que é quando um polo busca modificar o comportamento do outro polo, ao passo em que sustenta uma interdependência entre ambos. Um conglomerado de mídia, por exemplo, mantenedor de uma propriedade cruzada de mídia, tem por objetivo estabelecer políticas e ideologias que facilitem o controle dos mercados locais e globais. Portanto, os conglomerados de mídia aparecem numa ponta (*A*) e os sujeitos que fazem uso das mídias aparecem na outra ponta (*B*). Sob os auspícios da conexão (feita pelos links) e da programação (feita pelos programadores), das redes globais, vai se desenhando a interdependência entre *A* e *B*.

De acordo com Castells (2009), conexão e programação são formas de exercer poder na sociedade global. A capacidade de programação das redes, da qual depende a geração, difusão dos discursos que emolduram a ação humana são fontes importantes de poder (para nós, “poder sobre”). A capacidade discursiva é a mola propulsora das redes. Sem ela, as redes tornam-se frágeis, uma vez que dependem unicamente do poder e capacidade discursiva dos atores. Temos aqui um exemplo do segundo espectro de “poder sobre” que é quando o polo *B* tem liberdade para executar qualquer comportamento, nesse caso, tem uma liberdade concedida para discutir e atuar nas redes, porém desde que não perturbe o comportamento de *A*, pois esse polo ofereceu o espaço e a linha de programação para a ocorrência do diálogo, logo *B*, tem uma relação subordinada à *A*, muito embora, *A* necessite de *B* para exercer seu poder.

As TIC não têm uma existência independente dos interesses dos seus criadores, tampouco as sociedades que abrigam sua existência, sequer chegam a se tornarem territórios livres de interesses e conflitos, daí que uma das questões-chave parece ser o tipo de tecnologia que se é prescrita e quais os fins estabelecidos por ela. Se houve a idealização da internet

enquanto reformuladora das relações de poder, baseado em um esquema mais igualitário, democrático e participativo, hoje, essa perspectiva parece ser esvaziada quando da existência dos monopólios que a sustenta. A concentração de poder de mercado passou a ser conduzida por uma pequena quantidade de conglomerados que monopolizam desde a distribuição de música, até às interações e compartilhamento de informações. O crescimento dessas megacorporações atrai alianças estratégicas entre a elite empresarial e as elites no governo (MATTELART, 2005). O poder que controla a informação concentra-se nos meios técnicos que são primordiais para a existência e resistência delas.

Resultado disso é um alargamento da hegemonia cultural que se confunde com o exercício do poder de sedução, acentuando-se cada vez mais o retorno da versão *hard* de poder e coação, por meio de um modelo de império que se articula claramente pelo uso do controle e da hegemonia sobre os mecanismos econômicos e financeiros. Daí que a perspectiva de Adorno e Horkheimer sobre indústria cultural ainda hoje é necessária para compreender que mesmo com o passar dos tempos a lógica permanece intacta, senão ainda mais complexa. Primeiro porque a racionalidade técnica nada mais é do que a própria racionalidade da dominação. Uma sociedade alienada de si mesma, traduz a ideia de que as pessoas participam dessa indústria, no entanto, impõe métodos de reprodução que tornam inevitáveis a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades desiguais.

Para Matellart (2005) o advento do conceito de sociedade de informação no confronto entre projetos de sociedade obcecou as doutrinas de reorganização social pelas técnicas do intelecto. Em outras palavras, ao aliar a imaginação daqueles que fazem circular a informação, antes tidos como receptores e agora como produtores, com o realismo dos donos dos conglomerados de comunicação, que detém o controle da informação, criou-se uma aliança na qual predomina o pragmatismo que condena os sujeitos a viverem em um mundo onde “cada um faz o que quer, mas ninguém faz nada”.

Buscando tornar mais clara sua visão sobre a instrumentalidade da tecnologia, Andrew Fennberg (2003) usa como exemplo a religião. Para ele, a tecnologia traz consigo valores que possuem o mesmo caráter exclusivo que a crença religiosa, a diferença é que a tecnologia pode se tornar até mais persuasiva do que a religião, visto que não requer qualquer crença para reconhecer sua existência e seguir seus dogmas. Se uma sociedade assume irrefletidamente o caminho do desenvolvimento tecnológico ela será convertida em uma sociedade dedicada a valores como a eficiência e poder. Essa crítica nos auxilia na compreensão de que meios e fins estão conectados, pois ainda que se suponha algum controle humano da tecnologia, não será o controle instrumental, visto que outros fatores estão

imbricados. As consequências reais no campo das comunicações dependem de decisões políticas resultantes de conflitos de interesses entre empresas e grupos políticos que pretendem estabelecer um regime regulador de como as pessoas devem atuar. Isso significa que a democracia baseada no consenso, conforme observam Mena e Eyzaguirre (2016), pode ser uma falácia, sobretudo porque os mesmos governos que aparecem como aqueles que liberam a informação e se apresentam como arautos da transparência, são os mesmos que censuram a rede, privatizam a tecnologia e vigiam os cidadãos.

Diante desse quadro, que de tão factível, ora soa alarmente, ora pessimista, chegamos ao ponto alto da discussão que é o da dimensão que mais se aproxima da ideia de empoderamento: “poder para”. A ideia é compreender que as mídias também podem constituir-se elas mesmas em espaços de resistência, podendo se transformar em recursos para “criar significados, identidade e formas de vida próprias” (KELLNER, 2001, p. 11), lugares nos quais os sujeitos podem resistir, disputar e intervir nos significados e narrativas dominantes, criando sua própria agenda e seu próprio código de apropriação da cultura midiática.

4.2.2 Poder Para: relação dos sujeitos com as mídias enquanto possibilidade de empoderamento

A rápida evolução das condições do cenário midiático, ocasionado pelo crescente acesso à internet e aos telefones celulares, bem como o papel desempenhado pela mídia digital na circulação de informação e participação de sujeitos no debate público (MÉLIAN, 2016), são fatores que também se vinculam à noção de empoderamento, antes refratária ao debate emergente e transdisciplinar, inspirado em estudos pedagógicos, feministas e organizacionais (FORTUNATI, 2009). Tal noção, que em princípio, significa “dar poder”, na tipologia adotada por Fortunati (2014), assume a condição de “poder para”, por ser mais relacional e menos hierárquica do que o “poder sobre”. Conforme a tipologia: um polo *A* fornece os meios para que o polo *B* possa superar sua condição de subordinado. Neste caso, a atitude de *A* é benéfica à *B*.

A potencialidade latente de empoderamento parece está posta e expressa nos mais recentes eventos ativistas nas redes sociais, os quais foram reunidos e estudados por Manuel Castells (2013), buscando compreender o papel da mídia neste processo e ajudando na construção teórica que contribui para o debate sobre o potencial dos movimentos colaborativos, horizontais e abertos em redes sociais virtuais. A partir do conceito de cultura

da participação, conexão e propagabilidade, Jenkins, Green e Ford (2014), também trouxeram alguns exemplos de como jovens e minorias políticas fazem uso de redes sociais como ferramentas de empoderamento. Na esteira desses estudos, destacamos aqui no Brasil os trabalhos do Laboratório de estudos sobre imagem e Cibercultura (Labic), da Universidade Federal do Espírito Santo e do professor Fábio Malini (2010), dedicados a coletar, mapear e analisar grandes volumes de dados gerados pelos usuários de redes sociais durante mobilizações nas redes. Também destacamos os estudos que se preocupam em coletar dados nas ruas, durante mobilizações, no entanto sem deixar de lado a importância que as redes sociais têm nas mais recentes formas de ação política (ANTOUN; MALINI, 2012; ORTELLADO, 2013; VEIGA; SOLANO, 2013; ORTELLADO; SOLANO, 2016).

O campo dos estudos de mídia, disposto a compreender as rápidas mudanças na organização das dissidências que surgem com a crescente disponibilidade de mídias digitais é de fato mais recente, no entanto, o campo de estudos sobre a comunicação e as TIC enquanto ferramentas empoderadoras, já possui uma sólida base, conforme explica Thomas Tufte (2015). O inegável potencial de abrangência e o alto poder de penetrabilidade das mídias digitais são fatores que as tornam de fato espaços com mais possibilidades para que ativistas e grupos minoritários disseminem seus discursos, disputem narrativas em espaços alternativos e intervenham na mensagem hegemônica que circula. Se por um lado, a lógica de ação dessas mobilizações muda, possibilitando uma comunicação e uma cultura participativa mais ampla uma vez que conseguem penetrar na esfera da comunicação antes destinada apenas aos meios de comunicação hegemônicos, por outro lado, o uso da internet por esses indivíduos os torna facilmente rastreáveis por sistemas de controle que, via de regra, põem em marcha sistemas persecutórios e punitivistas.

No estudo desenvolvido pela pesquisadora inglesa, Virginia Mélian (2016) sobre protestos em mídia digital, observou-se que as práticas midiáticas estrategicamente bem delineadas conseguem atingir um público de maneira mais abrangente e com maior poder de conscientização. Mélian observou também que instituições mais estruturadas, a exemplo de ONGs tradicionais, costumam criar conteúdos unidirecionais, colocando limites às expressões individuais de envolvimento, em especial aquelas que envolvem interatividade. O movimento sem lideranças definidas é aquele que possibilita uma adesão maior de ativistas aos espaços virtuais. Na mesma linha, por meio do chamam de “mídia cívica”, os estudos de Jenkins, Green e Ford (2014) mostram como grupos de ativistas criam conteúdos destinados a aumentar o engajamento cívico ou motivar a participação no processo político:

Como resultado, grupos ativistas acham mais fácil conceber e circular conteúdos de mídia convincentes, construindo afiliações mais fortes com um público que desempenha um papel muito mais ativo na propagação de sua mensagem. Essas táticas funcionam porque criam mídia (como os vídeos do YouTube) que é de fácil circulação, prestam atenção às motivações sociais que estimulam os adeptos e os visitantes mais casuais a compartilharem esse conteúdo com seus amigos [...] (JENKINS; GREEN; FORD, 2014, p. 271).

Como parte da preocupação generalizada com o aparente declínio na participação cívica e política e na possível crise da democracia, Banaji e Buckingham (2010) buscaram analisar o potencial da internet em promover o envolvimento cívico e a participação entre os jovens. A conclusão é a de que existe um perigo em assumir que a participação seja sempre cívica ou que traga em si construtos de participação cidadã. Algumas atividades online podem se tornar apenas episódios de participação, característica concernente com o que a pesquisadora brasileira Rosana Pinheiro-Machado (2016), chama de engajamento alegórico, isto é, práticas pulverizadas e individualizadas que se esvaziam de sentido tornando-se desmobilizadoras, uma vez que sua simbologia reconhece certa inevitabilidade de poder. Os autores em questão atestam ter encontrado atividades de participação em fóruns de mensagens e em redes sociais nas quais os jovens as realizam sem motivação alguma, como se de tão instantâneas, possuíssem um poder catártico, dada a aparência superficial da participação.

Em conjunto, estas considerações vão de encontro ao que Fortunati já alertava em seu estudo, de que artefatos de mídia dão as pessoas uma sensação de poder, através de procedimentos e práticas de sua utilização e da relação com o conteúdo transmitido por eles. Para a pesquisadora, a razão disso está no desconhecimento por parte dos usuários sobre como os artefatos tecnológicos são feitos, passando a desfrutar de uma sensação de domínio como se houvesse uma obediência automática de efeito inebriante, tal qual ocorre também de forma semelhante com o conteúdo transmitido pelo artefato.

No caso, da televisão, por exemplo, os telespectadores (co)constróem seu mundo representacional, quando selecionam programas para assistir, ao passo em que podem mudar de canal. Embora esse poder de escolha em trocar de canal transpareça a ideia de controle, o telespectador não pode interferir no conteúdo. A aposta nas mídias digitais é a de que os conteúdos podem receber interferência do público, uma vez que ali não se trata do poder de escolha, senão de autoexpressão e cocriação. E, como esse público está ali em contato com o conteúdo e com seus produtores, em contexto de copresença, parece haver uma espécie de negociação entre produtores-receptores, enfraquecendo o poder de um ou ainda tornando a relação de poder mais relacional e menos hierárquica entre eles. É nesse sentido, que o “poder

para” parece se estabelecer, quando permite uma relação mais horizontal entre quem produz e quem recebe.

Baseado nos apontamentos de Leopoldina Fortunati, a noção de “poder para”, enquanto poder de negociação parece ser proveitosa para compreender a relação entre empoderamento e TIC. As práticas de uso e apropriação de mídias baseiam-se na relação de poder entre as partes, de um lado, empresas de mídia, governos, jornalistas, e de outro lado, os usuários/audiência/consumidores. Entretanto, quanto mais substancial os recursos de um grupo, mais apreciados são os seus valores. Quanto maior é seu campo de ação e quanto mais poderosa é sua posição de negociação, maior o seu potencial de influência. Essa constatação fica evidente nos estudos de Henry Jenkins (2009; 2015) quando reflete sobre a participação dos fãs de programas e séries televisivas, na internet. Ali, eles interagem com os conteúdos produzidos e que circulam na rede buscando assegurar seu poder sobre eles, uma vez que seu engajamento nesse processo é parte da dinâmica que compõe a metáfora “invasores de texto” que esse autor usa para sugerir que, apesar das indústrias culturais poderem definir a leitura preferencial dos conteúdos, legitimado pela cultura dominante, esses sujeitos que interpelam as mensagens e as ressignifica, são também parte do processo.

Em seus estudos, Fortunati reconhece as perspectivas inauguradas pela internet e redes sociais, contudo, prefere não negligenciar ou ignorar a existência de condições negativas ali existentes, a exemplo do discurso de ódio tão comum nos debates instituídos nos campos de interação de redes sociais, também corroborados por outros estudos, a exemplo do estudo desenvolvido por Grace Udoh-Oshin (2017), que pesquisou o discurso de ódio sob a perspectiva do limite entre o que é liberdade de expressão e o que se configura crime. No Brasil, também se encontram reflexões profícuas no estudo recente de Dilton Couto Junior (2017), em um trabalho de campo dedicado a pesquisar os discursos de ódio e violências estruturais, particularmente direcionados às chamadas “minorias” sociais, que encontram espaço fértil em diversas páginas no Facebook.

Diante desse cenário, as iniciativas empoderadoras com o uso de TIC parecem surgir especificamente de grupos minoritários. De forma coletiva e não institucionalizada ou partindo de iniciativas individuais, compõem as vozes dissonantes que circulam nas redes sociais. Portanto, sujeitos indignados diante do preconceito, da violência e de sua estruturação histórica, tomam para si os espaços de comunicação nas redes sociais, empreendendo um diálogo formativo. Eles não só intervêm na mensagem dominante que circula como também disputam narrativas, criam suas próprias formas discursivas fazendo uso das diversas linguagens subjacentes às mídias digitais. Diante disso, parece urgente compreender, não

apenas como se organizam, mas como se empoderam e, mais ainda, como se dá a noção de “poder para” nesse processo, isto é, a partir das práticas comunicativas que utilizam para marcar a ocupação de territórios virtuais, estando eles ao lado da mídia corporativa e de massa.

Assim, nosso esforço será o de colocar luz em processos comunicativos que promovem ou impedem o empoderamento por meio de TIC. A síntese que fazemos aqui é a de que vivemos em uma cultura digital que tanto possibilita que indivíduos se tornem produtores e consumidores, por meio de uma cultura da participação que também foi se engendrando, quanto impõe condições restritivas uma vez que favorece a existência de uma indústria cultural que passa a cooptar à criatividade e visibilidade destes indivíduos que participam, consomem e produzem. Sob os auspícios da expansão de redes sociais virtuais, celebramos o acesso à informação, à criação, mas também observamos com cautela o resultado desse ganho, isso porque na medida em que cresce o volume de informações, e de suas fontes produtoras, cria-se uma cultura da pós-verdade, prejudicial à democracia. Essa profusão de mudanças, mais as tecnologias correlatas que nascem nesse entorno, promovem desafios para nós, em especial os educadores.

A educação na cultura digital não está representada apenas (ou meramente) pela chegada do computador conectado à internet na escola. A educação nesse contexto parece ser aquela que tem como desafio compreender os sujeitos que participam e produzem esta/nesta cultura. Um sujeito, que nas palavras de Martín-Barbero (2014, p. 120), vive as linguagens, as escritas e as narrativas e que se dizem e que se contam e escrevem seus medos e inquietações e as incertezas das transformações que o tecido da nossa sociedade atravessa nesses tempos. Um sujeito que nunca deixou de estar atravessado pelo discurso construído a partir de padrões naturalizados pela sociedade e difundido pelas mídias hegemônicas. Um discurso que, hoje em dia, com a cultura digital parece tomar uma proporção cada vez maior em virtude de uma maior abrangência. Um discurso que não condiz mais com os sujeitos sociais que habitam a sociedade e a escola, sujeitos estes que parecem sentir o peso da naturalização do ódio e da violência tanto online quanto off-line.

O sujeito o qual nos referimos parece não ter mais relação com aquele que foi (des)construído na modernidade, mas um sujeito que se vê diante de oportunidades e condicionamentos, um sujeito que, de acordo com Vera França (2006), não é apenas o público de uma prática específica, mas de várias práticas comunicativas, que consome, mas que cria, que recebe, mas produz, que é afetado, mas que também afeta, isso porque o *ethos* midiático de que estamos falando é um universo de práticas comunicativas marcadas por

diferenças e rupturas, por intervenções e disputas, por pequenas falas e criações, por autorias e coautorias.

Mas o sujeito que estamos buscando parece materializar-se na alegoria do “sujeito-arquiautor”, proposta por Mendes Junior (2010, p. 140) que mesmo exposto e atravessado pelos mecanismos de reprodução da mensagem do espetáculo age à revelia do senso comum que orienta valores e opiniões. Um sujeito envolto numa teia de relações midiáticas, comerciais, discursivas, mas que para uma prática comunicativa transformadora, carece não só subverter à lógica programada da tecnologia, senão se empoderar para assim reconstruir novos sentidos para sua ação e atuação no mundo. Um sujeito em performance diante da hegemonia do espetáculo ao passo em que é ativista, pois compreende que seu discurso amplificado pode desconstruir, a partir de sua visibilidade, os discursos sobre si que foram sendo historicamente naturalizados.

O conceito de empoderamento, que em princípio deveria significar “dar poder”, passou a ser adotado e posto em debate como sendo um processo pelo qual pessoas e grupos desfavorecidos tivessem acesso à riqueza de ferramentas que a sociedade da informação tem à disposição. As TIC, por sua vez, passaram a ser vistas como ferramentas que podem ser oferecidas aos jovens, em particular, capacidade e aptidão para aumentar seu poder como cidadãos e construir uma autonomia através do acesso direto à internet. “Empoderar”, portanto, pode ser visto como um composto ativo e um composto passivo. No primeiro caso, ligado à noção de contrapoder que segundo Castells (2007, p. 239) é a “capacidade de um ator social de resistir e desafiar as relações de poder institucionalizadas”, a exemplo dos movimentos sociais. Enquanto composto passivo, “empoderar” está ligado à transferência de conhecimento, recursos e capacidades por aqueles que possuem autoridade, a exemplo da educação, das organizações de trabalho e serviços sociais.

Assim como a noção de poder, o empoderamento é também uma relação espacial, pois inclui a utopia de organização não hierárquica de espaços onde relações horizontais são consideradas possíveis. Por outro lado, conforme nos explicam Fortunati, Taipale e Luca (2017), o empoderamento também apresenta uma noção relacional e assimétrica, uma vez que pressupõe haver uma pessoa no poder e outra que não está no poder. Aquele que capacita, que persuade e que informa é visto com mais poder do que o empoderado, que por sua vez é aquele para quem a informação é passada, aquele que está sendo capacitado ou tendo sua criatividade produtiva cooptada pela indústria cultural. Envolve, portanto, relações de poder de natureza conflitantes, uma vez que na relação com as TIC, comunicação e poder, refletem

valores e interesses opostos envolvendo uma pluralidade de atores sociais em conflitos (CASTELLS, 2007).

Estas considerações nos conduzem à tipologia adotada por Fortunati (2014) de que as TIC oferecem relações de “poder sobre”, quando elas assumem uma posição superordenada em relação aos seus usuários, oferecendo espaços de participação, porém legitimando e reforçando sua força por meio de estratégias explícitas e implícitas de cooptação, prescrição de agendamentos e controle das interações. Mas, as TIC parecem também se constituir como espaços importantes para a autonomia dos sujeitos, dando visibilidade aos seus anseios e reivindicações, uma relação, portanto, de “poder para”, próxima do conceito de empoderamento. Isto é, as pessoas se apropriam e usam às TIC como um meio de produção de bens imateriais, como informação, comunicação, educação, entretenimento e assim por diante. A abertura para a participação na cultura digital por meio das TIC dá às pessoas o direito de decidir usá-las, como e em que medida usá-las e, finalmente, para quais fins usá-las.

Daí que retomamos as considerações de Banaji e Buckingham (2010) de que existe um perigo em assumir que a participação na internet seja sempre ativista ou que traga em si construtos de participação cidadã. Aliás, a cultura digital é terreno de possibilidade de liberdades, conforme Benkler (2015), a que nos remetemos agora para dizer que as liberdades são tanto individual, política, quanto cultural. É por meio delas que os sujeitos podem fazer mais por si mesmos, pelos outros, mas também com os outros, por meio de expressões e comunicações criativas próprias de sua cultura, buscando a superação de formas pasteurizadas de comunicação. Então, onde encontrar tais apropriações que deem conta destas liberdades, que nos apresente o empoderamento dos sujeitos na cultura digital, ainda que diante da performatividade do espetáculo, ainda que seja diante do “poder sobre” exercido sobre eles?

Um primeiro recorte possível (talvez uma hipótese) seria que a incidência de “poder sobre” e “poder para” estaria evidenciada mais claramente nas apropriações feitas em plataformas de compartilhamento de vídeos digitais, uma vez que vêm se constituindo em espaços para visibilidade e empoderamento de jovens. No contexto das práticas de consumo, produção e performatividade, existentes nas plataformas de vídeo, os jovens parecem construir suas subjetividades em termos simbólicos. São formas de apropriações que conferem sentido e significado a interesses comuns, logo se traduzem em sentido coletivo. Desconstroem, por meio das telas, os discursos naturalizados sobre si. Criam e põem em circulação conteúdos que traduzem posturas políticas ou emoções compartilhadas, mas também materiais lúdicos sem qualquer tom político. Nada disso, porém, parece deslegitimar sua visibilidade, pois compreendem novas formas de representação e autoexpressão que os

sujeitos encontram quando incorporam tanto a estética do corpo no vídeo, quanto à ação política.

Dessa forma, criar, produzir e compartilhar um vídeo passam a ser também maneiras de reconectar os sujeitos com o mundo, particularmente aqueles pertencentes a grupos minoritários que sempre tiveram sua representação midiática apresentada de maneira distorcida. Por sua vez, os sujeitos que ali interagem, produzem e consomem conteúdos se aproximam da ideia de sujeitos da/em comunicação, aptos, portanto, a se construírem enquanto sujeito-arquiautor. Por outro lado, estes espaços são parte do braço operacional das formas modernas de persuasão e manipulação pelo poder econômico, se constituindo em estruturas organizadas de forças influenciadoras e cooptadoras da imaginação.

Daí que em seguida nos debruçamos em compreender como se constituem tais possibilidades no seio do audiovisual, por considerá-lo como um fenômeno que reflete a sociedade, os sujeitos que a compõem e as mudanças que produzem dentro dela, mais especificamente, o audiovisual digital interativo que tem surgido como promessa de ferramentas de empoderamento que contribuem para dar visibilidade aos sujeitos ocultados socialmente.

4.3 AUDIOVISUALIDADES CONTEMPORÂNEAS ENQUANTO ESPAÇOS DE EVIDÊNCIA DE “PODER SOBRE” E “PODER PARA”

Se bem antes do surgimento da internet, a TV e o cinema já compunham os pilares da cultura audiovisual, hoje, computadores, dispositivos móveis e plataformas digitais de compartilhamento de vídeo entram no circuito, cabendo para tal fenômeno, a denominação, ao menos para este trabalho, de: audiovisual digital interativo contemporâneo. Tal denominação parece fazer sentido, pelo menos para nós, porque partimos do pressuposto da existência de uma convergência midiática, da produção de interações e proximidades entre quem produz e quem recebe, e este por seu turno, não apenas é receptor, como também é produtor. Nesta nova configuração do audiovisual, surgem novas relações de poder e de saber que engendram efeitos de realidade e regimes de verdade atrelados às imagens (BRUNO, 2010). Em conjunto, somam-se sonoridades, narrativas diversas, corpos que se lançam ao olhar alheio e subjetividades que se mostram em performances ativistas, consumistas e comerciais, ora juntas, ora separadas.

Diante desse conjunto de fatores e da complexidade que compõe o fenômeno, tampouco trataremos da denominação de “audiovisual”, senão de audiovisualidades uma vez

que parece contemplar essa profusão de subjetividades, de linguagens, discursos, elementos técnicos, gráficos, visuais, sonoros, artísticos e políticos. As audiovisuais produzidas na cultura digital articulam-se às produções convencionais das mídias hegemônicas, pois são produzidas com criações originais, mas também em cocriação com o universo de sons e imagens pré-existentes, que vão sendo recombinações, remixados e usados para contar novas histórias.

De acordo com Suzana Kilpp (2010), a cultura contemporânea é por natureza audiovisual, não tanto por sua abundância e heterogeneidade de vídeos que circulam por entre as redes, mas pela oportunidade que oferece a qualquer usuário médio, participar da experiência audiovisual, de protagonizar cenas da cultura no espaço público.

Nas cenas audiovisuais (tanto as midiáticas quanto as marginais) que circulam nos ambientes (todos - *on line* e *off line*) por onde se movimentam os sujeitos da cultura, a dispersão e a irregularidade de formatos, linguagens e estéticas estão relacionadas a cenas da cultura, atualizada por usos e protagonismos também dispersos e irregulares, que fluem entre padrões, normalizações e controles tradicionais (KILPP, 2010, p. 24).

A audiovisualização da cultura, quando da popularização de dispositivos móveis conectados à internet, permitiu que profissionais e amadores realizassem vídeos, criando, interferindo e se apropriando de técnicas, estéticas e linguagens preexistente, isto é, herdadas da televisão e do cinema. Contudo, bem antes das mídias digitais, o ativismo em vídeo já era uma realidade. Comumente chamado de “vídeo participativo”, essa prática era usada em projetos sociais, com o objetivo de coletar e divulgar experiências de indivíduos e organizações, conscientizando outras pessoas sobre o poder da mídia para auxiliar comunidades “marginalizadas” a reivindicar melhores condições de vida (WHITE, 2003). As primeiras experiências realizadas em vídeo participativo podem ser percebidas ainda na década de 1970, conforme nos conta o pesquisador Pedro Ortuño (2003), quando grupos comunitários e minoritários buscavam maneiras de oferecer informação alternativa, diferente daquela mostrada pelos meios de comunicação de massa. Os conflitos sociais e reivindicativos da década de 1960 foram substanciais para a intervenção de grupos e coletivos sociopolíticos como parte ativa desses acontecimentos.

Nessa mesma linha, Demétrio Brisset (2011), ao abordar o ativismo audiovisual, o coloca, como mais um dos fenômenos do ativismo midiático que vem acompanhado de novas experiências comunicativas empregando obras audiovisuais para a transformação social. Para o autor, estamos diante de uma fase interconectada da civilização, criadora de novas formas de agregação social baseada em interesses comuns. São modos de ‘atuar em conjunto’ e de organizar redes que favorecem cooperações flexíveis e transversais e intercâmbio de saberes.

Esse fenômeno claro, ganha corpo com a internet uma vez que impõe sua potencialidade midiática sobre o modelo de comunicação hegemônico, unidirecional e centralizado que a televisão tinha, por exemplo. Põe em relevância também, a figura do ‘videoativista’ como uma espécie de organizador social, pelos efeitos de mudança que podem provocar na sociedade como suas práticas comunicativas que podem funcionar como dissuadores contra a violência do Estado, além de influenciar a agenda política e gerar consciência coletiva.

Os videoativistas, portanto, não são necessariamente profissionais, mas pessoas comuns que, de posse dos seus dispositivos móveis, ajudam a fabricar as audiovisualidades por meio de registros de vivências, experimentadas em situações de conflito ou baseados em ações políticas. Constituem-se em ferramentas poderosas para denunciar abusos de poder do estado, a exemplo do que ocorreu nas manifestações de junho de 2013 e nas ocupações das escolas em 2016 aqui no Brasil. Tais ações estão dentro do que Bruno (2010) chama de “estética do flagrante”, usadas como mecanismos de intimidação e controle, mas também para prover denúncias de violência e abuso de poder, operando como um modo de ativismo político.

De acordo com Soares (2016, p. 86), parece haver uma disputa de narrativas, não apenas uma intervenção é criação de sentidos, mas também agenciamentos engendrados com os diferentes usos do audiovisual. A sensação de estar sendo filmado ou de filmar-se o tempo todo, segundo essa autora, mais do que documentar o real, autoriza àqueles que produzem e consomem vídeos a dramatizar a vida cotidiana, ficcionar sobre si mesmo e sobre sua relação com o mundo, se imaginando, se representado e experimentando performaticamente novas possibilidades de criar ética e esteticamente suas existências.

Sobre esta forma de comunicação participativa por meio do audiovisual, contribuem também para o debate David Buckingham (2009) que faz uma defesa das produções de vídeo amadoras, isto é, das práticas de vídeos que não obedecem à estética dos vídeos profissionais, mas que se apresentam como subversivas e empoderadoras. Ele propõe um olhar mais intenso sobre tais práticas, pois elas tanto empregam, quanto incorporam a representação visual (e autorrepresentação) do cotidiano. As discussões sobre essas novas práticas de mídia tendem a empregar uma variedade de termos e categorias sobrepostos: mídia amadora, comunitária, alternativa, independente, participativa e assim por diante. No entanto, parece existir um intervalo ou continuidade de práticas de produção amplamente não profissionais que ocorrem em diferentes contextos.

O pesquisador Peter Zoetl (2013) também nos fala sobre a possibilidade de refletir sobre o outro e olhar o outro por meio do filme, uma vez que estamos acostumados a ser

interpelados pelos meios de comunicação transformando nossa imagem em mero objeto de uma avaliação que raramente corresponde a nossa própria imagem. Mesmo possuindo um caráter público, o olhar midiático ainda representa uma forma unilateral de comunicar. A crítica reside em que o olhar dos meios de comunicação de massa é mais do que a imagem distorcida, produzida por uma indústria cultural, senão que é influenciada por interesses políticos e econômicos. Daí também a necessidade de mostrar aquilo que quer ser mostrado contrapondo a seletividade das mídias hegemônicas.

Preocupados com as distintas maneiras de ver o outro, não como forma altruísta, senão pelas possibilidades das TIC e suas linguagens em promover uma educação cidadã, Martín-Barbero e Sarah Berkin (2017, p. 30), contribuem para o debate a partir de um estudo no qual as audiovisualidades aparecem enquanto espaço de visibilidade, participação e expressão no qual a experimentação das linguagens audiovisuais ajuda a “catalisar os novos modos de ver e ouvir, de ler e narrar”. Também por meio de um estudo recente, Pedro Severien (2018) fez uma cartografia da produção audiovisual pelo direito à cidade no Recife, a partir das estratégias de intervenção midiática das quais sobressaem relações de poder, mobilização social e subjetividades como um campo de formulação coletiva de sujeitos históricos e políticos. Em ambos os trabalhos, percebe-se uma disposição para o uso militante das visualidades na elaboração de narrativas de engajamento, leituras do real e produção de memória.

É nessa possibilidade de falar de si, de se narrar sem o intermédio de outro, que estamos entendendo a incidência de “poder para” na cultura digital e que as audiovisualidades dentro das plataformas digitais de compartilhamento de vídeo parecem atender. Contudo, parece haver uma propensão natural (ou não) para cooptação dos sujeitos que ali criam e produzem, o que os torna refratários de uma indústria de produção e exposição de imagem, colocando-os no centro de uma cultura marcada pela “autoconstrução do eu” como mercadoria valiosa, conforme nos alertou Paula Sibilia (2016).

Do audiovisual digital interativo podemos tomar como exemplo o YouTube, a plataforma de compartilhamento de vídeos da Google, mais conhecida e utilizada no mundo. De acordo com o relatório *YouTube Insights*¹³, divulgado em julho de 2017, cerca de 95% da população [online] brasileira acessa o site pelo menos uma vez por mês. O índice fica ainda maior quando o recorte é alterado para pessoas que estão na faixa etária de 18 a 35 anos: neste caso, 96% da população visita a plataforma. Além disso, 63% afirmam que não conseguiriam

¹³ Fonte: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/advertising-channels/v%C3%ADdeo/entenda-o-poder-do-youtube/>

viver sem usar o site. O YouTube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos, que agrega um conjunto de canais que podem ser criados e mantidos por qualquer pessoa com acesso à internet. Mais do que apenas um espaço por onde circulam às audiovisualidades, eles podem ser considerados espaços de comunicação que implicam na existência de intenções, emoções e desejos (individuais ou coletivos) capturados pelas expressões, linguagem corporal e elementos gráficos visuais.

Aliás, o YouTube parece representar a dinâmica da cultura digital, pois carrega tanto as possibilidades para o empoderamento (poder para), quanto de cooptação pela indústria cultural (poder sobre). Parece ser ao mesmo tempo um espaço público que mobiliza as mais heterogêneas comunidades e tribos, que ao mesmo tempo libera as narrativas do político, despotencializa o centralismo burocrático das mídias tradicionais, mas que se constitui também em um espaço de múltiplos agenciamentos das grandes estruturas. Com isso, não gostaríamos aqui dualizar a questão entre “poder sobre” e “poder para” dando um tratamento maniqueísta, senão apontar as possibilidades, mas também as condições restritivas existentes e que carecem o esforço para ser compreendida, especialmente por se tratar de uma das exigências do nosso lugar, a educação, que é a leitura crítica das mídias.

Portanto, estamos entendendo que um indivíduo não precisa ser ativista a todo o momento. Sua performatividade, sua construção e a cooptação da sua produção parecem ser face de uma mesma moeda, parecem ser construtos de uma mesma cultura engendrada nestes espaços de redes sociais virtuais. Entretanto não nos impede, enquanto educadores, que façamos uma leitura crítica das mídias juntamente com aqueles que estamos educando uma vez que este processo de cooptação pela indústria cultural pode ser problemática. As plataformas de redes sociais parecem ter se tornado uma forma de construção da celebridade enquanto produto (PRIMO, 2009). Trata-se, portanto, de um cultura de vaidades e narcisismo como supõe ser os chamados “influenciadores digitais”, descritos também como “blogueiros”, “youtubers”, “instagramers” e que parecem refletir bem esta postura de entrega à cooptação mercadológica.

De acordo com Ronaldo Lemos (2016) a ascensão dos influenciadores digitais funda-se na sua disponibilidade em interagir com os fãs, ao passo em que nesta interação os fãs também querem ser notados, resultado da chamada “indústria da carência” criada pela internet. Daí que Lemos acredita que o influenciador localiza-se no entremeio da fala e da escuta. Contudo, a relação entre um e outro geralmente é instável e aquilo que antes era empatia converte-se rapidamente em ódio. Assim, um influenciador para manter-se no status, precisa saber lidar tanto com os fãs, quanto com os detratores (os *haters*).

Trata-se de um movimento relativamente recente, porém que desperta a atenção, primeiro porque é um fenômeno que parece dar conta da junção entre visibilidade, participação e engajamento, que aparecem como vetores para os modos de ser e estar no mundo conectado e em sintonia com os ritmos e as exigências da atualidade. Segundo, porque a apropriação dos sujeitos destes espaços parece vincular-se também às possibilidades de se fazer ouvir, sobretudo porque a criação de espaços comunicativos para o diálogo constitui-se um pré-requisito para o estabelecimento da participação cidadã (DAHLGREN, 2012), também porque pressupõe uma mudança de comportamento nas formas de consumo e apropriação das mídias, especialmente por se tratar de sujeitos pertencentes a uma sociedade que cresceu ao lado das mídias tradicionais, mas que agora têm à disposição mídias interativas que promovem condições de participação, e, em que pesem as teses de que pode se tratar de um movimento efêmero, não podemos deixar escapar o potencial de influência que eles empreendem nos jovens (WESTENBERG, 2016).

Os estudos relacionados a este movimento recente ainda são incipientes (MARWICK; BOYD, 2011; ABDIN; THOMPSON, 2012; MYRSKOG; 2014). Montgomery e Chester (2009) apresentaram um conjunto de categorias que retratam estes influenciadores. Segundo esse estudo, um influenciador pode transitar entre vários perfis e seu papel de influência é escolhido de acordo com o que pretende comunicar. O estudo de Marwick e Boyd (2011) revela como as informações pessoais das celebridades no *Twitter* são usadas para criar um senso de intimidade com os seguidores. Seguindo essa mesma linha, Myrskog (2014), buscou aprofundar a relação dos influenciadores com a manutenção dos seus seguidores. Crystal Abidin (2015) analisou como os influenciadores se apropriam e mobilizam diferentes tipos de intimidade com o uso de tecnologias digitais, denominado por ela de ‘interconectividade percebida’, isto é, o modo como os influenciadores se envolvem com seus seguidores para dar a impressão de troca exclusiva e íntima através de interações digitais. Em outro estudo, Abidin e Thompson (2012) buscaram demonstrar que os influenciadores agem e são motivados por interesses comerciais subjacentes, isso porque a narração textual e visual de suas vidas pessoais e estilos de vida parecem despertar a atenção das pessoas (ABIDIN, 2016).

O pesquisador em tecnologia educacional, Clement Chau (2011) considera que a explosão da assinatura de jovens no YouTube confirma a relevância e importância de um envolvimento maior no espaço público, da exploração de identidades e no reestabelecimento de laços da juventude com seus pares. Para tanto, estudou o comportamento dos chamados *youtubers*, responsáveis por protagonizar vídeos e por administrar os conteúdos criados em

seus canais. A partir da mudança na indústria de conteúdos, os *youtubers* passaram a ser considerado um referente enquanto fenômeno de massas, mas também pelo que trazem em si enquanto linguagens e narrativas (BERZOSA, 2017). Trata-se de um fenômeno que tem levado muitos meios de comunicação a questionar por que as pessoas gostam tanto dos conteúdos que compartilham os *youtubers*? Dentre as razões, Millían Berzosa (2017) acredita se tratar de conteúdos que se conectam diretamente com as pessoas, isto é, provoca uma sensação de proximidade e de intimidade com o emissor, que nas mídias hegemônicas se dá ao contrário, pelo distanciamento.

