



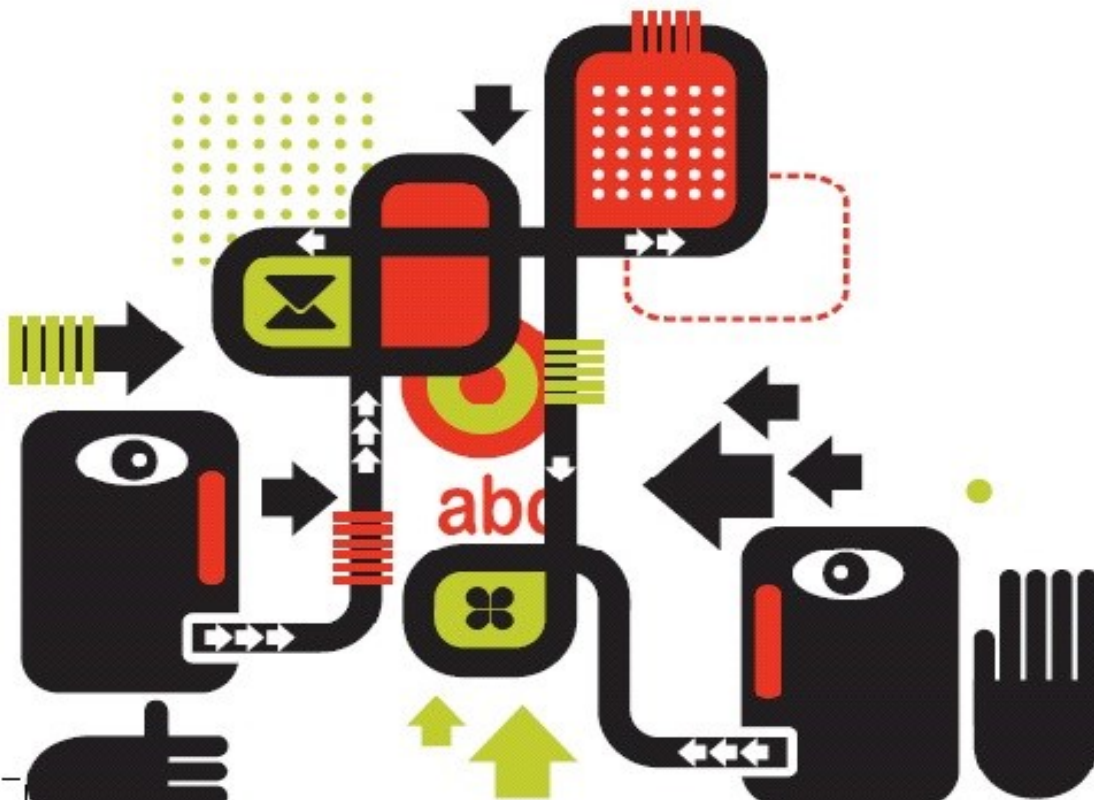
2º CONGRESSO **Literacia, Media e Cidadania**

LIVRO DE ATAS

Sérgio Gomes da Silva

Sara Pereira

(Coordenadores)



Título:

Livro de Atas do 2.º Congresso Literacia, Media e Cidadania

Coordenação:

Sérgio Gomes da Silva; Sara Pereira

Composição e paginação: Guida Fialho**Formatação:** Guida Fialho

Editor: Gabinete para os Meios de Comunicação Social — Grupo de Trabalho Informal sobre Literacia para os Media

Entidades organizadoras do Congresso: Comissão Nacional da UNESCO (CNU), Conselho Nacional de Educação (CNE), Direção-Geral da Educação (DGE), Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), Fundação Ciência e Tecnologia (FCT), Gabinete para os Meios de Comunicação Social (GMCS), Rádio e Televisão de Portugal (RTP) e Universidade do Minho-Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS).

ISBN: 978-989-96478-3-1

Suporte: Edição eletrónica, 995 páginas

Ano:

2014

[Congresso realizado no Pavilhão do Conhecimento, Parque das Nações, Lisboa, 10 e 11 de maio de 2013]

Índice de textos

Nota Introdutória	11
Sessão de Abertura¹	12
<i>Intervenção de Rosalia Vargas</i>	13
<i>Intervenção de Pedro Berhan da Costa</i>	14
<i>Intervenção de Ana Martinho</i>	17
Sessões Plenárias²	19
<i>Navegando com o Magalhães. Que impacto?</i> Sara Pereira, Investigadora, Coordenadora do Projeto, Universidade do Minho	20
<i>Novos Media, Novas Literacias</i> Marta Neves, Investigadora, ISCTE-IUL	37
Sessões Paralelas - Comunicações Livres	45
<i>RadioActive Europe: jovens, o digital e as suas comunidades</i> Maria José Brites, Ana Jorge, Sílvio Santos & Catarina Navio	46
<i>Análisis del cortometraje “ De verdad piensas eso de mí?”, ganador en el Festival Plural+ 2012, producido por niños (9-12 años) sobre la intolerancia en la ciudadanía hoy</i> Jacqueline Sánchez-Carrero & Enrique A. Martínez-Lopez	56
<i>A Educação para os Media nos Açores: o estado da questão</i> Ana Cristina Gil	69
<i>Da educação para os media à literacia mediática: a emergência de um caminho - a praxis de um projeto</i> Lina Oliveira & Armanda Matos	79
<i>Literacia mediática e cidadania: Práticas e competências de estudantes da Grande Lisboa</i> Paula Cristina Lopes	92
<i>Percursos da Inclusão Digital em Espaços Rurais: vozes de Pais e Professores do 1º ciclo</i> Luísa Aires	101
<i>O computador ‘Magalhães’ como instrumento de aprendizagem ou plataforma para jogar – visões dos decisores vs usos das crianças</i> Luís Pereira	117
<i>Educação para os media no Jardim-de-infância: a utilização do Computador</i> Filipa Andrade	130