De acordo com García, Catalina e López-de-Ayala (2016), ao mesmo tempo em os jovens despertam a atração das empresas de publicidade, seja enquanto consumidores, seja pelas suas virtudes, existem aqueles sujeitos que usam o YouTube como canal de expressão e como espaço de empoderamento. Wilma Westenberg (2016), por sua vez, investiga quais mudanças ocorrem no comportamento dos jovens e de que maneira eles se identificam com os *youtubers* e também sobre o que eles pensam sobre a influência que exercem nos adolescentes que os seguem. A conclusão desse estudo demonstra que os adolescentes não estão conscientes de que são influenciados, pois acreditam ter um distanciamento crítico sobre os conteúdos que acessam e compartilham.

Os estudos de Julie Uldam e Tina Askanius (2013) demonstram o potencial de ativismo de vídeo no YouTube enquanto possibilidade de formar um espaço comunicativo para deliberação e dissidência, ao mesmo tempo em que pode sustentar culturas cívicas que permitem tanto o antagonismo quanto o debate político inclusivo. De acordo com as autoras, trata-se de um debate recente marcado por discursos otimistas sobre a onipresença das tecnologias de vídeo e o uso do YouTube para divulgar vídeos pedindo manifestações, documentando violações de direitos humanos, brutalidade policial e repressão do Estado. Por outro lado, embora seja tentador conectar slogans como “revoluções do YouTube” ou “YouTubificação dos dissidentes” (Ibid., 2013, p. 1186), estes fenômenos preocupam pelo fato de que também vêm acompanhado de práticas subjacentes de apropriação pelos sistemas dominantes de produção e consumo de mídia para propósitos mercadológicos.

Diante do que expusemos até aqui parece tratar-se de um emaranhado de temas que no fundo acabam por fazer sentido, ao menos para nós, uma vez que não conseguimos enxergar a desvinculação das mídias hegemônicas e das que se consideram uma alternativa à, sem levar em conta sua relação com os sujeitos e com as formas pelas quais se apropriam. É desta relação que podemos vislumbrar processos de empoderamento que tanto ocorrem por decisões individuais, por colaboração, mas também pela finalidade de transformação. Daí que

enxergamos na educação a possibilidade de formar para agir nesta cultura, para empoderar sujeitos capazes de produzir um mundo mais humano, por meio de ações que constituam um fazer coletivo dentro da escola, para a escola e pela escola.

Portanto, refletir sobre os dilemas de uma sociedade saturada pela estetização da vida cotidiana, significa compreender a existência, ou não, de experiências autênticas e não encenadas, isto é, sem a performatividade do espetáculo como única alternativa, mas que conduza de fato a uma condição empoderadora e transformadora. As reflexões sobre o contexto de mudanças nos conduzem a questionar: o que realmente somos: performers, apenas? O que estamos deixando de ser: consumidores e audiência? O que estamos nos tornando: produtores, autores, sujeitos? Daí que nossa inserção nesse debate passa também pela reflexão relacionada à constituição do sujeito, compreendido como aquele situado numa teia de relações mediadas, exposto e atravessado, como todo cidadão, pelos mecanismos de reprodução da mensagem do espetáculo, porém buscando agir à revelia do senso comum para adentrar ao sistema falando, provocando o dissenso e construindo narrativas, logo um “sujeito-arquiator” (MENDES JUNIOR, 2010).

Mas onde encontrá-lo? Como se forma e como se constitui tal sujeito? Partimos da abordagem em que prevalece o empoderamento por meio das mídias, para responder tais questões. Isso nos leva a observar as práticas comunicativas mais recentes que estão sendo desenvolvidas na cultura digital. Sendo assim poderemos perceber como se empoderam os sujeitos e que caminhos percorrem na busca por ver, ser visto ou fazer algo. Daí que dizemos ser talvez nas práticas audiovisuais produzidas nesta cultura digital, um lugar privilegiado para compreender o empoderamento destes indivíduos.

Vamos agora fazer um novo exercício, o de retornar do lugar de partida, do lugar que nos move: a educação, a escola, e, que parecem estar em descompasso com os fenômenos comunicativos contemporâneos.

4.3.1 Voltamos à escola!

Partimos do pressuposto de que as TIC ajudam a promover a descentralização das produções e decisões, quando permitem que grupos e indivíduos se apropriem desses recursos produzindo cultura e conhecimentos. Contudo, afastamo-nos da visão tecnófila que vislumbra apenas as possibilidades e potencialidades das mídias digitais interativas, como também nos afastamos da visão conservadora, a qual enxerga com pessimismo o contexto de mudanças impulsionado pelas tecnologias. Optamos, portanto, reconhecer as condições restritivas das

tecnologias dadas pelos meios técnicos para buscar brechas possíveis. Aliás, o tratamento baseado no dualismo entre o determinismo e o conservadorismo nos impede de avançar, pois oferece uma rota equivocada para compreender os limites e as possibilidades existentes.

A problemática tanto pode estar baseada numa perspectiva compreensiva, quanto num direcionamento político, buscando um sentido emancipatório frente à hegemonia mercadológica das mídias. Trata-se de um processo no qual as imagens exercem poder sobre os corpos e isso tanto pode nos inquietar, por conta dos signos visíveis que administram os afetos coletivos, bem como por conta de indagações sobre o encaminhamento político de nossas emoções. Muniz Sodré (2006b, p. 15) acredita que quando acontece dessa forma, emerge “o ser comum como possibilidade de inscrição do diverso na trama das relações sociais, para além das medidas fechadas da razão instrumental e da lei estrutural do valor, o capital”. Daí que retomamos o nosso lugar, o da educação, mais precisamente: o lugar da educação na cultura digital, uma vez que se trata de um quadro de mudanças e desordenamentos que lhe impõe desafios.

Uma das características da cultura digital é o duplo papel que os ambientes e as tecnologias correlatas desempenham primeiro, como meios através dos quais circulam grande parte dos conhecimentos. Segundo, como um “espaço público educador” (LAPA et al., 2015), que se soma as já tradicionais instâncias legitimadoras dos conhecimentos, a escola e a família, por exemplo. De acordo com Mar de Fontcuberta (2005), os meios de comunicação sempre foram vistos como uma ameaça à ação da escola, sob o discurso de “proteção” às crianças, por meio da denúncia de que as mensagens midiáticas transmitiam valores errôneos. Na atualidade, no entanto, a perspectiva passou a ser a de “preparar” os jovens para compreender a cultura que os rodeia e a participar nela ativamente. A razão dualista pela qual se está habituado a pensar a técnica, sobre os efeitos das mídias na sociedade, tampouco se resume àquele âmbito, senão alimenta o discurso dicotômico também em relação à escola.

Hoje, a condição comunicacional que nos é comum, segundo Orozco Gómez (2014, p. 33) se coloca como um dos pontos centrais a serem compreendidos por nós educadores diante das mudanças impulsionadas pelas tecnologias do século XXI. A compreensão é a de que crianças e jovens assumem um papel cada vez mais ativo e criativo na emissão comunicativa. Logo, se antes parecia fundamental formar para a recepção, nos nossos tempos, parece imprescindível formar para a emissão e produção criativas. Daí que o desafio tampouco se resume à leitura crítica das mídias, pelo lado ativo da recepção, mas também na compreensão de como os jovens aprendem a ser comunicadores. Um desafio, portanto que se

apresenta complexo, pois é político, é cultural e começa com a comunicação e com a educação.

Cumprido destacar a importância do campo da Educação e Comunicação, que aqui no Brasil ficou muitas vezes alijado do próprio contexto acadêmico por não ser reconhecido como um mecanismo importante para compreender os fenômenos comunicativos e tecnológicos e sua relação com a educação. Inclusive, ao fazer um balanço sobre a criação e efetivação deste campo, no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), o professor Nelson Pretto (2007; 2012) destaca de maneira significativa os anseios e os esforços contínuos em relação ao entrelaçamento entre *educar com, para e através das mídias* e na sua constituição enquanto campo de pesquisa que resulta em um espaço de discussão importante da educação no contexto comunicativo contemporâneo. Após três décadas desde a sua criação, o campo se consolidou e parece ganhar cada vez mais espaço e reconhecimento, especialmente porque os enfoques dos seus pesquisadores vêm se transformando, aliás, como também se transforma a sociedade, ganhando, cada vez mais ênfase a temática das chamadas tecnologias de informação e comunicação.

Mas qual razão nos levaria a destacar tal aspecto, uma vez que esta pesquisa não se concentra especificamente na consolidação do campo da Educação e Comunicação? O argumento principal está em que, o campo das TIC – suas formas de uso, potencialidades e possibilidades para a educação – ao ser posto à margem, produz reflexos importantes na educação e na escola, uma vez que a cultura digital, as tecnologias e a comunicação, são partes constitutivas das interações, dos modos de vida e das relações sociais dos sujeitos. Também, porque a existência de um ecossistema comunicativo promove outras formas de pertencimento e sociabilidade que desordena o sistema educativo. Tais questões, portanto, estimulam nosso esforço investigativo na busca por compreender as exigências e desafios a partir da compreensão da existência de uma cultura que é também digital e que não se separa da escola, uma vez que os meios digitais são parte do tecido social e cultural de aprendizagem (BANAJI; BUCKINGHAM, 2010), no qual os jovens se expressam, interagem e se apropriam, e no qual não há separação de tempo nem de espaço para que isso ocorra.

De acordo com Martín-Barbero (2014, p. 122), as mudanças que deslocam a escola estão relacionadas, primeiro, com a insistência do sistema educativo em não conectar-se com os lugares de sociabilidade dos alunos, insistindo que para “*estar-na-escola*” deixem de fora, “seu corpo e sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas”. Segundo, porque parece haver um esgotamento do sistema escolar quando este se vê diante das dificuldades em articular as dimensões que tensionam a educação, quais sejam: a dimensão

que vincula a educação com a cultura, a que está relacionada à capacitação para o mercado de trabalho e a dimensão que compreende uma formação para a cidadania, ou seja, a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente e de participar ativamente na construção de uma sociedade justa e democrática.

Tais dimensões nada mais são do que prospectos da profunda crise pela qual atravessa o sistema educativo, a partir da desvalorização da escola pública que vem se convertendo no espelho de um modelo de Estado cada vez mais alinhado às diretrizes neoliberais. Nesse modelo, a educação passa a ser vista mais como um fardo a ser carregado do que uma possibilidade de investimento social em longo prazo. É certo que a culpa nem de longe é da escola e dos educadores, senão das políticas públicas criadas a reboque sob a tutela desse modelo de gestão. Daí que a insistência pela desvalorização das pesquisas em um campo que se dedica a refletir sobre um contexto fortemente adensado pelas TIC, retira da escola sua importância em formar cidadãos críticos para compreender esse mundo, se despreza as tecnologias como potencializadoras da participação democrática e da defesa de direitos sociopolíticos por meio da criatividade expressiva engendrada pelo modelo de comunicabilidade em rede.

Aliás, como se apropriam os sujeitos desta cultura digital é uma interrogação que parece resumir nossa postura nesse trabalho. Tal questionamento parece confluir também para a questão que tem sido colocada em evidência ultimamente, que é o deslocamento do sujeito receptor para o de sujeito produtor. Hoje, fala-se em sujeitos inscritos em relações complexas, podendo assumir diferentes configurações, dentre elas a de produtor, emissor, autor. Estas últimas configurações, se levadas a cabo, inauguram um novo quadro de inquietações. Para nosso conforto, tem sido crescente o número de estudos dedicados a compreender como se dá o processo de autoria, de produção e de participação destes sujeitos na cultura digital (MARCELLAN-BARAZE et al., 2013; AGUIRRE, 2013; 2014; MARTINS, 2014; GARCÍA-GALERA; HOYO-HURTADO; FERNÁNDEZ-MUÑOZ, 2014; JENKINS; GREEN; FORD, 2014).

Entretanto, falar sobre educação e sobre os desafios que a cultura digital lhe impõe, repetimos: nem de longe se resume à técnica, aos aparatos, à tecnologia propriamente dita. Aliás, os desafios se ampliam para uma série de outras carências que parecem compor o mapa contemporâneo das mudanças que atravessamos. Tais carências, ao que nos conta a pesquisadora espanhola Carmen Fuente-Cobo (2017), implicam na forma como os indivíduos, de que as padecem, se encontram limitados em seus direitos sociais. Dentre esses direitos, também está evidente o direito de acesso às TIC, que não necessariamente se restringem ao

acesso às ferramentas tecnológicas e redes de comunicação, mas às condições básicas para a plena participação social por meio delas.

Daí que quando trazemos ao debate as audiovisualidades que estão sendo produzidas na cultura digital, queremos dizer que elas parecem ir à contramão desta problemática, uma vez que possibilitam esta participação, antes resumidas aos estúdios de televisão e de cinema que por meio do seu expediente passavam a construir representações estereotipadas dos sujeitos. Eis, portanto, a problemática da cultura audiovisual, pois resulta em uma conformação de padrões instituídos que vão sendo incorporados no inconsciente dos espectadores, que por sua vez, passam a reproduzi-los cotidianamente ocasionando estigmatizações que se constituem em premissas para diversas formas de discriminação. Filmes, programas de TV e até desenhos animados são responsáveis por reforçar estereótipos, esvaziando sua possível contribuição em combater formas de preconceito e violação dos direitos fundamentais dos cidadãos (ONU, 2015).

Quando a mídia, por meio dos seus produtos e conteúdos age nesta direção, grupos minoritários e coletivos vulneráveis, dentre os quais, mulheres, indígenas, negros e LGBTI seguem sendo discriminados nos meios de comunicação e seu direito à expressão é quase sempre negado. Isso acontece devido ao poder de emissão restrito aos poucos grupos que detêm o controle e a propriedade dos meios de comunicação de massa. Em pesquisa sobre estereótipos de gênero instituídos na cultura audiovisual hegemônica, Ward e Aubrey (2017), demonstraram que produtos midiáticos vêm acompanhados de muitos clichês para se referirem às mulheres, negros e LGBTI e que isto afeta o desenvolvimento de crianças e adolescentes e suas relações sociais. A pesquisa analisou artigos, livros e relatórios científicos para compreender como os programas de TV e filmes são capazes de estabelecer culturalmente estereótipos. De acordo com os responsáveis pela pesquisa, apesar da crescente conscientização do público sobre a necessidade de meninos e meninas poderem transitar livremente sem regras rígidas de gênero, os produtores de conteúdo têm demorado a modificar suas tarefas nesse sentido. Ao invés de ajudar a impulsionar essa mudança, criando personagens não estereotipados, a mídia hegemônica muitas vezes recorre às formas de representação socialmente construídas.

Esse quadro ainda é mais preocupante quando se trata da população LGBTI, que tem atuado no mundo para ser reconhecida em sua diferença, mas também pela igualdade de direitos (CRAIG et al., 2015; JENNINGS, 2016; BOND, 2017). Aliás, falo desse lugar como sendo aquele que me mobiliza para refletir esse tempo de estranhamento que vivenciamos, mas também como posição política e ativista na busca pela (re)afirmação, pelos direitos

negados, especialmente no âmbito social e institucional. Falo como aquele que sobrevive diuturnamente à intolerância e à discriminação, mas que se mantém resistente e entende que a urgência em se mobilizar para evitar o silêncio. Falo como um sujeito que sofre juntamente com aqueles e aquelas que convivem em estado de violência constante.

O lastro da discriminação e do preconceito é ainda mais grave quando ocorre no contexto escolar. A Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), vem abordando, desde 2011, por meio de relatórios institucionais, o *bullying* homofóbico e transfóbico em instituições educacionais no mundo, por reconhecer que essa é uma questão complexa e sensível e que merece com urgência ser discutida. Todas as formas de discriminação e violência nas escolas, são obstáculos ao direito fundamental à educação de crianças e jovens em virtude da sua orientação sexual real ou percebida e identidade/expressão de gênero. O último relatório publicado: “*Out In The Open*” (UNESCO, 2016), oferece uma visão geral dos dados mais atualizados sobre a natureza, o escopo e o impacto dessa violência. Os dados dão conta de que uma proporção significativa de estudantes LGBT sofre violência na escola, são eles os mais propensos a experimentar a violência na escola e dentre outras constatações, está a de que a violência "homolesbotransfóbica"¹⁴ relacionada à escola afeta a educação dos alunos e alunas e conseqüentemente sua formação enquanto sujeitos.

O relatório brasileiro, “Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: por que frequentam?” (ABRAMOVAY, 2015), com o objetivo de conhecer quem são os jovens que frequentam a escola, também demonstrou preocupações em relação à “diversidade” e como esta pode se confundir ou camuflar os processos de desigualdades sociais. De acordo com o relatório, a fronteira entre diversidade e desigualdades sociais é fluída, quando se tem como foco as múltiplas determinações que as instituições podem imprimir na vida dos jovens. Ocorre que ainda se registra o silenciamento sobre as desigualdades na forma de tratamento e até mesmo discriminações, especialmente quanto à orientação sexual. O relatório chamou a atenção sobre as relações sociais entre os jovens que incorporam “brincadeiras” sobre diferenças, que fazem parte do universo das violências e contribuem para a solidificação de desigualdades e classificações hierárquicas do outro.

¹⁴ Três palavras distintas que embora pareçam ter o mesmo significado passaram a ser usadas nas discussões que pautal os assuntos dessa população. O convite para o uso do termo "homolesbotransfobia" ocorre porque a fobia que homens, mulheres e transsexuais sofrem é distinta e não estava contemplada no termo homofobia, usado até então. A ideia é discutir de forma específica as pautas, demandas e violências sofridas distintamente por estes grupos.

A Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, também desenvolveu uma pesquisa em âmbito nacional sobre o ambiente escolar (ABGLT, 2016) e sobre as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais brasileiros. Os principais resultados produzem um retrato desolador com destaque para a insegurança, onde 60% dos alunos e alunas se sentem inseguros/as na escola por causa da sua orientação sexual, também por que se sentem discriminados pelos colegas, quando ouvem comentários pejorativos, agressões verbal e física. Outro ponto preocupante está na resposta da escola, ou na falta dela, para impedir as agressões ou mesmo acolher as vítimas, ou seja, o sistema educacional que deveria promover à diversidade em todos os âmbitos parece ser ele mesmo um lugar não acolhedor e inseguro para estudantes LGBTI, prejudicando seu desempenho escolar e, não raro, levando-os à evasão escolar.

As pesquisas acadêmicas, por sua vez, vêm reunindo esforços para abordar esta questão. No contexto da escola, em especial, concentram-se basicamente nas discussões sobre gênero, diversidade e sexualidade, na produção de materiais didáticos para a compreensão da juventude em relação as representação identitárias dos LGBTI. Tendo a internet como mediadora, as pesquisas têm abordado as discussões sobre os materiais didáticos, a exemplo do Kit Escola sem Homofobia (GUIZZO; FELIPE, 2015; DIAS, 2016), estudos sobre análise de discurso sobre a homossexualidade na internet (SILVA JUNIOR, 2014), sobre Direitos Humanos (ORTOLANO, 2014) com o objetivo de localizar princípios da isonomia e da dignidade humana, que se referem ao direito de exercício da orientação sexual de forma livre e igualitária (FERREIRA, 2016), sobre a violência simbólica exercida dentro de redes sociais da internet (COUTO JUNIOR, 2017; SILVA, 2016), sobre ativismo e práticas digitais na construção de uma esfera LGBT, considerando o ativismo na internet como um produtor de discurso social legitimado (ENGUIX GRAU, 2016). Estudos relacionados ao discurso de ódio na internet como uma maneira de induzir a mobilização discursiva, isto é, na medida em que ocorrem os discursos de ódio, a comunidade LGBTI se mobiliza para tentar criar um contexto formativo e de desconstrução do discurso negativo (SARMENTO; FRABRINO MENDONÇA, 2016).

No campo da Pós-Graduação em Educação os desafios em introduzir a discussão de gênero e diversidade nas pesquisas acadêmicas passam primeiro pelas disputas em alcançar visibilidade e legitimação no campo científico, ficando as pesquisas sobre esta temática, refratárias de um único Grupo de Trabalho: o GT23 (FERREIRA, 2015). As abordagens nos trabalhos sobre produção do gênero e sexualidades variam desde o cotidiano escolar até às

análises que tomam por objeto os artefatos culturais – como a televisão, o cinema, os jogos eletrônicos e a mídia impressa (FERREIRA; NUNES; KLUMB, 2013). Também passam pela preocupação relacionada às políticas públicas de introdução da temática no currículo escolar e sobre as disputas no processo de interlocução entre governo e comunidade LGBT que sempre vêm acompanhadas de relações de poder que determinam os parâmetros que sustentam as relações de gênero e as identidades no cotidiano escolar (VIANNA, 2015).

Aliás, a relação entre gênero e currículo também foram abordadas por Cruz e Dal’Igna (2015) quando se propuseram estudar esta relação. Postulam tratar-se de um tema supostamente silenciado pelo currículo tradicional, aparecendo por meio do currículo oculto ou na transversalidade do mesmo. Os trabalhos de Vianna e Cavaleiro (2015), Raquel Pinho dos Santos (2015) e Dayana Brunetto dos Santos (2015) demarcam mais diretamente às questões LGBTI relacionadas à discriminação dessa população nas escolas. Estas últimas pesquisas convergem no sentido de retratar a escola enquanto mecanismo de controle dos processos de subjetivação e como lócus de interdição das relações de subjetivação dos LGBTI, visando o bloqueio dos vínculos afetivos entre esse público e legitimando assim as desigualdades e os processos de discriminação.

Em que pesem os desafios e esforços para abordar essa temática, os estudos até aqui apresentados parecem convergir para a constituição de culturas cívicas por meio do espaço público da internet. No entanto, ainda são incipientes as abordagens que dão conta das apropriações individuais e coletivas de grupos politicamente minoritários por meio da cultura audiovisual digital interativa. Essa lacuna, portanto, parece instituir um caminho investigativo que pode nos ajudar a compreender o uso alternativo da comunicação como ferramenta de disputa de narrativas, visando oferecer oportunidades para uma educação mais próxima do contexto sociocultural e que garanta a existência de ambientes escolares seguros, que sejam inclusivos e acolhedores aos alunos afetados pela violência, incluindo violência baseada na orientação sexual e identidade/expressão de gênero.

Portanto, antes de refletir sobre os dilemas, as ausências e demandas da escola, este projeto pretende estudar e identificar experiências práticas de audiovisualidades, em busca de oportunidades que conduzam de fato à transformação. Partimos do pressuposto de que a condição de igualdade se constrói horizontalmente no espaço público, virtual ou não, assim, entendemos que a escola pode tornar-se um espaço legitimador dessa relação na medida em que pode formar sujeitos capazes de renunciar aos significados construídos historicamente pelas regras hegemônicas que naturalizam alguns preconceitos, desconstruindo assim esses significados com vistas a reconstruir novos, que em si podem afetar os outros. Em síntese,

nosso projeto tem como eixo centralizador/pulverizador o empoderamento de sujeitos pela cultura digital, buscando integrar na escola as audiovisuais ali produzidas com vistas a (re)pensar a formação para a cidadania na cultura digital.

Diante disso nossa pesquisa assume a seguinte pergunta: **como integrar as audiovisuais para a formação do sujeito-arquiautor em práticas de empoderamento na escola?**

5 A PESQUISA: INVESTIGANDO A INTEGRAÇÃO DAS AUDIOVISUALIDADES EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA

Uma das preocupações centrais desse trabalho é a de que ao ser conferida às TIC a chancela de ferramentas de empoderamento, elas mesmas se constituam em agenciadoras de uma sociabilidade e visibilidade inócuas. Dito de outra maneira: o desejo de ser reconhecido, de ter um papel ativo na sociedade por meio das mídias, parece não ser uma garantia de uma participação cidadã, que possibilite intervir crítica e criativamente na produção de cultura e conhecimentos. As novas plataformas de comunicação parecem engendrar uma personalidade ao mesmo tempo narcisista e dirigida pelos princípios da economia de mercado. A procura por popularidade, o exibicionismo parecem ser um pretexto para se tentar ganhar dinheiro fácil, resultando assim em um “desejo narcísico de poder transmitir a própria imagem e encontrar reconhecimento para a banalidade individual da vida cotidiana por meio da Internet” (RÜDIGER, 2008, p. 29).

Diante dessa preocupação buscamos nas características da cultura digital e da participação, elementos que nos orientassem a compreender esse contexto de mudanças, que se por um lado aparece como princípio articulador da vida coletiva, por outro lado, parece não ter cumprido suas promessas de possibilidades de participação democrática uma vez que impõe condições restritivas. Buscamos na conexão entre mídia e empoderamento, compreender como indivíduos se empoderam por meio de TIC, buscando subverter a lógica programada das restrições latentes. Primeiro como forma de compreender como eles se apropriam, isto é, de que maneira o empoderamento pode ser um processo transformador (poder para), e, como eles também podem ser cooptados, uma vez que as mídias funcionam como ferramenta de domínio e controle de imaginação e comportamento dos usuários (poder sobre). Aliás, as noções de “poder sobre” e “poder para”, adotadas em nosso trabalho, serão uteis também para que façamos uma leitura crítica das mídias.

Diante desse quadro, chegamos ao cerne da nossa preocupação: a formação dos sujeitos. Primeiro, buscando compreender a constituição histórica e epistemológica do sujeito. Segundo, como ele se constitui nessa relação com as mídias e com o contexto social contemporâneo. Apostamos então no conceito de sujeito-arquiautor proposto por Mendes Junior (2010) por ser uma noção sintetizadora daqueles que produzem e (re)criam práticas comunicativas na cultura digital, também daqueles que estão na escola, ávidos e desejosos da ação transformadora. Em síntese, a prática arquiautoral não pretende ser superior. Sua proposta é a da existência de um “pequeno gesto” especificado em uma postura cotidiana que

politiza uso e ocupação do espaço público. Um sujeito, portanto, que produz gestos significantes para afetar o outro uma vez que se constitui na relação com e pela presença do outro. Assim sendo, questionamos: onde encontramos as práticas arquiautorais?

Um dos exemplos mais notórios das práticas de produção, visibilidade, performatividade e dissenso na cultura digital, vêm acompanhados da proeminente cultura audiovisual participativa que hoje estamos acompanhando. Cumpre salientar que a constituição cultural das sociedades contemporâneas é fortemente influenciada pela linguagem audiovisual. A representação, a troca, a produção e o consumo de significados culturais inevitavelmente passam por ela, de modo que pode ser considerada tanto reflexo, quanto motor ativo da sociedade (ZURIÁN, 2011; MARTÍN-BARBERO; BERKIN, 2017). Neste trabalho, denominamos de audiovisuais porque são corpos que se lançam ao olhar alheio e subjetividades que se mostram simultaneamente em performances ativistas, produtoras, consumistas e comerciais. Tais performances compõem as experiências comunicativas que os sujeitos, produzem e recriam nos espaços da cultura digital.

E é desse lugar que entendemos a comunicação, suas práticas, processos e produtos, como um ângulo privilegiado para descrever a dinâmica de conservação e mudança que acontece no seio da vida social. De conservação, porque as audiovisuais articulam-se às produções da indústria cultural quando reproduzem práticas e discursos da mídia hegemônica ou narrativas historicamente constituídas, acarretando um desafio para a escola, em especial, uma vez que os protagonistas destas audiovisuais, os *youtubers*, exercem influência em crianças e adolescentes. De mudanças, porque parecem recriar uma nova forma de apropriação das TIC quando ao mesmo tempo em que podem ser cooptados pela indústria cultural, são protagonistas, autores, mas também performers, que se valem da sua audiência e das interações com ela, promovendo intervenções por meio do universo de pequenas falas e de imagens sintetizadoras que causam ruídos no discurso dominante.

Embora pareça uma coleção aleatória de tendências atuais ou efêmeras, todas estão enraizadas nas mudanças subjacentes em nossa cultura, dentre as quais a possibilidade de não mais querer ser representado pelo discurso hegemônico das mídias, da possibilidade implacável em provocar dissenso na naturalização de narrativas históricas permeadas por preconceitos e violências de toda a natureza, de não mais precisar que o outro seja sua voz, pois entende a possibilidade de narrar-se e de que o universo de seus pequenos gestos é retroalimentado pelo seu empoderamento e pela possibilidade de empoderar outros. Daí que concordamos com García Canclini (2015) de que o desafio da ciência contemporânea é do de entender, nomear e estar nos lugares onde os sujeitos sejam tanto conflito, quanto contradição.

Se este aparece como sendo um dos problemas da escola, compreendemos que parte de dentro dela a sua superação. É no encontro e no comprometimento do seu coletivo, por meio de ações que emergem e se disseminam nesta coletividade, que podemos vislumbrar a transformação de sua realidade.

Conforme mostramos anteriormente é possível encontrar nestes indivíduos, formas agregadoras de práticas comunicativas e apropriação de TIC para a transformação, uma vez que pretendemos não indivíduos, mas sujeitos, que conforme Mendes Junior (2010, p. 140) mesmo atravessado e exposto, como todos nós, aos mecanismos de reprodução da mensagem do espetáculo age à revelia do senso comum. Um sujeito que mesmo estando dentro desse universo, encontra-se nele falando e “provocando o dissenso, construindo narrativas”. Nem de longe, como disse o autor, pressupõe um herói, mas como um portador de desconstruções das hierarquias que orientam o que se denomina de “prática política”.

A construção do sujeito- arquiator diz respeito a devolver o verbo à boca, o olhar ao olho e a narrativa à cidade. A prática arquiautoral estende-se além do escritor, do artista e das indústrias comunitárias. Ou seja, é tudo isso e mais ainda. Diz respeito a agudizar e fazer deslizar o conceito de práxis marxista reterritorializando o conflito por meio de pequenos gestos que repolitizam as relações. [...] O sujeito-arquiautor seria todo aquele que em prática – em gesto individual, em ação conjunta, em narrativa e leitura – age à revelia da lógica de mercado que rege a indústria cultural. O sujeito-arquiautor pode ser a construção já lapidada que estabelece a compreensão do que vem a ser a não indústria cultural [...] (Ibid., 2010, p. 141).

A partir daqui assumimos um novo desafio que se desdobra em outra questão de fundo: como formar um sujeito-arquiautor? Um desafio, portanto, que nos convida a observar nas práticas existentes nas audiovisualidades da cultura digital, buscando nelas elementos que podem nos auxiliar na integração de TIC por meio de práticas pedagógicas inovadoras na escola. Mas também um desafio, por compreender que se trata de um gerúndio, um vir a ser, no qual este pesquisador também se insere e assume como desafio particular. Ainda que nele prevaleça a expertise profissional de integração de TIC na escola, na formação de professores para a apropriação de tecnologias, de ferramentas e recursos tecnológicos na prática pedagógica, ainda assim, representa algo desafiador que é a formação de um sujeito para a transformação social, esta que tem sido a premissa básica de todo e qualquer intento educativo.

Chegamos então à educação, primeiro por ser um lugar constantemente desafiado por estes processos sociais em ressignificação, mas também por ser um lócus de compreensão desse mundo e o lugar possível para transformá-lo. Sabemos da existência de um descompasso entre a escola e a cultura digital, já denunciado por Martín-Barbero (2006; 2014) quando nos convoca a repensar nossas práticas, nossos caminhos e nossos olhares para

um encontro com os sujeitos da educação, uma vez que tem sido no *ethos* midiaticizado (SODRÉ, 2009) seu lugar de encontro, de empoderamento, de desenvolvimento pessoal, de manifestação de sua cidadania e de autoexpressão.

É por acreditar ser possível pensarmos práticas pedagógicas que propiciem mudanças, que criam espaços de oportunidades no contexto da educação, que buscamos com esta pesquisa, práticas inovadoras capazes de promover mudanças de paradigma na escola. Buscamos nas audiovisuais contemporâneas produzidas sob um caráter dissonante ao discurso hegemônico, um contexto empírico adequado inicialmente para a realização do nosso estudo, com vistas a dialogar com os sujeitos da educação e da comunicação e contribuir com a diminuição do hiato que separa a escola da cultura digital. No entanto, nossa inquietação nem de longe se esgota nas oportunidades deste contexto cultural comunicativo, razão pela qual nos leva a buscar avançar em práticas pedagógicas empoderadoras na escola e com a escola, a fim de fomentar o agir crítico e criativo dos sujeitos na cultura digital.

Nossa hipótese é de que as audiovisuais contemporâneas podem vir a se constituir em um ecossistema favorável à existência de práticas arquiautorais, assim como também podem ser incorporadas às práticas pedagógicas no contexto educativo para a formação e empoderamento de sujeitos para agir criticamente na cultura digital.

A seguir explicitaremos a metodologia adotada por nós para o desenvolvimento desta pesquisa, assim como também os caminhos escolhidos para alcançar os objetivos.

5.1 METODOLOGIA

Tomamos por base uma proposta de investigação horizontal desenvolvida e adotada por Sarah Berkin e Jesús Martín-Barbero (2017), quando das suas andanças investigativas em comunidades e escolas latino-americanas. A partir das espessuras socioculturais das visualidades, as quais são compostas por imagens estáticas ou em movimento e dos modos de ver os outros, os pesquisadores levaram a cabo ‘o outro’ na composição da sua investigação, estudando junto ‘com as pessoas’ para poder ‘falar delas’. A proposta metodológica então começa com um vínculo criado a partir da exposição explícita dos objetivos do investigador e do reconhecimento e escuta das necessidades do investigado, tendo como efeito a autonomia dos próprios olhares (de ambos). O objetivo é desenvolver uma investigação horizontal, construída “entre vozes” para assim “ver com os outros”, nos distanciando das formas estandardizadas de conceber o outro, para assumir uma proposta de investigação mais

intercultural, baseada em quatro princípios: o conflito fundador, a autonomia do próprio olhar, a igualdade discursiva e a autoria entre vozes.

1) **o conflito fundador**: significa que todo novo contato social pressupõe um conflito que é condição para a criação de laços de reciprocidade, esta que por sua vez só acontece depois que se tenha estabelecido uma relação, mesmo que esta seja, de início, conflitiva. A intervenção como conflito fundador é política e tem a ver com não ocultar ou anular as formas e saberes próprios no diálogo com o outro. O conflito fundador é o ponto de partida para exercitar a igualdade apesar da diferença, para colocar à prova o vínculo horizontal e permitir que se expressem as próprias necessidades e as alheias, enfrentando os conflitos, construindo e negociando novas maneiras de viver juntos;

2) **a autonomia do próprio olhar**: refere-se a faculdade de expressar-se a partir de lugares e formas diversas. Nesse processo ocorre uma relação dialógica entre investigador e investigado, onde o ouvinte e o falante se revezam e traduzem aquilo que é próprio e aquilo que é alheio para construir conhecimento sobre si e sobre o outro; para nomear a si mesmo e ao outro. Nomear a si mesmo refere-se à criação de um discurso (em palavras ou imagens) que outorgue uma identidade própria frente a etiqueta dominante imposta historicamente. Busca-se na investigação “os nomes” que os outros constroem como próprios no processo de investigação, o que significa não se construir somente em oposição às etiquetas hegemônicas, senão em diálogo com elas. Ninguém entra na investigação com uma autonomia anterior, pois ela se constrói entre investigador e investigado a partir de uma situação horizontal evitando o “eu digo quem é tu” do investigador hegemônico;

3) **igualdade discursiva**: é que vai determinar a possibilidade de gerar conhecimento novo a partir da autonomia do olhar. Tem a ver com o espaço onde dois processos distintos se conjugam, tal espaço não é dado, mas é encontrado. A igualdade discursiva, não é um termo antropológico ou jurídico, mas político e carece ser exercitada por vontade, sendo o investigador o responsável por instaurar uma ordem de igualdade para produzir conhecimento conjunto;

4) **a autoria *entre vozes***: supõe horizontalidade que é construída desde o momento de planejamento da pesquisa, mas também implica outra maneira de dar conta dos “resultados”. Esta proposta desconstrói a ideia ocidental de autor, aquele que se posiciona dono da obra. Aqui o autor é coletivo, no sentido de que suas ideias reconhecem um momento histórico que determina e faz possível seu discurso. O *Entre vozes* apresenta um sentido dialógico que não existe como tal, senão que vai sendo formulado entre os múltiplos textos que se produzem no processo de investigação e no diálogo com outros materiais como

fotografias, mapas, vídeos e o próprio desenho editorial. A forma, o conteúdo e as características horizontais do processo, determinam o que expressa o produto finalizado.

Em síntese, num primeiro momento o conflito fundador provoca o diálogo que produz a investigação conjunta. No encontro, ao aproximar-se do universo do outro, uma vez que o outro se inscreve na esfera de sentido do investigador, se constrói a comunicação entre ambos. Não existe uma unidirecionalidade que termina por nomear o investigado a partir do olhar alheio, sem que se considere seu próprio olhar. Assim, a autoria da investigação começa a realizar-se a várias vozes. A seguir buscaremos apresentar de maneira detalhada cada princípio desta proposta de investigação horizontal que foi adotada por nós no encontro com os sujeitos da escola com vistas a dialogar e integrar as audiovisualidades com pretensões investigativas, porém transformadoras para a escola e seu coletivo.

Uma proposta, portanto, que carrega nuances da pesquisa-ação e da pesquisa participante, ainda que acreditemos ser por demais ortodoxo nomear pesquisas. Comungamos, assim como também nos apoiamos, da mesma perspectiva proposta por Lapa, Lanna e Silva (2019) quando falam sobre um paradigma emancipatório de pesquisa cuja intenção não se encontra meramente em compreender fenômenos e situações, mas transformá-los em virtude de uma sociedade justa e igualitária. Uma pesquisa assim pretende recapturar os sentidos das interações e reconstruir intenções de todos os envolvidos. Daí que insistimos que no nosso campo de pesquisa - Educação e Comunicação - as pesquisas carecem mais conhecer e reconhecer metodologias inovadoras e as diferentes implicações advindas de metodologias participativas, ativistas e de intervenção político-artístico na escola em especial.

A cultura digital é por si só um contexto movente, carregado de mudanças culturais e que produzem reflexos em todos os setores da vida social. A escola tampouco é um contexto estanque e engessado, pois nela também estamos todos nós: sujeitos em formação. E isso independe se estamos ora pesquisadores, ora pesquisados, pois todos somos aprendentes. Amarrar uma pesquisa, neste contexto e com toda essa organicidade que é a escola e a cultura digital por esse ou aquele viés apenas, é demasiado limitador, afasta qualquer intento de descoberta e pode limitar o olhar. Urge cada vez mais abordagens alternativas que envolvam todos os sujeitos da pesquisa (pesquisador e pesquisado) em uma relação que não acontece como mera observação de um sobre o outro, senão pela identificação de ambos, pela escuta, pelo diálogo, pela colaboração.