^{1 2} Textos disponibilizados pelos autores à data da publicação

<i>A criança e o texto digital - uma análise ao uso das tecnologias por crianças em idade pré-escolar</i>	145
Sónia Pacheco & Luís Bonixe	
<i>Vem brincar comigo no Scratch! Crianças de 4 a 6 anos apropriam-se desta linguagem de programação</i>	159
Ana Patrícia Oliveira & Maria Conceição Lopes	
<i>Vanguardas - Cinema - Memória – Literacia</i>	174
Vítor Reia-Baptista & Mirian Tavares	
<i>Literacia digital e as agendas da ficção transmedia</i>	187
Fernanda Castilho	
<i>A incomunicação da imagem: heterodoxia da publicidade no espaço público pós-moderno</i>	204
Paulo Barroso	
<i>A representação da literacia como matriz da globalização: perspetivas da cidadania atual</i>	220
Milton Batista	
<i>Construindo sentidos com base nas notícias: um estudo de caso com adolescentes num bairro brasileiro de baixo rendimento</i>	236
Lídia Marôpo & Luana Gomes	
<i>Representações das Crianças sobre a Atualidade: O Papel das Notícias no Conhecimento do Mundo</i>	251
Patrícia Silveira	
<i>Jovens, Media e Cidadania: O legado dos Jogos Olímpicos, os media e as políticas governamentais na construção da retórica dos jovens em eventos de grande escala</i>	263
Sandra Tavares	
<i>Aprender com a biblioteca escolar</i>	277
Isabel Mendinhos & Margarida Toscano	
<i>Literacia da Informação em Meio Académico – O Desafio das Bibliotecas do Ensino Superior</i>	293
Maria Eduarda Rodrigues	
<i>As potencialidades das wikis em educação – relato de uma experiência em duas oficinas de formação de professores</i>	309
João Paulo Proença	
<i>Potencialidades da Plataforma WEDUC – uma rede social desenhada para a educação na educação com os media</i>	323
Óscar Santos & Luís Tinoca	
<i>Literacia Digital na Web 2.0/3.0: aprendizagem e investigação em redes sociais e semânticas</i>	334
Pedro Andrade	

<i>Experiências de uso de Webquest em cursos de graduação na Faculdade de Tecnologia Senac</i>	354
Eli Lopes da Silva, Flavio Garcia; Manoela Silveira, Mariângela Poleza & Nádia Simão	
<i>A Deficiência Visual e a Televisão Interativa: proposta de um serviço IPTV adaptado</i>	366
Rita Oliveira, Jorge Ferraz de Abreu & Ana Margarida Almeida	
<i>O Cyberbullying nas escolas portuguesas: um desafio à promoção da literacia mediática</i>	378
Armanda Matos, Cristina Vieira, Teresa Pessoa & João Amado	
<i>Ser Nerd está na Moda? Consumo e constituição de identidades juvenis via web</i>	395
Angela Bicca, Ana Paula Cunha, Márcia Rostas & Letícia Esteves	
<i>A exclusão do convívio social off-line em detrimento do on-line. Uma breve reflexão</i>	409
Gustavo Sá	
<i>Do lápis azul da censura à liberdade de expressão sem limites do, também azul, facebook. Quando a liberdade de expressão não respeita o direito à privacidade, à honra e ao bom nome</i>	425
Ana Filipa Magalhães	
<i>(Des) Encontros da Participação Digital: a colaboração online na formação contínua de professores</i>	433
Risoleta Montez & Luísa Aires	
<i>O atravessamento das novas tecnologias na profissionalização docente</i>	449
Denise Rezende	
<i>Construindo novos caminhos para a educação, a tecnologia e o professor</i>	460
Isamélia Santos Carvalho	
<i>De “Um Dia com os Media” à “Semana com os Media”: iniciativas em escolas e do jornal local Reconquista, de Castelo Branco</i>	470
Vítor Tomé	
<i>“Setúbal na Rede” promove prática do jornalismo em escolas</i>	486
Pedro Brinca	
<i>Alfabetización mediática y crisis económica. La saturación periodística como desinformación</i>	493
Adrián Sanz	
<i>Literacia mediática como um dos fatores de inclusão e socialização de crianças imigradas</i>	505
Liana Aguiar & Patrícia Silveira	
<i>Consumo Partilhado e Mediação Geracional: os Media como Recurso Relacional e Educativo</i>	515
Simone Petrella, Manuel Pinto, Sara Pereira & Romana Andò	
<i>Educação na sociedade contemporânea entre a realidade ‘real’ e virtual</i>	529
Vicente Paulino e Sabina Fonseca	

<i>A participação pública no jornalismo da saúde como contributo para a cidadania</i> Inês Aroso	542
<i>Da teoria à prática: reflexões sobre o conceito de literacia mediática da saúde</i> Ana Paula Margarido	557
<i>A literacia mediática para a saúde: Um olhar sobre a adolescência</i> Diana Pinto	571
<i>Literacias, competências e legitimação para a prática jornalística na era da Internet: a opinião de jornalistas profissionais</i> Marta Neves	582
<i>Webjornalismo cidadão e ética jornalística: o internauta e a produção de informação na Internet</i> Thiago Melo	598
<i>Do consumismo ao consumerismo</i> Alcina Dourado	612
<i>Marcas, Literacia Mediática e Expressões de Identidade dos Pré-Adolescentes</i> Conceição Costa	628
<i>Letramento em Marketing na sala de aula: os gêneros textuais utilizados pelos professores</i> Maria de Lourdes Dionísio & Jônio Bethônico	644
<i>Educação para a publicidade nas crianças: propostas de aprendizagens em contextos informais</i> Laura Alves & Amália Carvalho	661
<i>Letramento em Marketing: a publicidade e o consumo nas aulas do Ensino Fundamental</i> Jônio Machado Bethônico & Maria de Lourdes Dionísio	679
<i>A Representação dos Idosos na Publicidade Televisiva -Exemplo de uma grelha de Análise Semiótica</i> Raquel Ribeiro	697
<i>A utilização dos novos media em contexto escolar: o caso particular dos alunos com dificuldades visuais</i> Ana Melro & João Castilho	717
<i>Integração curricular da Wikipédia: participando na construção do conhecimento oficial</i> Lia Raquel Oliveira; Lauro Martins; Manuel Capitão; Manuela Costa; Helena Barbosa	728
<i>Cidadania e Literacia Digitais: estudo exploratório na região de Lisboa</i> Sónia Pedro Sebastião	737
<i>Transliteracia – Um novo paradigma na Educação para os Media</i> Joana Paupério	755