5.2 NOSSO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa de doutorado é por si mesma um processo de afetação, do qual este pesquisador é resultado. Aflora do crédito no potencial das TIC enquanto oportunidades para o empoderamento de sujeitos na escola e fora dela. Entretanto, também reconhece a dificuldade em superar a concepção e as práticas puramente instrumentais. Assumimos um compromisso que é antes de tudo político, pois pressupõe estar na escola junto com os mais novos, com os jovens ou com os mais experientes, para olhar o mundo, compreendê-lo e buscar transformá-lo pela chance de um novo começo.

Evitamos assim padecer do que Martín-Barbero (2017, p. 13) chama de “mal olhado” o qual sofrem os intelectuais conservadores que diante da invasão das imagens na vida cotidiana, propõem ou o “controle educativo” ou a completa “desconexão”. Uma rota equivocada que impede de compreender os ganhos e as aprendizagens pela cultura midiática. O “mal olhado” a que se refere este autor é uma alusão ao poder que tem o monopólio das imagens estereotipadas usadas para definir os lugares sociais dos sujeitos no espaço público (cultura digital e escola?). Destacamos aqui dois sentidos os quais ocorrem o mal olhado: o primeiro advém de um olho culto, o do intelectual que observa as imagens com desprezo; o segundo surge do olho da câmera, isto é, de um enquadramento que insiste em incluir uns e excluir outros. E quando não exclui se criam estereótipos sociais que são reproduzidos aos olhos dos outros, como quer o fazedor de imagens (o investigador?) e não como os outros desejam ser vistos.

Seguimos o raciocínio de Muniz Sodré (2006b), quando argumenta que a mera reiteração do surgimento de uma “outra cultura” vertebrada pelas TIC, não se fez acompanhar de outra atitude interpretativa que compreendesse de maneira menos intelectual-racionalista os fenômenos fora da medida universal. A insistência está em olhar as comunicações emergentes, social e culturalmente, na temporalidade particular dos jovens, uma vez que neles é possível perceber a ocorrência de um novo *sensorium* que pode ser trabalhado à luz da problemática da comunicação sem necessariamente levar em conta a atomização e passividade contidas no conceito de “massa”, que os estudos de recepção se dedicaram ao longo do tempo.

Para tanto, é preciso “outras educações”, que fortaleçam a perspectiva autoral e ativista e que possibilitem perceber o quanto nos apropriamos das tecnologias e as transformamos. A insistência é de que as juventudes parecem sedentas por uma “outra escola”, na qual possam juntar: “artes, ciências, saberes, tecnologias, solidariedades, generosidades, para ajudar na construção de outras educações e de uma sociedade justa”

(PRETTO, 2017, p. 125). Portanto, como pensar a escola enquanto lócus privilegiado da experimentação? Enquanto espaço de preparação para uma leitura crítica do mundo?

Na perspectiva de Hannah Arendt (2007) os educadores têm a responsabilidade de apresentar o mundo aos estudantes a partir da brutalidade dos fatos históricos, apontando todas as interpretações possíveis, narrando o mundo, tal qual sugere o narrador benjaminiano, para quem o narrador é aquele que aconselha a partir da sua experiência e de boa parte da experiência alheia (BENJAMIN, 2012). Logo, é na presença dos outros, “que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos” que nos garante a realidade do mundo e de nós mesmos (ARENDR, 2007, p. 60). Nesse sentido, tomamos o “nosso” mundo exposto pelos sujeitos que produzem as audiovisualidades contemporâneas como ponto de inflexão, para assim delimitarmos o objeto desta pesquisa, isto é o de integração destas audiovisualidades para a formação do sujeito-arquiator em práticas de empoderamento na escola, que efetivamente contribuam com uma educação capaz de formar cidadãos para agir crítica e criativamente na cultura digital.

Para esta investigação assumimos como objetivo geral:

- Investigar a integração das audiovisualidades encontradas em canais de vídeo do YouTube que tenham como protagonistas jovens ativistas visando a formação do sujeito-arquiator em práticas de empoderamento na escola.

Os objetivos específicos, por sua vez, compõem as duas etapas as quais esta pesquisa se desdobra, a saber:

1ª Etapa:

- Conhecer a cultura audiovisual dos participantes da pesquisa;
- Identificar na produção audiovisual contemporânea existente em canais de *youtubers* ativistas, a incidência de empoderamento (poder para), mas também das condições restritivas das mídias (poder sobre), visando sua leitura crítica;

2ª Etapa:

- Analisar uma prática pedagógica como um espaço de possibilidade de formação do sujeito-arquiator através de discussões coletivas e de produção de um pré-roteiro para a criação de um vídeo para o youtuber.

A seguir apresentaremos o contexto empírico no qual nossa pesquisa está inserida. Logo mais adiante explicitaremos como foram desenvolvidas as duas etapas as quais mencionamos fazer parte dos nossos objetivos específicos.

5.2.1 Conexão com o mundo por meio de ações na escola

Nossa pesquisa faz parte de um projeto maior, em fase de finalização, que surge da vontade de pesquisadores, professores e ativistas em conceber maneiras de integrar os espaços (híbridos) de comunicação em rede pela escola. De criar e experimentar uma metodologia de intervenção na escola para a formação em direitos humanos a partir da perspectiva hacker¹⁵. A hipótese é de que tal perspectiva hacker pode favorecer a criação de um ecossistema propício à formação de cidadãos para os direitos humanos na cultura digital, esta que pode e deve ser incorporada às práticas pedagógicas nos contextos educativos formais e não formais, bem como estar contemplada nas atuais e futuras discussões de todos os âmbitos que compõem a educação pública brasileira.

O projeto de pesquisa Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã¹⁶, que tem apoio do CNPq e coordenação do prof. Nelson Pretto, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Trata da construção coletiva por meio de processos colaborativos entre professores e pesquisadores de uma metodologia de intervenção na escola. O pressuposto é o de que a superação dos problemas históricos da educação começa dentro da escola, a partir do comprometimento do seu coletivo na "transformação de sua realidade em uma ação política que nasce e cresce nesta coletividade" (LAPA; LANNA; SILVA, 2019, p.8). A aposta é criar e experimentar metodologias transformadoras para a formação de cidadãos críticos e criativos e centrados em uma educação para a autoria. Uma práxis inovadora de educação em direitos humanos, entendida como uma formação para a cidadania através da imersão na cultura digital em uma perspectiva ativista de empoderamento, autoria e produção colaborativa, que chamamos de escola hacker.

Embora seja por demasiado ortodoxo nomear pesquisas, categorizar e tipificar abordagens ou tentar encaixá-las em alguma metodologia, a Academia insiste que assim o façamos. Logo nossa pesquisa, assim como o projeto no qual ela se insere, põe na pauta da pesquisa em educação a reflexão das implicações trazidas por uma metodologia participativa de pesquisa-ação, enquanto apresenta uma proposta um desenho de pesquisa ativista e reflete

¹⁵ Conforme dissemos anteriormente, apoiados em alguns autores a perspectiva hacker refere-se às habilidades de criação sustentadas por grupos que se dedicam a (re)criar novas tecnologias tendo como padrão o compartilhamento de informação aberta e a elaboração de *hardwares* e *softwares* livres, gratuitos, de código aberto e modificável. Os *hackers*, como são chamados, agem por meio de sua própria ética e de um trabalho que se funda no valor da criatividade e colaboração (HIMMANEN, 2002). Eles não dependem de instituições, mas sim de uma comunidade autodefinida. Trazem nas ideias de liberdade o princípio organizador de novas formas de produzir e agir em diferentes campos (SAVAZONI, 2012). Possuem filosofia própria, na qual outra cultura se estabelece por meio de elementos socialmente necessários para a construção de um mundo sustentável, dentre os quais: “a paixão, o trabalho solidário e colaborativo” (PRETTO, 2017, p. 39).

¹⁶ Mais informações sobre o projeto podem ser obtidas através do link: <<http://escolamundo.ufsc.br/>>.

sobre as tensões provocadas por sua implementação. Mas é também uma proposta de intervenção político-artística na escola, por meio de temas que transversalizam o currículo e que pululam nesta cultura digital de redes sociais digitais por onde navegam, circulam, produzem e consomem nossos alunos e alunas.

Tais temas nem de longe deixaram de ser tabus, por isso é política nossa ação. Tais temas carecem ser discutidos uma vez que fazem parte da rotina de tantos alunos e alunas, dentro e/ou fora da escola. São pautas caras para nossa formação enquanto sujeitos, imprescindíveis para a convivência harmônica e respeitosa nesses tempos de discursos de ódio. São pautas dentre as quais aquelas relacionadas aos Direitos Humanos que resguardam a integridade, os direitos e o bem-estar de grupos sociais politicamente minoritários, dentre eles: negros, LGBTs, indígenas, pessoas com deficiência, imigrantes e pessoas em situação periférica.

É por tal razão que pensamos na formação de sujeitos capazes de participar criticamente nesse debate, seja na escola ou nas redes virtuais das quais participam, mas também agindo de maneira criativa, daí que é artística também a perspectiva na qual nos apoiamos, especialmente quando se apropriam desses lugares para não apenas performar, mas para construir rugosidades no cotidiano do outro, produzir afetações no outro, em um processo mútuo de empoderamento.

5.2.2 Tipificação do caso

O Projeto Conexão escola-Mundos, bem como nossa pesquisa, acontece no contexto do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Criado em 1961, está inserido no Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC. É uma unidade educacional situada em prédio próprio no Campus Universitário, localizado no bairro Trindade em Florianópolis. O CA segue a política educacional adotada pela UFSC que visa atender à trilogia de Ensino, Pesquisa e Extensão. Busca também de maneira ampla e engajada, oportunizar experiências de caráter pedagógico e estágios supervisionados para os diversos cursos, sejam de Licenciaturas ou Bacharelados, da comunidade universitária.

Atende ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio, com estudantes provenientes de diversas localidades de Florianópolis e de outros municípios o que atesta o seu caráter plural. Tal característica é reforçada pela forma de ingresso de alunos e alunas que ocorre via sorteio aberto à comunidade. Diante disso, o CA tem em mãos uma diversidade de sujeitos com diferentes perfis socioeconômicos que o torna um contexto

instigante para pesquisas na área da Educação, em particular. O Colégio de Aplicação possui 119 professores entre efetivos e substitutos e 43 Servidores Técnico-administrativos.

Nossa pesquisa foi desenvolvida em duas turmas do 8º Ano do Ensino Fundamental - Anos Finais (8ºB e 8ºD), na disciplina de Geografia, ministrada pelo professor André Peron. A escolha da disciplina se deu não por vinculação específica da pesquisa com o contexto em si, mas por escolha direcionada uma vez que eram turmas que estavam participando do projeto maior o qual nossa pesquisa faz parte. As turmas eram compostas por adolescentes com idades de 13 a 14 anos. Nem todos os alunos e alunas participaram da pesquisa. Isto porque para a participação era necessária a assinatura dos pais ou responsáveis pelo aluno/aluna de um termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE¹⁷ (ANEXO A).

No 8º B todos os alunos e alunas assinaram o TCLE, logo todos participaram da pesquisa. Já no 8º D, dos 25 alunos e alunas, 17 estavam aptos e consentidos a participar, 10 mulheres e 7 homens. Portanto, os dados destes alunos que não assinaram o TCLE não foram utilizados para efeito de análise.

O Quadro 1 a seguir apresenta em números as turmas com as quais desenvolvemos esta investigação e a quantidade de participantes que disponibilizaram seus dados para análise, que denominaremos no quadro a seguir de participantes consentidos.

Quadro 1 - Quantidade de alunos das turmas

Turmas	Masculino	Feminino	Total	Participantes consentidos
8ºB	16 alunos	7 alunas	23	23 (16 alunos e 7 alunas)
8ºD	13 alunos	12 alunas	25	17 (10 alunas e 7 alunos)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020)

As dinâmicas foram realizadas no primeiro semestre de 2019 em três aulas de cada turma. Cada aula totalizava 90 minutos. A primeira dinâmica foi uma conversa sobre a cultura audiovisual dos alunos, usamos 45 minutos da aula. Já na dinâmica seguinte, cuja ação envolvia a observação de vídeos e a resposta de questionários, utilizamos os 90 minutos da aula. Na última dinâmica, o primeiro momento foi realizado em 45 minutos e consequentemente o segundo momento nos 45 minutos restantes.

O quadro 2 a seguir sintetiza os encontros e o tempo utilizado em cada turma.

Quadro 2 - Síntese das datas de aplicação da pesquisa

Turmas	Encontros	Tempo	Dinâmicas
8ºD	06 Mai.	45 min.	Dinâmica 1

¹⁷ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina através do Parecer de N° 3.729.572

	13 Mai.	90 min.	Dinâmica 2
	20 Mai.	45min./45 min.	Dinâmica 3
8ºB	02 Mai.	45 min.	Dinâmica 1
	09 Mai.	90 min.	Dinâmica 2
	16 Mai.	45/45min.	Dinâmica 3

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020)

A seguir apresentamos os instrumentos adotados para a coleta dos dados.

5.2.2.1 Instrumentos e métodos da investigação

Cada dinâmica desenvolvida serviu de produção de dados para esta pesquisa e sua análise. Na Dinâmica 1, por se tratar de uma conversa informal, um diálogo intencional, elaboramos um roteiro de perguntas que nos serviu de apoio para a conversa. Os dados resultantes desta dinâmica serviram de base para algumas estratégias da dinâmica seguinte, dentre as quais a escolha dos vídeos relacionados ao universo cultural audiovisual dos alunos.

A Dinâmica 2 que pretendia que ao assistir os vídeos, os alunos e alunas fizessem observações a cerca do conteúdo e da forma teve como instrumento um questionário com 12 perguntas, respondidos à mão.

Na Dinâmica 3 também recorreremos ao questionário como instrumento de coleta de dados. No primeiro momento um questionário contendo três perguntas discursivas e no segundo momento outro questionário contendo três perguntas, porém devendo ser respondido individualmente e com enfoque na criação de um pré-roteiro.

Ainda contamos com um diário de bordo, gravado em áudio por este pesquisador. Um relato feito logo após os encontros onde reunimos curiosidades e alguns detalhes observados por nós durante o desenvolvimento da pesquisa.

A seguir apresentamos o corpus de dados onde é possível observar detalhadamente a distribuição dos instrumentos de coletas de dados, datas de aplicação e número de respondentes.

Quadro 3 - Corpus de dados

Instrumentos	Formato	Aplicado em:	Respondentes/Quantidade de dados obtidos
RO- Roteiro do diálogo fundador (Apêndice A)	Coletivo - gravado em áudio (35 min. de gravação)	02/Mai.	23 alunos - 8º B
		06/Mai.	25 alunos - 8º D
QU1- Questionário de observação dos vídeos (Apêndice B)	Em grupo (8 grupos/1 questionário por	09/Mai.	8º B - 23 respondentes/16 questionários
		13/Mai.	8º D - 17 respondentes/5

	vídeo - 2 questionários para cada grupo)		questionários (8º D)*
QU2 - Questionário de discussão em grupo (Apêndice C)	Em grupo (5 grupos)	16/Mai.	8º B - 22/6 questionários
		20/Mai.	8º D - 16/5 questionários
QU3- Questionário de elaboração do pré-roteiro (Apêndice D)	Individual	16/Mai.	8º B - 22 respondentes
		20/Mai.	8º D - 16 respondentes
DI - Diário de bordo do pesquisador	Em áudio (21 min. de gravação)	Gravado logo após os encontros.	

Nota: *Nesta turma, 8 alunos não assinaram o TCLE. Criamos dois grupos de 4 componentes cada com estes alunos e alunas.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Durante a realização das dinâmicas foram utilizados os seguintes materiais: para a gravação do áudio no primeiro encontro com as turmas, um aplicativo de gravação de áudio instalado no celular do pesquisador, também utilizado como instrumento para a gravação do Diário de bordo. Para a visualização dos vídeos em sala de aula o próprio Colégio de Aplicação, por meio do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE¹⁸), nos cedeu o recurso tecnológico para esta ação: 14 tablets. Para as dinâmicas seguintes, de diálogo coletivo e construção de um pré-roteiro, também utilizamos os 14 tablets da escola.

Antes de apresentarmos alguns detalhes dos instrumentos de coleta de dados, gostaríamos de enfatizar a importante contribuição do professor André Peron durante todo o processo. Desde as primeiras reuniões para tratarmos de datas e agendamentos dos encontros, até sua efetiva participação e contribuição no planejamento das dinâmicas. Isso legitima a importância da participação do professor durante o processo de pesquisa com suas turmas de maneira colaborativa e horizontalizada, visto que dali se constrói um conhecimento do qual somos todos afetados e produzimos rugosidades mutuamente.

A escolha das duas turmas da disciplina de Geografia, ministrada por André Peron, se deu pela viabilidade do cronograma de ações do Projeto Escola-Mundo. Coincidentemente, Peron é um grande entusiasta das tecnologias em sua disciplina tendo desenvolvido com seus alunos e alunas, em outras oportunidades, práticas pedagógicas com tecnologias, particularmente com audiovisual. Para nós foi um achado, uma vez que o processo tornou-se mais rico e flexível, incluindo aí a orientação enfática do professor nas decisões sobre as

¹⁸ O LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores é um programa da CAPES que fomenta a criação de espaços, estruturas e recursos para a formação docente em instituições públicas de educação superior. A UFSC foi contemplada através do Edital 067/2013 para constituir seu LIFE.

ações propostas e sua vinculação com o currículo da disciplina, este que sem dúvida parece ser um grande desafio quando da integração de tecnologias em sala de aula.

A seguir apresentamos algumas nuances dos instrumentos de produção de dados usados por nós nesta investigação:

a) **RO- Roteiro do diálogo fundador:** roteiro composto por sete questões norteadoras que versavam sobre a cultural audiovisual dos alunos e alunas. Nele perguntamos acerca da vinculação dos alunos com os *youtubers*, sobre os hábitos de consumo de conteúdos televisivos, sobre a possibilidade de plataformas de vídeo como o YouTube se constituírem em espaços de ações socialmente significativas. Ainda sobre *youtubers*, se os alunos conseguiriam dimensionar o poder de influência que eles exercem em seus seguidores. Também perguntamos se tinha algum vídeo que eles viram e que eles gostariam de ter feito e se tivessem a oportunidade de produzi-lo se o fariam de maneira diferente (Apêndice A).

b) **QU1- Questionário de observação dos vídeos:** questionário composto por 12 perguntas que compreendiam as duas categorias as quais estamos nos apoiando para a identificação e observação, por meio da leitura crítica das mídias, a incidência de *poder sobre* e *poder para* em vídeos de *youtubers*. As seis primeiras perguntas estavam relacionadas a categoria *poder sobre* e as outras 6 perguntas estavam relacionadas a categoria de *poder para*. Além de responderem "sim", "não" e "talvez", pedíamos que os alunos justificassem suas repostas e se possível apontassem no vídeo alguma passagem relacionada ao que estava sendo questionado (Apêndice B).

c) **QU2 - Questionário de discussão em grupo:** este instrumento em formato de questionário foi pensado como um instrumento norteador da dinâmica desenvolvida em uma das etapas de produção de dados. Ele embasava os três momentos da ação que foi propostas na sala de aula com as turmas. A primeira questão norteadora propôs que os grupos pesquisassem dados e informações relacionadas com os temas que escolheram trabalhar. A segunda questão apoiava cada grupo na discussão com os demais grupos, conforme explicitaremos mais adiante quando explicarmos as dinâmicas desenvolvidas. A terceira questão por sua vez pedia ao grupo que retomasse a discussão e a pesquisa iniciais e contrastassem com o que foi discutido com os componentes dos demais grupos, buscando sintetizar as principais ideias surgidas nesta discussão coletiva (Apêndice C).

d) **QU3- Questionário de elaboração do pré-roteiro:** este instrumento assume os moldes da composição de um pré-roteiro que nada mais é do que um documento norteador que estrutura uma produção, no nosso caso uma produção audiovisual. Nele deve constar o ponto de partida da produção, logo sugerimos na primeira questão atentar sobre o que havia

sido discutido e acrescentado no questionário usado na ação anterior (QU2) e a motivação que eles sentem em tomar como mote o tema escolhido por eles para produzir um vídeo. A última questão estava relacionada a forma do vídeo, o formato adotado (tipos de enquadramento, formatos de vídeo, recursos adicionais, etc.). A ideia era de colocar no papel algumas ideias sobre o vídeo uma vez que o pré-roteiro não se encerra ali, pois pode sofrer modificações ao longo do processo (Apêndice D).

e) **DI - Diário de bordo do pesquisador**: quando nos propusemos a gravar nossas considerações logo após a realização das dinâmicas com as turmas e os encontros com o professor da disciplina, tínhamos em mente a importância desta ação como um instrumento de pesquisa capaz de testemunhar eventualidades, curiosidades e reflexões deste pesquisador durante o seu processo de pesquisa. Também porque durante a análise o pesquisador pode retomar as gravações para trazer à luz algumas questões ocorridas naquele momento. No nosso caso não seguimos um roteiro específico para a composição do DI, senão que narramos de maneira espontânea algumas observações feitas por nós que nos ajudaram, no momento da análise, a compreender algumas nuances ocorridas durante a ocorrência das Dinâmicas.

5.3 AÇÃO NA ESCOLA: PRÁTICAS DE EMPODERAMENTO POR MEIO DE AUDIOVISUALIDADES

Nossa pergunta de investigação se norteia em como integrar as audiovisualidades para a formação do sujeito-arquautor em práticas de empoderamento na escola. Nossa proposta metodológica começa a partir de um vínculo criado a partir da exposição explícita dos objetivos da pesquisa para as turmas investigadas, por meio de um diálogo fundador, conforme proposta de metodologia horizontal de Martín-Barbero e Berkin (2017). Nossos objetivos específicos, conforme dissemos anteriormente compõem as etapas desta pesquisa. Cada etapa, por sua vez é acompanhada de mais três princípios, quais sejam: a autonomia do próprio olhar, a igualdade discursiva e a autoria entre vozes.

Para dar encaminhamento a cada etapa e seus respectivos objetivos propusemos práticas pedagógicas, pensadas a partir dos fundamentos teóricos que nos norteiam e também pensadas a partir do olhar sensível do professor da disciplina que nos auxiliou e orientou a compreender a contexto empírico no qual a pesquisa seria aplicada. Conforme dissemos no início dessa tese, na ocasião da apresentação, práticas pedagógicas e práticas de empoderamento não estão sendo usadas aqui como sinônimo uma da outra. Seria, talvez, um equívoco de nossa parte, quiçá uma irresponsabilidade teórica assim proceder. Contudo, se uma prática pedagógica é *práxis*, quando nela estão presentes a concepção e a ação que

buscam transformar a realidade, havendo unidade entre teoria e prática (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013), não podemos deixar escapar sua intencionalidade articulada à educação como prática social. Assim sendo, os sujeitos sociais constroem sua consciência sobre seu mundo imediato, transitando de uma consciência ingênua (FREIRE, 2005), a possibilidade da crítica e da transcendência.

Nesse sentido, não é forçoso dizer tratar-se também de práticas empoderadoras, pois estas também são práticas sociais e políticas, baseada em intencionalidades, assim como também a educação como prática humana, está direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática empoderadora, nesse trabalho está articulada a ações pedagógicas, que nada mais são do que concepções filosóficas da educação, que por sua vez ordenam os elementos que vão direcionar a prática educacional.

A seguir buscaremos detalhar cada etapa, seus respectivos objetivos e as práticas de empoderamento adotadas por meio de dinâmicas e ações com as duas turmas de 8º Ano do Ensino Fundamental - Anos Finais do Colégio de Aplicação da UFSC. Também buscaremos detalhar de maneira sintetizadora as categorias de análise adotadas.

5.3.1 – 1ª Etapa

A primeira etapa da pesquisa conta com encontros iniciais com o professor da disciplina e responsável pelas turmas quando da aplicação e desenvolvimento das dinâmicas elaboradas para esta investigação. O primeiro encontro que estamos chamando de "diálogo fundador" ocorre como uma conversa com as turmas guiada por um roteiro pré-definido, mas não engessado. Logo, chamamos de **Dinâmica 1** este encontro inicial com as turmas. Esta dinâmica ocorreu em dias separados das outras dinâmicas e em dias distintos com as turmas pesquisadas. O objetivo era o de conhecer a cultura audiovisual dos participantes da pesquisa, com vistas a estabelecer uma conexão com as turmas, bem como tornar claro todos os procedimentos e objetivos desta tese.

Com o objetivo de identificar na produção audiovisual contemporânea existente em canais de *youtubers* ativistas, a incidência de empoderamento (*poder para*), mas também das condições restritivas das mídias (*poder sobre*), visando sua leitura crítica, desenvolvemos a **Dinâmica 2**, aplicada a partir da observação de vídeos e da resposta a um questionário para cada vídeo assistido. A dinâmica em questão seguia um roteiro (Apêndice E) de ações as quais foram pensadas anteriormente obedecendo ao tempo da aula e os recursos disponíveis, desde as tecnologias utilizadas até mesmo para contemplar todos os alunos e alunas.

As turmas, então, foram divididas em trios (8 grupos de 3 alunos cada). Cada trio recebeu um Tablet e foram convidados a assistir dois vídeos e em seguida responder ao questionário de observação dos vídeos (Apêndice B). Após assistirem os vídeos os trios começam a responder as questões e a discutir entre si as respostas e justificativas. Os vídeos escolhidos tinham em torno de 4 a 10 minutos, logo tomamos como base de tempo para esta ação os 10 minutos para que todos pudessem ter um tempo justo de observação e de reflexão para responder ao questionário.

O questionário de observação, bem como a análise desta Dinâmica foi desenvolvido com base nas categorias descritas no Quadro a seguir:

Quadro 4 - Categorias analíticas para a dinâmica 2 (1ª Etapa)

Categorias	Definição	Exemplo
Poder Sobre	Ocorre quando a mídia atua como modificadora do comportamento, estabelecendo uma agenda de interdependência entre ela e seus usuários/consumidores. Pode acontecer de duas formas: quando uma força tenta modificar o comportamento de outro, estabelecendo uma relação de interdependência ou quando um polo supostamente concede poder a outro, desde que não haja interferência no polo que detém a posição superordenada, favorecendo dessa maneira a manutenção da lógica instrumental e hierárquica no processo.	<ul style="list-style-type: none"> - Quando o indivíduo é mero reprodutor das práticas já existentes; - Quando comercializa produtos; - Quando o espaço que usa para se comunicar é preenchido por propagandas; - O espaço de comunicação que usa, ocupa um lugar específico nos mecanismos de busca; - Formas de monetização de vídeos e impulsionamento de posts ; - Situações em que os <i>youtubers</i> tenha se submetido às diretrizes da mídia (da plataforma) que usam; - É <i>poder sobre</i> quando tenta exercer poder sobre o outro (seguidores) por meio de estratégias de influência.
Poder Para	Quando a mídia estabelece uma condição empoderadora aos seus usuários, funcionando como ferramentas de contrapoder, auxiliando-os a superar sua condição de subordinado	<ul style="list-style-type: none"> - O indivíduo toma a decisão de falar/narrar uma situação/inquietação – a decisão por si só é empoderamento; - A pauta é própria, isto é, refere-se a uma inquietação pessoal, por ex.: uma resposta a um <i>hater</i>; - A pauta pode ser coletiva, ou seja, está relacionada a uma causa maior a qual o indivíduo está inserido, por ex.: falar sobre homofobia/transfobia, racismo, etc. - É <i>poder para</i> quando objetiva empoderar o outro (seguidor).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Na etapa seguinte encaramos o desafio de um deslocamento, desta vez para a experiência prática de diálogo coletivo e de reflexão individual com vista à produção de um pré-roteiro.

5.3.2 – 2ª Etapa

Partimos do seguinte objetivo, o de promover uma prática pedagógica como um espaço de possibilidade de formação do sujeito-arquiator através de discussões coletivas e de produção de um pré-roteiro para a criação de um vídeo para o youtuber. Um movimento que exigiu de nós o reconhecimento que também estamos assim como um sujeito-arquiator, em formação. Logo, também nos colocaremos em posição de aprendizagem uma vez que tal prática investigativa é tanto descoberta, quanto ideia inconclusa. Talvez esta seja uma das nossas inquietações ao passo em que também pode se tornar ela mesma, a prática pedagógica aqui pretendida, nossa grande contribuição ao campo da Educação e Comunicação.

A 2ª etapa, portanto, foi proposta por meio de uma prática pedagógica que integrava os objetivos de nossa pesquisa e os conteúdos que estavam sendo discutidos pelo professor naquela disciplina e naquela ocasião. A escola é constantemente desafiada, o professor é constantemente desafiado e nós, do nosso lugar de investigador também fomos desafiados. O professor da disciplina sugeriu que a prática a ser realizada neste momento estivesse vinculada ao conteúdo que estava sendo abordado naquele momento. Eis o desafio: como integrar uma prática pedagógica, com TIC, na perspectiva da criação/produção dos conteúdos da disciplina. Uma discussão importante que merece aprofundamento em pesquisas posteriores.

A 2ª etapa foi dividida em dois momentos: o primeiro momento cuja ação era a de discussão coletiva em grupos sobre temas propostos por nós, mas escolhidos por sorteio. No entanto, a discussão não se prendia a um grupo apenas. Os componentes dos demais grupos fariam uma rodada de "visitas" nas mesas dos outros grupos para discutirem sobre os outros temas e em seguida retornavam aos seus respectivos grupos para as discussões finais. O segundo momento sugeria reflexão sobre a ação anterior, para assim criar um pré-roteiro de um vídeo para ser publicado no YouTube. Partimos da seguinte pergunta: E se eu fosse um youtuber? O que eu contaria para as pessoas do que eu aprendi sobre aquele tema? O que me motivou a falar sobre aquele tema? E como eu gostaria de contar para as pessoas essa história?

Para a análise desta etapa, tomamos como base o conceito de sujeito-arquiator e todas as nuances que o compõe. Trata-se, portanto, da construção do sujeito-autor, identificado como sujeito da ação, como certo autor que expõe as práticas de esvaziamento e despolarização promovidas pelos meios de comunicação de massa, ajudando a construir narrativas capazes de interromper o esvaziamento do espaço público. O sujeito-arquiator é

tudo isso também, contudo está imbuído da produção de gestos significantes para afetar o outro. Partimos de início da compreensão do que é sujeito, a partir daí compreendê-lo na circunstância diversa e múltipla sob a qual ele aparece também na cultura digital: ora performer, ora receptor, ora produtor. No entanto, esta configuração pode não ocorrer em separado, uma vez que o sujeito pode ser todas estas figuras simultaneamente.

Assim que para chegarmos ao sujeito-arquiator não basta somente formá-lo para a leitura crítica das mídias, mas formar para o empoderamento e colocá-lo na posição de quem produz, de quem cria para assim podermos vislumbrar e legitimar práticas empoderadoras capazes de formar sujeitos aptos a agirem criativamente no mundo em que vivemos, buscando ou não sua transformação. É com esse sentido que tomamos das teorias que nos aportam as categorias analíticas para esta segunda etapa de investigação, conforme apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 5 - Categorias analíticas das dinâmicas realizadas na 2ª etapa

Empoderamento	Processos observáveis	
Empoderamento Individual	<ul style="list-style-type: none"> - o processo individual de mudança; - focaliza a trajetória de cada indivíduo como um sujeito único 	<p>Performer, receptor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A possibilidade de criação não está isenta da repetição, pois produzir um novo mundo é tão viável quanto participar na perpetuação do velho (ZAFRA, 2004).
	<ul style="list-style-type: none"> - Abrange todas as características comuns ao gênero humano, dentre as quais a inscrição corporal de cada sujeito e sua organização por meio da linguagem; 	<p>Autor, protagonista, produtor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As formas como se apropriam das mídias e das ferramentas (Desde a ação mais simples, de escrever um texto ou produzir um vídeo, até a programação e criação de algum aplicativo ou o hackeamento de um sistema de programação.) - A dinâmica produtiva ocorre muitas vezes de maneira tanto individual quanto coletiva. No primeiro caso, desde a gestão de sua imagem na internet ou como se apresentam nesses ambientes, avatares, por exemplo. E na dinâmica coletiva, a partir da criação entre pessoas que operam como iguais e sem hierarquias. - Colaboração: característica central funciona entre indivíduos e entre grupos de indivíduos; - A produção (o produto) rompe com o modelo programado, pois a finalidade da produção não é comercial.
Empoderamento Coletivo	<ul style="list-style-type: none"> - Caracteriza-se pelo processo social de mudança, logo tem caráter coletivo; - Compreende a existência de um sujeito que não é somente coletivo, mas individualizado e 	<p>Sujeito-arquiator: não é meramente um autor, sua prática se estende a qualquer atividade criadora de discursos pessoais.</p> <p>Vai questionar a leitura dos veículos de comunicação de massa, tal qual o faz o sujeito-arquiator, porém este se diferencia por que vai além, pois a prática arquiatorial é mais do que isso. Sua ação reside na possibilidade indicando saídas à cultura do mercado, pois rompe com a aquilo que</p>

	reflexivo, capaz de analisar as condições sociais que lhes são impostas e de construir atos de resistência. (TOURAINÉ, 2009).	corresponde ser a relação entre desejo e mercadoria ou consumo e satisfação que são as relações fundantes da cultura do espetáculo. É construído como <i>alter</i> (outro) do espetáculo, mesmo que este tenha possibilidades de cooptá-lo, contudo, se propõe a dessacralizar um mundo que permanece engessado às estruturas arcaicas de dominação e reprodução social.
--	---	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

A seguir detalharemos as dinâmicas e ações e resultados, embasados a partir dos dados coletados no chão da escola.

6 APRESENTAÇÃO DAS DINÂMICAS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Trata-se de uma análise de conteúdo, sobre os dados produzidos durante as dinâmicas desenvolvidas com a turma. A análise de conteúdo é sistemática, tem como categorias analíticas os conceitos chave de poder sobre e poder para na 1ª etapa e de empoderamento individual e coletivo e o de sujeito arquiator na 2ª etapa. Isto porque os dados foram produzidos em 2 etapas de intervenção/ação. A pesquisa correu em duas turmas do 8º Ano (8º B e 8º D) do ensino Fundamental Anos Finais, na disciplina de Geografia.

A investigação está composta por quatro princípios metodológicos. O primeiro se refere ao "conflito fundador" usado para criar laços de reciprocidade e de horizontalidade. A estratégia é a de "amortizar a violência da intervenção" (MARTÍN-BARBERO; BERKIN, p. 82), ou seja, evitar que se chegue ao campo de pesquisa sem nenhum diálogo anterior, apenas com os instrumentos de coletas e situações criadas de cima para baixo, de maneira completamente verticalizada. Nenhuma pesquisa é neutra ao participante ou ao pesquisador. Então como tratar de investigar sem que o processo de pesquisa não pareça verticalizado? Talvez nem tenhamos a fórmula mágica ou resposta para tal pergunta. E nem queremos ter, pois reconhecemos que em se tratando de Ciência, pesquisa ou produção intelectual, dizer que existe neutralidade seria o mesmo que concordar que o ser humano, um ser essencialmente político e produtor da realidade, é desprovido de vivências.

A intervenção como "conflito fundador", a qual narramos a seguir, é conforme disseram: "política e tem a ver com não ocultar ou anular as formas e os saberes próprios em diálogo com o outro" (Idem, p. 83). Daí também que tomamos a liberdade de neste e para este trabalho, ao invés de chamar "conflito fundador", de agora em diante chamaremos de "diálogo fundador". Isso porque o primeiro encontro com as turmas foi um processo estritamente dialogado, embora pareça, conforme poderá ser visto adiante uma entrevista, um bate-volta aos moldes Marília Gabriela, de fato não ocorreu dessa forma, pois a organicidade das turmas impossibilitou qualquer modelo pré-programado de ocorrer conforme esperado pelos moldes tradicionais e fazer pesquisa.

Ainda na primeira etapa nos apoiamos no princípio metodológico da autonomia do olhar, quando propusemos a observação e análise de vídeos de *youtubers* e a identificação de elementos que nos direcionassem para uma leitura ou reconhecimento do que estamos chamando de poder sobre e poder para. A autonomia do olhar é apresentada como uma possibilidade de que na participação com o outro ocorra à construção de conhecimentos. No entanto, a autonomia não é dada, senão construída por meio do que nós, na condição de

investigadores, entregamos aos investigados (vídeos e questionários pré-definidos), mas também na abertura dada ao investigado para construir sua própria autonomia, para construir conhecimento próprio e sobre o outro (no caso os temas adotados nos vídeos sobre minorias políticas).

Na segunda etapa os princípios metodológicos adotados foram a igualdade discursiva e a autoria entre vozes. Esta etapa ocorreu no mesmo dia e foi proposta primeiramente em uma ação de discussão coletiva e em seguida de reflexão individual. A igualdade discursiva versa sobre os espaços de igualdade construídos na relação com o outro. Logo, a igualdade para o diálogo tem que ser exercida e instaurada. Neste caso a prática pedagógica adotada sugere este movimento, mas tampouco termina por ali, se constrói conhecimento conjunto e os resultados orientam para a autoria entre vozes, outro princípio adotado por nós e que fica mais evidente no segundo momento da ação. Aqui o autor é coletivo, pois ele é resultado de um processo de construção coletiva, de discussão horizontal pela igualdade discursiva. É coletivo no sentido que suas ideias reconhecem um momento histórico, uma pauta coletiva que determina, mas que faz possível seu discurso, logo pressupõe que oriente sua ação (transformadora?).

O quadro a seguir sintetiza as etapas da pesquisa. Conforme dissemos, o processo de investigação foi dividido em duas etapas que compreendem os dois objetivos específicos dessa tese.