<i>EducomCiência: Professores Comunicam: A experiência de oficinas de produção de vídeos educativos de ciências com estudantes de licenciaturas em ciências na Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	771
Mariana Sebastião, Mariana Alcântara, Rejâne Maria da Silva & Simone Bortoliero	
<i>O recurso aos media em contexto escolar e o seu papel na tomada de consciência de modos distintos de comunicar em sociedade</i>	781
Maria da Conceição Pires & José Carvalho	
<i>A descentralização da comunicação enquanto forma de promoção e expansão do conhecimento e desenvolvimento intelectual</i>	796
Cláudia Lima & Heitor Alvelos	
<i>Nas Ondas do Vídeo: professores de São Paulo vivenciam a Literacia Audiovisual</i>	812
Marciel A. Consani & Paulo Teles	
<i>Títulos de Cultura na primeira página: fatores de literacia</i>	823
Patrícia Contreiras & Helena Vieira	
<i>Crime e Media: A violência no Brasil massificada no exterior por meio de telejornais brasileiros. O caso da TV Record</i>	840
Rogério Paiva	
<i>Formas de envolvimento de audiências: A televisão convencional e a Web TV</i>	855
Pedro Ferreira & José Azevedo	
<i>Novos Paradigmas de Interação e comunicação na era digital da imprensa: uma Revista Híbrida de Design</i>	869
Sandra Cruz, Vasco Branco & Francisco Providência	
<i>A Televisão Pública no contexto da cultura participativa: Uma análise do programa 5 para meia noite</i>	885
Gizeli Menezes	
<i>Posters</i>	898
<i>As potencialidades do cinema para construção do conhecimento</i>	899
Daniele Savietto Filippini	
<i>Ciência na mídia: a experiência de uma assessoria de imprensa especializada em jornalismo científico para o 29º Congresso Brasileiro de Zoologia</i>	912
Mariana Alcântara, Mariana Sebastião, Simone Bortoliero & Rejâne Maria Lira-da-Silva	
<i>Comics in education: criação online de histórias em quadrinhos no contexto de língua estrangeira</i>	926
Olegário Neto & Dulce Cruz	
<i>Letramento Midiático e Práticas Cotidianas de Comunicação e Linguagem</i>	941
Terezinha Souza & Dulce Cruz	
<i>O uso de jogos cognitivos electrónicos no contexto escolar: contribuições ao desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem</i>	956
Daniela Ramos	

Sessão de Encerramento ³	967
Fernando Egídio Reis, Diretor-Geral da Educação	968
Pedro Jorge Braumann, Gabinete de Serviço Público, Ética e Diversidade, RTP	972
Considerações finais	975
Notas conclusivas e perspectivas para o futuro	976
Comissões e Apoios	978
Comissão de Honra	979
Comissão Científica	980
Comissão Organizadora	981
Comissão Organizadora Local	982
Apoios	983

³ Textos disponibilizados pelos autores à data da publicação

Índice de vídeos

Registo de Vídeos das Conferências Plenárias

<u>Sessão de Abertura</u>	985
<p>Rosalia Vargas, Diretora do Pavilhão do Conhecimento Ana Maria Bettencourt, Presidente, Conselho Nacional de Educação Ana Martinho, Presidente, Comissão Nacional da Unesco António M. Cunha, Reitor, Universidade do Minho Pedro Berhan da Costa, Diretor, Gabinete para os Meios de Comunicação Social</p>	
Conferência Inaugural	986
<u>Media Education in North America: The Next Generation</u>	
<p>Oradora: Kathleen Tyner, Investigadora e Professora Associada do Departamento de Rádio, TV e Cinema, Universidade do Texas</p>	
Sessões Plenárias	987
<u>Media and Information Literacy: From Pockets of Success to Sustained National Programmes</u>	987
<p>Alton Grizzle, Especialista de Programa do Setor de Comunicação e Informação, UNESCO</p>	
<u>30 Years of transformation in citizen media education</u>	988
<p>Evelyne Bevort, Diretora, CLEMI – Centre de Liaison de l’Enseignement et des Médias</p>	
<u>Literacia Fílmica na Europa e em Portugal</u>	989
<p>Graça Lobo, Coordenadora do ano-piloto, Plano Nacional de Cinema</p>	
<p>Mark Reid, Chefe da divisão de Film Education do British Film Institute e Coordenador do projeto European Film Literacy</p>	
<u>Navegando com o Magalhães. Que impacto?</u>	990
<p>Sara Pereira, Investigadora, Coordenadora do Projeto, Universidade do Minho</p>	
<u>Qual o contributo dos provedores dos media para a literacia mediática?</u>	991
<p>Adelino Gomes, ex-Provedor do ouvinte, RDP Estrela Serrano, Investigadora, ex-Provedora do leitor, Diário de Notícias Joaquim Fidalgo, ex-Provedor do leitor, Público José Carlos Abrantes, Provedor do telespetador, RTP</p>	

Novos Media, Novas Literacias

Ellen Helsper, Professora e Investigadora, London School of Economics 992
Marta Neves, Investigadora, ISCTE-IUL
Tiago Lapa, Investigador, ISCTE-IUL

Literacia Mediática e Compreensão do Mundo Atual

Carlos Magno, Presidente, Entidade Reguladora para a Comunicação Social 993
José Manuel Pérez Tornero, Professor, Universidade de Barcelona
Paulo Ferreira, Diretor de Informação, RTP

Entrega de Prémios do Concurso Escolar Media Smart, dedicado à temática 994
solidariedade entre gerações

Entrega de Prémios do Concurso 7 Dias, 7 Dicas sobre os Media. Uma parceria 994
*entre o Gabinete para os Meios de Comunicação Social (GMCS), Rede de Bibliotecas
Escolares (RBE), Direção Geral de Educação (DGE) e Fundação Ciência e Tecnologia (FCT).*

Sessão de Encerramento

Pedro Berhan da Costa, em representação do Secretário Estado Adjunto Pedro Lomba
Carlos Magno, Presidente, Entidade Reguladora para a Comunicação Social
Fernando Egídio Reis, Diretor-Geral da Educação 995
Ana Neves, Diretora de Departamento, Fundação para a Ciência e a Tecnologia
Pedro Jorge Braumann, Gabinete de Serviço Público, Ética e Diversidade, RTP



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Nota introdutória

Os textos reunidos nestas Atas foram objeto de apresentação, em sessões plenárias ou em sessões paralelas, no 2º Congresso 'Literacia, Media e Cidadania' que se realizou nos dias 10 e 11 de maio no Pavilhão do Conhecimento, em Lisboa.