Quadro 6 - Detalhamento das etapas da pesquisa e síntese das práticas executadas

Etapas	Objetivos	Princípios metodológicos	Práticas executadas	Instrumentos
1ª Etapa	Identificar na produção audiovisual contemporânea existente em canais de <i>youtubers</i> ativistas, a incidência de empoderamento (poder para), mas também das condições restritivas das mídias (poder sobre), visando sua leitura crítica;	Diálogo fundador	a) 1º encontro (02 mai. 8ºB e 06 mai. 8ºD): Diálogo fundador <u>Plano de ação:</u> Conhecer o universo audiovisual dos estudantes <u>Tempo:</u> (45min. 8º B e 45min. 8º D).	Roteiro do diálogo fundador Diário de bordo
		Autonomia do olhar	b) Dinâmica 1 (9 mai. 8ºB e 13 mai. 8ºD) <u>Plano de ação:</u> Observar vídeos e identificar neles a incidência de <i>poder sobre</i> e <i>poder para</i> por meio de questionários.	QU1 DI

			<u>Tempo:</u> (90min. 8º B e 90min. 8º D).	
2ª Etapa	Promover uma prática pedagógica como um espaço de possibilidade de formação do sujeito-arquiator através de discussões coletivas e de produção de um pré-roteiro para a criação de um vídeo para o youtuber.	Igualdade discursiva	c) Dinâmica 2 1º momento: (16 mai. 8ºB e 20 mai.8ºD) <u>Plano de ação:</u> Discutir coletivamente temas sobre racismo, preconceito, estigmatização de jovens no Brasil. <u>Tempo:</u> (50min. 8º B e 50min. 8º D).	QU2 DI
		Autoria entre vozes	2º Momento: (16 mai. 8ºB e 20 mai.8ºD) <u>Plano de ação:</u> Elaborar um pré-roteiro a partir da discussão do momento anterior, por meio de questionário específico. <u>Tempo:</u> (40min. 8º B e 40min. 8º D)	QU3 DI

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Narramos agora como ocorreu o "diálogo fundador" no caso aqui relatado. Para tanto, retomamos uns dos nossos objetivos que era o de **identificar na produção audiovisual contemporânea, existente em canais de youtubers ativistas, a incidência de empoderamento (poder para), mas também das condições restritivas das mídias (poder sobre), visando sua leitura crítica.** Ora, a leitura crítica requerida aqui para tal identificação advém em um contexto formativo como tal escolhemos ser, uma sala de aula. Logo, são os estudantes a quem formamos que carecem fazer a leitura crítica das mídias buscando identificar condições restritivas das tecnologias, mas também suas possibilidades. Assim é possível transgredir a condição de mero consumidor e receptor para a condição de (também) produtor, aquele que transforma e subverte a lógica programada dos meios, ocupando e agindo crítica e criativamente. Falamos, portanto, da formação de estudantes como sujeitos arquiatores.

O roteiro para esse diálogo fundador (Apêndice A) nada mais é do que uma narrativa criada por meio da qual foi possível de início refletir sobre o nosso lugar de consumidores de conteúdos de mídias, compreender que tanto existem limites quanto possibilidades. Limites porque é ingênuo imaginar que temos o controle sobre plataformas como o YouTube, mas que também é possível encontrar conteúdos socialmente significativos e politicamente engajados

com possibilidades de empoderamento. E é nesse sentido que a dinâmica seguinte foi pensada, primeiro para estabelecer um diálogo entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, um vínculo necessário para a aproximação com o universo pesquisado, mas também para despertar a reflexão sobre o que e como consumimos a cultura audiovisual que não se restringe apenas a TV aberta ou ao cinema, mas em produções alternativas ou amadoras tal qual encontramos em plataformas como YouTube.

A narrativa contida nas perguntas versava sobre o conhecimento que nós temos sobre os *youtubers* e se nos damos conta de suas pretensões quando da ideia de criar um canal, pois dependendo da intencionalidade, pode tanto ser para construir algo significativo enquanto ação transformadora, como também pode ser meramente performática com vistas ao lucro. Daí que podemos refletir se em espaços como aquele é possível construir algo socialmente significativo, capaz de transformar a minha realidade ou a de outros. Tudo isso vem à tona porque um youtuber exerce influência em sua rede de seguidores e isto requer de nós educadores e dos próprios consumidores uma leitura crítica para compreender este meandro que por ora estava relacionada à TV aberta, conforme apontam os estudos de recepção. Daí que julgamos adequando saber sobre os hábitos de consumo dos alunos pela mídia hegemônica. Pensando em despertar a reflexão sobre o sentido de autoria coube questionar se existe algo que já foi feito ali no YouTube e que poderia ter sido feito diferente por nós.

Partindo desta intencionalidade, a seguir relatamos como aconteceu o diálogo fundador com estas duas turmas e o que foi sendo trazido de dados. A fala de cada estudante a partir de cada problematização foi capaz de mostrar como esta prática foi capaz de promover o objetivo da formação do sujeito-arquiator. O diálogo fundador não só coloca à prova o vínculo horizontal, permitindo que expressem as próprias necessidades, mas para encontrar formas novas e negociadas de estar juntos. Por meio da conversa e das problematizações ocorridas procuramos desestabilizar os jovens quanto à cultura digital, a indústria cultural e sua postura mais consumidora e menos produtora.

O resultado desta reflexão desestabilizadora está orientado nas ações e dinâmicas propostas em seguida que são a autonomia do próprio olhar, buscando produzir uma leitura crítica sobre os produtos que consomem e aqueles que outros trazem como referência, inclusive o professor. E em seguida a igualdade discursiva e a autoria entre vozes. Esta foi uma parte importante da pesquisa, que já é uma contribuição importante para a tese – a criação de uma forma de investigar o consumo midiático dos jovens e de fazê-los refletir sobre ele, propiciando momentos de leitura crítica das mídias.

6.1 DIÁLOGO FUNDADOR - 1ª ETAPA: CULTURA AUDIOVISUAL DAS TURMAS PESQUISADAS

Antes de iniciar a conversa com a turma explicamos que aquelas perguntas, surgiram durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Pedi que aquele momento fosse o mais dialogado possível, embora estivéssemos norteados pelo roteiro de perguntas já pré-estabelecido (Apêndice A). Começamos perguntando se as turmas conheciam algum youtuber e o que eles pensavam sobre suas pretensões em criar um canal. As respostas foram todas no mesmo sentido e dentre elas é possível destacar respostas muito parecidas, especialmente quando disseram que ao criar um canal os *youtubers* o fazem como uma fonte de renda, para ganhar popularidade e fama ou usar como forma de entretenimento para si e para os outros.

Mas e se aquele espaço fosse usado para construir algo socialmente significativo capaz de transformar a minha realidade e a de outras pessoas. As referências das turmas versaram no sentido de criação de conteúdos educativos para esse tipo de ação transformadora. Mas também fizeram referência aos canais que falam sobre política ou que mostram a realidade e o dia a dia do bairro/comunidade onde se vive: "*Um Vlog mostrando o dia-a-dia, por exemplo. Poderia fazer um vídeo mostrando coisas que poderiam mudar e coisas que poderiam ser feitas*" (Aluno A - 8ºB¹⁹), vídeos com tutoriais, inclusive alguém lembrou que: "*tem varias pessoas que fazem projetos de como criar horta, de como acomodar o lixo e também como transformar material reciclável em coisas utilizáveis* (Aluna C - 8º B)".

Aqui retomamos alguns achados durante nossas leituras os quais nos dão pistas para compreender alguns desses aspectos aqui mencionados durante esse diálogo fundador. Primeiro sobre a ação política no YouTube, ou seja, aquilo que estamos chamando de socialmente significativo ou politicamente engajado, nada mais é de ação política desenvolvida dentro desse espaço. No que concerne à ação política nas redes sociais virtuais é muito comum na literatura especializada encontrar referências sobre a apropriação do YouTube como espaço para ação política (ULDAM; ASKANIUS, 2013; JENKINS; GREEN; FORD, 2014; BERROCAL; CAMPOS-DOMÍNGUEZ; REDONDO, 2014; HILLRICH, 2016). Independente de qual espectro político-ideológico (REGUERA, 2017), o que se tem destacado é que ainda que amadores, os vídeos conseguem circular rapidamente pela internet devido ao seu potencial de abrangência e alcance.

¹⁹ O diálogo fundador, apesar da intencionalidade, foi um diálogo espontâneo gravado em áudio. Neste caso trataremos de identificar as falas com a denominação de Aluno A, B, C e sua respectiva turma, cuidando para preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa conforme nosso compromisso firmado e descrito no Termo de consentimento livre e esclarecido.

Abrindo um parêntese sobre o sentido de amador ali propositalmente destacado, nos remetemos a um artigo no qual David Buckingham (2009) discorre sobre vídeos amadores e vai nos dizer que práticas como a criação de vídeo amador podem não ser tecnicamente glamorosas, mas podem ser muito mais subversivas ou empoderadoras. Para não cairmos na tentação de uma celebração superficial do amadorismo, assim como alerta este autor, vamos dizer que quando se coloca o adjetivo "amador" no vídeo criado e posto em circulação nestas plataformas de compartilhamento de vídeo, nada mais é do que o pensamento hegemônico acostumado a ver vídeos tecnicamente perfeitos, porém doutrinadores em sua essência. Daí que essa condição parece favorecer a existência de um ecossistema de *youtubers* que também fazem uso dessa rede social para imprimir a antítese dos discursos hegemônicos sobre diversos temas, em especial dos Direitos Humanos.

Perguntados sobre quais *youtubers* gostam mais, os alunos e alunas citaram em grande maioria os *youtubers* Felipe Neto²⁰, Felipe Castanhari, Luba²¹ e Whindersson Nunes²². Perguntamos também o que mais chamava atenção nos canais dos *youtubers* citados por eles e responderam: *"Normalmente fazem coisas que a gente não consegue fazer ou são engraçados, falam sobre bobagens"* (Aluno G - 8º B); *"Tipo, tem uma hora que a gente tá meio triste e vai lá e ver o GamesEdu e dá uma vista ali e fica feliz né"* (Aluna E - 8º B), *"Mostram coisas animadas, que me deixam feliz"* (Aluno B - 8º D).

Diante dos dados que as turmas foram apresentando e na medida em que íamos dando sequência ao diálogo fundador, questionamos sobre outro universo que coexiste dentro do próprio YouTube: o "fazer amador" dos vídeos de entretenimento que coexiste com os vídeos sobre games, sobre ciência, enfim...que coexistem também canais de vídeo no qual sujeitos parecem enunciar-se coletivamente, conforme nos aponta Giraldo (2018, p. 179). Para ela, tal enunciação supõe a construção de uma subjetividade coletiva e consequentemente ser sujeito que dota de sentido "a construção coletiva de um ser e estar de um com um e com os outros (tanto online como fora dela)".

Quando perguntados se nos canais do YouTube que acompanham conseguem identificar algum conteúdo socialmente engajado, alguns alunos e alunas consideraram haver: *"Felipe Neto tem alguma coisa assim"* (Aluno B - 8º B); *"Coisas que acontece na ciência"* (Aluna J - 8º B); *"Curiosidades sobre o mundo, sobre a natureza. Eles falam, por exemplo, o Felipe Neto fala sobre depressão, sobre Bullying, e também já que ele tem uma grande*

²⁰ Link para o canal: <https://www.youtube.com/felipeneto>

²¹ Link para o canal: <https://www.youtube.com/user/LubaTV/featured>

²² Link para o canal: <https://www.youtube.com/user/whinderssonnunes>

*influência, com vinte e poucos milhões de seguidores ele faz uns vídeos que nos fazem pensar, por exemplo, um vídeo sobre o Bullying e tu pensa: cara isso tem na escola...nossa, eu vi isso acontecendo" (Aluna D - 8º B). Surpreende o fato de que alguns acham os vídeos maçantes, embora na maioria deles tragam elementos característicos comuns ao universo dos vídeos de outros *youtubers*, conforme veremos nas análises das dinâmicas seguintes. Para esta aluna: "Não gosto de ver porque eu acho esse tipo de vídeo entediante (Aluna F - 8º D)" ou nos demonstraram desta maneira: "Tem muitas pessoas que não tem a mínima noção dessas coisas, por exemplo, não sabem nem o que é bullying direito. Eu acho legal que tenha isso que fale sobre essas coisas, mas eu não assisto essas coisas" (Aluna A - 8º D).*

Mas não é só a ação política que justifica, aliás, o recorte do nosso olhar desta investigação para os *youtubers*, mas também o potencial de influência exercido sobre os jovens. A pesquisadora colombiana, Diana Giraldo (2018, p. 179), diz haver uma tendência em minimizar a importância das práticas e dos conteúdos produzidos por *youtubers*. Isso porque, seguir a um determinado *youtuber* permite favorecer um processo de enunciação do adolescente na medida em que esse sujeito "seguido" se configura por uma série de significados com os quais o adolescente se sente identificado, influenciando no processo de construção de identidade e de percepção sobre os outros. Daí que ao serem perguntados sobre o porquê um *youtuber* consegue exercer uma influência tão grande em nós, a maioria dos alunos das turmas terem respondido que eles os inspiram: "*quando faz um conteúdo bom (Aluna A - 8ºB)*", ou, "*Nos tornamos fãs porque nos faz feliz, eles fazem as pessoas frágeis rirem (Aluna C - 8ºB)*".

Também mencionaram a possibilidade de identificação com determinado sujeito no vídeo: "*Quando você conhece esse *youtuber* você se sente parecido com a pessoa ou alguma coisa dela te chama atenção e você passa a confiar na pessoa de acordo com o que ela fala e como você confia nessa pessoa apesar de você não conhecer você acaba virando fã e gostando dela (Aluna E - 8ºD)*". Estes depoimentos têm reflexos importantes para a construção da subjetividade dos adolescentes. Assim que dialogamos também com a pesquisadora Wilma Westenberg (2016) que pesquisou a influência dos *youtubers* sobre adolescentes e que concluiu, grosso modo, que os adolescentes reconhecem a influência deles em suas vidas, mas não estão conscientes de que os *youtubers* influenciam não apenas o modo de ser, mas também o seu comportamento enquanto consumidores. Contudo, ao passo em que tal questão não pode ser romantizada, segundo a pesquisadora, também não pode ser considerada como algo ruim, uma vez que muitos adolescentes afirmam que os *youtubers* os inspiram e influenciam seu humor e bem-estar.

Na mesma perspectiva Ramos-Serrano e Herrero-Diz (2016) que os *youtubers* enquanto fenômeno da comunicação contemporânea, passaram a ocupar o lugar de formadores de opinião assumindo a posição de prescritores para crianças e adolescentes. Em conclusão, afirmam que o youtuber é um influenciador com a capacidade de criar opinião, o que o torna atraente para as empresas. A chave de seu sucesso é a comunidade de seguidores e é por isso que seu futuro dependerá de sua capacidade de manter o equilíbrio entre sua especialização e o conteúdo comercial.

Isso talvez seja reflexo da mudança de comportamento da forma como os mais jovens consomem conteúdos audiovisuais, especialmente porque já nascem nesta cultura digital. O fato é que há uma mudança no padrão de consumo dos mais jovens e para dialogar com eles nada mais adequado do que conhecer sua cultura de consumo nesse sentido. Daí que direcionamos a conversa para a cultura audiovisual das turmas, mais especificamente para conteúdos relacionados à TV aberta ou tradicional como alguns costumam chamar.

As respostas sobre o que assistem nesta forma de comunicação variaram desde noticiários, desenhos animados, programas esportivos até séries e programas de entretenimento. Porém nos chamou a atenção algumas menções que davam conta da proibição de ver TV em casa e aqueles que não viam TV aberta ou TV a Cabo, apenas YouTube. Nesse sentido, recortamos a amplitude das perguntas para as especificidades do YouTube, uma vez que também é nosso interesse saber sobre o consumo e apropriação daquele espaço. Assim que nos voltamos para as respostas advindas daqueles que responderam preferir ver YouTube: *"Na TV você tem que esperar o horário certo e as vezes tu não tem tempo porque tá fazendo uma tarefa e não deu tempo terminar. No YouTube eu consigo ver a hora que quiser (Aluno A - 8ºB)"*, *"No YouTube eu consigo comandar o que eu quero assistir (Aluna C - 8ºB)"*, *"A maioria das pessoas anda com o celular na mão aí é bem mais prático" (Aluna E - 8ºB)*.

Ainda sobre o consumo no YouTube, dentre os conteúdos que preferem estão os canais de música, canais de entretenimento e sobre celebridades. Perguntados sobre o que tinha no YouTube que a TV aberta não tinha, disseram: *"A TV tem comercial. (Aluna A - 8ºD)"*; *"No YouTube eu consigo pular o comercial (Aluna B - 8ºD)"*. A ideia de "controle" sobre uma plataforma tão poderosa como o YouTube nos faz retomar a questão de que os adolescentes talvez desconheçam que o seu padrão de comportamento voltado ao consumo, por exemplo, direta ou indiretamente pode ser influenciado pelos *youtubers*, conforme alertou Westenberg (2016). Parecem desconhecer as condições restritivas (*poder sobre*) das mídias assim como do YouTube.

Questionamos se havia algum vídeo que eles viram, mas que gostariam de ter feito. Nesse momento, percebemos um olhar intrigante, mas que não se furtaram em responder: *"Todos do canal GamesEdu" (Aluno A - 8º B), "Tem uns do GTA que eu faria, porque eles jogam videogame e colocam edições de memes" (Aluno A - 8º B); "Eu queria ter feito um vídeo que eu vi de um jantar de família e a moça apresentava o namorado pra família e tipo o tio e avó dela não gostavam dele..." (Aluno E - 8º B), "Queria ter feito um vídeo que o cara foi vestido de mendigo para uma loja e ele foi mal atendido por uma vendedora, daí o outro funcionário foi lá e atendeu ele bem, daí no final das contas e ele acabou comprando a moto...e a vendedora foi demitida" (Aluna B - 8º B).*

Este conjunto de dados não só nos aproximou ainda mais da turma como nos trouxe elementos importantes para serem inseridos na dinâmica seguinte que por sua vez foi planejada com vistas à identificação das condições de empoderamento (*poder para*) e das condições restritivas das mídias (*poder sobre*), em vídeos do YouTube. A dinâmica para esta leitura crítica é parte da 1ª Etapa e compõe o princípio metodológico da autonomia do olhar que possibilita a expressão a partir de lugares e de formas diversas para daí criar um discurso seja em palavras ou imagens que busque uma leitura de mundo possível que os faça refletir e quem sabe subverter a lógica dominante.

6.2 DINÂMICA 1 - AUTONOMIA DO OLHAR - 1ª ETAPA - IDENTIFICAÇÃO DE *PODER SOBRE* E *PODER PARA* EM VÍDEOS DE *YOUTUBERS*

Ainda como dinâmica dessa primeira etapa de pesquisa, atendendo ao objetivo de identificar em canais de *youtubers* ativistas, a incidência de empoderamento (*poder para*), mas também de condições restritivas impostas pelas mídias (*poder sobre*), visando sua leitura crítica, desenvolvemos um questionário de observação (Apêndice B) usado nas duas turmas enquanto instrumento de coleta de dados. A Dinâmica 1 foi planejada da seguinte maneira: a partir do diálogo fundador tomamos nota dos canais de *youtubers* que as turmas acompanham. Aqueles mais mencionados seriam usados na dinâmica por fazer parte da sua cultura audiovisual. Mas nós também ofereceríamos outras opções de vídeos e canais que julgamos politicamente engajados e que em essência comportam a ambivalência de ser um espaço empoderador, mas também um espaço agenciado ou cooptado pelo mercado que rege as mídias atuais.

Talvez a ambivalência seja o ponto chave para a discussão de empoderamento nas mídias. Conforme temos percebido, a partir dos estudos os quais nos apoiamos e que têm

como destaque os trabalhos da pesquisadora Leopoldina Fortunati (2009; 2014), tanto o *poder sobre*, que nada mais é do que a atuação da mídia como modificadora do comportamento, quanto o *poder para*, que em última análise trata-se de uma condição empoderadora não necessariamente dada pelas mídias, mas na qual o sujeito se sente apto a se apropriar dela enquanto empoderamento individual, mas também (e ou também) buscando um empoderamento coletivo quando se apropria de pautas políticas e socialmente significativas.

Mas onde estaria a ambivalência dessa questão? No caso dos *youtubers* eles tanto recorrem às amarras do mercado, seja como fonte de renda ou como uma forma de manutenção dos seus canais se deixando cooptar pelas empresas que usam de sua imagem e de sua popularidade para vender produtos, quanto também usam aquele espaço para colocar em pauta, lutas históricas e debates necessários para os nossos tempos e para a nossa formação cidadã. Daí que talvez não seja ingênuo afirmar tratar-se de uma relação dialética de múltiplas afetações, isto é, enquanto sujeito eu me aproprio crítica e criativamente daquele espaço, enquanto que o próprio espaço me impõe condições restritivas para essa apropriação. Nosso foco neste momento é estar nos lugares onde estão os mais jovens e buscar compreender junto com eles, em diálogo e em colaboração, possibilidades transformadoras.

Daí que a leitura crítica ou a identificação do *poder sobre* e do *poder para*, parecem ser caminhos profícuos de tomada de consciência das condições restritivas, mas também enquanto sujeito, das possibilidades de transgressão ao mero consumo para uma ação crítica e criativa, empoderando a si (individual) e a outros e outras (coletivo).

Assim, chegamos ao outro princípio metodológico proposto por Martín-Barbero e Berkin (2017) que é o de "igualdade discursiva", o que para esses autores, ocorre desde o vínculo criado a partir da exposição explícita dos nossos objetivos e as necessidades do outro no "diálogo fundador". Ou seja, quando no diálogo e nas ações (nas dinâmicas propostas) possibilita-se a autonomia do próprio olhar, portanto, um sentido de igualdade que tem a ver com o político enquanto espaço, no qual processos distintos se conjugam para gerar conhecimento novo a partir da autonomia do próprio olhar.

Baseado nesse tom, que por ora nos soa adequado, criamos um questionário de observação que fugia da mera marcação de respostas, baseadas em estilo Survey (Sim! Não! ou Talvez!), mas indo além, quando oferecemos espaços de justificativas de respostas, as quais para nós seria um caminho para compreender como as turmas fazem a leitura das mídias que consomem. Longe de dizer que propusemos uma metodologia inovadora e que na ousadia propusemos um caminho às cegas, tínhamos sim um roteiro pré-definido de indicadores retirados das bases teóricas que fundamentam este trabalho. O que estamos dizendo é que,

além disso, e pensando na igualdade discursiva, propusemos que as turmas expusessem suas impressões, inclusive porque esta foi uma dinâmica desenvolvida em grupos, logo, havia a chance de discussão coletiva e de construção de igualdade por meio de consensos.

Cada grupo então recebia um questionário de observação (um por vídeo), um tablet e a sugestão de dois vídeos escolhidos aleatoriamente, um vídeo de um youtuber conhecido e mencionado por eles no diálogo fundador e outro vídeo sugerido pelo pesquisador. A divisão de grupos ocorreu de acordo com a quantidade de alunos nas turmas. No 8º B foram oito grupos (sete com três componentes e um com dois componentes) e no 8º D foram seis grupos (três grupos com quatro componentes, um grupo com três componentes e um grupo com dois componentes).

O Quadro a seguir sistematiza a divisão dos grupos nas turmas e os vídeos os quais foram direcionados a observarem. Na primeira coluna os Grupos, as turmas e a abreviatura usada daqui em diante para identificar suas falas. Na coluna do meio estão os vídeos que fazem parte do universo dos alunos e das alunas. Foram escolhidos a partir do diálogo fundador. Na última coluna estão os vídeos com temáticas que promovem discussões importantes sobre temas levantados, inclusive pelos próprios alunos durante nossa conversa, especialmente quando mencionaram formas de preconceitos que ocorrem na escola.

Quadro 7 - Divisão das turmas em grupos para a realização da dinâmica 2 - 1ª etapa

Grupos / Turma / Abreviatura	Vídeo de <i>youtubers</i> apontados pela maioria das(os) alunas(os)	Vídeos sugeridos pelo pesquisador
Grupo 1 / 8ºB (G1B) Grupo 1 / 8ºD (G1D) Grupo 2 / 8ºB (G2B) Grupo 2 / 8ºD (G2B)*	Vídeo: A desinformação do WhatsApp e Facebook Canal: Nostalgia Youtuber: Felipe Castanhari	Vídeo: A filha do Bruno Gagliasso e a real discriminação - Muito além de "macaca" - Canal: SpartakusVLOG Youtuber: Spartakus Santiago
Grupo 3 / 8ºB (G3B) Grupo 3 / 8ºD (G3D)* Grupo 4 / 8ºB (G4B)* Grupo 4 / 8ºD (G4D)	Vídeo: Você está em uma BOLHA SOCIAL? Descubra! Canal: Nostalgia Youtuber: Felipe Castanhari	Vídeo: Ideologia de gênero, pra que serve? - Homofobia, políticos e pautas morais. Canal: SpartakusVLOG Youtuber: Spartakus Santiago
Grupo 5 / 8ºB (G5B) Grupo 5 / 8ºD (G5D) Grupo 6 / 8ºB (G6B) Grupo 6 / 8ºD (G6D)	Vídeo: As crianças mais ricas do mundo Canal: Felipe Neto Youtuber: Felipe Neto	Vídeo: O que é gordofobia? - Como Deixar de Ser Gordofóbico, Ep. 1 - Alexandrismos Canal: Alexandrismos Youtuber: Alexandra Gurgel
Grupo 7 / 8ºB (G7B) Grupo 7 / 8ºD (G7D) Grupo 8 / 8ºB (G8B) Grupo 8 / 8ºD (G8D)*	Vídeo: Baleia Azul: o que você não sabe Canal: Felipe Neto Youtuber: Felipe Neto	Vídeo: Todo homem é machista? Canal Púrpura Youtuber: Mariana Motta

Nota: *Os participantes dos grupos: G2B, G3D, G4B e G8B, fizeram parte da dinâmica, mas não autorizaram via TCLE (Anexo A) que os dados produzidos por eles fossem utilizados nesta análise.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

A Tabela a seguir apresenta os grupos e seus respectivos componentes, obviamente sendo resguardadas as identidades, cuidando de identificá-los por sequência alfabética.

Quadro 8 - Identificação dos grupos, turmas e seus respectivos componentes.

Grupos	8ºB	8ºD
Grupo 1	(G1B) Aluno A, Aluno B, Aluno C	(G1D) Aluna A, Aluna B, Aluno C
Grupo 2	(G2B) Aluna D, Aluna E, Aluna F	(G2D) Aluna D, Aluno E, Aluno F
Grupo 3	(G3B) Aluno G, Aluno H, Aluno I	(G3D)* Aluna G, Aluna H, Aluno I, Aluno J
Grupo 4	(G4B)*: Aluna J, Aluno K, Aluna L	(G4D) Aluna K, Aluna L
Grupo 5	(G5B) Aluno M, Aluno N	(G5D) Aluna M, Aluna N, Aluno O
Grupo 6	(G6B) Aluno O, Aluno P, Aluno Q	(G6D) Aluna P, Aluno Q, Aluno R, Aluno S
Grupo 7	(G7B) Aluno R, Aluno S, Aluna T	(G7D) Aluna T, Aluna U, Aluno V
Grupo 8	(G8B) Aluna U, Aluno V, Aluno W	(G8D)* Aluno W, Aluno X, Aluno, Y, Aluno Z

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Antes de prosseguir gostaríamos de apresentar a vocês os vídeos que foram utilizados nesta dinâmica. Cada vídeo possui o seu respectivo link e pode ser acessado para que vocês também possam observar por meio do questionário que está disponível no Apêndice B, a incidência de *poder sobre* e *poder para*, mas também para compreender junto com nossa síntese o conteúdo abordado em cada peça audiovisual.

Vídeo 1 - A desinformação do WhatsApp e do Facebook - Canal Nostalgia Felipe Castanhari²³

O canal Nostalgia foi criado em 2011 e é um dos canais mais vistos pelos jovens, razão pela qual tomamos seus vídeos como contexto para a pesquisa e em razão de seu criador, o youtuber Felipe Castanhari, ter sido citado algumas vezes durante o primeiro encontro com as turmas participantes dessa pesquisa. Um aspecto que gostaríamos de destacar e que foi observado no canal Nostalgia é a maneira como ele dispõe os conteúdos que aborda, sempre locados em um conjunto de quadros semanais que lembra os moldes da TV tradicional.

²³ Canal: **Nostalgia** - Felipe Castanhari (12,4 milhões de inscritos / Atualizado em 27/10/2019) - Vídeo: **A desinformação do WhatsApp e Facebook** (Tempo: 8'12 / Postado em: 27 de mar. de 2017 - 10.705 visualizações/ 1,3 mil gostaram e 51 mil não gostaram).
Link para vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=HNCYAVcT_Is

O vídeo escolhido aborda uma temática que nos parece urgente a ser discutida também em sala de aula que são as *fake news* que se espalham em redes sociais como Facebook e aplicativos de mensagens como WhatsApp. Tal processo gera o que chamamos de incomunicação que nas palavras de Baitello Júnior (2005) nada mais é do que a falta de interesse no outro e o encapsulamento em si mesmo, o que conseqüentemente consiste na incapacidade do ouvir, que conduz à incapacidade de enxergar, conforme nos lembra Wolton (2006).

Ao longo de mais ou menos 8 minutos, Felipe Castanhari comenta que o compartilhamento de notícias falsas vem sendo ações recorrentes e orienta sua audiência a checar as notícias antes de publicá-las evitando assim a propagação e a legitimação da cultura do compartilhamento rápido de notícias falsas. Sua transcendência esbarra na perda da importância da verdade, tornando o boato e a mentira peças centralizadoras das manchetes dos grandes veículos de comunicação de massa. Em síntese, o vídeo fala sobre a desinformação que conforme discutimos anteriormente, pode ser traduzida na capacidade de produzir a ignorância por meio de informações falsas, com o propósito de manipular, de confundir ou induzir ao erro de interpretação. Ao abordar essa temática o vídeo, em metáfora, traz à tona a máxima de que conforme se imaginou, a Internet surgiria como um espaço progressivamente emancipatório, democrático. Especialmente, a partir dos desafios atuais que são impostos por meio da cultura das *fake news* muito evidentes desde a eleição de Donald Trump, mas também em toda a América Latina e do Sul, o uso das redes feito pelas elites conservadoras que passaram a disseminar notícias falsas em nome de seus ideais.

O vídeo não traz propaganda explícita, mas conforme a política de anúncios da Google (detentora do YouTube), quando um vídeo é monetizado, o que acontece com a maioria dos vídeos de *youtubers*, ocorre a inserção de peças publicitárias geralmente no início do vídeo. Os anúncios, conforme a política da Google se baseiam em critérios que vão desde o horário do dia, o site que usuário estava visualizando ou sua localização geral (por exemplo, país ou cidade). No vídeo em questão, ocorre um fato curioso, não necessariamente uma propaganda explícita, mas um direcionamento à audiência de um determinado produto em detrimento de outro. Por exemplo, quando o youtuber orienta seus seguidores a checar a notícia (3'52), ao invés de falar para que a checagem básica seja feita em algum buscador da internet, visto que existem muitos, ele os orienta a buscar no Google, repetindo-o em outros momentos do vídeo.

Quanto à forma o vídeo obedece à característica de enquadramento comum aos vídeos dos *youtubers*, sentados em Plano Médio da cintura pra cima em um quase Close onde

narram seus conteúdos de maneira performática com um discurso muito eloquente, usando uma linguagem baseada em gírias e expressões jocosas. Na edição do referido vídeo foram usadas legendas e expressões escritas na tela para destacar pontos importantes tratados pelo youtuber.

Vídeo 2 - Spartakus Santiago: A filha de Bruno Gagliasso e a real discriminação - muito além de "macaca"²⁴

Negro, nordestino e gay, Spartakus Santiago é um jovem publicitário, criador do canal "Spartakus" que tem como objetivo aumentar o entendimento sobre questões importantes na internet, como racismo e LGBTfobia. O vídeo em questão é um posicionamento do youtuber Spartakus a outro vídeo que circulou pela internet com uma senhora cometendo crime de racismo contra a filha de um ator branco famoso e que tem uma filha negra.

A escolha desse vídeo, em particular, além da inegável importância do tema a ser discutido em todas as esferas da sociedade é explicitado por um youtuber negro, legitimando a análise feita no vídeo. Outro fator que nos levou a escolher este vídeo em específico é porque se trata de um "vídeo-resposta", uma modalidade por assim dizer, muito comum entre os influenciadores digitais que abordam temáticas sobre direitos humanos e sobre minorias políticas.

O vídeo resposta acontece enquanto tréplica a um acontecimento no qual houve o registro de discurso de ódio, por exemplo. Geralmente é um vídeo gravado sem tanta preocupação com cenários, legendas ou outros recursos de edição que possam incrementar o conteúdo. O youtuber aparece de cara-limpa, dada à importância do assunto, num estilo "live" (vídeo ao vivo) gravado para atender aos seguidores que esperam ávidos de uma fala ou pronunciamento daquele influenciador sobre determinada polêmica que aconteceu. No vídeo em questão, o youtuber encontra-se na garagem de um prédio, um cenário, portanto, diferente dos vídeos dos demais *youtubers* que também trataram sobre o tema, ou seja, transmite a ideia de espontaneidade, de imediatismo, mas também de conhecimento de causa, uma vez que é um youtuber negro, conforme dissemos e tem legitimidade e vivência para falar sobre qualquer forma de racismo, assim como o fez no vídeo contando que não se tratava

²⁴ Canal: Spartakus - Spartakus Santiago (124 mil inscritos/ Atualizado em 29/10/2019). Vídeo: A filha do Bruno Gagliasso, a real discriminação: muito além de "macaca". (Publicado em 26 de nov. de 2017 / 87.677 visualizações / 6 mil gostaram e 169 não gostaram).
Link para o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=4i4wpTN-4zA>

necessariamente dos termos usados na situação, mas pela questão do racismo estrutural existente na sociedade e que precisa ser discutido e colocado em debate constantemente.

Vídeo 3 - Felipe Neto: As crianças mais ricas do mundo²⁵

Felipe Neto é um dos jovens *youtubers* mais populares no Brasil e o seu canal tornou-se o primeiro a atingir a marca de 1 milhão de inscritos no país, ainda em 2010 quando criava seus primeiros vídeos. O conteúdo criado por ele em seu canal não possui um segmento específico, uma vez que aborda desde opinião sobre celebridades, atividades do cotidiano, filmes, conteúdos políticos e conteúdos mais sensíveis como no caso do vídeo escolhido para a dinâmica desta pesquisa.

A escolha desse vídeo tem como critério a ideia de que difere, em conteúdo, dos demais temas escolhidos, porém que dá margem para a discussão sobre desigualdades sociais, formas de exclusão social e preconceitos de classe. As propagandas estão em anúncios enxertados pelo YouTube. Quanto à forma o vídeo tem um pequeno diferencial que é a movimentação do youtuber na tela, porém obedecendo ao mesmo enquadramento. Em alguns momentos ele se encontra sentado e noutros em pé em Plano Médio (PM). As legendas e enxertos de imagens compõem a narrativa usada por ele para contar a história das 5 crianças mais ricas do mundo. Aliás, para falar sobre esse assunto, Felipe Neto necessariamente baseou-se em matérias de jornais ou sites de notícias, ou seja, pesquisou com o intuito de contar para a sua audiência essa narrativa, coincidentemente mais adiante as próximas dinâmicas refletem bem esse processo, mas por enquanto veremos qual foi a percepção dos grupos em relação ao vídeo em questão.

Vídeo 4 - Alexandrismos: o que é gordofobia? - Como deixar de ser gordofóbico - Episódio 1²⁶

Conforme descrição da plataforma, Alexandrismos é um canal criado pela jornalista Alexandra Gurgel, que viveu por anos com complexos em relação ao seu corpo. Nos vídeos do canal, Alexandra traz, com bom-humor, uma mensagem positiva em relação ao

²⁵ Canal: Felipe Neto - Vídeo: As crianças mais ricas do mundo (Publicado em 1 de maio de 2019 / 3.946.233 visualizações / 343 Mil gostaram e 2,9 mil não gostaram).

Link para o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=E5tZzXpSa0g&t=4s>

²⁶ Canal: Alexandrismos - Alexandra Gurgel (462 mil inscritos / Atualizado em 27/10/2019) - Vídeo: O que é gordofobia? - Como Deixar de Ser Gordofóbico - Ep. 1 (Tempo: 40'2 / Postado em: 27 de jun. de 2017 / 10.705 visualizações/ 1,3 mil gostaram e 51 mil não gostaram).

Link para o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=NUyjfj82OoRg>

empoderamento e autoaceitação, independentemente do seu formato de corpo, cor da pele, crença ou gênero. O vídeo escolhido para a dinâmica com as turmas faz parte de uma série com três episódios. Adotamos o episódio 1 por conter a explicação do significado do termo gordofobia. O conteúdo trata sobre o preconceito contra o corpo gordo e este inclusive, foi um dos temas levantados durante outra atividade que participamos no Colégio de Aplicação, razão pela qual optamos por buscar um vídeo com essa temática para ser trabalhada durante a dinâmica.

A youtuber apresenta o vídeo apontando duas questões primordiais: com eu faço para deixar de ser gordofóbico e o que é gordofobia? Segue o conteúdo apresentando situações rotineiras as quais se caracterizam como gordofobia. A youtuber grava o vídeo de maneira bem despojada, sem aquela característica comum aos vídeos de *youtubers*: em salas ou quartos fechados tal qual estúdios. Alexandra, no entanto, está sentada sobre uns degraus em frente a entrada de uma casa, logo um espaço mais aberto onde é filmada em Plano Aberto. A edição segue o mesmo despojamento e não utiliza de geradores de caracteres ou quais outros recursos para a ilustração do vídeo. A youtuber consegue em monólogo passar sua mensagem sem o auxílio de outros artifícios.

Vídeo 5 - Você está em uma BOLHA SOCIAL? Descubra! - Felipe Castanhari - Canal Nostalgia²⁷

Seguindo os critérios de escolha dos vídeos para essa dinâmica, optamos por mais um vídeo do canal Nostalgia, dessa vez abordando outra temática que nos parece urgente a ser discutida também em sala de aula. O vídeo aborda uma temática bastante atual e que foi discutida pelo youtuber tendo como ponto de partida a bolha social a qual nos submetem os algoritmos das redes sociais, explicando didaticamente como funcionam e de que maneira nos enclausuramos numa única maneira de pensar e em uma única visão de mundo.

Do ponto de vista da forma o vídeo segue o padrão dos vídeos de *youtubers*, desde o enquadramento até o cenário, ambientado em um quarto com uma estante de fundo repleta de artigos pessoais do youturber. A edição traz prints de posts na internet que exemplificam o que o youtuber está falando, além de legendas com palavras-chave e expressões usadas por ele e destacadas como forma de enfatizar o que se está sendo dito.

²⁷ Canal: Nostalgia - Felipe Castanhari (12,4 mi de inscritos/ Atualizado em 27/10/2019). Vídeo: "Você está em uma bolha social? Descubra!" (Tempo: 6'44 / Postado em: 3 de mar. de 2017 / 2.027.524 visualizações/ 353 mil gostaram e 5,8 mil não gostaram).

Link para o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=COgkI7GhFR0>

Vídeo 6 - Spartakus Santiago: Ideologia de gênero, pra que serve? - Homofobia, políticos e pautas morais²⁸

Retomando as pautas de direitos humanos e minorias políticas, trouxemos para a dinâmica dessa pesquisa, um vídeo sobre ideologia de gênero que não aborda apenas a pauta LGBT, senão pretende abrir uma discussão sobre como essa pauta é tratada nas escolas. No vídeo, o youtuber Spartakus Santiago, expõe qual a função da ideologia de gênero, narrativa criada pela elite conservadora para conseguir poder por meio de pautas morais. Spartakus, que é gay, toma como ponto de partida para a discussão um vídeo que circulou por algum tempo em aplicativos de mensagens dizendo que professores estariam implantando "ideologia de gênero" nas escolas. Por meio desse pano de fundo, expõe a importância dessa temática em ser tratada nas escolas evitando assim a exclusão de pessoas pela sua orientação sexual ou identidade de gênero.

O vídeo é gravado em Primeiro Plano (PP), isto é, do peito pra cima com um cenário de fundo chapado cinza o que nos remete à sobriedade e seriedade com que o tema precisa ser tratado. No quesito edição, o youtuber apenas colocou como enxerto o vídeo o qual fez referência e em seguida usou apenas da sua imagem e do seu discurso para falar sobre a pauta escolhida, sem o uso de outros artifícios de edição.

Vídeo7 - "Baleia Azul: o que você não sabe" - Youtuber: Felipe Neto²⁹

O vídeo em questão, denominado "Baleia Azul: o que você não sabe!", trata sobre um tema muito sensível e caro para nossa juventude, em especial, a depressão acompanhada do suicídio por meio de desafios propostos em jogos na Internet. A escolha de mais um vídeo desse youtuber se deu porque Felipe Neto foi um dos *youtubers* mais comentados no diálogo fundador. Durante 12 minutos, Felipe Neto fala sobre depressão e conta aos seus seguidores que sofre dessa doença. Começa dizendo que esse tema é recorrente e que está também sendo tratado amplamente, seja em campanhas de saúde pública, seja pela própria mídia, a exemplo da série "*13 Reasons Why*" (Netflix/2017), talvez uma maneira inicial de aproximar o

²⁸ Canal: Spartakus - Spartakus Santiago. Vídeo: Ideologia de gênero, pra que serve? Homofobia, políticos e pautas morais (Publicado em 16 de nov. de 2017 / 45.590 visualizações / 3,7 mil gostaram e 1 mil não gostaram). Tempo: 3'09.

Link para o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=akt_249IHlw&t=45s

²⁹ Canal: Felipe Neto (34,7 mi de inscritos/ Atualizado em 22/10/2019). Vídeo: "Baleia Azul: o que você não sabe" (Postado em: 17 de abr de 2017, 8.541.863 visualizações. 926 mil gostaram e 16 mil não gostaram).

Link para o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=qKQKwKLT0>

conteúdo tratado ao universo audiovisual dos espectadores, bem como também aborda o jogo da baleia azul como mote para o desenvolvimento do conteúdo existente no vídeo.

Percebam que faremos uma síntese do conteúdo de cada vídeo observado, mas em se tratando de audiovisuais não podemos deixar de mencionar a maneira como os vídeos são gravados, editados e postos em circulação. Conteúdo e forma, portanto, se entrelaçam para dar vida à maneira criativa como os *youtubers* têm se apropriado das linguagens, ainda que sua atuação remonte às figuras clássicas da televisão. Entrelaçadas, portanto, formam "o todo", o vídeo que é entregue aos seguidores, pois tal produto se faz também pela relação com o interagente, com seus seguidores/audiência, com algumas forças externas que a atravessam (o mercado) e porque não dizer com as próprias tecnologias que o envolvem, as resignificando ou as dando um novo sentido.

Enquanto a forma, o vídeo em questão, atende exatamente às características de vídeos de *youtubers*, um sujeito sentado em frente à câmera, cenário simples e intimista, falando diretamente para seu público. Os recursos de edição sutilmente utilizados e embora o vídeo tenha sido gravado em Plano Médio (PM³⁰), com alternâncias para Primeiro Plano (PP³¹), padrões comuns em vídeos de *youtubers*, porque dá a ideia de proximidade com o público, é possível observar a utilização do Close (CL³²), especialmente quando o youtuber quer enfatizar alguma palavra, a exemplo da frase: "a depressão é uma **doença**" (3'08). Conforme nossos indicadores, a forma é também usada como recurso para tornar claro o conteúdo, mas também como estratégia da manipulação uma vez que a edição também funciona nesse sentido. Nesse aspecto, os grupos disseram não identificar na edição, recursos capazes de contribuir para melhor compreensão do vídeo, embora reconheçam que tais recursos tornam o vídeo mais fácil: "*Porque é mais dinâmico, fica mais fácil pra gente*" (G8B).

Vídeo 8: Todo homem é machista?³³

³⁰ Tipo de enquadramento de câmera que mostra meio objeto, ou seja, a pessoa da cintura para cima. É o mais indicado para vídeos gravados com uma ou duas pessoas na tela, parados no mesmo lugar, sobretudo em vídeos que o sujeito está sentado.

³¹ Enquadramento no qual o sujeito é gravado do peito para cima e com foco no rosto. Serve para detalhar mais expressões faciais.

³² É o plano enquadrado de muito próximo do assunto. A pessoa é mostrada do ombro para cima. Com isso, o cenário é praticamente eliminado e as expressões tornam-se mais nítidas. Recomendado o uso durante pouco tempo ou como recurso de edição, por exemplo, em vídeos de humor para demonstrar bem de perto algo engraçado que o influenciador vai falar.

³³ Canal: Púrpura. Vídeo "Todo homem é machista?". (Postado em: 20 de set de 2018 / 3.768 visualizações /419 gostaram e 78 não gostaram)

Link para o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=JjpiVWI_JM

O Canal Púrpura, conforme descrição existente na própria plataforma YouTube, foi criado para desenvolver reflexões sobre temas atuais relacionados à Sociologia e à Política. A criadora do canal, Mariana Motta costuma tratar de temas específicos ao feminismo e a grande maioria dos vídeos aborda tal temática, contudo existe no canal é possível encontrar vídeos que falam desde desigualdades sociais, até a violência policial e liberdade de expressão. Embora outros canais de militantes feministas abordem o machismo a escolha do Canal Púrpura e da temática tratada no vídeo obedeceu, no caso específico nessa pesquisa, critérios meramente técnicos, uma vez que a dinâmica foi desenvolvida dentro dos minutos que compõe à aula.

Dessa maneira, os vídeos escolhidos tinham que obedecer a um tempo razoável para que a dinâmica pudesse ocorrer dentro do tempo estipulado. Além desse detalhe, crucial para o desenvolvimento da pesquisa, o vídeo consegue condensar em 4 minutos e 51 segundos aspectos importantes e passíveis de discussão e reflexão sobre o que se chama de "antifeminismo". O conteúdo foi tratado por meio de casos rotineiros e situações que as mulheres enfrentam diariamente, buscando questionar o machismo existente em pequenas ações que nós homens costumamos praticar. O vídeo é gravado em Plano Médio (PM) onde a youtuber encontra-se sentada, porém com um enquadramento da cintura pra cima. O cenário é limpo, com o uso de *chromakey* e a edição feita com o uso de legendas/gerador de caracteres que identificam palavras-chave sobre o conteúdo que está sendo falado.

Daqui em diante buscaremos discutir, à luz da dinâmica promovida, a identificação da ocorrência das categorias "Poder Sobre" e "Poder Para". Antes, porém cabe retomar os identificadores para cada uma delas. De acordo com Fortunati (2014) o Poder Sobre pode ocorrer de duas maneiras, primeiro quando uma força tenta modificar o comportamento do outro, estabelecendo uma relação de interdependência. Nesse sentido, julgamos os *youtubers* um exemplo fiel a tal definição uma vez que podem usar do seu expediente (direta ou indiretamente) para convencer sua audiência sobre sua opinião ou visão de mundo, bem como atuam para estabelecer influência sobre ela tornando-a fidelizada. Tampouco queremos relativizar ou mesmo generalizar dizendo que todos os *youtubers* assim o fazem, pois em alguns vídeos é possível perceber que o objetivo da pauta e a forma como ela é conduzida ou é meramente informativa ou visivelmente questionadora.

Outra maneira de identificar o Poder Sobre é quando um dos polos da comunicação supostamente concede poder a outro, desde que não haja interferência no polo que detém a posição superordenada, favorecendo dessa maneira a manutenção da lógica instrumental e

hierárquica no processo de comunicação. Daí que para identificar esta ou aquela forma de poder sobre dizemos que ela ocorre quando o indivíduo é mero reprodutor de práticas comunicativas já existentes e age por imitação, tornando o YouTube o "mais do mesmo", mas a incidência de Poder Sobre se dá quando ocorre a comercialização de produtos e isto não necessariamente aparece somente com o protagonista do vídeo, senão em inserções ou enxertos também feitos pela própria plataforma.

Por sua vez o "Poder Para", considerada a condição que mais se aproxima do empoderamento, sugere que a mídia funciona como espaço para a operacionalização das estratégias de contrapoder ou de contranarrativa ao discurso hegemônico. Dizemos aqui que a mídia, no caso o YouTube, por exemplo, não é ela mesma a garantidora desse processo de empoderamento, pois este nem é o seu fim. Daí que batemos na tecla do que a mídia-educação propõe que é a de uma apropriação crítica e criativa das mídias para assim subverter ou transgredir sua lógica. É crítica quando se toma consciência das condições impostas por ela, quando se reconhece seu processo de funcionamento e de atuação. É criativa quando mesmo sabendo como funciona sua lógica se tenta dentro dela mesma estabelecer estratégias de subversão, usando a criatividade e formas inovadoras de apropriação e criação, de linguagens ou como propõe Arlindo Machado (2010, p.10) "desviando do seu projeto industrial", uma vez que considera aqueles que fazem um uso criativo das mídias, interferindo de maneira contrária a sua finalidade de produção e uso programado. Dizemos que é "Poder Para" quando um sujeito toma a decisão de falar ou de narrar uma situação ou uma inquietação a seu respeito ou em relação a um coletivo que faça parte, a exemplo de LGBTs, Negros, Mulheres, Indígenas, dentre outros. A decisão de se apropriar dos espaços de mídias, por si só já é empoderamento. É Poder Para quando a pauta ou o conteúdo criado tem por objetivo empoderar outros e outras.

Quadro 9 - Indicadores e processos observáveis das categorias poder sobre e poder para

Poder Sobre (Indicadores)	Poder Para (Indicadores)
<p>Reprodução de práticas performáticas ou formatos audiovisuais pré-existentes 1) O(a) <i>youtuber</i> traz coisas conhecidas que outros <i>youtubers</i> já fizeram anteriormente?</p>	<p>O conteúdo é usado para desconstruir estereótipos ou tratar de assuntos polêmicos que não são tratados nos MC tradicionais. 7) Ele(a) apresenta um conteúdo alternativo com ideias pouco tratadas nos outros meios de comunicação que você conhece?</p>
<p>Comercialização de produtos pelo youtuber ou a inserção de propagandas pela plataforma 2) Vocês conseguem identificar algum produto sendo comercializado no vídeo?</p>	<p>A audiência julga o tema/conteúdo tão importante que se sente motivada em compartilhar com outras pessoas. 8) Vocês compartilhariam esse vídeo?</p>

<p>Utilização de estratégias para exercer poder sobre o outro (convencer a audiência de sua opinião), evitando trazer questionamentos e problematizar o conteúdo. 3) O(a) <i>youtuber</i> quer nos convencer de algo?</p>	<p>A pauta é própria ou de contexto individual ou a pauta pode ser coletiva, ou seja, está relacionada a uma causa maior em que se está inserido. 9) o conteúdo que ele(a) apresenta está vinculado a um grupo coletivo específico (mulheres, negros, LGBTQs, indígenas, etc.)?</p>
<p>A audiência se sente convencida do tema/conteúdo abordado 4) Vocês concordam com a opinião apresentada no vídeo?</p>	<p>Quando a audiência percebe que o que acabou de ver é socialmente significativo e precisou ser tratado daquela maneira. 10) Em alguma medida esse conteúdo despertou alguma reação positiva em vocês?</p>
<p>5) Ele(a) defende uma opinião que representa o que a maioria das pessoas pensa?</p>	<p>Quando a audiência se sente empoderada pelo que acabou de ver e sente a necessidade de agir. 11) Esse vídeo provocou vocês pensarem coisas novas e refletir sobre elas?</p>
<p>A audiência sente que não houve interferência do conteúdo tratado para uma mudança de opinião significativa. 6) Vocês sentem que podem ter uma opinião diferente da dele(a)?</p>	<p>Quando a forma é usada enquanto recurso empoderador ou esclarecedor do conteúdo abordado. 12) os recursos de edição usados no vídeo contribuíram para que vocês pudessem compreender melhor o conteúdo?</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

A mídia pode promover *poder sobre* ou *poder para* porque ela desempenha múltiplos papéis de acordo com o momento e contexto (FORTUNATI, 2014), mas até que ponto ou como os jovens percebem a incidência de *poder sobre* no vídeo de um *youtuber*? Esta foi a questão levantada por nós na dinâmica seguinte. Para responder tal questão sabíamos da existência de várias abordagens teóricas possíveis. Aqui havia uma possibilidade de adentrarmos especificamente nos estudos de recepção, por exemplo, para, a partir deles, compreender o papel das mídias na sociedade contemporânea, como atuam no cotidiano de grupos sociais, nas diferentes comunidades e culturas.

6.2.1 Identificação da categoria analítica *Poder Sobre*

Conforme justificamos em outro momento, a adoção das duas categorias propostas por Fortunati para compreender os processos de empoderamento por meio das mídias em nossa investigação, se deu por entendermos ser uma das abordagens que mais se aproxima do nosso recorte de pesquisa.

O *poder sobre* atua em diversas frentes, segundo nos conta Fortunati (2014). Mesmo as pessoas que optam, por alguma razão, não usar as TIC ou mesmo aquelas que por condições socioeconômicas se encontram excluídas digitalmente, há uma pressão social sobre

essas pessoas de tal modo que em um determinado ponto acabam sendo obrigadas a usar os novos meios de comunicação. Um exemplo básico é o governo eletrônico que força as pessoas a usar a tecnologia em transações ou processos triviais do nosso dia a dia. Segundo Fortunati o poder da mídia reduz também o poder do corpo. Ainda que a comunicação multimídia seja responsável por ativar de forma mais ampla o sensorio humano, reunindo um conjunto de sensações, não muda em nada o fator fundamental de que o corpo é colocado em um estado de inferioridade. Tal qual uma obediência automática com efeito inebriante que uma máquina pode oferecer aos seus usuários. Um poder, portanto, que pode ser estendido para o conteúdo transmitido pelo artefato de mídia.

No caso do audiovisual, aparentemente parece haver uma co-construção do mundo representacional. Audiências de TV, por exemplo, podem não ter o poder de mudar o conteúdo, mas têm o poder de escolha que serve como contraponto à noção de audiências passivas. Se um filme é chato, é possível trocar de canal. Quando estendemos esse discurso para as novas mídias onde o conteúdo pode ser modificado ou produzido de acordo com as reações da audiência, o poder deixa de ser de escolha, mas também de autoexpressão e criação. Contudo, continua em aberto se esta audiência consegue fazer uma leitura crítica das mensagens e se reage a elas como produtoras ou como consumidoras apenas.

Diante desta possibilidade latente de apropriação crítica e criativa e a realidade das formas e usos efetivamente realizados pelos jovens, nossa pesquisa se debruçou na investigação desta questão. A partir de agora vamos compreender sutilmente a leitura que os estudantes fizeram sobre os vídeos que apresentamos durante a dinâmica. Cada questão adotada no questionário de observação tornou-se uma subcategoria. No caso do *poder sobre*, adotamos cinco subcategorias que nos guiaram na compreensão da leitura que os estudantes fazem dos vídeos de *youtubers* a eles apresentados na dinâmica, quais sejam: 1) Reprodução de práticas performáticas ou formatos audiovisuais pré-existentes; 2) Comercialização de produtos pelo youtuber ou a inserção de propagandas pela plataforma; 3) Utilização de estratégias para exercer poder sobre o outro (convencer a audiência de sua opinião), evitando trazer questionamentos e sem problematizar o conteúdo/ A audiência se sente convencida do tema/contéudo abordado; 4) Sentimento da audiência de que não houve interferência do conteúdo tratado para uma mudança de opinião significativa; 5) Defesa de um único ponto de vista.

Trataremos de discuti-las separadamente à luz das respostas que obtivemos por meio do instrumento de coleta de dados adotado nesta dinâmica.

1) Reprodução de práticas performáticas ou formatos audiovisuais pré-existent

Neste caso, entendemos, assim como o ditado "nada se cria, tudo se copia", que parece haver entre os *youtubers* não necessariamente algo novo, original no modo de fazer/criar conteúdos. As práticas performáticas, conforme nos orienta Paula Sibilia (2016) parecem ser meras reproduções do que já conhecemos na TV "tradicional", dos clássicos programas de auditório ou dos "humorísticos" dominicais, como o extinto Programa "Pânico na TV". As imagens hoje têm sua dimensão performativa ressaltada e parece prevalecer a lógica do reality show.

Perguntamos se no vídeo em que assistiam o youtuber trazia ou fazia coisas conhecidas que já haviam sido feitas anteriormente. Em todos os vídeos, os Grupos identificaram a preexistência de práticas performáticas, porém é possível evidenciar que os participantes do grupo atentaram para o tema do vídeo apenas e não somente para a performance do youtuber no vídeo. Algumas falas parecem evidenciar bem esse olhar: *"Sim. Ele traz coisas conhecidas (depressão), mas nem todos os outros youtubers falaram sobre"* (Componentes do Grupo 7 - 8º B). Esta foi uma referência clara ao tema, buscando fazer conexões com o referencial que têm desse universo como se buscassem lembrar se outros *youtubers* já haviam tratado aquela temática. Nesse sentido, outro grupo foi mais enfático: *"Achamos que o tema falado já foi abordado em outros canais e plataformas, mas achamos que no vídeo dele ele passou uma grande transparência do assunto"* (Componentes do Grupo 6 - 8º D).

Aqui podemos levantar algumas questões que ficam em aberto para pesquisas futuras. Dentre as questões está se o político nesse tipo de produção (político porque a maioria dos vídeos que trouxemos possuem temáticas políticas quando não muito podem servir de ponto de partida para uma discussão) se sobressai à questão performática. Dito de outra maneira: é possível atuar performaticamente aos moldes dos *youtubers* quando o assunto é político? Seria possível tratar desses temas de maneira mais lúdica, mais descontraída? Há a possibilidade de, mesmo possuindo uma dimensão política, configurar e reconfigurar as imagens, as metáforas, a estética da audiovisualidades, sem que, para isso, precisem recorrer às palavras de ordem?

Nos vídeos em que tratam sobre desinformação (vídeo 1), sobre bolha social (vídeo 5) ou sobre crianças ricas (vídeo 3), parece haver uma maior descontração para tratar o tema. Nos demais vídeos, pairam no ar uma sensibilidade ou mesmo uma maneira mais incisiva nos conteúdos uma vez que requerem esse tipo de postura, pois seria inimaginável tratar um tema como a depressão de maneira descontraída. Algumas respostas dos alunos e alunas apontaram

a forma político-ativista como se é tratado o tema no vídeo, a exemplo do vídeo sobre gordofobia (vídeo 4) "*Aparece em todo o vídeo, em uma forma de protesto e ensinamento para pessoas gordofóbicas*" (Componentes do Grupo 4 - 8º D).

Essa dimensão que reflete a possibilidade de reprodução das práticas performáticas está sendo apontada por nós como uma subcategoria de *poder sobre* porque conseguimos identificar uma dialética possível. É *poder sobre* porque ao passo em que os *youtubers* se apropriam de elementos da sua cultura audiovisual tendo sido eles mesmos afetados por práticas já existentes, as reforçam em seus vídeos dando outra roupagem, mas automaticamente se tornam referências para suas audiências, isto é, suas práticas passam a ser espelho para aqueles que os tomam para si como ídolos.

Ainda tomando como aporte os escritos de Paula Sibilia sobre performatividade, os personagens (os *youtubers* acabam assumindo um personagem) não necessariamente precisam ser fieis àquilo que são, mas inventar aquilo que estão sendo. Ou seja, o que esta autora vem ressaltando é o que ela mesma chama de caráter "epidérmico" da subjetividade contemporânea, isto é, ela se constitui enquanto se publiciza, se exterioriza. A subjetividade hoje se produz, portanto, sobre o não-limite entre os domínios do público e do privado. Trata-se de uma mudança em relação à subjetividade moderna, que se produzia, em alguma medida, ancorada na relativa estabilidade entre o público e o privado.

O *poder sobre* atua exatamente nessa relação ou neste não-limite porque entende que o privado, tornado público, passa a ser um chamariz de vendas, uma possibilidade de capitalizar a vida privada, daí que dizemos sobre o poder de cooptação e de agenciamento que esses espaços podem produzir nos sujeitos que mesmo imbuídos de uma causa coletiva e de um tema político, não passam incólumes às amarras do mercado. Isso significa que mesmo sendo um ativista, que reconheça criticamente aquele espaço como sendo parte da estrutura corporativa que compõe às mídias, o sujeito pode fazer daquela ação que desenvolve a sua fonte de renda. A próxima subcategoria aborda este fator.

2) Comercialização de produtos pelo youtuber e/ou inserções de propagandas pela plataforma

Aqui perguntamos aos grupos se eles conseguiriam identificar a comercialização de algum produto pelo youtuber ou mesmo a existência de alguma inserção de propagandas pela plataforma. No YouTube é comum que *youtubers* comercializem produtos em seus vídeos, geralmente o conteúdo é patrocinado por alguma empresa, por exemplo, uma empresa de

cosméticos que patrocina uma determinada *youtuber* visando sua popularidade e alcance. Assim sendo, a *youtuber* cria um conteúdo de maneira a encaixar o produto e assim comercializá-lo por meio de sua imagem.

Há também o chamado *YouTube Advertising* (em tradução livre significa Publicidade, também comum encontrar a sigla "Ads"). A publicidade em vídeo no YouTube funciona e a empresa paga apenas quando as pessoas assistem aos seus anúncios em vídeo. Geralmente essas campanhas de publicidade estão vinculadas ao *modus operandi* do YouTube. Costuma aparecer no início dos vídeos ou mesmo ao longo da exibição do conteúdo.

De acordo com as turmas pesquisadas, e por meionos vídeos que assistiram os jovens não conseguiram identificar a comercialização de produtos, mas o vídeo apresentava-se exposto as diretrizes do YouTube Ads. O que estamos enfatizando aqui é que a mensagem da publicidade por vezes soa tão sutil que acabamos por naturalizá-la. Não nos admira que jovens com uma leitura crítica das mídias ainda em construção, não consigam reconhecer a exibição de comerciais e mensagens sutis do braço forte da propaganda. Quando não muito eles identificam outros elementos a exemplo do que esse grupo relata: *"Ele está "divulgando" o canal dele (pois ele fala pra compartilhar esse vídeo), os sites que ele fala, os sites de notícia, no caso, e o cenário dele...é cheio de produtos geeks."* (Componentes do Grupo 1 - 8º B).

A discussão aqui nos parece ir além do não reconhecimento dos grupos se houve ou não a inserção de comerciais. Pensamos que esse modo de vida erigido na visibilidade e que as audiovisualidades as quais estamos tratando nesse trabalho ajudaram a engendrar, assim como essa ânsia por compartilhamento, nada mais são do que alguns dos ingredientes que reforçam a ideia de indústria cultural 2.0 (DUARTE, 2011), mas também remetem à ideia de espetacularização da sociedade que Guy Debord alertava em seu tempo. A ideia de ser visto, razão da visibilidade, nada mais é do que uma personalidade que emerge como um produto atraente a ser consumido e imitado. Daí que insistimos que a ideia de comercialização do produto não está meramente na sua comercialização, isto é, não se encerra ali. A ideia parece residir na imposição de um modo de vida, de comportamento atrelado à "razão comercial" daquele produto, ou seja, na criação de uma necessidade e um desejo hipnotizante que só podem ser saciados mediante sua aquisição. O comercial "compre baton" nunca foi tão atual³⁴.

³⁴ Na década de 19090, a empresa Chocolates Garoto lançou um comercial, onde uma menina interpretando uma ilusionista, "hipnotizava" as donas de casa com um chocolate baton em um pêndulo, repetindo insistentemente a

3) Utilização de estratégias para exercer *poder sobre o outro* (convencer a audiência de sua opinião)

Aqui perguntamos aos grupos se eles identificariam alguma estratégia de persuasão ou de convencimento sobre o tema abordado e se eles foram convencidos do que estava sendo tratado. Juntamos nesta subcategoria duas dimensões: a) Utilização de estratégias para exercer poder sobre o outro (convencer a audiência de sua opinião), evitando trazer questionamentos e sem problematizar o conteúdo e b) A audiência se sente convencida do tema/contéudo abordado. Embora tenham sido tratadas separadamente no questionário, optamos aqui em unilas uma vez que atendem um sentido muito próximo que é a estratégia de convencimento.

Tal aspecto está diretamente ligado ao que Fortunati (2014) entende como dimensão espacial de poder, ou seja, o youtuber apresenta-se na condição de alguém (A) que fala para alguém (B). Ainda que as novas mídias ou plataformas como YouTube possibilitem uma comunicação mais horizontal e instantânea, ainda assim a figura que se apresenta na tela para uma audiência específica é e deve ser considerada em condição superior à de quem assiste. Pode ocorrer que *B* não tenha recursos suficientes para combater eficientemente a vontade de *A* em um contexto determinado, mas é possível que *B* tenha os recursos para danificar *A* em outro campo. Exemplo disso são vídeos gravados em resposta a algum outro vídeo de youtuber ou influenciador digital que circulou na rede, como o vídeo 2 gravado pelo youtuber Spartakus em resposta ao crime de racismo cometido por outra personagem da internet. Neste caso, os alunos e alunas dos grupos que viram tal vídeo foram bastante sensíveis ao que estava sendo tratado, conforme é possível perceber nas falas a seguir: "*Porque muitas pessoas sofrem com isso. E porque eu conheço/já vi o caso dessa mulher e ela não é uma boa pessoa*" (Componentes do Grupo 1 - 8º B). "*Porque ele fala sobre o racismo e isso traz coisas boas para a sociedade*" (Componentes do Grupo 1 - 8º D).

Por outro lado, é bastante comum e recorrente a profusão de *youtubers* que tratam de temas politicamente conservadores, esta talvez seja uma capacidade em fortalecer suas reivindicações morais por seus padrões morais convencionais, conforme nos orienta Fortunati (2014), utilizando de estratégias que evitam oposição, negligenciado a manipulação da agenda política por grupos poderosos que impedem problemas emergentes de serem debatidos. Uma estratégia de manipulação, portanto, construída para moldar a percepção das pessoas que de tal forma acabam aceitando sua posição de subordinado. A essência do *poder sobre* que

frase "compre baton, compre baton, o seu filho merece baton". Baton (escrito com a letra "n" no final) era o produto recém lançado pela empresa Garoto. Você pode ver o referido comercial no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=sBWu7ibZDVg>

emerge para atingir os objetivos que foram decididos durante a criação de um roteiro e sua exposição em vídeo, nada mais é do que habilidade de persuasão, comunicação e manipulação. Sobre esse aspecto, no vídeo que trata sobre homofobia (vídeo 6) um dos grupos relatou que: "*Talvez ele queira nos convencer a pensar como ele, porém não temos certeza*" (Componentes do Grupo 4 - 8º D). Durante a discussão que ocorreu no grupo e que tomamos nota em nosso diário de pesquisa, alguns participantes deste grupo questionavam se Spartakus, que é gay, não estaria tentando os convencer que aquilo era normal. Logo, tornou-se uma discussão acalorada, mas acordaram entre si que não havia certeza no que diziam.

Não podemos perder de vista que quando falamos sobre estratégias de persuasão ou de convencimento estamos falando sobre o próprio processo de comunicação. Aqui nos remetemos a Francisco Rüdiger (2011c) quem nos sustentou na compreensão da comunicação enquanto meio de agir sobre os outros com o intuito de obter a satisfação das nossas necessidades. Logo, trata-se de um processo intencional, pelo qual as pessoas influenciam o comportamento dos demais, orientando-os à realização de determinadas ações. Contudo, o sucesso deste processo só se efetiva quando as mensagens e as informações que ele carrega são recebidas, aceitas e postas em práticas. Tal questão nos remete a outra subcategoria a qual trataremos em seguida.

4) A audiência sente que não houve interferência do conteúdo tratado para uma mudança de opinião significativa

Aqui perguntamos se os alunos e alunas sentiam que podiam ter uma opinião diferente daquela expressa pelo *youtuber*. As respostas ao questionário talvez não representem bem o que foi a discussão entre os grupos neste momento. No nosso diário de pesquisa registramos o debate e os diálogos pareciam se voltar para a ideia de que cada ser humano tem sua opinião e ela é pessoal e intransferível, contudo, logo traziam à tona a ideia de que todos podem ter sua opinião desde que ela não afete ou cause danos ao outro. Uma das falas registradas no questionário sobre o vídeo que tratava da bolha social (vídeo 5) parece representar bem essa discussão: "*Porque achamos que não é porquê você assistiu o vídeo dele que você tem que seguir a opinião dele, mas o vídeo pode influenciar na sua opinião*" (Componentes do Grupo 6 - 8º D). "*Acredito que se tivéssemos uma opinião contrária não teria problema algum*" (Componentes do Grupo 4 - 8º D).

Uma fala que parecem representar o contraponto à ideia de opinião própria foi encontrada nas respostas ao vídeo sobre racismo (vídeo 2): "*Pois entendemos que o que ele fala é certo quando ele fala que sofreu racismo e bullying*" (Componentes do Grupo 3 - 8º B).

Diante do que presenciamos nas discussões durante a dinâmica, assim como também pelas respostas ao questionário de observação, é possível intuir que essa parece ser uma questão que requer mediação uma vez que parece haver uma deturpação no sentido do que é opinar em contraposição à livre manifestação do pensamento (e lutamos veementemente pela sua existência garantida em Constituição). Contudo parece haver uma confusão entre a opinião e entre quem opina. Um youtuber pode sim emitir sua opinião sobre tudo. E o fazem: falam sobre Educação sem serem educadores, falam sobre Ciência sem serem cientistas, falam sobre Política sem necessariamente haver estudo para tal.

O respeito por quem opina é garantia constitucional, já a opinião é a mensagem e pode ser refutada, pode e deve ser debatida. Para tanto, precisa estar baseada em argumentos válidos, agarradas em razões e fundamentos plausíveis. O contraponto ou a antítese à opinião também precisa estar ancorada em fundamentos válidos, seguindo parâmetros de construção de argumentos, visando o enriquecimento de ideias e a construção de conhecimento. Esta talvez seja uma questão que demandaria uma análise mais robusta e profunda, que apontamos, mas foge ao escopo desse trabalho. Porém o seu aprofundamento recai dentre tantas outras questões na existência e atuação dos *haters* que não respeitam a opinião do outro atuam na degeneração da imagem de quem opina e não na opinião em si.

Tais questões nos levam à quinta subcategoria que retrata a forma como a opinião ou conteúdo é defendido pelo youtuber.

5) Defesa de um único ponto de vista

Perguntamos se o youtuber defende uma opinião que representa o que a maioria das pessoas pensa, ou seja, é uma opinião que possui grande aceitação ou trata-se de tema pouco comum que possui o intuito de trazer conhecimento por meio da opinião de quem vivencia determinadas situações. As respostas para esta questão versam sobre a importância do tema que estava sendo tratado. Contudo os vídeos sobre gordofobia (vídeo 4), homofobia (vídeo 6) e sobre bolha social (vídeo 5) tiveram bastante debate em sala de aula, uma vez que se tratavam de temas (vídeo 4 e vídeo 6) abordados por quem vive determinadas situações.

No vídeo 4, segundo os alunos e alunas do grupo, a defesa do ponto de vista se deu: *"Na parte em que ela fala que a maioria pensa que gordo é gordo porque quer e que é um problema"* (Componentes do Grupo 6 - 8ºB). É certo que entre eles não houve discordância sobre a opinião da youtuber, apenas destacaram em que parte do vídeo para eles ficou claro a defesa do ponto de vista.

Contudo, o que nos provoca nesta subcategoria é a forma como o conteúdo é explorado pelos *youtubers*. Em vídeos sobre depressão, racismo, homofobia e gordofobia, os *youtubers* vivenciam tais experiências e estão perfeitamente aptos a defenderem seu ponto de vista, no entanto, cabe ressaltar que nos vídeos escolhidos e apresentados aos grupos, todos apresentavam o tema de maneira problematizadora e questionadora. O que se percebe é que se dava margem para que a audiência tirasse suas próprias conclusões. Também não podemos escamotear que a vivência e a experiência das situações são também estratégicas e intencionais. Falar de si requer uma sensibilidade para que tal sensibilidade afete o outro. No caso do *poder sobre* é quando um polo tenta modificar o comportamento de outro, porém sem que haja uma relação de interdependência entre eles.

Daí que avançamos para a próxima categoria com o objetivo de compreender a identificação pelos alunos e alunas das turmas investigadas a incidência de *poder para*, o que Fortunati (2014) considera mais próxima a noção de empoderamento.

A partir das subcategorias e dos dados obtidos por meio do questionário de observação, bem como da nossa observação narrada em diário de bordo, é possível inferir que os alunos e alunas conseguem identificar alguns meandros das condições restritivas impostas pelas mídias, o reconhecimento dos processos de influência e nuances da indústria cultural não apareceram tão evidentes nas respostas dos alunos e alunas. Contudo, não podemos esquecer que a dinâmica é por si só um caminho, um processo a ser repensado, revisado e revisitado. Tampouco, podemos escamotear o braço forte do poder sobre que age no sentido de sombrear por meio de estratégias de manipulação o reconhecimento das (novas?) formas de poder complexas e indutoras de pensamentos e comportamentos.

6.2.2 Identificação da categoria analítica *Poder Para*

A hegemonia das mídias, ao roubar o fazer, a autoria, a possibilidade dos sujeitos inscreverem suas práticas subversivas nos contextos histórico sociais, inviabiliza qualquer tipo de expressão de grupos que não se sentem representados, seja nas instâncias políticas e sociais que os regem, seja pela própria mídia. Em meio a este cenário vislumbra-se, principalmente possibilidades de comunicação e de auto expressão de pessoas comuns ou de grupos considerados politicamente minoritários, que durante muito tempo foram invisibilizados. É este o sentido da categoria *poder para* trazido por Fortunati (2014, p. 17). Para ela "a mídia representa uma oportunidade formidável para a humanidade se empoderar, se reunir, comunicar, informar, ensinar e aprender, criar e expressar".

Daí que em plataformas como o YouTube ou mesmo quando se amplia o acesso à mídia tem-se de pronto a representação da pluralidade e a negação dessa representação do discurso dominante que parecem servir como um mapa social de leituras e condutas sociais, as quais indicam quem deve ter sua existência respeitada ou quem simboliza uma ameaça ao status quo. Diante disso, destacamos as seguintes subcategorias, as quais serão discutidas a seguir:

1) Utilização do conteúdo para desconstruir estereótipos ou tratar de assuntos polêmicos que não são tratados nos meios tradicionais; 2) Motivação da audiência que julga o tema/contéudo tão importante e se sente motivada em compartilhar com outras pessoas; 3) Percepção da audiência quanto ao significado social e/ou transformador do conteúdo abordado no vídeo, quando utilizada pauta coletiva de grupos minoritários; 4) Implicação da audiência, que se sente provocada em refletir sobre o conteúdo e pela necessidade de agir sobre o que ele representa; 5) Mescla forma e conteúdo, quando a forma como o vídeo é apresentado é usada enquanto recurso esclarecedor do conteúdo abordado.

1) Utilização do conteúdo para desconstruir estereótipos ou tratar de assuntos polêmicos que não são tratados nos meios tradicionais

Já não se concebe mais (ou pelo menos não deveria) a ideia, por exemplo, de que menina veste rosa e menino veste azul, de que para ser bonito necessariamente você tenha que ter as mesmas medidas de uma Top Model, de que lugar de negro é na cozinha ou fazendo faxina, de que gays são sempre cabeleireiros, travestis são sempre prostitutas e que família é composta apenas por um homem e uma mulher e seus respectivos filhos. No contexto histórico-cultural da sociedade na qual vivemos estes são estereótipos que se erguem e que a mídia hegemônica, através de seus produtos (publicidade, telenovelas, etc.) ajuda a reforçar. Produtos midiáticos vêm acompanhados de muitos clichês para se referirem às mulheres, negros e LGBTI e que isto afeta o desenvolvimento de crianças e adolescentes e suas relações sociais (WARD; AUBREY, 2017).

Ao se apropriarem de espaços como YouTube, por exemplo, os sujeitos que recusam serem pautados e representados de maneira estereotipada, atuam como uma contranarrativa, fazem o contraponto ao discurso dominante. Os vídeos escolhidos em que são tratados temas como: machismo (vídeo 8), homofobia (vídeo 6), racismo (vídeo 2), gordofobia (vídeo 4), possuem essa característica. Geralmente sujeitos cansados de serem retratados midiaticamente e socialmente de tal forma que optaram por tomarem as pautas para si e desconstruir estereótipos.

Nesta subcategoria, perguntamos se o(a) youtuber apresenta um conteúdo alternativo com ideias pouco tratadas nos outros meios de comunicação e em que parte do vídeo eles conseguiriam identificar. Isso porque quando a mídia hegemônica trata as temáticas acima citadas, por exemplo, elas vêm sempre carregadas de clichês e quando não muito sequer contribuem para desconstruir preconceitos, senão atuam no sentido de reforçá-los.

Os alunos e alunas identificaram reconhecer o tema sendo tratado na mídia hegemônica, conforme a fala desse grupo sobre esta questão no vídeo 4: "*Nos noticiários e em outras redes sociais*" (G5B). No vídeo 6 em que tratava sobre ideologia de gênero e homofobia, um dos grupos mencionou que aquele assunto estava sendo tratado em outras redes sociais: "*Não ocorre, afinal no Instagram há vários vídeos tratando do mesmo assunto*" (Componentes do Grupo 4 - 8ºD). Deduz-se, portanto, que a referência ao conteúdo/tema que este grupo, assim como outros, nos responde se dá porque a ideologia de gênero tem sido um tema comumente discutido e compartilhado em redes sociais virtuais, a partir dos últimos anos.