Formar para um uso crítico e esclarecido dos meios de comunicação, quer dos tradicionais quer dos que resultam das novas tecnologias, é um imperativo de cidadania que constitui profunda preocupação do Grupo Informal sobre Literacia Mediática – GILM – responsável pela organização deste evento científico. Este Grupo, constituído pelo Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, a Comissão Nacional da UNESCO, o Conselho Nacional de Educação, a Entidade Reguladora para a Comunicação Social, o Gabinete para os Meios de Comunicação Social, a RTP – Rádio e Televisão de Portugal e, mais recentemente, a Rede de Bibliotecas Escolares e a Fundação para a Ciência e Tecnologia, tem vindo a desenvolver, desde 2009, um conjunto de atividades destinadas a trazer para a agenda pública a literacia para os media enquanto dimensão fundamental da formação dos cidadãos, promovendo a consequente definição e aplicação de políticas coerentes neste campo. Foi neste contexto e com este propósito que o GILM desafiou professores, investigadores, bibliotecários, animadores socioculturais e profissionais dos media a participar ativamente neste 2º Congresso, procurando contribuir para o aprofundamento de conhecimentos e para o debate sobre as múltiplas questões que integram o grande universo do “pensar e agir digital”.

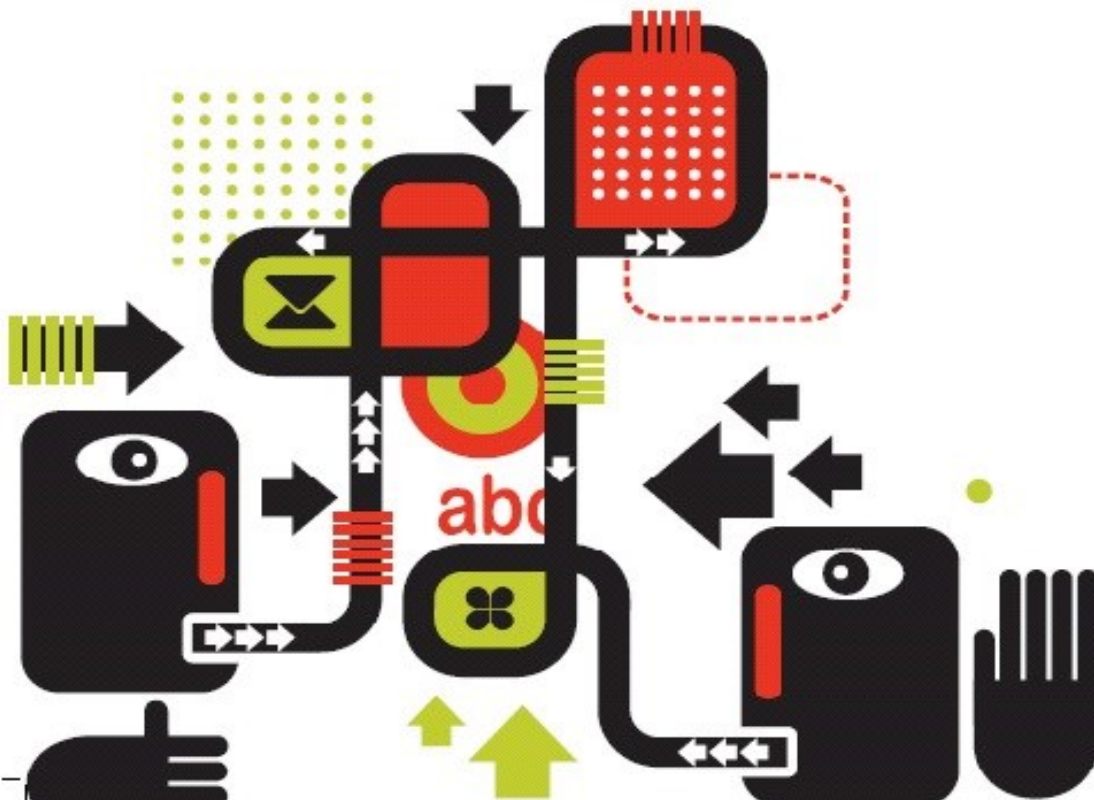
No seguimento do que tinha acontecido na Universidade do Minho, em Braga, durante o 1º Congresso 'Literacia, Media e Cidadania', a segunda edição deste evento traduziu-se num tempo substantivo em termos de análise de trabalhos de investigação, de discussão conceptual, de sugestões para a criação e implementação de políticas bem como de programas de formação e de práticas de intervenção. As páginas que se seguem dão conta desta diversidade de contributos e de perspetivas, contribuindo para enriquecer a reflexão e a produção científica no campo da literacia para os media em Portugal.

janeiro de 2014
Sérgio Gomes da Silva
Sara Pereira



2º CONGRESSO **Literacia, Media e Cidadania**

SESSÃO DE ABERTURA



Comissão Nacional da UNESCO Portugal
Portuguese National Commission for UNESCO



Conselho Nacional de Educação



ENTIDADE REGULADORA PARA A COMUNICAÇÃO SOCIAL



Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



GABINETE PARA OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL



Universidade do Minho



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



direção-geral de educação





Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Média e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Intervenção de Rosalia Vargas

Presidente da Ciência Viva

É notável o facto do II Congresso Literacia, Média e Cidadania ser em si mesmo um exemplo de cidadania. Naturalmente que este facto está ligado à circunstância da comissão organizadora deste Encontro conter uma grande variedade de especialistas e ser, de certa forma, um grupo informal que tudo faz para uma partilha generosa e activa do conhecimento e experiência nestes domínios que muito têm de responsabilidade social.

E escolheram fazê-lo no Pavilhão do Conhecimento – Ciência Viva.

Escolha muito interessante e que muito nos honrou. Na verdade um museu ou um centro de ciência é ele próprio um enorme meio de comunicação. Aqui também se faz, ou se pode fazer, todos os dias, uma educação para os media. Mesmo se uma literacia para os media contém em si mesma o sentido e a urgência de todas as literacias, por todas as razões evidentes. Mas podemos talvez destacar apenas uma: o entendimento do mundo, desde a nossa porta à galáxia mais distante.

Foi talvez por isso que cidadãos experientes e profissionais de muitas e diferentes áreas se reuniram há dois anos pela primeira vez, subscrevendo um documento crítico, inovador e orientador. É, está claro, a declaração de Braga. E aqui estão hoje neste segundo encontro, de certa forma informal e democrático, como o é, aliás, o próprio modelo desta organização. Isto é sem dúvida, em si mesmo, um caso maior de cidadania.

Portanto, toda a equipa da Ciência Viva se regozija por terem escolhido fazê-lo no Pavilhão do Conhecimento. Diz-se, é verdade, que os centros de ciência são lugares vivos, democráticos, inovadores e neutros, podendo assim potenciar e acolher múltiplas iniciativas dos cidadãos. Lembremos o brasileiro Luis Marcelo Mendes, consultor, jornalista e gestor de design, que refere a comunicação e cultura nos museus dizendo que “temos que dizer adeus à valorização de hierarquias, do beija-mão e das zonas de conforto. O museu será o lugar dos inconformados, dos encenqueiros, dos rebeldes, dos irrequietos, daqueles que abraçam as grandes causas.”

A literacia, média e cidadania é, além de uma questão profissional de sabedoria, é também uma questão de cidadania, e portanto esta é também uma grande causa. O que mais se valoriza hoje num centro de ciência não é a tecnologia mas sim a atitude. Então, subscrevam conosco esta premissa e sintam-se em casa, porque esta é a vossa casa.

Rosalia Vargas

Presidente da Ciência Viva



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Média e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Intervenção de Pedro Berhan da Costa

Diretor do Gabinete para os Meios de Comunicação Social

Se a literacia para os media já era uma condição de cidadania antes da emergência da sociedade de informação, certo é, que no actual contexto de intensa revolução tecnológica e digital, em que os media, sobretudo os novos media, se tornaram omnipresentes na nossa vida individual e colectiva, esta literacia constitui, permitam-me a metáfora, uma verdadeira condição de “sobrevivência” e de conservação da “sanidade mental” para quem pretenda manter-se actualizado, atento, activo e participativo em termos sociais.

Com efeito, a avalanche de informação a que estamos permanentemente sujeitos e a capacidade praticamente generalizada e imediata de autoria de conteúdos por parte dos cidadãos comuns impõem, sob pena de perda de racionalidade, a aquisição de um conjunto de competências a que se convencionou chamar Literacia Mediática.

Literacia essa que inclui:

- Saber procurar, guardar, arrumar, partilhar, citar, tratar e avaliar a informação pertinente, atentando também à credibilidade das fontes;
- Compreender criticamente os *media* e a mensagem mediática, no sentido de perceber quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios;
- Expressar e comunicar ideias através do uso criativo e responsável dos media, exercendo uma participação cívica eficaz.

Na realidade, estas temáticas da literacia, dos media e da cidadania que aqui nos juntam contêm uma relação indissociável com o conceito de liberdade.

Se compararmos a infra-estrutura em que consiste a internet a uma imensa rede de auto-estradas, a verdade é que, mesmo que tenhamos à nossa disposição um automóvel de elevada potência, só teremos condições para a percorrer se soubermos conduzir.

Isto é, a liberdade, neste caso a de circulação, está, desde logo, dependente da competência de guiar e de definir e alcançar destinos.

Da mesma forma, a liberdade para o exercício pleno da cidadania está, em absoluto, dependente das competências que acima enunciei quando me referi à literacia mediática.

Contribuir para elevar e consolidar os níveis de tais competências no nosso País é o propósito do Grupo Informal de Literacia para os Media, cuja actividade tem vindo a ser desenvolvida desde 2009, integrando actualmente o Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, a Comissão Nacional da Unesco, o Conselho Nacional de Educação, a Direcção-Geral de Educação, a Entidade Reguladora para a Comunicação Social, a Fundação para a Ciência e a Tecnologia, o Gabinete para os Meios de Comunicação Social e a Rádio e Televisão de Portugal.

Ao longo do seu percurso, este Grupo Informal teve vários momentos marcantes, dos quais cumpre destacar:

- O lançamento do Portal da Literacia Mediática, em 2010;
- O 1º Congresso Literacia, Media e Cidadania, em 2011, do qual resultou a Declaração de Braga, documento basilar sobre esta matéria em Portugal;
- A Jornada “Um Dia com os Media”, em 2012;
- A Operação 7 Dias com os Media, em 2013;
- O 2.º Congresso Literacia, Media e Cidadania, que agora se inicia.

O Grupo Informal tem tido a capacidade de unir sinergias e potenciar dinâmicas sem, todavia, retirar “vida própria” a cada uma das entidades parceiras. De tal “vitalidade” individual são exemplos:

- O estudo “Educação para os Media – Experiências, Atores e Contextos”, editado pela ERC em 2011;
- A Edição da “25+1 - Agenda de Atividades de Educação para os Media” – co-editado pelo GMCS e pela Universidade do Minho, em 2011;
- A aprovação da Recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre Educação para a Literacia Mediática, em Dez de 2011; e
- Os concursos escolares dinamizados pelo GMCS, pela RBE, pela DGE e pela FCT, designadamente o “7 Dias, 7 Dicas sobre os Media”, cujos melhores trabalhos estão presentes no átrio deste Pavilhão, estando prevista para amanhã a entrega de prémios, em momento imediatamente anterior à sessão de encerramento deste Congresso.

Resulta, assim, claro que este Grupo Informal, para além de já exibir um valioso “currículum”, evidencia uma dinâmica que promete a continuação de uma intensa e profícua actuação a curto prazo. Estejamos pois atentos!