2) Motivação da audiência que julga o tema/conteúdo tão importante e se sente motivada em compartilhar com outras pessoas

A ação de compartilhar um conteúdo diz muito sobre o poder que ele tem em nos afetar. Seja de maneira lúdica, porque achamos engraçado, seja por alguma motivação pessoal ou social, a ação de compartilhar é uma das formas de interagir com os conteúdos produzidos e postos em circulação. Jenkins (2015) vai dizer que apesar da indústria cultural praticamente definir a forma como o conteúdo vai circular, os sujeitos que o interpelam são também parte do processo.

Compartilhar, portanto, enquanto uma dimensão de *poder para* está relacionado à ideia de poder que o sujeito sente enquanto partilha em comunhão um material com sua rede de amigos/seguidores. A discussão, no entanto, se amplia para o que Fortunati (2014) alerta sobre a sensação de poder, através de procedimentos e práticas que muitas vezes funcionam como um simulacro de poder.

Na dinâmica desenvolvida, os grupos em maioria disseram compartilhar os conteúdos, especialmente aqueles que tratavam sobre depressão (vídeo 7), segundo eles, "*Pois traz informações essenciais para o entendimento desse problema*" (Componentes do Grupo 7 - 8ºB) ou "*Pois ele ajuda as pessoas que sofrem com depressão, dando dicas de como lidar e conhecimento para todos*" (Componentes do Grupo 7 - 8ºD). No vídeo que trata sobre o machismo (vídeo 8) destacamos a seguinte resposta: "*Pois ele é extremamente importante, e*

quanto mais a gente ver ele, melhor se tornará o mundo” (Componentes do Grupo 7 - 8ºD), e no vídeo sobre homofobia (vídeo 6), *"Pois fala de um assunto importante para uma sociedade melhor"* (Componentes do Grupo 3 - 8ºB). Aqui podemos inferir a ideia de *poder para* quando a youtuber, que ao se empoderar resolve usar a audiovisualidade para falar sobre uma questão que a incomoda, buscando assim despertar a reflexão em outras pessoas. Reforça a ideia de conscientização, conforme destacaram *"Para conscientizar outras pessoas"* (Componentes do Grupo 5 - 8ºB) no vídeo sobre gordofobia, mas que pode ser útil para qualquer tema de interesse geral podendo ser retratado por meio de audiovisualidades.

3) Percepção da audiência quanto ao significado social e/ou transformador do conteúdo abordado no vídeo, quando utilizada pauta coletiva de grupos minoritários

A produção de afetações talvez seja um caminho importante para compreender a noção de *poder para*. Conforme nos orienta Vera França (2006), um sujeito em comunicação vai produzir gestos significantes para afetar o outro, tendo sido ele mesmo afetado antecipadamente. Diz tratar-se de uma situação de mútua afetação, cujos sujeitos adquirem uma nova natureza: são constituídos na relação com o outro, por meio da construção de gestos significantes, que nada mais são do que formas simbólicas usadas para afetar o outro, por exemplo, no caso das audiovisualidades, a forma como o conteúdo é tratado, de maneira mais humanizada, com situações de vivências e experiências particulares, pelo uso das linguagens e recursos que compõe as mídias digitais. Também nos remete ao sujeito-arquiator (MENDES JUNIOR, 2010) que em ação/criação compreende que seus pequenos gestos produzem rugosidades no cotidiano do outro.

Percebemos durante a discussão em grupo que os vídeos despertaram bastante debate o que ficou evidente nas respostas sobre as reações/afetações que o vídeo causou. No vídeo sobre homofobia (vídeo 6) um dos grupos destacou que *"As pessoas vão pensar nisso e mudar seu pensamento sobre isso"* (Componentes do Grupo 3 - 8ºB) e outro grupo destacou sua reação: *"De felicidade pelas minorias estarem sendo representadas"* (Componentes do Grupo 4 - 8ºD). Outro destaque está na resposta ao vídeo que tratava sobre bolhas sociais (vídeo 5) onde os participantes do grupos reconhecem que mesmo por meio de um youtuber é possível se informarem: *"Uma reação de felicidade ao ver que ele é um youtuber e pode passar esse vídeo como um "protesto" para outras pessoas"* (Componentes do Grupo 6 - 8ºD). Inclusive esta é uma questão que pode se abrir para discussão. Até que ponto os *youtubers* têm eles mesmos o potencial para tratar de determinados conteúdos e assuntos mais sérios, senão por meio de suas experiências pessoais?

A possibilidade de afetação pode dizer muito sobre como reagimos de maneira, digamos, visceral, quando estamos diante de um conteúdo que nos causa repulsa. Isso ficou evidente no vídeo sobre racismo. Dos três grupos que visualizaram o vídeo 2, os três demonstraram reações diferentes: "*Reação foi normal, pois já vimos vídeos falando desse assunto*" (Componentes do Grupo 1 - 8ºB), "*Reação de tristeza pois o conteúdo é triste*" (Componentes do Grupo 2 - 8ºB), "*Negativo, ódio da mulher e de todos que concordam com ela ou praticam o mesmo!*" (Componentes do Grupo 1 - 8ºD). Reação de normalidade com se houvesse uma banalização do tema, reação de tristeza em relação ao assunto e de ódio de quem comete o crime de racismo. Tais reações podem ser elas mesmas as responsáveis pela ação impulsiva em fazer um comentário na internet de maneira impensada, porque a resposta é sempre visceral e irrefletida.

Note-se que o discurso de ódio permeia basicamente as pautas coletivas de grupos politicamente minoritários, estes que têm se apropriado das mídias tornar público suas pautas e reivindicações e a narrar sobre si sem que para isso precisassem que outra pessoa assim o fizesse. Assim, por meio de iniciativas empoderadoras, de forma individualizada ou coletiva, muitas vezes não institucionalizada, estes grupos ou sujeitos compõem as vozes dissonantes que ecoam por meio das audiovisualidades compartilhadas em redes sociais da internet.

No aspecto aqui tratado evidencia-se que os alunos e alunas reconhecem a possibilidade de afetação que um conteúdo tem e pode despertar, especialmente quando se trata de temas mais sensíveis.

4) Audiência se sente provocada em refletir sobre o conteúdo e da necessidade de agir sobre o que ele representa

Ao mesmo tempo em que o conteúdo pode provocar uma resposta visceral é possível que ele também nos afete no sentido de provocar uma ação transformadora. Nesta subcategoria nos remetemos às contribuições de Yonchai Benkler (2015) para quem a cultura digital resulta em diferentes liberdades. Liberdade individual, para fazer mais para si mesmo, pelos outros e com outros. No entanto, não basta sentir-se afetado. Agir é uma escolha, conforme nos aponta Marilena Chauí (2000). Uma tomada de consciência, que primeiro passa pela capacidade em compreender e interpretar sua situação enquanto sujeito no mundo, para agir tendo em vista fins escolhidos por deliberação (coletiva) ou decisão (individual), e, quando necessário se contrapor e se opor aos valores estabelecidos pelo status quo.

Dentre as respostas apontadas pelos grupos destacamos algumas a seguir. No vídeo sobre machismo (vídeo 8), por exemplo, os alunos e alunas relataram que já conheciam o

tema e inclusive este era um tema debatido em sala de aula: "*Nós já sabíamos sobre isso, já que discutimos algumas vezes em sala de aula mas achamos que muita gente da escola e da sala deveriam assisti-la*" (Componentes do Grupo 7 - 8ºD). No vídeo que trata sobre bolha social (vídeo 5) um dos grupos destacou que o vídeo os ajudou a refletir "*No que vivemos e como podemos sair disso*" (Componentes do Grupo 6 - 8ºD), afirmando haver um possível caminho apontado pelo youtuber para evitar a permanência em bolhas sociais. Também apontaram que os vídeos trouxeram coisas novas, a exemplo do vídeo sobre gordofobia (vídeo 4): "*Passamos a saber de coisas sobre os gordos que não sabíamos*" (Componentes do Grupo 6 - 8ºD). Sobre desinformação (vídeo 1) disseram: "*Dá pra fazer uma reflexão bem extensa sobre isso (sobre ignorância/inocência das pessoas), mas só se assistir o vídeo várias vezes*" (Componentes do Grupo 1 - 8ºB).

Embora tenhamos iniciado a discussão falando sobre a possibilidade de agir, não necessariamente significa dizer que ao assistir um vídeo e sentir-se sensibilizado, o sujeito tome uma iniciativa de imediato para uma ação transformadora. A incidência de *poder para* nesta subcategoria reside muito mais na capacidade de conscientização, característica inerente ao empoderamento, que por sua vez é processual e depende de fatores como visões de mundo e propósitos sociais diferentes que por sua vez vão orientar as ações de empoderamento (BAQUERO, 2012). Assume também, durante esse processo, duas dimensões: uma política relacionada à necessidade de assumir nossas responsabilidades como cidadãos, buscando seja na democracia, no saber compartilhado ou mesmo na comunicação as alternativas capazes de refletir ações que contribuam para a diminuição das desigualdades e de toda sorte de violências. A dimensão educativa, passa pela política-participante (FREIRE, 2005) que se dá por meio de um trabalho gerador de consciências críticas no sentido pleno de transformação social.

5) Mescla forma e conteúdo, quando a forma como o vídeo é apresentado é usada enquanto recurso esclarecedor do conteúdo abordado

Por último chegamos a subcategoria que está relacionada às audiovisualidades enquanto locus da ação, mas também pela maneira como os sujeitos se apropriam de espaços como o YouTube fazendo uso das linguagens disponíveis, criando novas linguagens e novos recursos ou mesmo reproduzindo práticas já existentes em outros meios de comunicação, especialmente em relação à forma.

Conforme já mencionamos anteriormente, principalmente quando descrevemos os vídeos adotados para utilização nesta dinâmica, os *youtubers* parecem inaugurar uma forma

específica de fazer vídeos. Claro que as referências são provenientes de outros comunicadores em especial de programas televisivos. A originalidade reside na capacidade de uso e apropriação de recursos existentes na internet e na facilidade que possuem em unir tais recursos e ressignificá-los, buscando diferenciar-se uns dos outros, para com isso manter um público cativo.

Nesta subcategoria, os alunos e alunas participantes dos grupos souberam reconhecer a incidência de edição nos vídeos assistidos, desde legendas e inserts de imagens adotadas para ilustrar a narrativa, geralmente em primeira pessoa, e o cenário pouco elaborado, características próprias dos vídeos de *youtubers*. No vídeo sobre desinformação (vídeo 1), talvez um dos vídeos usados na dinâmica que mais recorreu à formas de edição, um dos grupos destacou: "*Ele coloca as notícias na tela, sejam falsas ou não, além de escrever frases na tela quando é uma frase importante. Imagina se fosse uma tela escura só com as falas dele?*" (Componentes do Grupo 1 - 8ºB).

Nessa dinâmica buscamos apresentar vídeos previamente escolhidos de canais de *youtubers* do universo audiovisual dos alunos e alunas, bem como vídeos que trouxessem questões problematizadoras, tanto por temáticas relacionadas às minorias como políticas e pautas que abordassem a representatividade de sujeitos desses grupos. O ponto unificador era a incidência nos vídeos das categorias *poder sobre e poder para* e sua respectiva identificação pelos alunos e alunas. Destas categorias, extraímos subcategorias ou indicadores que julgamos adequados para a identificação de ambas as dimensões. Dividimos as turmas em grupo porque quisemos atingir as duas dimensões do empoderamento, tanto a individual como a coletiva, o que seria fomentado pela discussão coletiva por meio de negociação.

A prática pedagógica proposta, a leitura crítica das mídias por meio de um questionário/protocolo de observação, corrobora a compreensão da importância das mídias em um mundo em constante mudança, o que requer de nós, educadores e educadoras, a legitimação desse desafio. Um desafio que tampouco se resume à leitura crítica das mídias pelo lado ativo da recepção, mas também na compreensão de como os jovens aprendem a ser comunicadores ou dialogam com aqueles que tomaram para si os espaços de comunicação da internet. Um desafio, portanto que se apresenta complexo, pois é político, é cultural e começa com a comunicação e com a educação. As dinâmicas que apresentaremos em seguida atentam para essa necessidade de que esse processo de empoderamento não se inicie e tampouco se encerre em práticas de leitura críticas das mídias.

Conforme Kellner e Share (2008, p. 691) a leitura crítica dos meios não se define como um conjunto de habilidades, senão pela estrutura de compreensões conceituais que

atuam como resposta educacional a tais mudanças. Aprofunda também a noção e o potencial de alfabetização contribuindo para "analisar criticamente relações entre mídia e audiências, informação e poder", dando aos alunos e alunas o potencial de criar suas próprias mensagens.

6.3 DINÂMICA 2 - 2ª ETAPA - E SE EU FOSSE UM YOUTUBER?

Então chegamos à 2ª etapa da nossa investigação, que tinha como objetivo analisar a prática pedagógica como um espaço de possibilidade de formação do sujeito-arquiautor. A prática pedagógica proposta partia da primeira fase que tinha como objetivo a leitura crítica das mídias para uma segunda que visava promover a ação política e engajada dos sujeitos em processos de transformação social. Isto é, uma prática que problematizasse as estratégias de *poder sobre e poder para* levadas a cabo pelas audiovisualidades de modo que permitissem aos/as jovens um empoderamento no sentido criativo e produtor da cultura hacker.

Significou, na prática, refletir coletivamente sobre alguns programas de *youtubers* para identificar o poder sobre os espaços de poder para nesse repertório. E depois, criar um programa próprio que experimentasse algumas referências trazidas desta leitura crítica. Em suma, ler criticamente para produzir criativamente, o que trata de apropriação dos meios que alienam para atender objetivos humanos e sociais que engendrem a novidade no mundo, por meio do rascunho, do risco e do devir.

Através desta prática, nossa pesquisa analisou os dados produzidos em dois momentos, tendo como ponto unificador a temática do jovem na América Latina. A ideia surge em diálogo com o professor de Geografia, responsável pelas turmas. No momento da aplicação da pesquisa um dos conteúdos tratados em sala de aula era a América Latina, sua situação econômica, política e cultural e de que maneira tudo isso interfere na vida em sociedade, mais precisamente na vida dos mais jovens. Contudo, por indicação do professor optamos por mudar o lócus de observação, isto é, ao invés de ser a condição do jovem na América Latina, tornou-se a condição do jovem no Brasil.

Percorrendo transversalmente as diferentes possibilidades de proposição de uma prática pedagógica com esta temática optamos em conjunto (este investigador e o professor) por nos guiar pela seguinte indagação: Como é ser um jovem no Brasil? Até aí já tínhamos o fio condutor da dinâmica, mas como pensar uma prática pedagógica que envolvesse audiovisualidades, os conteúdos abordados naquele momento na disciplina e que estivesse vinculada com a dinâmica desenvolvida na etapa anterior? Daí que optamos por fragmentar a pergunta e subjetivamos o jovem da indagação, isto é, o sentido amplo do termo jovem passa

a ser especificado de acordo com as seguintes temáticas sugeridas pelo professor: negros, LGBTQs, indígenas, periféricos, pessoa com deficiência (PcD) e imigrantes.

Logo, a indagação que nos servia de fio condutor ganhava mais elementos, ficando da seguinte maneira: Como é ser um jovem **negro** no Brasil? Como é ser um jovem **LGBT** no Brasil? Como é ser um jovem **indígena** no Brasil? Como é ser um jovem **periférico** no Brasil? Como é ser um jovem **PcD** no Brasil? Como é ser um jovem **imigrante** no Brasil?

Apoiados no intento metodológico proposto por Martín-Barbero e Berkins (2017) adotamos como pano de fundo o que os autores chamam de igualdade discursiva que vai determinar a possibilidade de gerar conhecimento novo a partir da autonomia do olhar. Está relacionado com o espaço encontrado onde os processos se conjugam. É exercitada por vontade, sendo o investigador o responsável por instaurar uma ordem de igualdade para produzir conhecimento conjunto. Diante disso, planejamos uma dinâmica na qual cada grupo tomaria, por sorteio, um dos temas e realizariam uma pesquisa sobre a condição do jovem no Brasil.

Cada grupo escolheu uma temática e escolheu um relator ou relatora que ficou responsável por registrar os principais pontos discutidos pelo grupo. Mas também a ideia era de que os diálogos gerados sobre aquelas temáticas não ficassem restritos apenas ao grupo. Para fomentar o diálogo entre todos os alunos e alunas, a dinâmica propunha que os grupos fizessem uma rodada de discussão nos demais grupos criando assim uma rede de diálogo colaborativo e conseqüentemente, dentro da coletividade, buscar respostas para a pergunta que os guiava. Havia, portanto, um questionário, que nós chamamos de roteiro da ação (Apêndice C), que guiava os grupos em três ações distintas.

Na primeira ação, utilizamos uma metodologia colaborativa chamada world café. Trata-se de um processo criativo que visa gerar e fomentar diálogos. É uma metodologia de conversa em grupo que visa estimular a criatividade, explorar temas relevantes para o grupo e criar espaço para uma conversa coletiva (BROWN; ISAACS, 2007). Primeiramente, os grupos pesquisaram sobre a temática, com o auxílio da internet e mediados pelo professor e buscaram descrever pontos importantes encontrados durante a pesquisa que pudessem sintetizar a questão que os guiava. Em seguida, o relator ou relatora permaneceu no grupo enquanto os demais componentes se revezavam para conhecer os temas e os pontos tratados pelos outros grupos. O relator contaria aos visitantes os pontos levantados na pesquisa inicial e sugeria que os visitantes contribuíssem com mais questões sobre o tema. Os componentes retornavam aos seus grupos de origem e diante da discussão entre eles e das contribuições dos

outros grupos, destacariam as questões e problemáticas que ficaram mais evidentes nos três momentos.

O objetivo dessa primeira ação foi o de reunir dados e levantar questões, de maneira coletiva visando na ação seguinte a elaboração de um pré-roteiro para a criação de um vídeo sobre as temáticas discutidas. A igualdade discursiva, nos moldes que nos apresentam Martín-Barbero e Berkin (2017) é o caminho para a autoria, ponto-chave, segundo eles, para compreender a produção de conhecimento com os outros. Mais adiante discutiremos a segunda ação de criação de um pré-roteiro. Por agora buscaremos analisar os resultados desta primeira ação. Antes, contudo, retomaremos o conceito de sujeito-arquiator que nos serve de fio condutor nesta tese.

O processo de criação sobre o qual estamos imbuídos nestas ações, por si só poderia caracterizar uma formação para agir crítica e criativamente na cultura digital, enquanto sujeitos ávidos e desejosos da ação transformadora. Contudo, não basta apenas ser o contraponto à indústria cultural, tal qual sugere a ideia de sujeito-autor, que segundo Mendes Junior (2010) é aquele que produz, escreve e cria deliberadamente visando construir um contraponto ao discurso hegemônico da indústria cultural e diferenciando seu discurso daquele expresso pela grande mídia. O sujeito-arquiator assim também o faz, porém essa posição é movente, pois é negociada, não é dada, é construída e não proposital. Em outras palavras, ao agir, produzindo rugosidades no cotidiano pessoal e ao confrontar discursos midiáticos e autorais, ele o faz compreendendo que tais ações produzem efeitos (afetações) no outro.

Desta compreensão, entendemos também que a formação do sujeito-arquiator passa pela ideia de empoderamento (ou *poder para*). Empoderamento que tanto se refere ao processo de mobilização por uma pauta e práticas destinadas a promover e impulsionar grupos, como pode se referir à ações destinadas à integração dos sujeitos socialmente excluídos em processos de participação (GOHN, 2004). Mas também está relacionado à consciência crítica, associada à tentativa de superar a opressão e promover o desenvolvimento humano, a participação da comunidade e o bem-estar social (CHRISTENS, 2016). O sujeito-arquiator é aquele que está exposto e atravessado pelos mecanismos de reprodução da mensagem do espetáculo, mas ainda assim provoca o dissenso, produz brechas e constrói narrativas.

A seguir passamos a apresentar e discutir um conjunto de dados coletados na dinâmica proposta em sala de aula. Para tanto, assumimos duas dimensões que vão nos auxiliar na compreensão do processo de formação do sujeito-arquiator, quais sejam:

empoderamento individual e empoderamento coletivo. A primeira ação da dinâmica (a leitura crítica das mídias através do Questionário de observação dos vídeos (QU1- Apêndice B), tratado no item anterior) foi desenvolvida em grupo nas duas turmas. Já a segunda ação foi proposta como uma atividade de reflexão individual. Nela, propusemos aos alunos e alunas que individualmente refletissem sobre a dinâmica da aula anterior, na qual assistiram e observaram aos vídeos de *youtubers*, bem como na discussão ocorrida no primeiro momento sobre como é ser um jovem no Brasil. A pergunta que os conduzia era: "Se eu fosse um youtuber?".

De certa maneira essa pergunta provoca a reflexão e foi pensada no sentido de conduzir a um processo autoral. Ao deixar de ser um mero espectador e mero consumidor, ele pode sair do estado passivo de quem é formado pela informação (aquele que assiste a um vídeo, aquele que pesquisa informações sobre um tema, conforme propusemos) para aquele que cria e que produz conhecimento. Sua reflexão baseada na experiência passa a ganhar a dimensão real de escolhas, produções, interações com outros produtores e tecnologias. Diante disso, propusemos três perguntas adjacentes: se eu fosse um youtuber o que eu gostaria de contar para outras pessoas sobre ser um jovem [*tema escolhido*] no Brasil? O que me motiva a falar sobre o tema escolhido? Como eu quero contar para as pessoas sobre ser um jovem [*tema escolhido*] no Brasil?

O Quadro a seguir apresenta a quantificação do material coletado durante a prática pedagógica e a quantidade de alunos participantes. A ação 1 diz respeito à discussão coletiva e a ação 2 à construção do pré-roteiro para a produção de um vídeo.

Quadro 10 - Quantidade de material coletado na prática pedagógica desenvolvida

Ação	Turma	Quant. alunos	Quant. Grupos/Questionários
Ação 1	8° B	22 alunos	6 Grupos (5 grupos com 4 participantes cada e 1 grupo com dois participantes) 6 questionários no total
	8° D	13 alunos	5 Grupos (2 grupos com 4 participantes cada e 1 grupos com 3 participantes cada e 1 grupo com 2 participantes) 5 questionários no total
Ação 2	8° B	22 alunos	22 pré-roteiros
	8° D	13 alunos	13 pré-roteiros

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Importante lembrar que a quantidade de alunos e de material coletado aqui diz respeito aos alunos e alunas que aceitaram participar da pesquisa. Os demais alunos participaram da atividade (dinâmica/ações), porém não tiveram seus dados usados para fins de análise.

A seguir buscaremos discutir a produção do pré-roteiro desenvolvido na ação 2. Para fins de análise, adotamos três categorias, a saber: 1) sensibilização, 2) motivação e 3) tentativa de mobilização. Tais categorias advêm de duas dimensões discutidas em nossa fundamentação teórica que são o empoderamento individual e o empoderamento coletivo.

6.3.1 Empoderamento individual e coletivo

O empoderamento individual é aquele responsável pela relação de si para si, com potencial de abrangência menor, isto é, a ação não busca modificar um contexto mais amplo, porém não deixa de instituir processos de afetação mais próximos. Ocorre a valorização do enfoque psicológico que por sua vez remete à ideia de autoestima, autoajuda e de solidariedade. O empoderamento coletivo atende demandas mais amplas e processos socialmente transformadores. Visa propiciar a participação social nas decisões e "empoderar" os sujeitos na busca por melhorias nas condições de vida em sociedade. Acontece por meio de tomada de decisão, pelo acesso à informação e aos recursos. Acontece por meio da visibilidade e representatividade, participação cidadã, pelo sentido de mobilização por meio de pautas comuns visando atingir metas comuns.

Logo, foi possível observar, através da análise de conteúdo dos pré-roteiros elaborados individualmente, a incidência de empoderamento individual e coletivo a partir das seguintes categorias: 1) sensibilização, quando o indivíduo se sente afetado pela temática; 2) motivação, geralmente despertada pela indignação; 3) tentativa de mobilização. Tais processos não ocorreram em separado, como pudemos observar. Tais processos não ocorreram em separado, como pudemos observar. Nossa análise nos leva a crer que, de fato, se complementam como apresentaremos a seguir.

Quadro 11 - Categorias analíticas para empoderamento individual e coletivo

Categorias	Processos observáveis
1) sensibilização, quando o indivíduo se sente afetado pela temática	Quando da ocorrência de palavras ou expressões que indicam sentimento de sensibilização/compadecimento
2) motivação, geralmente despertada pela indignação	Quando da ocorrência de palavras ou expressões que indicam sentimento de indignação/revolta
3) tentativa de mobilização	Quando da ocorrência de palavras ou expressões que indicam sentimento de mudança/ação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Observemos a fala a seguir, cujos processos observáveis ocorrem:

*Os negros são alvo de piadas. As pessoas julgam os negros só pela sua cor e a cor não diz nada! **Eles não têm culpa de nascer assim.** Esse é um termo muito abordado hoje em dia, as pessoas sentem pena, mas **não fazem nada para melhorar.** Cor de pele não muda nada. Não dita a personalidade. Quando as pessoas veem algum negro andando na rua, acham que ele é um bandido ou que nos fará mal. Eles não devem ter a mesma oportunidade de emprego ou entrar em uma faculdade (Alunas A e B - 8º D/Tema: como é ser um jovem Negro no Brasil? - **grifo nosso**).*

No trecho específico: "*Eles não têm culpa de nascer assim*" nos remete a uma clara ideia de que há um sentimento de sensibilização, bem como também no trecho onde dizem "*não fazem nada para melhorar*", que embora não indique uma possibilidade de ação concreta, conduz a entender que algo precisa mudar na visão desses sujeitos. Portanto, é possível considerar positiva tal reação, uma vez que, conforme nos lembra Manuel Castells (2013), quando se refere aos novos movimentos contestatórios liderados por jovens recentemente nas redes sociais, de que um dos elementos pelos quais eles emergem é o inconformismo, isto é, nada melhora, ainda que aqueles que detêm o poder de melhorar tenham ciência de tais condições nada o fazem para desnaturalizar tal condição.

Além da sensibilização com o tema, em todas as falas apareceu recorrentemente o preconceito como um aspecto que causa revolta, mas que conduz à ideia de mudança, isto é, parece haver uma sensibilização e uma motivação para a ação. No trecho a seguir sobre LGBT o sentimento de mudança/ação, enquanto um processo observável ficou evidente.

*A sociedade tem muito preconceito com esses jovens, elas são julgadas e discriminadas apenas por serem "diferentes" da maioria, além de às vezes serem até agredidas fisicamente e verbalmente na rua e até dentro de casa, muitas vezes os pais até expulsam os filhos que admitem ser assim. Existem muitas notícias de pessoas LGBTs que por não serem aceitas além da sociedade também pelos próprios familiares, se matam. **Isto é muito recorrente em nosso país, mas estamos lutando para que mude** (Aluna J, Aluna K e Aluno - 8ºD - Tema: como é ser um jovem LGBT no Brasil - **grifo nosso**).*

No trecho em que os alunos destacam: "*Isto é muito recorrente em nosso país, mas estamos lutando para que mude*", há a consciência de que existe um preconceito velado em relação à comunidade LGBT com destaque à luta para mudança desse quadro, logo pressupõe a vontade de agir para mudar o quadro ou mesmo é possível inferir haver uma percepção de ações nesse sentido. Importante destacar, conforme sugere Marilena Chauí (2000) que o indivíduo tem a liberdade de escolha entre agir ou não agir. Tal liberdade é concebida como um poder incondicional, mas também pensada como ausência de constrangimentos externos e internos, isto é, quando não há obstáculos para se realizar, tampouco uma pressão para agir,

pois parte-se do princípio da espontaneidade. Aquele que age dá a si mesmo os motivos e os fins de sua ação, sem que haja constrangimento ou pressão social ou pessoal.

Qualquer ação visando à transformação da sociedade passa pelo desenvolvimento crítico desses alunos e alunas. Passa pelo processo de reflexão, de motivação de sensibilização. O empoderamento individual talvez não seja ele mesmo suficiente para a transformação radical da sociedade. Uma prática pedagógica empoderadora tal qual aplicamos em sala de aula, tampouco resultará numa transformação, mas na conscientização por meio do diálogo instituído e baseado em temas tão importantes para nossa construção enquanto sujeitos. Nas palavras de Touraine (2009) compreende a existência de um sujeito que não é somente coletivo, mas individualizado e reflexivo, capaz de analisar as condições sociais que lhes são impostas, mas de construir atos de resistência. Daí que concordamos que o empoderamento é processual e passa antes por uma leitura crítica das mídias, pela sensibilização, pelo diálogo conjunto, mas também pelo fazer, isto é pela autoria.

Historicamente, quando o conceito de empoderamento passa a expressar a luta por direitos civis de grupos politicamente minoritários, ganha outra conotação que não aquela relacionada à autoestima, a qual os grupos sociais estavam articulados. Uma noção, portanto, vinculada a dimensão individual baseada nos valores sociais norte-americanos cuja ideia era a de “o homem que se faz por seu próprio esforço pessoal” (BAQUERO, 2005, p. 73). Uma ideia, portanto, que se traduz na meritocracia, onde predomina a noção de que quem tem mais méritos são aqueles que mais trabalham ou os que são mais dotados intelectualmente e etc. Contudo essa ideia deslegitima o empoderamento e a transformação pela luta coletiva, por meio de pautas mais abrangentes, ao passo em que invisibiliza a luta daqueles que, por condições de desigualdades sociais, não possuem as mesmas condições ou méritos do que aqueles sujeitos, social, político e economicamente privilegiados.

Nas categorias adotadas por nós, parecem fazer sentido os movimentos de sensibilização, que provém de vivências, de informação, de mediação promovida, por exemplo, em sala de aula, de motivação, ocasionada principalmente pela vontade advinda principalmente do inconformismo e da tentativa de mobilização que pode se concretizar ou não, contudo, tais categorias parecem nos dar uma visão ampla do desafio que é promover ações empoderadoras que desencadeiem processos de transformação. Retomando as contribuições de Alain Touraine (2009), o sujeito aparece melhor quando é rejeitado ou quando lhe recusam sua subjetividade. Daí que não existe sujeito sem conflitos, pois ele não é sozinho, está presente nos grupos que têm consciência de pertencer a uma cultura. É importante, também, dizer que não estamos aqui atribuindo aos mais jovens à

responsabilidade de transformar a realidade que os cerca. Tampouco creditamos à educação essa obrigação, senão que estamos dizendo que ela é o lugar da mediação, da promoção da conscientização.

A transformação social, objeto do empoderamento coletivo, soa como um processo tão amplo que por natureza parece inatingível, pois depende de fatores que sequer estão ao alcance dos sujeitos, tais como o poder do Estado. Daí que compreendemos ser por meio de pequenos gestos capazes de afetar outras pessoas, assim como sugere o sujeito-arquiator. As apropriações das mídias, por meio das audiovisualidades, de sujeitos advindos desses grupos confere sentido à ideia de *poder para* numa perspectiva não necessariamente de transferência, mas de aumento da capacidade de indivíduos e coletivos definirem, analisarem e atuarem sobre seus próprios problemas.

A educação, por sua vez é condição primordial para desenvolver nos indivíduos a capacidade de analisar criticamente o meio social e político em que vivem. É *poder para* porque mais do que repassar informações e induzir determinados comportamentos, busca-se contribuir para a tomada de decisões, o desenvolvimento da capacidade crítica e o aumento da capacidade de intervenção sobre a realidade. Daí que o empoderamento coletivo diz respeito a conhecer sobre nossa realidade, sobre nossa condição de sujeito em meio aos processos de opressão, discriminação e desigualdades sociais. O empoderamento é por si só um ato político coletivo, pois ultrapassa a mera luta individual, de conquista pessoal, embora reconheçamos sua importância.

6.4 FORMAÇÃO DO SUJEITO-ARQUIATOR POR MEIO DE AUDIOVISUALIDADES

Expostas as discussões anteriores trataremos de discutir as audiovisualidades enquanto possibilidade de formação do sujeito-arquiator em práticas de empoderamento na escola, cerne da nossa tese, fio condutor desta pesquisa, inquietação que nos move até aqui. Antes de apresentar alguns achados da pesquisa, especialmente no que tange a análise dos pré-roteiros criados pelos alunos e alunas, os convidamos a acompanhar-nos nesta breve síntese sobre nossa trajetória até aqui. Nossa hipótese é de que as audiovisualidades contemporâneas poderiam se constituir em um ecossistema favorável à existência de práticas arquiatorais, assim como também poderiam ser incorporadas às práticas pedagógicas no contexto educativo para a formação e empoderamento de sujeitos para agir criticamente na cultura digital.

As audiovisualidades surgem nesta pesquisa como recorte funcional que nos ajudaram a compreender os usos e apropriações do vídeo, das formas de concebê-lo e de fazê-lo circular, mas também das mudanças de comportamento dos mais jovens enquanto receptores/consumidores de produtos audiovisuais. Seja nas cenas audiovisuais midiáticas, próprias da televisão aberta, por exemplo, quanto as marginais que circulam independentes daquelas se movimentam sujeitos da cultura. Encontram nelas a dispersão e a irregularidade de formatos, linguagens e estéticas que são atualizadas "por usos e protagonismos também dispersos e irregulares, que fluem entre padrões, normalizações e controles tradicionais" (KILPP, 2010, p. 24).

Tomando essa última passagem de que fala sobre usos e protagonismos, mas que se movem e fluem em meio aos padrões, normalizações e controles impostos pelo braço forte da indústria cultural, sugerimos outro recorte, desta vez uma espécie de aproximação com os *youtubers*. Embora a sua figura remeta sempre à ideia de consumo, não podemos esquecer os usos e apropriações, formatos e performances que também os tornam elementos importantes nas discussões sobre cultura digital (ULDAM; ASKANIUS, 2013; SIBILIA, 2015; 2016). Aliás, ela própria parece ter criado o cenário que facilitou a participação de sujeitos amadores como produtores para os mais diversos públicos (BERZOSA, 2017). A facilidade em interagir e se comunicar diretamente com uma rede de usuários (seguidores/audiência) em redes sociais que possibilitou que tais figuras tomassem para si um espaço de comunicação sem o intermédio das já cristalizadas e sacramentadas empresas de comunicação.

A internet, ao propiciar as novas condições identitárias do sujeito, conforme nos adianta Remédios Zafra (2004), vai promover cada vez mais formas de identificação coletiva. Contudo, a compreensão desse aspecto só se sobressai quando houver a existência de um "nós", ou seja: o "eu" não é possível sem que haja a existência do outro. Daí que reforçamos que para a tomada de consciência, assim como a tentativa de mobilização seria importante a discussão coletiva por meio de um diálogo qualificado que talvez a própria internet não consiga dar conta. Talvez seja possível considerar haver momentos de interações presenciais, de proximidade com o outro, podendo resultar em processos de empatia.

Mas há também um uso político do audiovisual digital contemporâneo. Uma das maneiras possíveis encontrada para desconstruir estereótipos erguidos pelas mídias e para desconstruir preconceitos estruturais na sociedade. Uma maneira de falar de si, a partir do seu lugar, sobre suas pautas, suas angústias e seus anseios por mudanças. Fato é que em meio a isso, estes mesmos sujeitos podem ser cooptados a comercializar produtos, podem ser cooptados a vincular seus nomes a alguma marca. Isso pode acarretar no esvaziamento de

pautas e na perda do sentido libertário de uso e apropriação para uma ação socialmente significativa.

Se assumirmos que o grande desafio para a sociedade contemporânea (ou a utopia) é o de prover meios para se formar sujeitos que saiam de um estado de catatonia diante da massificação podendo, por meio de atitudes questionadoras, seja pela performance, seja pelo agenciamento favorecido pela comunicação em rede ou ainda por estratégias de resistência, estaremos diante de um sujeito capaz de agir neste novo *ethos* que se abre enquanto espaço de ação e transformação. O sujeito-arquiautor é aquele que se reconhece exposto e atravessado por tais mecanismos, mas é também aquele que provoca o dissenso por meio de gestos significantes que por sua vez vão produzir rugosidades e afetações no cotidiano do outro.

Diante disso, a nossa última prática em sala de aula foi a de criação de um pré-roteiro para um vídeo a ser postado na internet. Propusemos uma reflexão sobre todas as ações desenvolvidas nas dinâmicas anteriores, desde o diálogo fundador, desde a autonomia do olhar e da igualdade discursiva. A ideia agora era a de autoria baseada neste olhar (reflexão). Para tanto, pedimos que se guiassem por meio das perguntas: "E se eu fosse um youtuber? O que gostaria de mostrar neste vídeo? O que me motiva mostrar isto neste vídeo? E como mostraria isto no vídeo". Pela nossa intencionalidade, julgamos que essa autoria não representa apenas a produção individual, senão o resultado de uma autoria coletiva, posto que a discussão foi coletiva.

Dos dados, destacamos exemplos que nos auxiliam a compreender a possibilidade de formação do sujeito-arquiautor por meio da prática pedagógica sugerida. São processos observáveis que nos auxiliam na análise da integração de audiovisuais em práticas pedagógicas na escola, visando à formação do sujeito-arquiautor. No primeiro caso temos as alunas A e B do 8ºB. Na primeira dinâmica assistiram ao vídeo sobre o jogo Baleia Azul com o *youtuber* Felipe Neto. Reconheceram e identificaram por meio do questionário de observação de vídeo a incidência de *poder sobre* e de *poder para*. De *poder sobre* quando reconhecem que um youtuber não está atuando de maneira original, mas baseado em práticas comunicativas já existentes.

Também, quando reconhecem que o conteúdo é convincente e que há a possibilidade de discordância ou não daquilo que está sendo visualizado. Reconhecem *poder para* quando observam que youtuber buscou informações concretas sobre o conteúdo e que assim conseguem obter mais informações a respeito do conteúdo e conseqüentemente conhecimento. Na dinâmica seguinte, ambas as alunas participaram em conjunto e trabalharam com a discussão sobre "como é ser um jovem negro no Brasil?". Para obter

informações sobre o tema, pesquisaram na internet elementos que pudessem embasar sua opinião, porém ao final das rodadas de participação e debate com outros colegas sintetizaram o preconceito contra os jovens negros como sendo um ponto de partida para o desenvolvimento do pré-roteiro.