Desde já a este Congresso que, estou certo, proporcionará o aprofundamento de conhecimentos e constituirá um importante contributo para a definição das próximas políticas e actividades públicas relacionadas com a correlação fundamental entre Literacia, Media e Cidadania.

Desejo o maior sucesso a todos e aos trabalhos do Congresso!

Pedro Berhan da Costa

Diretor Gabinete para os Meios de Comunicação Social



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Intervenção de Ana Martinho

Presidente da Comissão Nacional da UNESCO

Embaixadora

Muito obrigada, muito bom dia a todos, eu queria dirigir uma palavra especial à Dra. Rosalia Vargas que nos recebe nesta casa tão alegre e tão vibrante e que certamente servirá de inspiração ao tema importante de que nos vamos ocupar. É realmente com muita satisfação que me dirijo a este Congresso promovido pelo GILM, Grupo de trabalho informal sobre literacia mediática, de que a Comissão Nacional da UNESCO faz parte e que tem tido um papel fundamental a nível nacional para aprofundar esta matéria e dar uma maior visibilidade a uma questão que é cara à UNESCO.

Já nos anos 60 a UNESCO identificou esta matéria como uma importante área de intervenção, reconhecendo o papel que os media desempenham na evolução das sociedades e propondo a implementação das políticas, programas e estratégias que a utilização dos media como motores de desenvolvimento podem proporcionar.

A UNESCO no século XXI enquanto agência de estudo e transmissão de conhecimento está bem ciente do papel crucial da educação para os media na preparação dos jovens, para o exercício de uma cidadania plena., Na verdade, o acesso livre e a partilha de informação são condições para a valorização das pessoas e para a sua participação na sociedade do conhecimento.

Neste contexto, e com vista a atingir os objetivos constantes das Declarações de Grünwald e de Alexandria, a UNESCO desenvolveu um conjunto de programas destinados a profissionais dos media, pais, alunos e professores, entre os quais destacaria o Currículo da Literacia para os Media e a Informação que será apresentado esta manhã pelo Dr. Alton Grizzle da UNESCO, a quem agradeço a presença aqui para nos dar, com maior detalhe e destaque, a conhecer a abordagem da UNESCO nesta matéria.

Gostava de sublinhar que a UNESCO é uma organização do sistema das Nações Unidas que tem também como sua missão a defesa da liberdade de expressão e de imprensa, o pluralismo dos media e o acesso universal à informação e ao conhecimento. Estes elementos são cruciais

para uma abordagem de desenvolvimento baseada nos Direitos Humanos tal como referido nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

Estou certa de que o Congresso contribuirá para uma maior tomada de consciência sobre a importância da educação para os media e da liberdade de expressão que é um direito fundamental como tem sido aqui evocado pelos anteriores oradores, consagrado na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

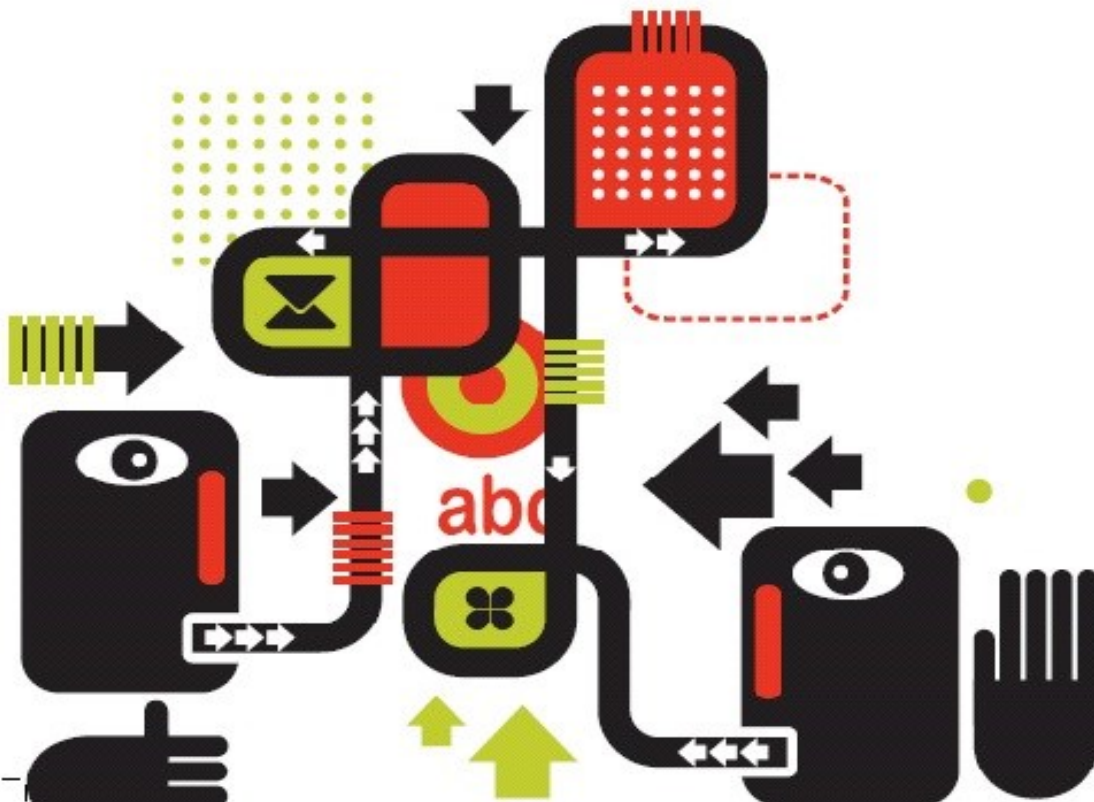
Desejo portanto o maior sucesso aos vossos trabalhos bem como às outras iniciativas que estão em curso e como falou o Dr. Berhan, nomeadamente a operação *7 Dias com os Media* que se iniciou no dia 3 de maio, Dia Mundial da Liberdade de Imprensa, e que culmina com a realização deste nosso encontro.

Muito obrigada a Todos e bom trabalho !



2º CONGRESSO **Literacia, Media e Cidadania**

SESSÕES PLENÁRIAS



Comissão Nacional da UNESCO Portugal
Portuguese National Commission for UNESCO



Conselho Nacional de Educação



ENTIDADE REGULADORA PARA A COMUNICAÇÃO SOCIAL



Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



GABINETE PARA OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL



Universidade do Minho



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



direção-geral educação



RTP



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Média e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Acesso e usos do computador Magalhães na escola e em casa: um estudo no concelho de Braga

Sara Pereira (sarapereira@ics.uminho.pt)

Ana Melro (anamelro@live.com.pt)

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho

Resumo: “Quando um Magalhães entrar numa casa, nunca mais essa casa será a mesma. O Magalhães é um computador para ser utilizado dos 7 aos 77. É um computador que faz tudo aquilo que nós necessitamos”. A afirmação é do ex-primeiro-ministro José Sócrates em declaração ao Jornal da Tarde emitido pela RTP1 a 23 de setembro de 2008. Enquanto chefe do XVII governo constitucional, José Sócrates lançou, em 2008, no âmbito do Plano Tecnológico da Educação, o programa ‘e.escolinha’ com o objetivo de “generalizar o uso do computador e da Internet nas primeiras aprendizagens e garantir o acesso ao primeiro computador a milhares de famílias” (Tribunal de Contas, 2012: 97). A medida permitiu a mais de 400 mil crianças do 1º ciclo do ensino básico, e respetivas famílias, o acesso gratuito, ou a custo reduzido, a um computador pessoal com conteúdos educativos: o Magalhães. Mas, qual foi realmente o impacto desta medida para as crianças, para as suas famílias e para a escola? O que aconteceu nas escolas e nos lares que receberam o computador? O que lhes trouxe de novo? Essas escolas e essas casas ficaram de facto diferentes, como defendeu o ex-primeiro-ministro? Em que aspetos? Com base em questionários aplicados a mais de 1500 alunos a frequentar o 3º e o 4º ano em 32 escolas do 1º ciclo do ensino básico do concelho de Braga, e através dos inquéritos administrados aos seus pais e professores, pretendemos conhecer as perspetivas dos três grupos de inquiridos sobre a importância dos media e das novas tecnologias na vida das crianças; procurámos igualmente conhecer os acessos e os usos do Magalhães nos contextos familiar e escolar, bem como conhecer as suas perspetivas sobre o programa governamental e a distribuição do computador. Este estudo enquadra-se num projeto de investigação intitulado “Navegando com o Magalhães: Estudo sobre o Impacto dos Media Digitais nas Crianças”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, (PTDC/CCI-COM/101381/2008) e cofinanciado pelo FEDER através do COMPETE (COMPETE: FCOMP-01-0124-FEDER-009056).

Palavras-chave: Programa ‘e.escolinha’, Computador Magalhães, Políticas tecnológicas para a educação Crianças, famílias, professores.

1. A iniciativa 'e.escolinha' e as políticas tecnológicas para a educação

De forma a alcançar as metas estabelecidas pela União Europeia, desde a Estratégia de Lisboa definida no ano 2000 e relançada pelo Conselho Europeu da Primavera de 2005, Portugal tem vindo a apostar na implementação de um conjunto de programas que visam disseminar e incentivar a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) com o objetivo de proporcionar a inclusão digital dos cidadãos na Sociedade da Informação. O objetivo principal destes programas centra-se no desenvolvimento de uma economia dinâmica e competitiva, com base no Conhecimento, bem como no aumento da empregabilidade e no fortalecimento do mercado de trabalho. As estratégias passam pela implementação de medidas que atuem em vários campos sociais, com especial enfoque no da educação, porque é nele que reside a “chave para a sobrevivência económica do século XXI” (Trilling & Fadel, 2009: 6). Segundo os autores Trilling e Fadel (2009: 12), a educação desempenha quatro papéis universais no desenvolvimento da sociedade: proporciona a aprendizagem e o desenvolvimento de competências pessoais; capacita o cidadão para a contribuição no trabalho e na sociedade; estimula o cumprimento das responsabilidades cívicas; e transporta um conjunto de tradições e de valores (Trilling & Fadel, 2009: 12). Como tal, as políticas educativas são moldadas pela emergência das tecnologias da informação e comunicação, sendo comumente designadas de políticas tecnológicas para a educação.

Em 2005, o XVII Governo Constitucional criou o Plano Tecnológico, um plano composto por um conjunto de medidas que visavam a modernização do país e o desenvolvimento tecnológico e científico da sociedade. Dois anos depois, em 2007, é criado o Plano Tecnológico da Educação (PTE) que se orientou em torno de três eixos principais - acesso, formação e conteúdos – e que integrou os programas 'e.escola', 'e.professor' e 'e.oportunidades'. Em 2008 o PTE passa a integrar também a iniciativa 'e.escolinha', com o objetivo de garantir o acesso a um computador pessoal, com conteúdos educativos, a todas as crianças do 1º ciclo do ensino básico, e ainda, o acesso ao primeiro computador a milhares de famílias (Tribunal de Contas, 2012: 97). Decorrente do 'e.escola', o programa 'e.escolinha' foi considerado pelo ex-primeiro-ministro, José Sócrates, “um dos mais ambiciosos do Plano Tecnológico”, contemplando a distribuição de computadores, designados de Magalhães, gratuitamente ou a um custo máximo de 50 euros.

O Magalhães, um computador baseado no modelo Classmate PC da Intel, e consiste num portátil especialmente concebido para crianças dos seis aos dez anos, resistente aos choques e aos líquidos. Este computador, que é montado em Portugal pela empresa JP Sá Couto, foi batizado de Magalhães, numa analogia entre o percurso do navegador português Fernão de Magalhães, que deu a volta ao mundo no século XVI, e a ideia de que os mais novos podem, através do computador, navegar no oceano da informação e do conhecimento.