Individualmente começaram a construir seu pré-roteiro, ambas sobre o tema racismo que de certa maneira encontrava-se a reboque de como é ser um jovem negro no Brasil. A aluna A (8ºB) reconhece que há uma construção de estereótipo sobre o jovem negro e que é necessário desconstruir *"Quero contar que nem todo negro é criminoso, que devemos respeitá-los e quebrar esse preconceito"* (Aluna A - 8ºB). A aluna B (8ºB), por sua vez, trouxe alguns elementos da sua pesquisa para embasar o pré-roteiro o que demonstra um sentido de autoria quando assume uma autonomia para fazer uma leitura de uma maneira mais ampla sobre o tema: *"Eu quero contar que os negros sofrem muita desigualdade, um exemplo disso é a taxa de renda: os negros recebem R\$ 1.570,00 e os brancos R\$ 2.814,00. Há também muito preconceito com os negros por conta da cor da pele deles. A taxa de analfabetismo dos negros também é bem maior do que a dos brancos e eu acho que tinha que ter mais igualdade entre brancos e negros"* (Aluna B - 8ºB).

No que concerne à motivação pela escolha do tema o preconceito e a necessidade de desconstruir estereótipos voltaram à tona, porém o que nos chamou a atenção foi a autoria da Aluna B (8ºB) quando consegue com suas palavras sintetizar o que foi pesquisado e escrito na primeira pergunta do pré-roteiro *"Melhorar o mundo, ter direitos iguais entre brancos e negros, todos poderem ir a escola, poderem ter uma renda igual a dos brancos, etc. Eu quero que não haja mais este preconceito com os negros, apenas por conta da sua cor de pele ou cabelo, eles são pessoas que merecem mais respeito"* (Aluna B-8ºB). Nesta fala da aluna fica evidente também o sentido de empoderamento, cujas categorias apontamos anteriormente parecem se evidenciar quando sugere melhorar o mundo por meio da igualdade de direitos, quando causa indignação/revolta especialmente quando ela diz não querer mais esse tipo de preconceito.

No que tange ao "como fazer", isto é, a forma do vídeo, uma das alunas disse fazer por meio de animação, porém sem mais detalhes de como seria sua criação. A outra aluna optou por fazer um vlog, pois segundo ela hoje em dia desperta mais atenção. Não podemos perder de vista que embora o sujeito apresente-se em autoria, seja autônomo em suas escolhas e relate suas motivações e indignações ele também reconhece que a performance pode ser um caminho para alcançar um maior público, ainda que soe mera reprodução de práticas já

existentes, isso tampouco retira da aluna a ideia de autoria, de produtora. Condições primordiais para agir crítica e criativamente enquanto sujeitos nesta cultura digital.

Ao identificar a incidência de *poder sobre* e *poder para*, as alunas A e B do 8º D, demonstraram familiaridade com o universo dos *youtubers*, na fala: "*Achamos que o tema falado já foi abordado em outros canais e plataformas, mas achamos que no vídeo dele, ele passou uma grande transparência do assunto*" (Aluna A e Aluna B - 8º D - vídeo sobre Bolha Social), porém manifestaram firmeza em negar quando da possibilidade de se imaginarem sendo influenciadas por um, especificamente na seguinte fala: "*Pois achamos que temos que respeitar a opinião do outro e ver os dois lados do assunto discutido e não viver em uma bolha social. Pois achamos que não é porque você assistiu o vídeo dele, que você tem que seguir a opinião dele, mas o vídeo pode influenciar na sua opinião*" (Aluna A e Aluna B - 8ºD).

Também demonstraram felicidade em perceber que o espaço do YouTube era usado como lugar de representatividade, especialmente na observação feita ao assistirem o vídeo da youtuber tratando sobre gordofobia: "*Uma reação de felicidade ao ver que ele é um youtuber e pode passar esse vídeo como um "protesto" para outras pessoas*" (Aluna A e Aluna B - 8ºD).

Na discussão coletiva, estas mesmas alunas trabalharam com o tema, "como é ser um jovem negro no Brasil? Constroem sua narrativa baseada na abordagem do preconceito com a população negra, especial os jovens, como uma das causas dos problemas enfrentados por eles. Destacamos em sua fala um elemento para nós desvelador, em particular da possibilidade de diálogo com outras vozes e com a própria experiência: "*Achamos que os jovens negros devem sofrer muito preconceito ainda mais nas escolas. Mas podemos citar outros casos de preconceito: "80 tiros", "menino com arminha de chumbo", "moçambique", "estádio de futebol"*" (Aluna A e Aluna B - 8ºD). Os exemplos citados por estas alunas dizem respeito a episódios de violência contra negros no Brasil e no mundo. A título de informação o "caso 80 tiros" que teve repercussão nacional, ocorrido em 2019, no qual um músico e catador negro foi fuzilado "por engano" pela polícia. O outro caso refere-se a morte, em 2014, de uma criança negra em uma comunidade do Rio de Janeiro que estava portando uma arma de brinquedo, tendo sido confundida com um "bandido", de acordo com a polícia.

A preocupação e a sensibilização pela causa que adotaram para discussão ficam evidentes quando mencionam a importância de debater o tema do racismo e da juventude negra: "*Nós gostamos muito sobre a discussão desse tema. Percebemos que nós não temos uma visão preconceituosa, até porque o nosso colégio é bem inclusivo, mas achamos que em*

outros locais é diferente" (Aluna A e Aluna B - 8ºD). Todas estas afetações e rugosidades que as alunas demonstram sentir ficam expressas ou produzem reflexos na criação do pré-roteiro. Ambas se demonstram afetadas e sensibilizadas em promover alguma mudança, o que fica expresso na seguinte fala: *"O que me motiva é saber que isto afeta muito na vida das pessoas negras, porque apesar deste assunto já ter sido discutido várias vezes, muitas pessoas continuam sendo racistas. Então, eu tento me colocar no lugar dessas pessoas negras, mesmo sabendo que o que elas sentem quanto são alvo de racismo é absurdo"* (Aluna B - 8ºD).

Sobre a possibilidade de dar forma ao vídeo visando acabar com o preconceito uma das alunas demonstrar ser através do debate com os sujeitos que sofrem preconceito, um caminho importante para produzir afetações em outras pessoas: *"Eu iria chamar amigos e amigas negros para que elas dessem sua opinião. Tentaria fazer uma roda de conversa"* (Aluna B - 8ºD). A outra aluna vai além e propõe uma estratégia em criar uma dinâmica para testar o nível de preconceito das pessoas nas ruas: *"Eu iria nas ruas e faria um teste de confiança. Chamaria algumas pessoas negras e ela pediria o celular emprestado de alguém branco e veria o que aconteceria"* (Aluna A - 8ºD).

Sair da condição de mero receptor para a de produtor requer de nós um processo de leitura crítica das mídias, conforme temos repetido. Tampouco, chegar à condição de produtor garante que seja uma prática inovadora no sentido de subverter a lógica, uma vez que num primeiro momento e as últimas falas destacadas destas alunas evidenciam, parece haver um sentido de reprodução, de continuação de práticas. Mera repetição, conforme sublinhamos em uma das categorias correlacionada ao *poder sobre*. Tampouco queremos dizer que o fato de repetirem práticas existentes, os impeça de provocar dissenso para abrir brechas, já que é uma prática comum ao sujeito-arquiator. A possibilidade de criação não está isenta da repetição, pois produzir um novo mundo é tão viável quanto participar na perpetuação do velho. Os objetos, as condutas, as formas de construir-se o sujeito estão carregadas de ideologias, e na cultura digital parecem cada vez mais poderosas e mais invisíveis.

Vale salientar que se trata de um processo, em etapas. Para iniciar o processo de autoria, é preciso leitura crítica. Mas mesmo com ela, a primeira forma de integração seria com a repetição, o meme, que entendemos como reprodução. Contudo, se compreendemos como processo, serão ciclos consecutivos de apropriação e reflexão. Isto é, após a primeira apropriação como reprodução e análise crítica da mesma, ainda assim é possível haver uma subsequente apropriação que seja mais inventiva e autoral. Queremos dizer que se entendemos como processo de "amadurecimento" de formação permanente na condição de sujeito-arquiator, não é possível dizer na primeira tentativa que é reprodução e não autoral,

produtora de novas realidades. Talvez a leitura crítica como processo, possa ser mais generosa com a tentativa de criação e escape de todo mundo. Assim sendo, avançamos em uma parte e ainda há, sempre, o que continuar melhorando, aprendendo e se libertando.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando tomamos como pergunta de pesquisa “como integrar as audiovisuais para a formação do sujeito em práticas de empoderamento na escola?”, tínhamos em conta o desafio de integrar tecnologias em contextos formativos, de propor reflexão crítica em relação às mídias. Mas também de propor ir além da reflexão, senão pensar para a autoria, esta que não vem a reboque da discussão coletiva, do diálogo e da leitura de mundo proposta por meio de práticas pedagógicas empoderadoras. Daí que nossa questão norteadora, antes mesmo da pergunta de pesquisa é a de como formar sujeitos capazes de agir crítica e criativamente na cultura digital. Indo além: como agir crítica e criativamente na cultura digital e por meio dela?

Nossa hipótese foi a de que as audiovisuais contemporâneas poderiam vir a se constituir em um ecossistema favorável à existência de práticas arquiautorais, que se configuram em ações individuais e coletivas que promovem rugosidades e afetações no cotidiano do outro, logo são práticas empoderadoras. Assim como também, pensamos ser possível incorporá-las às práticas pedagógicas no contexto educativo, na formação e empoderamento de sujeitos para agir crítica e criativamente na cultura digital.

Para tanto, adotamos como objetivos, primeiro conhecer a cultura audiovisual dos jovens, com vistas a compreender o seu universo audiovisual e o consumo de produtos no YouTube. Em seguida, identificar na produção audiovisual contemporânea existente em canais de *youtubers* ativistas, a incidência de empoderamento (poder para), mas também das condições restritivas das mídias (poder sobre), visando sua leitura crítica. Segundo, promover uma prática pedagógica como um espaço de possibilidades de formação do sujeito-arquiautor através de discussões coletivas e de produção de um pré-roteiro para a criação de um vídeo para o YouTube.

Para alcançar tais objetivos recorreremos à teoria para traçar o caminho metodológico o qual seguimos. Portanto, decidimos que duas etapas eram suficientes para alcançar os objetivos e responder nossa pergunta de investigação. Cada etapa foi proposta por meio de dinâmicas em ação-participante, no chão da escola, mais precisamente junto a duas turmas de 8º Ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, do Colégio de Aplicação da Universidade federal de Santa Catarina, em Florianópolis. Um grupo de 48 alunos e alunas, na disciplina de Geografia ofertada no ano de 2019 e conduzida pelo professor André Peron, cuja contribuição foi primordial para o desenvolvimento das ações em sala de aula.

As dinâmicas tinham como pano de fundo quatro princípios metodológicos, começando pelo diálogo fundador, passando pela autonomia do olhar, a igualdade discursiva

até chegarmos a autoria entre vozes. Tais princípios nortearam as ações que passaram pelo encontro entre pesquisador e pesquisados, onde todos estes momentos geraram uma produção de dados, pela leitura crítica das mídias, (reflexão) mas também pela criação de um contexto de oportunidades de empoderamento, individual e coletivo, através da produção autoral de um pré-roteiro (ação). Para nós, proceder desta maneira afasta qualquer visão catastrófica das tecnologias, que por sua vez, se opõe àquela visão otimista e romântica de que as tecnologias engendram a educação. Daí que saímos dessa sombra, expressa nesta dualidade, para vislumbrar um sentido mais crítico no qual se reconhece a existência de *poder sobre*, quando a mídia atua como modificadora do comportamento, estabelecendo uma agenda de interdependência entre ela e seus usuários/consumidores, mas também de *poder para*, quando se estabelece uma condição empoderadora aos seus usuários, funcionando como ferramentas de contrapoder, auxiliando-os a superar sua condição de subordinado.

Optamos ainda não permanecer num só lugar, então, nos permitimos o deslocamento: sair da observação dos processos vinculados meramente à recepção para o de pensar em propostas autorais para ação por meio da sensibilização de temas que transversalizam o currículo e que por sua vez podem se tornar essenciais na formação do cidadão que a escola tanto almeja. No nosso caso, vislumbrada a formação do sujeito-arquiautor, conceito que propõe reconhecer na autoria a condição empoderadora que não age de maneira panfletária, mas se reconhece atravessado pelos mecanismos do espetáculo, contudo, sua voz promove o dissenso, que por sua vez abre brechas para subverter a lógica da indústria cultural. Assim que pensamos nossa prática pedagógica, proposta na segunda etapa desta pesquisa.

Os dados foram produzidos durante todas as dinâmicas desenvolvidas e os resultados conferem sentido aos procedimentos teórico-metodológicos adotados por nós para a integração das audiovisualidades em sala de aula com vistas à leitura crítica das mídias, mas também a possibilidade de produção. Trabalhamos com uma turma diversa que acolheu nossa proposta tornando-a factível do ponto de vista de pesquisa. Também contamos com a acolhida e contribuição do professor da disciplina que nos apoiou durante os três encontros que tivemos em cada turma. A participação do professor André Peron durante toda a fase de produção de dados tornou-se primordial para o desenvolvimento das ações. Primeiro, porque ele já trabalhava com a integração de tecnologias em sala de aula e segundo, por que os resultados dessas experiências anteriores auxiliaram na condução das propostas que careciam integrar as tecnologias ao currículo.

Estas menções são importantes porque elas reforçam a máxima do desafio que dissemos ter assumido, pois envolve sujeitos e fatores que precisam ser considerados durante

o processo de planejamento. Também reforçam o desafio de integrar as tecnologias ao currículo, possibilitando que as tecnologias venham a reboque dos objetivos e intencionalidades pedagógicas. Esta parece vir sendo uma máxima em pesquisas que envolvem tecnologias e processos ensino-aprendizagem.

Ainda aqui, gostaríamos de enfatizar que o YouTube, recorte importante nesta tese, não está integrado diretamente à escola. São diversas as razões as quais este é um fator a ser discutido e repensado quando da proposição de ações que tragam esta plataforma como possibilidade de prática pedagógica com tecnologias. Dentre os fatores podemos citar barreiras socioculturais (geracionais, classe, gênero, etnia, orientação sexual, etc.) barreiras técnicas, configuradas pelo desconhecimento do funcionamento, por exemplo, dos algoritmos, pelo receio dos professores em expor seus alunos, dentre tantos outros fatores que podem ser esclarecidos, discutidos e pesquisados em investigações futuras.

Com base na análise efetuada, pensamos haver dois apontamentos a realizar. O primeiro deles corresponde às audiovisualidades contemporâneas enquanto produção, autoria de sujeitos que criam na cultural digital, a serem adotadas nas práticas pedagógicas com a finalidade de criar espaços de discussão coletiva acerca de temas que não estão abertamente expressos nos currículos, mas que são pautas de discussão entre os alunos e alunas na escola ou nas redes sociais. Tais temas vêm sendo debatidos em produções de vídeos no YouTube com sujeitos vinculados às pautas que reivindicam.

Sem negligenciar a multiplicidade de maneiras possíveis para promover esta aproximação, acreditamos que as audiovisualidades, assim propostas, contribuem com aquilo que Martín-Barbero e Berkin (2017) denominam por "autonomia do olhar", capaz de ver com os outros, pelo diálogo e pela problematização, temas que costumam permanecer forçadamente invisibilizados. E em um contexto em que esses sujeitos são reiteradamente silenciados, a dimensão política e não só estética das audiovisualidades, produz afetações nos outros, por meio da sensibilização e da motivação que podem conduzir ao processo de transformação.

O segundo apontamento está na possibilidade de formação do sujeito-arquiator enquanto aquele que busca tal transformação. Talvez a figura desse sujeito esteja plasmada em outras abordagens possíveis ou maneiras de formar cidadãos ávidos e desejosos da ação transformadora. A adoção desse conceito não se deu porque buscávamos um "conceito novo" para alcançar a originalidade. O sujeito-arquiator, assim como os 48 alunos e alunas da nossa pesquisa, está exposto e atravessado pelos mecanismos da indústria cultural, conscientemente (ou não) vai negociando posições e vai se apropriando dos espaços e de forma "não

proposital" (?) produz rugosidades no outro. Diferentemente do sujeito-arquiator, os 48 alunos e alunas destas turmas estudadas, ainda não provocam dissenso e produzem brechas para subverter a lógica da indústria cultural. Um dos fatores é a idade, o carecer de vivências e experiências, a possibilidade de ampliação de leituras de mundo, cuja iniciação está na escola. Segundo, porque é escolha agir ou não, pois o sujeito está em formação, mas também está plasmado em múltiplos pertencimentos, seja pelos fluxos produzidos pelas tecnologias, sejam pelos repertórios de imagens e informações que obtém, pois hoje, ser sujeito significa conviver com trajetórias variáveis, indecisas, modificadas muitas vezes por trânsitos contínuos.

Os dados mostraram que estes alunos e alunas sentiram-se sensibilizados e motivados para a ação transformadora. Alguns pré-roteiros nos deram pistas dessa possibilidade, pois em conteúdo e forma havia intentos de produções socialmente significativas capazes de produzir afetações. Daí que deixamos como brechas para pesquisas futuras a adoção das audiovisualidades e da noção de sujeito-arquiator desta vez observando o engajamento nas produções audiovisuais, desde o processo de criação do roteiro, passando pela produção e pós-produção até a sua completa publicação e circulação nas plataformas digitais de compartilhamento de vídeos.

Diante do exposto é possível afirmar que o objetivo de investigar a integração das audiovisualidades encontradas em canais de vídeo do YouTube protagonizadas por sujeitos ativistas, visando a formação do sujeito-arquiator em práticas de empoderamento na escola, foi alcançado. Primeiro porque buscamos, a partir das dinâmicas propostas por nós, possibilitar a liberdade dos sujeitos pesquisados reconhecer nas mídias, por meio de sua leitura, o sentido da sua ambivalência, que tanto empodera, quanto coopta. Segundo porque, por meio dos dados levantados, foi possível perceber as possibilidades de formação por meio das audiovisualidades tornando-as não pontos centrais das práticas pedagógicas empoderadoras, mas elementos que auxiliam na transversalidade de temáticas importantes para serem discutidas na escola.

E por fim, porque pudemos vislumbrar, a partir da condição de produtor, proposta na criação de pré-roteiros princípios de ação transformadora quando houve sensibilização, motivação e desejo de mudança. Tudo isso reitera o sentido de arquiatoria do sujeito, que pode resultar, após processos de formação, na produção de discursos além e à revelia da ideologia do espetáculo. Ainda que o pequeno gesto apareça sem a intencionalidade da transformação, nem de longe estará desconectado de um contexto de ação crítica, criativa e transformadora.

8 REFERÊNCIAS

ABGLT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

ABIDIN, Crystal; THOMPSON, Eric C. Buymylife.com: cyberfemininities and commercial intimacy in blogshops. **Women's Studies International Forum**, v. 35, n. 6, p. 467-477, nov., 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.wsif.2012.10.005>> Acesso em: 11 abr. 2018.

ABIDIN, Crystal. Communicative Intimacies: Influencers and Perceived Interconnectedness. **ADA - Journal of Gender Newmedia & Technology**, n. 8, 2015. Disponível em: <<http://adanewmedia.org/2015/11/issue8-abidin/>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

ABIDIN, Crystal. “Aren't these just young, rich women doing vain things online?": influencer selfies as subversive frivolity. **Social Media + Society**, v. 2, n. 2, 2016, p. 1-17. Disponível em: <<http://doi:10.1177/2056305116641342>> Acesso em: 06 fev. 2017.

ABRAMOVAY, Miriam. (Coord). **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam?, Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf>. Acesso em 14 fev. 2017.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGUIRRE, Imanol. Entorno de aprendizagem entre jovens produtores de Cultura Visual: traços e características. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.) **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2014.

AGUIRRE, Imanol et al. ¿Jóvenes productores de cultura visual?: Reflexiones en torno a los resultados de un cuestionario. In: GRUPO DE INVESTIGACIÓN EDARTE (Espanha) (Ed.). **Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?** Pamplona: Pamiela – Edarte (upna/nup), 2013. p. 189-203. Disponível em: <<https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/19890/Investigar%20con%20j%C3%B3venes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

ANTUNES, Elton; VAZ, Paulo Bernardo. Mídia: um aro, um halo e um elo. In: GUIMARÃES, César; FRANÇA, Vera (Orgs.). **Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANTOUN, Henrique; MALINI, Fábio. Monitoramento, vazamentos e anonimato nas revoluções democráticas das redes sociais da internet. **Revista Fronteiras**, v. 14, n. 2, p.68-76, 2012. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/viewFile/fem.2012.142.01/992>> Acesso em: 14 abr. 2016.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARNOLD, Michael V.; STILLMAN, Larry. Power, communities, and community informatics: a meta-study. **The Journal of Community Informatics**, v. 9, n. 1, 2013. Disponível em: <http://ci-journal.net/index.php/ciej/article/view/577/957>. Acesso em: 07 nov. 2017.

BAITELLO JÚNIOR, Norval. As irmãs gêmeas: comunicação e incomunicação. In: BAITELLO JÚNIOR, Norval; CONTRERA, Malena; MENEZES, José Eugênio de O. (Orgs.). **Os meios da incomunicação**. São Paulo: Annablume/CISC, 2005.

BAITELLO JUNIOR, Norval. **A era da iconofagia**: reflexões sobre a imagem, comunicação, mídia e cultura. São Paulo: Paulus, 2014.

BANAJI, Shakuntala; BUCKINGHAM, David. Young people, the internet, and civic participation: an overview of key findings from the CivicWeb Project. **International Journal of Learning and Media**, v. 2, n. 1, p. 15-24, 2010. Disponível em: http://eprints.lse.ac.uk/29543/1/Young_People_the_Internet_and_Civic_Participation_%28publisher%29.pdf> Acesso em: 15 jun. 2013.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099/> Acesso em 17 jun. 2017.

BAUDRILLARD, Jean. Televisão/revolução: o caso da Romênia. In: PARENTE, André (Org.). **Imagem-máquina**: a era das tecnologias do virtual. São Paulo: Ed.34, 1993.

BEARDON, Hannah, et al. **ICTs for Development: Empowerment or Exploitation?** Learning from the Reflect ICTs project. London: ActionAid UK, 2008. Disponível em:<https://www.actionaid.org.uk/sites/default/files/content_document/ICTpo.pdf> Acesso em: 16 jun. 2017.

BECERRA, Martín. La incubación de una nueva cultura. **Revista TELOS** (Cuadernos de Comunicación e Innovación), Madrid, p. 1-11, 2011. Disponível em: <https://martinbecerra.wordpress.com/2012/02/27/la-incubacion-de-una-nueva-cultura/>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Lescov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENKLER, Yochai. **La riqueza de las redes**: cómo la producción social transforma los mercados y la libertad. 2. ed. Barcelona: Icaria editorial, 2015.

BENKLER, Yonchai. Coases's penguin, or, Linux and the nature of the firm. **Yale Law Journal**, v. 4, n. 3, Aug. 2002. Disponível em: <http://www.benkler.org/CoasesPenguin.PDF>

BERROCAL, S.; CAMPOS-DOMÍNGUEZ, E.; REDONDO, M. Prosumidores mediáticos en la comunicación política: el politainment en YouTube. **Comunicar**, n. 43, v. XXII, 2014, p. 65-72. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=43&articulo=43-2014-06>>. Acesso em 13 jan. 2017.

BERZOSA, Millán. **Youtuber y otras especies**: el fenómeno que ha cambiado la manera de entender los contenidos audiovisuales. Barcelona: Editorial Ariel, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/iSvn5z>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

BHABHA, Homi K. **Nation and narration**. London: Routledge, 1990.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (Org.). **Inclusão Digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011.

BOND, Bradley J. LGBT: media use and sexuality. In: REINECKE, Leonard; OLIVER, Mary B. (Eds.). **The Routledge handbook of media use and well-being**. New York, NY: Routledge, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

BRENNAN, Scott; KREIS, Daniel. (2014). Digitalization and Digitization. **Culture Digitally**, Sept., 2014. Disponível em: <http://culturedigitally.org/2014/09/digitalization-and-digitization>. Acesso em 06 mar. 2018.

BRISSET, Demetrio E. Los medios digitales de comunicación: Experiencias de activismo audiovisual. **Revista TELOS**, Madrid, p. 1-19, Jul.- Set., 2011. Disponível em: <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero088/experiencias-de-activismo-audiovisual/>> Acesso em: 14 set. 2017.

BROWN, J.; ISAACS, D. **O World Café: dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas**. São Paulo: Cultrix, 2007. CAFÉ WORLD COMMUNITY FOUNDATION. Disponível em: <<http://www.theworldcafe.com>>

BRUM, Eliane. **Ana Júlia e a palavra encarnada**. El País, publicado em: 31 out. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/31/opinion/1477922328_080168.html

BRUNO, Fernanda. Circuitos de vigilância: controle, libido e estética. In: LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargos; GUIMARÃES, César (Org.). **Entre o sensível e o comunicacional**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BUCKINGHAM, David (Ed.). **Youth, Identity, and Digital Media**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008.

BUCKINGHAM, David. Power to the people? Amateur media and everyday creativity. In: BUCKINGHAM, D.; WILLET, R. (Eds.). **Video Cultures: media technology and everyday creativity**. New York: Palgrave, 2009. Disponível em: <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/amateur-media.pdf> Acesso em 9 out. 2017.

BURCH, Sally. Internet e direitos humanos. In: ALAI - agência Latino-americana de Informação (Equador) (Ed.). **Internet e direitos econômicos, sociais e culturais**. 521. ed. Rio de Janeiro: Senge, 2017. 32 p. Disponível em: https://www.giswatch.org/sites/default/files/alai521_portugues.pdf >. Acesso em: 15 nov. 2017.

CAETANO, Pedro. Melhorar o mundo, a escola e a si próprio: os caminhos entrecruzados da experiência juvenil. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.20 n.2 p. 413-433 abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650671/17904>. Acesso em 11 abr. 2018.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. *Paidéia*, Belo Horizonte, v. 10, n. 14, p. 15-32, 2013. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2374/1430>>

CALDERÓN, Carmen Mendivil, et al. El papel de la comunicación para el cambio social: empoderamiento y participación en contextos de violencia. **Encuentros**, v. 13, n. 1, p. 11-23, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v13n1/v13n1a01.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

CALVÈS, Anne-Emmanèle. Empowerment: généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. **Revue Tiers Monde**, v. 4, n. 200, p. 735-749, 2009. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-tiers-monde-2009-4-page-735.htm>. Acesso em: 25 mai. 2017.

CARLSSON, Ulla; *et al.* (Eds.). Empowerment through media education: an intercultural dialogue. Sweden: NORDICOM at Göteborg University, 2008. Disponível em: http://www.mediamentor.org/files/attachments/Empowerment_Through_Media_Education.pdf Acesso em: 14 abr. 2016.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Trad. Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CASTELLS, Manuel. Communication, Power and Counter-power in the Network Society. **International Journal of Communication**, n. 1, p. 238-266, 2007. Disponível em: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/viewFile/46/35>> Acesso em: 25 jun. 2017.

CASTELLS, Manuel. **Comunicación y poder**. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CGI.br - Comitê Gestor da Internet no Brasil. **TIC Kids online Brasil 2015**: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: <http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2015/>. Acesso em: 02 fev. 2016.

CHAU, Clement. Youtube as a participatory culture. **New Directions for Youth Development**, v. 128, p. 65-74, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/yd.376>> Acesso em: 11 abr. 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CHRISTENS, Brian. Empowerment and critical consciousness: a conceptual cross-fertilization. **Adolescent Research Review**, v. 1, n. 1, p. 15–27, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40894-015-0019-3> Acesso em: 25 mai. 2017.

CLIMENT, Laia Mas. Comunicación como herramienta para el empoderamiento de la juventud: estudio de caso del proyecto Voceros de la Asociación Renacimiento en Guatemala. **e-DHC**, n. 6, p. 42-56, 2016. Disponível em: <https://www.uv.es/edhc/edhc006_mas.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.

COIRO MORAES, Ana Luiza. **A síndrome do protagonista**: uma abordagem cultural às personagens dos espetáculos de realidade da mídia. 2009. 319 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://w3.ufsm.br/estudosculturais/arquivos/teses-doutorado/a_sindrome_do_protagonista_uma_abordagem_cultural_às_personagens_dos_espetáculos_de_realidade_da_mídia.pdf. Acesso em: 14 abr. 2016.

CORSINO, Luciano; PACHECO ZAN, Dirce Djanira. Ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 3-25, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647751/15198>

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. **Marcas da abjeção expressas em conversas sobre heteronormatividade com jovens no Facebook**: em defesa de uma pedagogia queer. 2017. 292 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2010_1-646-DO.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

CRAIG, Shelley L. et al. Media: catalyst for resilience in lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth. **Journal of LGBT Youth**, v. 12, n. 3, p. 254–275, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/19361653.2015.1040193>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

CRUZ, Éderson; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Gênero e currículo: uma análise desta (des)articulação na formação inicial de docentes. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED-Sul, 37, 2015. Florianópolis, SC. **Anais...** da 37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3951.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

DAHLGREN, Peter. The Internet, public spheres, and political communication: dispersion and deliberation. **Political Communication**, v. 22, n. 2, p. 147–162, 2005.

DAHLGREN, Peter. Jóvenes y participación política: los medios en la Red y la cultura cívica. **Revista TELOS**, n. 89, p. 1-11, Oct./Dic., 2011. Disponível em: <<https://telos.fundaciontelefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2011102408520001&idioma=es>>. Acesso em 21 jul. 2014.

DAHLGREN, Peter. Reinventing participation: civic agency and the web environment. **Geopolitics, History & International Relations**, v. 4, n. 2, p. 27–45, 2012. Disponível em: <<https://addletonacademicpublishers.com/contents-ghir#catid163>> Acesso em 13 ago. 2016.

DIAS, Renata Kellen. **A oficialização da imoralidade: representações identitárias sobre o kit escola sem homofobia em comentários do YouTube**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado em Letras, Universidade Federal de São João Del-rei, São João Del-rei, MG, 2016. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestletras/Dissertacao_Renata.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Sociedade pós-capitalista**. 7.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DUARTE, Rodrigo. Indústria cultural 2.0. **Constelaciones**, n. 3, p. 90-117, 2011. Disponível em: <http://constelaciones-rtc.net/article/view/750/804>

DUNCOMBE, Stephen. **Dream: re-imagining progressive politics in an age of fantasy**. New York: New Press, 2007.

ENGUIX GRAU, Begonya. Activismo y prácticas digitales en la construcción de una esfera LGBT en España. **Revista de Ciências Sociais**, v. 59, n. 3, p. 755-787, jul./set., 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/00115258201691>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

ESCUADERO, Manuel Chaparro. Comunicación para el empoderamiento y comunicación ecosocial: la necesaria creación de nuevos imaginarios. **Perspectivas de la Comunicación**, v. 2, n. 1, p. 146-159, 2009. Disponível em: <<http://publicacionescienciassociales.ufro.cl/index.php/perspectivas/article/view/68/>> Acesso em: 25 jul. 2017.

FANTIN, Monica. Crianças, dispositivos móveis e aprendizagens formais e informais. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 20, n.1 p. 66-80, jan./abr. 2017.

FANTIN, Monica. Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002>

FEENBERG, Andrew. O que é Filosofia da Tecnologia? **Conferência**, Komaba, 2003. Trad. de Augustín Apaza. Disponível em: https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

FEENBERG, Andrew. Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia. In: NEDER, Ricardo T. (Org.) **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes, p. 67-95, 2010.

FERREIRA, Madson de Lima. **Militância no Facebook como enfrentamento ao discurso do ódio análise da página de Jean Wyllys no combate à homofobia na web**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4969267#>. Acesso em: 12 jun. 2016.

FERREIRA, Márcia Ondina; NUNES, Georgina Helena; KLUMB, Márcia Cristiane. As temáticas gênero e sexualidades nas reuniões da ANPEd de 2000 a 2006. **Rev. Bras. Educ**, v. 18, n. 55, p.899-920, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000400006>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

FERREIRA, Márcia Ondina. **O campo do gênero na ANPEd: hipóteses em construção**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd-Sul, 37, 2015. Florianópolis, SC. **Anais...** da 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3512.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Cosac Naif, 2008.

FONTCUBERTA, Mar de. Hacia un currículum iberoamericano de educación em comunicacón. **Comunicar**, n. 24, 2005. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar24.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

FORTUNATI, Leopoldina. Empowering communities: learning from community informatics practice. In: **Prato CIRN Community Informatics Conference 2009: Conference Keynote**, 2009.

FORTUNATTI, Leopoldina. Media between power and empowerment: can we resolve this dilemma? **The Information Society**, London, v. 30, Issue, 3, p. 169-183, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01972243.2014.896676>>. Acesso em: 26 out. 2015.

FORTUNATI, Leopoldina; TAIPALE, Sakari; LUCA, Frederico de. Digital generations, but not as we know them. **Convergence: The International Journal of Research into New**

Media Technologies, v. 1, n. 18, p. 1-18, 2017. Disponível em:
<http://DOI.10.1177/1354856517692309>

FRANÇA, Vera. Sujeito da comunicação, sujeitos em comunicação. In: GUIMARÃES, César; FRANÇA, Vera (Orgs.). **Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FUENTE-COBO, Carmen. Públicos vulnerables y empoderamiento digital: el reto de una sociedad e-inclusiva. **El profesional de la información**, v. 26, n. 1, p. 5-12, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.01>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

GARCÍA, Antonio; CATALINA, Beatriz; LÓPEZ-DE-AYALA, María. Adolescents and YouTube: creation, participation and consumption. **Prisma Social**, v. 1, p. 60-89, 2016. Disponível em: <<http://revistaprismasocial.es/article/view/1314/1378>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2015.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GARCÍA-GALERA, M. Carmen; VALIDIVIA, Angharad. Posumidores mediáticos: cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. **Comunicar**, n. 43, 2014, p. 10-13. Disponível em:
<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=43&articulo=43-2014-31>. Acesso em 13 jan. 2017.

GARCÍA-GALERA, María-Carmen; DEL-HOYO-HURTADO, Mercedes; FERNÁNDEZ-MUÑOZ, Cristóbal. Jóvenes comprometidos en la red: el papel de las redes sociales en la participación social activa. **Comunicar**, n. 43, v. XXII, p. 35-43, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-03>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

GAULEJAC, Vicent de. O âmago da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. **Cronos**, v. 5/6, n. 1/2, p. 59-77, jan./dez. 2004/2005. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3233/2623>

GERE, Charlie. **Digital culture**. 2. ed. London: Ed. Reaktion Books, 2008. Disponível em:
<http://mediacultures.net/jspui/bitstream/10002/597/1/digital-culture.pdf>

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade** v.13, n.2, p.20-31, mai./ago., 2004.

GHON, Maria da Glória M. Manifestações de protesto nas ruas no Brasil a partir de Junho de 2013: novíssimos sujeitos em cena. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 125-146, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1987/1888>

GONZÁLVEZ, Vicente; CONTRERAS-PULIDO, Paloma. Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educucomunicación. **Comunicar**, nº 42, v. XXI, p. 129-136, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>> Acesso em 8 jun. 2016.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zaha, 2002.

GILLMOR, Dan. **Nós, os media**. Lisboa: Editorial Presença, 2005.

GIRALDO, Diana. Aprendizaje en la red: Lecciones derivadas de experiencias de jóvenes usuarios de medios digitales. In: Cobo, C., et al. (Eds.). **Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina**. Montevideo, Uruguay: Penguin Random House, 2018.

GIRARDELLO, 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, ago., 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18568/cmc.v9i25.312>

GIRARDELLO, Gilka; PEREIRA, Rogério Santos; MUNARIM, Iracema. Cultura participativa, mídia-educação e pontos de cultura: aproximações conceituais. **Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB**, v. 8, n. 1, p. 239-258, jan./abr., 2013.

GOMES, Fernanda de Oliveira. **O espectador performer**: a exposição de si no cenário das tecnologias digitais. Tese de Doutorado, UFRJ, 2013. Disponível em: http://www.pos.eco.ufrj.br/site/download.php?arquivo=upload/tese_fgomes_2013.pdf

GUIMARÃES, César; FRANÇA, Vera (Orgs.). **Na mídia, na rua**: narrativas do cotidiano. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIZZO, Bianca S.; FELIPE, Jane. **Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade**: entrelaces com a educação. 37^a Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3858.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Codificar y Decodificar. In: **Culture, media y lenguaje**, Trad. Silvia Delfino. London, Hutchinson, 1980. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/72.pdf>

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2002

HILLRICH, Rainer. **Poetics of Early YouTube: production, performance, success**. Bonn: ULB, 2016.

HIMMANEN, Pekka. **La ética del hacker y el espíritu de la era de la información**. Barcelona: Destino, 2002. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/12851/1/pekka.pdf>

HOROCHOVSKI, Rodrigo R.; MEIRELLES, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. In: II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia. p. 485-506, Florianópolis, **Anais...** abril de 2007.

HUA, Karen. **Educação como entretenimento**: YouTube Sensations Ensinar o futuro. Revista Forbes, publicado em 23 jun. 2015. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/karenhua/2015/06/23/education-as-entertainment-youtube-sensations-teaching-the-future/#26e9166447c2> Acesso em: 17 ago. 2017.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève; et al. (Eds.). **Empowerment through media education**: an intercultural approach. Kungälv, Sweden: Livréna AB, 2008.

JENNINGS, Nancy. I am who I am: media, identity, and transgender youth. **TELEVISION**, n. 29, 2016. Disponível em: <http://www.br-online.de/jugend/izi/english/publication/television/29_2016_E/Jennings-I_am_who_I_am.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2017.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Trad. Susana Alexandria, 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, Henry. **Invasores do texto: fãs e cultura participativa**. Trad. Érico Assis. Rio de Janeiro: Marsupial Editora, 2015.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. **Cultura da conexão**: criando valor e significado por meio da mídia propagável. Tradução Patricia Aranud. São Paulo: Editora ALEPH, 2014.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009

JØRGENSEN, Rikke Frank. **ICT as a tool for empowerment in Uganda**. Dinamarca: Aarhus University, 2010. Disponível em: <http://cfi.au.dk/fileadmin/www.cfi.au.dk/publikationer/cfis_skriftserie/13_joergensen.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

KAFI, Yasmin; PEPPLER, Kylie. Youth, technology, and DIY: developing participatory competencies in creative media production. **Review of Research in Education**, v. 35, n. 1, p. 89-119, 2011. Disponível em: http://kpeppler.com/Docs/2011_Peppler_Youth_Technology_and_DIY.pdf

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Trad. Ivone Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e reconstrução da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 687-715, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0429104.pdf>>

KILPP, Suzana. Imagens conectivas da cultura. In: KILPP, Suzana; SILVA, Alexandre Rocha; ROSÁRIO, Nisia M. (Orgs.). **Audiovisualidades da cultura**. Porto Alegre: Entremeios, 2010.

KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 18, n. 4, p. 733-743, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000400016 Acesso em: 29 out. 2017.

[LAPA, Andrea, et al.](#) As redes sociais como espaço público educador. In: LAPA, Andrea; LACERDA, Andreson Lopes. (Orgs.). **Formação de sujeitos em espaços sociais virtuais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

[LAPA, Andrea](#); GIRARDELLO, Gilka. Mídia-Educação Na 'Primavera Secundarista': um estudo de caso no ensino de pós-graduação. In: Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência, 2017, São Luís. **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPed**. São Luís: UFMA, 2017, v. 01. p. 1085-1085.

LAPA, Andrea B.; LANNA, Lucrezia C.; SILVA, Sabrina S. Desafios da pesquisa ativista em educação. **Revista Teias**, v. 20, p. 7-21 (Edição Especial - 2019): Educação ativista na cibercultura: experiências plurais. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/43336/31259>>

LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco. Ethos sem ética: a perspectiva crítica de T.W. Adorno e M. Horkheimer. **Educ. Soc.**, v. 22, n. 76, p. 63-75, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a04v2276.pdf>>

LEMOS, Ronaldo. **Decepção com influenciadores digitais é questão de tempo**. Folha de São Paulo. São Paulo, 06 mar. 2017. Coluna, p. 1-3. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/ronaldolemos/2017/03/1863910-decepcao-com-influenciadores-e-questao-de-tempo.shtml>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

LISSARDY, Gerardo. Despreparada para a era digital, a democracia está sendo destruída. BBC, em 9 de Abril de 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-39535650>

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MACHLUP, Fritz. **The production and distribution of knowledge in the United States**. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1962.

MALINI, Fabio. Narrativas no Twitter: o fenômeno no Brasil e as suas implicações na produção da verdade. **Lugar Comum**, n. 31, p. 121-142, 2012. Disponível em: <http://uninomade.net/lugarcomum/31_32/> Acesso em: 14 abr. 2016.

MARCELLAN-BARAZE, Idoia, et al. Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud. **Arte, Individuo y Sociedad**, v. 25, n. 3, p. 524-535, 2013. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/38827996.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2016.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Denis (Org.). **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Trad. Immacolata V. Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; BERKIN, Sarah Corona. **Ver com los outros**: comunicación intercultural. México: FCE, 2017.

MARTINS, Beatriz Cintra. **Autoria em rede**: os novos processos autorais através das redes eletrônicas. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

MARWICK, Alice; BOYD, Dan. To see and be seen: celebrity practice on twitter. **Convergence**, v. 17, n. 2, p. 139-158, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228576317_To_See_and_Be_Seen_Celebrity_Practice_on_Twitter> Acesso em: 11 abr. 2018.

MATTELART, Armand. **Sociedade do conhecimento e controle da informação e da comunicação**. In: ENCONTRO LATINO DE ECONOMIA POLÍTICA DA INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E CULTURA, 5, Conferência. Salvador, 2005, p. 1-22. Disponível em: <<http://www.gepicc.ufba.br/enlepcc/ArmandMattelartPortugues.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

McLUHAN, Marshall: **Os meios de comunicação como extensão do homem**. Trad. de Décio Pignatari. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

MELIÁN, Virginia. The Environment in Disguise: Insurgency and Digital Media in the Southern Cone. In: HEIKE, Graf (Ed.). **The environment in the age of the internet: activists, communication, and the digital landscape**. Cambridge, UK: Open Book Publishers, 2016. <http://dx.doi.org/10.11647/OBP.0096>

MÈLICH, Joan-Carles. El ocaso del sujeto: la crisis de la identidad moderna. **Educación & Sociedad**, n. 76, AÑO XXII, out., 2001.

MENA, José Candón; EYZAGUIRRE, Lucía Benítez. (Eds.). **Activismo digital y nuevos modos de ciudadanía**: una mirada global. InCom-UAB Publicacions, 12. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona, 2016.

MENDES JUNIOR, Waleler Lima. **O sujeito-arquiator:** conflitos do discurso urbano e midiático. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MILANEZ, Nilton; PRATA, Vilmar. Sujeito digital: espaço, corpo e vídeos de suicídio em uma cidadezinha qualquer. **MOARA**, v. 43, p. 45-61, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2635/3784>

MOM-Brasil - MARCO REGULATÓRIO DO SISTEMA DE MÍDIA BRASILEIRO. **Estudo realizado para o Monitoramento da Propriedade da Mídia**. Out. 2017. Disponível em: http://brazil.mom-rsf.org/fileadmin/Editorial/Brazil/MOM_Documento_legal_portugues.pdf
Acesso em: 19 nov. 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reformar, reformar o pensamento. 8 ed. Trad. de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, Rosana. **Sutis violências e o espelho midiático:** uma abordagem crítica da cultura contemporânea. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007.

MYRSKOG, Lari Petteri. **Celebrity practice in networked media:** a case study of Lady Gaga and Twitter. 2014. 118 f. Tese (Doutorado) - Curso de Humanistinen Tiedekunta, Department of Languages, University off Jyväskylä, Jyväskylä, 2014. Disponível em: <<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43850/URN:NBN:fi:jyu-201406262161.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

NARAYAN, Deepa. **Empoderamiento y reducción de la pobreza:** libro de consulta. Coimbra: World Bank, Alfa Ômega, 2002. Disponível em: <<https://3sector.files.wordpress.com/2011/03/empoderamiento-y-lucha-contra-la-pobreza.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2017.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (Comp.). **Women2000 and beyond:** Gender equality and empowerment of women through ICT. New York: Onu, 2005. 36 p. Disponível em: <<http://www.un.org/womenwatch/daw/public/w2000-09.05-ict-e.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Plano de Ação: programa mundial para Educação em Direitos Humanos**, 3ª Fase. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação:** recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulus, 2014.

ORTELLADO, Pablo. Reflections on the Free Fare Movement and other? New Social Movements?. **Revista Mediações**, v. 18, p. 110-117, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/17314/13804>> Acesso em: 14 jun. 2016.

ORTELLADO, Pablo; SOLANO, Esther. Nova direita nas ruas? Uma análise do descompasso entre manifestantes e convocantes dos protestos antigoverno de 2015. **Perseu: História, Memória e Política**, v. 11, p. 169-181, 2016. Disponível em: <

<https://fpabramo.org.br/CSBH/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/T07Perseu11.-ORTELLADOPabloSOLANO.pdf>>

ORTOLANO, Fábio. **Concepções de sexualidade e direitos humanos: uma análise psicopolítica a partir das paradas do orgulho LGBT de São Paulo e Campinas**. 2014. 236 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Mudança Social e Participação Política, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-14032015-023023/en.php>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

ORTUÑO, Pedro. Antecedentes del vídeo participativo como alternativa a la televisión comercial: nuevas propuestas on-line. **Doc On-line**, n. 14, agosto de 2013, www.doc.ubi.pt, pp. 113- 138 Disponível em: <http://www.doc.ubi.pt/14/dossier_pedro_ortuno.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

OXAAL, Zöe; BADEN, Sally. **Gender and empowerment: definitions, approaches and implications for policy**. Institute of Development Studies University of Sussex: Brighton, 1997. Disponível em: <http://www.bridge.ids.ac.uk/sites/bridge.ids.ac.uk/files/reports/re40c.pdf>

PAES, Bruno Teixeira; PIPANO, Isaac. Escolas de luta: cenas da política e educação. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 3-25, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647799/15195>

PALÁCIOS, Marcos. Entrevista - Memória digital, p. 253 - 261. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sergio. **Cultura digital. br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009. Disponível em: <http://culturadigital.br/files/2010/02/cultura-digital-br-2.pdf>

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Funk Ostentação em São Paulo: imaginação, consumo e novas tecnologias da informação e da comunicação**. Revista de Estudos Culturais, v. 1, p. 1-18, 2014.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. O “Fora Temer” e os limites do engajamento alegórico. **Carta Capital**. São Paulo, 12 ago. 2016. [Opinião]. Disponível em: <<https://goo.gl/nxaHgZ>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

POLISZUK, Sandra. “Ocupar otro lugar”. Prácticas comunicacionales juveniles en las redes sociales digitales. **Revista Argentina de Estudios de Juventud**. n. 9, 2015 p. 68-78 ISSN 1852-4907 Disponível em: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/2972>

PRETTO, Nelson de Luca. Educação Comunicação e a ANPED: uma história em movimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2007, p. 1-27. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_gt16_-_nelson_de_pretto_-_int.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2018.

PRETTO, Nelson de Luca. Educação e comunicação: caminhos que se cruzam, entre si e com as tecnologias. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 11-22, set./dez., 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24269/17248>> Acesso em: 13 mai. 2018.

PRETTO, Nelson De Luca. **Educações, culturas e hackers**: escritos e reflexões. Salvador, BA: EDUFBA, 2017.

PRIMO, Alex. A busca por fama na web: reputação e narcisismo na grande mídia, em blogs e no Twitter. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 32., 2009, Curitiba. **Conferência**. 2009. p. 1 - 15. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/fama.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

RAMOS-SERRANO, Marina; HERRERO-DIZ, Paula. Unboxing and brands: youtubers phenomenon through the case study of evantubehd. **Primas Social**, n. 1, p.90-120, 1 mai. 2016. Número Especial. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3537/353747311004.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

RIFIOTIS, Theophilos. Direitos humanos: sujeito de direitos e direitos dos sujeitos. In: SILVEIRA, M. R. G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 231-244.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Mídia-educação e pesquisa educativa. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, p. 119-140, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p119/12294>

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, n. 76, ANO XXII, out., 2001.

ROMANO, Jorge. Empoderamento: recuperando a questão do poder no combate a pobreza. In: ROMANO, Jorge; ANTUNES, Marta. **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12792957/empoderamento-e-direitos-no-combate-a-pobreza-actionaid-brasil>

ROMANO, Jorge; ANTUNES, Marta. **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002.

RÜDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura**: perspectivas, questões e autores. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

RÜDIGER, Francisco. A reflexão teórica em cibercultura e a atualidade da polêmica sobre a cultura de massas. **Matrizes**, Ano 5, n. 1, p. 45-61, jul./dez. 2011b. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9818/2/A_reflexao_teorica_em_cibercultura_e_a_atualidade_da_polemica_sobre_a_cultura_de_massas.pdf

RÜDIGER, Francisco. **As teorias da comunicação**. Porto Alegre: Penso, 2011c.

RÜDIGER, Francisco. **Cibercultura e pós-humanismo**: exercícios de arqueologia e criticismo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SÁ, Simone Pereira de. Somos Todos Fãs e Haters? Cultura Pop, Afetos e Performance de Gosto nos Sites de Redes Sociais. **Revista ECO PÓS**, v. 19, n. 3, p. 50-67, ISSN 2175-8889 Dossiê Cultura Pop, 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/viewFile/5421/3995

SADAN, Elisheva. **Empowerment and community planning**: Theory and practice of people-focused social solutions. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad, 1997. Disponível em: http://www.mpow.org/elisheva_sadan_empowerment.pdf

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Dayana Brunetto. Corpos e subjetividades Trans na escola e nos movimentos sociais: a reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd-Sul, 37, 2015. Florianópolis, SC. **Anais...** da 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-4128.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, Raquel Pinho. Diálogos sobre homofobia com jovens de ensino médio: uma pesquisa com grupo focal. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd-Sul, 37, 2015. Florianópolis, SC. **Anais...** da 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-4577.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SARMENTO, Rayza; FABRINO MENDONÇA, Ricardo. Disrespect in Online Deliberation: Inducing Factors and Democratic Potentials. **Rev. cienc. polít.** vol.36, n.3, p.705-729, 2016. Disponível em: <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/revcipol/v36n3/art05.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

SAVAZONI, Rodrigo. A Diáspora Hacker: as redes livres de produção imaterial e ação política. In: SILVEIRA, Sergio Amadeu; JOSGRILBERG, Fabio. **Tensões em rede**: os limites e possibilidades da cidadania na era da internet. São Bernardo do Campo, SP: Editora Metodista, 2012.

SCHÄFER, Gilberto; LEIVAS, Paulo Gilberto C.; SANTOS, Rodrigo Hamilton dos. O discurso de ódio: da abordagem conceitual ao discurso parlamentar. **Revista de informação legislativa**, v. 52, n. 207, p. 143-158, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/515193>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. 4. ed. São Paulo: Unesp/Brasiliense, 1995.

SCHULIAQUER, Ivan. **El poder de los medios**: seis intelectuales en busca de definiciones. Buenos Aires, Argentina: Capital Intelectual, 2014.

SCOLARI, Carlos; IBRUS, Indrek. Transmedia critical: empirical investigations into multiplatform and collaborative storytelling. **International Journal of Communication**, v. 8, 2014, p. 2191-2200. Disponível em: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/3102/1209>. Acesso em 14 jan. 2017.

SEFTON-GREEN, Julian. **Mapping digital makers: a review exploring everyday creativity, learning lives and the digital**. Nominet Trust state of the art reviews, Nominet Trust, Oxford, UK, 2013. Disponível em: <<http://www.julianseftongreen.net/wp-content/uploads/2013/03/NT-SoA-6-FINAL.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2016.

SEVERIEN, Pedro. **Cinema de ocupação: uma cartografia da produção audiovisual engajada na luta pelo direito à cidade no Recife**. 2018. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SFEZ, Lucien. **A comunicação**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SHIRKY, Clay. **Lá vem todo mundo: o poder de organizar sem organizações**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

SIBILIA, Paula. A técnica contra o acaso: os corpos inter-hiperativos da contemporaneidade. **Revista Famecos**, v. 18, n. 3, p. 638-656, set./dez. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/10373/7273>

SIBILIA, Paula. Autenticidade e performance: a construção de si como personagem visível. **Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 353-364, set./dez., 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/viewFile/fem.2015.173.09/4984>

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. 2. ed., rev. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SIEGEL, Lee. **Against the machine: being human in the age of the electronic mob**. London: FSC, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Adriano da. **Homofobia e internet: identificação de expressões de violência homofóbica em comunidades virtuais**. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Informação e Comunicação em Saúde, Iicct, Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3606487#>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SILVA JUNIOR, Oditon Azevedo. **Homossexualidades na rede**: análises de discursos. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2179241#>. Acesso em: 25 jun. 2017.

SILVERSTONE, Roger. **Media and morality**: on the rise of the mediapolis. Cambridge: Polity Press 2007

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SOARES, Maria da Conceição Silva. O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas. **Visualidades**, v. 14, n. 1, p. 80-103, jan-jun, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/43033>> Acesso em: 14 jan. 2017.

SODRÉ, Muniz. Eticidade, campo comunicacional e midiaticização. In: MORAES, Denis (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006a.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SODRÉ, Muniz. **O monopólio da fala**: função e linguagem da televisão no Brasil. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SOUSA, Mauro Wilton de. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SOUSA, Mauro Wilton de. Bibliografia comentada: práticas de recepção mediática: o pertencer ao comum social. **Revista Novos Olhares**, Ano 5, n. 9, 2002.

SOUSA, Mauro Wilton de. **Recepção mediática e espaço público**: novos olhares. São Paulo: Paulinas, 2006.

SPINK, Mari Jane. Pessoa, indivíduo e sujeito: notas sobre efeitos discursivos de opções conceituais. In: SPINK, M.J.P.; FIGUEIREDO, P.; BRASILINO, J. (Orgs.). **Psicologia social e personalidade** [online]. Rio de Janeiro: ABRAPSO, 2011. Disponível em SciELO Books <http://books.scielo.org>. Acesso em 17 abr. 2017.

STÜBE NETTO, Angela Derlise. Sujeito e linguagem: (des)construindo identidades. **Revista da ABRALIN**, v. 6, n. 1, p. 129-146, jan./jun. 2007 Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RV6N1/05-Angela-Derlise.pdf>

TOSI, Giuseppe. (Org.). **Direitos Humanos**: história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005.

THOMPSON, JOHN B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 5. ed. Trad. Wagner Brandão. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, John B. A nova visibilidade. **Matrizes**, v. 1, n. 2, p. 15-38, abr. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38190/40930>

TOURAINÉ, Alain. **Na fronteira dos movimentos sociais**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 21, n. 1, p. 17-28, jan./abr. 2006b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v21n1/v21n1a03.pdf>

TOURAINÉ, Alain. **Pensar Outramente**: o discurso interpretativo dominante. Trad. Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2009.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2006a.

TUFTE, Thomas. **Comunicación para el cambio social**: la participación y el empoderamiento como base para el desarrollo mundial. Barcelona: Icaria, 2015.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Trad. de Antonio Zuin, *et al.* Campinas: UNICAMP, 2010.

ULDAM, Julie; ASKANIUS, Tina. Online civic cultures: debating climate change activism on YouTube. **International Journal of Communication**, v. 7, p.1185–1204, 2013. Disponível em: <<http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/1755/920/>>

UNESCO. **Out in the open**: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244652e.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2017.

UDOH-OSHIN, Grace. **Hate Speech on the Internet**: Crime or Free Speech?. 2017. 62 f. Tese (Doutorado) - Curso de Communications And Film, Department Of Communications And Film, Long Island University, Nova York, 2017. Disponível em: <https://digitalcommons.liu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=post_honors_theses>. Acesso em: 23 jan. 2018.

VEIGA, Maria Isabel; SOLANO, Esther. A influência das redes sociais nas manifestações da Primavera Árabe: uma análise das manifestações da Tunísia (Jan 2011/Jan 2013). In: 4º SIMPÓSIO DE CIBERJORNALISMO, 2013, Campo Grande. **Anais...** do 4º Simpósio de Ciberjornalismo, 2013. Disponível em: <http://www.ciberjor.ufms.br/ciberjor4/files/2013/08/Veiga_Gallego.pdf>

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educ. Pesqui.**, v. 41, n. 3, p. 791-806, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-1517-97022015031914.pdf>> Acesso em: 14 jan. 2018.




VIANNA, Cláudia Pereira; CAVALEIRO, Maria Cristina. LGBTfobia na escola: o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED-Sul, 37, 2015. Florianópolis, SC. **Anais...** da 37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3962.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

- WARD, L. Monique; AUBREY, Jennifer Stevens. **Watching gender**: how stereotypes in movies and on TV impact kid's development. San Francisco, CA: Common Sense, 2017. Disponível em: https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/pdfs/2017_commonsense_watchinggender_fullreport_0620.pdf
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- WHITE, Shirley A. **Participatory video: images that transform and empower**. New York: Sage Publications Pvt. Ltd, 2003.
- WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**. São Paulo: Paulus, 2006.
- WOLTON, Dominique. **Internet, e depois?**: uma teoria crítica das novas mídias. Tradução de Isabel Crossetti. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- YAROSH, S. et al. YouthTube: Youth video authorship on YouTube and Vine. In **Proceedings** of the 19th ACM - CONFERENCE ON COMPUTER-SUPPORTED COOPERATIVE WORK & SOCIAL COMPUTING, 2016, p. 1423-1437. Disponível em: <http://lanayarosh.com/wp-content/uploads/2015/11/csw-2016-youthtube.pdf>
- ZAFRA, Remedios. **E-dentidades: loading-searching-doing** - Cartografias del sujeto online. Disponível em: <http://www.remedioszafra.net/edentidades/doc/Edentidades.pdf>.
- ZAFRA, Remedios. La censura del exceso. Apuntes sobre imágenes y sujeto en la cultura-red. **Revista Paradigma**, nº 18, Universidad de Málaga, enero de 2015. Disponível em: http://www.remedioszafra.net/Art_RZafra-Paradigma.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.
- ZOETTL, Peter Anton. Ver e ser visto: O poder do olhar e o olhar de volta. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 15, no 34, p. 246-277, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v15n34/10.pdf>> Acesso em 01 nov. 2017.
- ZURIAN, Francisco A. Sexualidad y políticas de género en el audiovisual. **Revista de Historia del Cine Secuencias**, n. 34, IV época, p. 7-10, 2011. Disponível em: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/675222/SECUEN_34_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 18 jan. 2018.

APÊNDICE A - Roteiro do diálogo fundador (RO)

- 1) Vocês conhecem algum youtuber?
- 2) O que pretende um youtuber quando ele cria um canal?
- 3) Seria possível usar aquele espaço do YouTube para construir algo socialmente significativo, capaz de transformar a minha realidade ou a de outros.
- 4) Por que um youtuber consegue exercer uma influência tão grande em nós?
- 5) O que vocês costumam assistir na TV aberta? e porque?
- 6) Tem algum vídeo no YouTube que vocês gostariam de ter feito?
- 7) Se tivesse a oportunidade de fazer diferente vocês fariam?

APÊNDICE B - Questionário de observação dos vídeos (QU1)

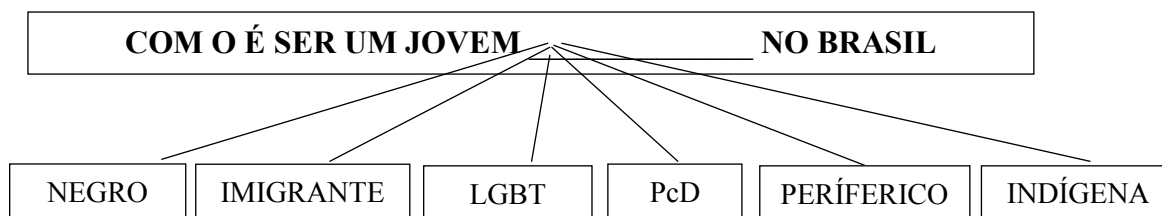
Responda as perguntas sobre o vídeo/youtuber que você acabou de assistir				
Indique qual vídeo você está analisando. Marco com um X e em seguida, escreva o título do vídeo. Vídeo 1 () _____ Vídeo 2 () _____				
Perguntas	 Não	 Talvez	 Sim	Comentários
O(a) <i>youtuber</i> traz coisas conhecidas que outros <i>youtubers</i> já fizeram anteriormente?				Se a resposta for SIM, justifique-a apontando onde e como aparece no vídeo.
Você consegue identificar algum produto sendo comercializado no vídeo?				Se a resposta for SIM, justifique-a apontando onde e como aparece no vídeo.
O(a) <i>youtuber</i> quer te convencer de algo que você não concorda?				Justifique sua resposta:
Ele(a) quer te convencer da opinião dele, mas não problematiza o assunto permitindo que você forme sua própria opinião?				Indique em que parte do vídeo isso acontece
Ele(a) problematiza o assunto, mas não permite que você forme sua própria opinião?				Indique em que parte do vídeo isso acontece
Você concorda com a opinião apresentada no vídeo?				Por quê?
Ele(a) defende uma opinião que representa o que a maioria das pessoas pensa?				Indique em que parte do vídeo isso acontece:
Ele(a) apresenta um conteúdo alternativo com ideias pouco tratadas nos outros meios de comunicação que você conhece?				Indique em que parte do vídeo isso ocorre:
Você compartilharia esse vídeo?				Por quê?
O conteúdo apresentado é dele(a) ou está vinculado a um grupo ou coletivo específico (mulheres, negros, LGBTs, indígenas)?				Justifique:
Em alguma medida esse conteúdo despertou alguma reação positiva em você?				Se SIM, qual reação?
Em alguma medida esse conteúdo despertou alguma reação negativa em você?				Se NÃO, qual reação?
Esse vídeo provocou você a pensar coisas novas e refletir sobre elas?				Se SIM, aponte qual ou quais.
Os recursos de edição usados no vídeo te ajudaram a compreender melhor o conteúdo?				Se SIM, qual ou quais recursos. Se a resposta for NÃO o que você poderia fazer diferente?

APÊNDICE C - Questionário de discussão em grupo (QU2) e roteiro das ações

1º MOMENTO
Tema: _____ Grupo: _____
1) COMO É SER UM JOVEM <u> [TEMA] </u> NO BRASIL? (Em grupo, procurem descrever algumas questões e/ou problemas que vocês conhecem ou já ouviram falar e que estão relacionadas à temática escolhida).
2) QUAL OU QUAIS INFORMAÇÕES PODEM SER ACRESCENTADAS? QUAL OU QUAIS MERECEM DESTAQUE? (Os integrantes do grupo vão fazer uma rodada pelos outros grupos e o relator contará o que foi discutido na questão "1" e pede aos visitantes que contribuam com mais questões).
3) POSICIONAMENTO FINAL DO GRUPO: (Após passarem por todos os outros grupos, os integrantes retornam ao seu grupo de origem e retomam a discussão buscando refletir sobre as questões que ficaram mais evidentes ou que foram mais comentadas pelos visitantes).

ROTEIRO DA ATIVIDADE

Na lousa, a seguinte problemática:



1º momento: 50 min (grupo)	
Debate da Temática (+ gravação)	
Atividade	Tempo/min
Explicação da atividade	5
1) Divisão dos grupos: a turma será dividida em 6 grupos (de 4 componentes, sendo que 1 grupo agrega 5 participantes).	5
2) Escolha do relator: preciso que os grupos escolhem uma pessoa para ser o(a) "relator(a)";	3
3) Escolha das temáticas: os grupos escolhem as temáticas com as quais pretendem trabalhar(discutir).	5
4) Discussão do Item 1 do Questionário: Cada Grupo responde o item do questionário.	10
5) Revezamento de Grupos: Os grupos visitam o grupo vizinho e ajudam a responder o item 2 do questionário . [Troca de grupos - Tempo de permanência em cada grupo.]	15 (total) (3 minutos)
6) Retorno ao grupo de origem: Os participantes retornam ao grupo de origem e respondem o item 3 do questionário .	7
Tempo total:	50
2º momento: 40 min (individual)	
Atividade - Pré-roteiro	

SE EU FOSSE UM YOUTUBER....	
1) Explicação da atividade: Dizer que eles precisam responder qual tema eles escolheram e anotar seu nome (TCLE + *). Em seguida ler as perguntas para eles e se colocar a disposição para tirar dúvidas. Dizer que eles tem 20 a 30 minutos para responder as questões propostas.	<u>5</u>
2) Responder questionário: Cada aluno responderá as três questões e desenhará ao final algumas cenas que podem ser usadas no vídeo que eles vão criar.	30
Tempo total:	35

APÊNDICE D - Questionário de elaboração do pré-roteiro (QU3)

Se eu fosse um <i>youtuber</i>...
Tema: _____
Estudante: _____
1) O que eu quero contar para outras pessoas sobre ser jovem _____ no Brasil?
2) O que me motiva a falar sobre esse tema?
3) Como eu quero contar para as pessoas?

APÊNDICE E - Roteiro da Dinâmica 2

Dinâmica desenvolvida nas turmas do 8º Ano - Colégio de Aplicação

ROTEIRO

A turma será dividida em trios (8 grupos de 3 alunos cada).

Cada trio receberá um Tablet onde serão convidados a assistir dois vídeos e em seguida responder a um conjunto de perguntas contidas no questionário abaixo.

Após assistirem os vídeos os trios começam a responder as questões e discutir entre si as respostas e justificativas.

VIDEOS

Na Tabela a seguir estão as sugestões dos vídeos, canais e youtubers a serem trabalhados na segunda dinâmica realizada com as turmas do 8º C e 8º D.

Na primeira coluna (Vídeo 1) estão os vídeos que fazem parte do universo dos alunos. Foram escolhidos a partir da conversa inicial que tivemos no diálogo fundador.

Na segunda coluna (Vídeo 2) estão os vídeos com temáticas mais socialmente significativas e que promovem discussões importantes sobre temas levantados, inclusive pelos próprios alunos durante nossa conversa.

Vídeo 1	Vídeo 2
Canal Nostalgia - Felipe Castanhari Vídeo: A desinformação do WhatsApp e Facebook Tempo: 8'12min https://www.youtube.com/watch?v=HNCYAVcT_Is	SpartakusVLOG – Spartakus Santiago Vídeo: A filha do Bruno Gagliasso e a real discriminação - Muito além de "macaca" - Tempo: 4'00min https://www.youtube.com/watch?v=4i4wpTN-4zA
Canal Nostalgia - Felipe Castanhari Vídeo: Você está em uma BOLHA SOCIAL? Descubra! Tempo: 6'44min https://www.youtube.com/watch?v=COgkI7GhFR0	SpartakusVLOG – Spartakus Santiago Vídeo: Ideologia de gênero, pra que serve? - Homofobia, políticos e pautas morais. Tempo: 3'09 min https://www.youtube.com/watch?v=akt_249IHlw
Felipe Neto Vídeo: As crianças mais ricas do mundo Tempo: 13'29min https://www.youtube.com/watch?v=E5tZzXpSa0g	Alexandrismos – Alexandra Gurgel Vídeo: O que é gordofobia? - Como Deixar de Ser Gordofóbico ep 1 - Alexandrismos Tempo: 4'02 mim https://www.youtube.com/watch?v=

	NUyjf82OoRg
Felipe Neto Vídeo: Felipe Neto, sem vergonha: "eu tenho depressão" Tempo: 4'52min https://www.youtube.com/watch?v=qF8IhfR_oRY	Canal Púrpura Vídeo: Todo homem é machista? Tempo: 4'50min https://www.youtube.com/watch?v=JpjiVWI_JM

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

O(A) aluno(a) _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã." O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é uma proposta de educação aberta e em direitos humanos que propõe a inclusão crítica e criativa dos sujeitos na cultura digital. Nesta pesquisa pretendemos criar uma metodologia transformadora de ação na e com a escola para a formação em direitos humanos dentro da perspectiva centrada na autoria, colaboração e produção para o empoderamento individual e coletivo. A pesquisa pode ajudar a constituir um ecossistema favorável à formação de cidadãos para os direitos humanos na cultura digital, e que poderá ser incorporada às práticas pedagógicas nos contextos educativos formais e não formais, assim como estar contemplada na futura discussão da política pública brasileira em educação.

Caso você concorde na participação do aluno, as atividades serão propostas pelos professores em conjunto com os pesquisadores. Basicamente, o/a aluno/a vai participar de oficinas e atividades colaborativas que tratem de temáticas de direitos humanos. Quando vierem a utilizar recursos tecnológicos, o farão com os equipamentos disponíveis na escola e em atividades orientadas pelos/as professores/as, dentro do planejamento curricular já aprovado nas instâncias da escola.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são, principalmente, a falta de interesse e a desmotivação dos(as) estudantes frente as atividades propostas. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, as crianças e jovens irão decidir quando e se desejam começar a atividade e, em qualquer momento durante a sessão, poderão sair ou parar, sempre que quiserem.

Para participar desta pesquisa, o(a) aluno(a) sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o(a) estudante tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a indenização.

Ele(a) terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para aceitar ou recusar-se a participar. Você como responsável poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo(a) participar agora, você pode voltar atrás e cancelar a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e o fato em não o deixar participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele(a) é atendido.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do(a) aluno(a) não será liberado sem a sua permissão. A criança ou adolescente menor de idade não serão identificados em nenhuma publicação.

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFSC
Pró-Reitoria de Pesquisa
R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Trindade, Florianópolis/SC - CEP: 88.040-400
Fone: (48) 3721-6094/ E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os(As) pesquisadores(as) tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo(a) participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis, _____ de _____ de 20 .

Assinatura do(a) Responsável

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Responsáveis pelo projeto:

Professor Dr. Nelson De Lucca Pretto (UFBA): nelson@pretto.pro.br
 Professora Dra. Andrea Brandão Lapa (UFSC): andrea.lapa@ufsc.br
 Professora Dra Ana Carina Baron Engeroff (UFSC) anacarinabaron@hotmail.com
 Professor Msc André Vagner Peron de Moraes (UFSC) peron.geoufsc@gmail.com
 Professor Benjamin Marins Costa (UFSC) benajminmarins@yahoo.com.br
 Professora Dra Carla Cristiane Loureiro (UFSC): carlacrisloureiro@gmail.com
 Assistente Social Corina Martins Espíndola (UFSC) corina.me@ufsc.br
 Professora Dra. Fabíola Cirimbelli Búrgio (UFSC) fabiola.costa@ufsc.br
 Pedagogo Everton Rogério da Silva Correa (UFSC) everton.rogerio@ufsc.br
 Professora Dra Lisley Canola Treis Teixeira (UFSC): canolatt@gmail.com
 Pedagoga Maria Fernanda Faraco (UFSC): m.fernanda.b.faraco@ufsc.br
 Professora Dra Marina Guazzelli Soligo (UFSC): mgsoligo@gmail.com
 Professora Dra Marivone Piana (UFSC): maripiana@yahoo.com.br
 Professor Msc. Marcio Marchi (UFSC) marciomarchi@gmail.com
 Professora Msc Sílvia Maria Martins (UFSC): s.martins@ufsc.br
 Professora Dra Thereza Cristina Bertazzo S. Viana (UFSC): therezacristinaviana@gmail.com
 Professor Dr Victor Julierme Santos da Conceição (UFSC) victorjulierme@gmail.com

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFSC

Pró-Reitoria de Pesquisa

R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

Trindade, Florianópolis/SC - CEP: 88.040-400

Fone: (48) 3721-6094/ E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO B - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética da UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Projeto Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã

Pesquisador: ANDREA BRANDAO LAPA

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 87463118.8.0000.0121

Instituição Proponente: Departamento de Metodologia de Ensino

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA E INOVACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.729.572

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada, "Projeto Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã", trata-se de um projeto com articulação multidisciplinar, nacional e internacional, o qual prevê uma ação na escola para a educação em direitos humanos com a imersão na cultura digital. A vivência na escola será a base da investigação em diferentes linhas de pesquisa, como: 1) Escola hacker/educação hacker; 2) Educação para a cidadania e direitos humanos na cultura digital; 3) Formação de Professores; 4) (Uso e desenvolvimento de) Ferramentas digitais da educação hacker. Este é um projeto guarda-chuva que trata do acompanhamento e avaliação de todo o projeto, tanto no âmbito da avaliação da ação hacker na escola quanto na avaliação do próprio projeto, e, como um projeto maior, acolherá futuramente outros subprojetos de pesquisa vinculados a este, como dissertações de mestrado, teses de doutorado, pesquisas de professores e pesquisadores do grupo de pesquisa Comunic, entre eles professores do colégio de aplicação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Articular a inserção do contexto comunicativo da cultura digital na escola, a partir de uma perspectiva integrada à ideia de educação em direitos humanos no Colégio de Aplicação da UFSC. O objetivo final está na criação de metodologias transformadoras para a formação cidadã que estabeleçam na escola um novo paradigma, centrado em uma educação para a autoria, colaboração e produção, a escola com jeito hacker de ser. Se desdobra em orientações para o

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.729.572

ensino e para a formação de professores, mas também em recomendações para políticas públicas originais, que deem conta deste desafio nacional de combate às desigualdades produzidas e reproduzidas, principalmente no sistema educacional. Nosso projeto incorpora um forte componente na vertente difusão acadêmica, aproximando-se dos tradicionais meios associados à grande mídia, mas, especialmente, trazendo para o cotidiano das escolas e do projeto uma perspectiva midiativista, com intensivo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, com forte produção de informações e conhecimentos, em diversos suportes, promovendo uma vital aproximação com a sociedade. Não menos importante, nessa vertente, também propõe o desenvolvimento de uma plataforma colaborativa de comunicação e colaboração, com vistas a se tornar um lugar aberto de autogestão do projeto e das ações a eles associadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação nesta pesquisa poderá trazer como riscos aos participantes (estudantes e professores) uma possível falta de interesse e desmotivação frente às atividades propostas. Para evitar e minimizar os possíveis riscos, as atividades serão feitas no espaço escolar junto ao corpo docente do colégio. O preenchimento dos questionários será orientado pelos pesquisadores. Será garantido que os pesquisadores somente utilizarão os dados do participante que tiver a autorização assinada. Os dados pessoais serão mantidos sob sigilo, bem como a privacidade dos participantes, durante todas as fases da pesquisa, sendo restrito o acesso a essas informações somente aos responsáveis pela pesquisa. Apesar dos esforços e das providências necessárias tomadas pelos pesquisadores, sempre existe a remota possibilidade de quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional. Os resultados do estudo poderão ser publicados em revistas científicas, apresentados em congressos ou eventos científicos, sem que o nome do participante seja mencionado. Os gastos necessários para a participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha ocorrer, o participante poderá ser ressarcido nos termos da lei. Caso o participante tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada. Salientamos que os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos.

Benefícios:

Ao participar da pesquisa o participante não terá nenhum benefício direto (financeiro, por

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 3.729.572

exemplo). Entretanto, os resultados possibilitarão constituir um ecossistema favorável à formação de cidadãos para os direitos humanos na cultura digital, e que poderá ser incorporado às práticas pedagógicas nos contextos educativos formais e não formais, assim como estar contemplado na futura discussão da política pública brasileira em educação. Além disto, no final da pesquisa haverá uma devolutiva sobre todo o trabalho feito no Colégio de Aplicação – UFSC.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta fundamentação bibliográfica, clareza em seus objetivos e uma vez obtido os dados conclusivos contribuirá no aprofundamento na temática proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos de acordo com as solicitações do CEP SH.

Recomendações:

Arrumar no TCLE dos professores o espaço destinado para assinatura que indica “estudante” e não “professor” a quem está destinado o documento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Constatamos adequação na Folha de Rosto, no cronograma na Folha da Plataforma Brasil e TALE não havendo inadequações ou impedimentos a realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1092391.pdf	15/11/2019 10:55:37		Aceito
Outros	Carta_resposta_CEP.odt	15/11/2019 10:52:53	FLORENCIA MEDINA RAKOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE2019atualizado.odt	15/11/2019 10:51:04	FLORENCIA MEDINA RAKOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_atualizado.pdf	15/11/2019 07:30:35	FLORENCIA MEDINA RAKOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuencia2019.pdf	11/10/2019 14:53:22	FLORENCIA MEDINA RAKOS	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.729.572

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis2019.pdf	11/10/2019 14:49:47	FLORENCIA MEDINA RAKOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores2019.pdf	11/10/2019 14:49:34	FLORENCIA MEDINA RAKOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_estudantes_maiores2019.pdf	11/10/2019 14:49:22	FLORENCIA MEDINA RAKOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	P_EscolaMundo.pdf	10/04/2018 16:02:05	Crescezi Lanna	Aceito
Outros	QuestProfessores.pdf	10/04/2018 15:39:13	Crescezi Lanna	Aceito
Outros	QuestEnsino2.pdf	10/04/2018 15:38:51	Crescezi Lanna	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	QuestEnsino1.pdf	10/04/2018 15:37:57	Crescezi Lanna	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 27 de Novembro de 2019

Assinado por:
Maria Luiza Bazzo
(Coordenador(a))