Até ao momento da suspensão do programa pelo XIX governo constitucional, em 2011, foram encomendados à empresa que fabrica o computador Magalhães um total de 750 mil

portáteis, com previsão de entrega em duas fases. Porém, de acordo com os Relatórios do Tribunal de Contas de 2010 e de 2012, sobre o financiamento das 'e.iniciativas', apenas foram distribuídos, numa primeira fase, 401.711 computadores de um total de 500 mil e, numa segunda fase, 94.091 dos 250 mil computadores portáteis previstos, tendo sido distribuídos efetivamente 495.802 computadores Magalhães. Apesar de os números revelados estarem apenas a 66% da execução total de computadores encomendados, as estatísticas revelam que o rácio/relação de alunos por computador, nas escolas públicas do 1º ciclo do ensino básico, decresceu consideravelmente de 11:4, em 2007/2008, para 1:1 no ano letivo seguinte, aquando da implementação do 'e.escolinha' (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2011), alcançando-se assim o objetivo de 'um computador por criança'.

O computador Magalhães foi bandeira do governo de José Sócrates, tendo sido objeto de propaganda política inclusive na exportação do computador para outros países, sobretudo da América Latina e da Ásia, carregando a mensagem de que o computador iria generalizar o acesso às novas tecnologias e revolucionar o sistema de ensino. Em declarações ao Jornal da Tarde da RTP1 (2008), o ex-primeiro ministro afirmou que "Quando um Magalhães entrar numa casa, nunca mais essa casa será a mesma; O Magalhães é um computador para ser utilizado dos 7 aos 77; É um computador que faz tudo aquilo que nós necessitamos." Também a ex-ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, anunciou que "O programa é um meio poderoso que pode fazer com que tudo mude: pode fazer com que uma criança que tenha dificuldades na aprendizagem aprenda melhor e mais rápido." (Diário de Notícias, 2009). Enquanto os *media*, numa fase inicial, reproduziam os discursos positivos de *spin* governamental (Novais & Martinho, 2011), após as queixas apresentadas sobre a o programa 'e.escolinha', sobretudo por parte dos partidos da oposição, rapidamente começaram a surgir mais notícias desfavoráveis na agenda mediática¹, dando-se maior destaque às críticas. Numa análise dos conteúdos sobre o computador Magalhães nos semanários, *Sol* e *Expresso*, de 2008 a 2010, verificou-se que 90% das notícias publicadas eram de teor 'negativo' (Melro, 2011: 63). De entre os assuntos polémicos mais noticiados, saliente-se o problema da adjudicação direta do computador Magalhães à JP Sá Couto, dando origem à abertura de uma Comissão de Inquérito Parlamentar; os atrasos na distribuição do computador; os erros ortográficos presentes nos conteúdos educativos e a sobrecarga de trabalho burocrático dos professores.

A par das desaprovações de que foi alvo, a estrutura do programa 'e.escolinha', consistindo num dos modelos mais recentes de políticas tecnológicas para a educação, designadas de iniciativas de "um computador por aluno" ("one-to-one" ou 1:1), é igualmente posta em causa por alguns autores. Uma das críticas mais apontadas a este tipo de programas é o facto de o foco estar depositado na tecnologia. Estes modelos suportam a ideia de que o acesso ao computador e à Internet são suficientes para mudar a forma como as crianças aprendem. Em "Laptops and Literacy", Mark Warschauer desvenda que "os computadores não são a solução

¹ Os assuntos publicados sobre o computador 'Magalhães' podem ser consultados na cronologia elaborada no âmbito do projeto de investigação "Navegando com o Magalhães": http://www.lasics.uminho.pt/navmag/?page_id=1967&lang=pt

mágica para os desafios da educação” (2006: 144). Na mesma linha, os autores Collins & Halverson (2009: 145) sugerem que "os líderes estatais terão de trabalhar junto com os educadores, não como missionários que carregam presentes mágicos, mas como colaboradores na criação de novas oportunidades para aprender". Também Neil Selwyn critica a verticalidade deste tipo de políticas orientadas do topo para base, colocando o ensino numa espécie de “depósito em vez de descoberta”, e os estudantes numa “posição de recetores de currículos pré-embalados” (2010: 62).

Por outro lado, Maruja Díaz, responsável pela Unidade de Inovação e Criatividade em Educação e Cultura da Comissão Europeia, considera que as políticas tecnológicas para a educação, na União Europeia, estão a mudar e a tender para a descentralização na tecnologia, caminhando em direção a uma perspetiva mais humanista. “Haverá uma mudança das questões tecnológicas para as questões culturais. Isso inclui o objetivo de compreender a aprendizagem ao longo da vida como uma cultura e não como uma questão de formação instrumental” (cit. in Rantala & Suoranta, 2008:102). De acordo com esta responsável, embora numa primeira fase as políticas europeias tenham dado prioridade à questão do acesso, a tendência atual é para abordar questões mais relacionadas com a qualidade dos conteúdos e integração da tecnologia nas salas de aula.

Outra questão colocada acerca deste tipo de políticas de generalização de acesso à tecnologia tem a ver com a tónica colocada na clivagem entre “os que têm” e “os que não têm”, entre os “ricos” e os “pobres” em informação. Para Linda Phipps (1999) estes modelos transformacionais tendem a ser idealistas, na medida em que apresentam as TIC como a solução para o problema da exclusão social, um conceito que, segundo a autora, engloba fatores mais complexos do que o simples acesso à tecnologia. Phipps considera que existem poucos modelos de avaliação do impacto do acesso à tecnologia nos diferentes grupos sociais e que a maioria dos modelos existentes centra-se mais na criação de emprego do que na análise qualitativa da capacitação individual ou da comunidade (Phipps, 1999: 100).

Considerando então a importância de acompanhar, de analisar e de avaliar este tipo de políticas públicas, levámos a cabo um projeto de investigação com o objetivo de avaliar o impacto do computador Magalhães na vida das crianças, das famílias e das escolas. É sobre os objetivos e a natureza deste projeto que se debruça o ponto seguinte.

2. O projeto ‘Navegando com o Magalhães’: objetivos e metodologia

O Projeto “Navegando com o Magalhães: Estudo sobre o Impacto dos Media Digitais nas Crianças”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, foi levado a cabo por uma equipa de investigadores do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, coordenada por Sara Pereira, e teve a duração de três anos (maio 2010 - maio 2013)².

² Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CCI-COM/101381/2008) e cofinanciado pelo FEDER através do COMPETE (COMPETE: FCOMP-01-0124-FEDER-009056).

O projeto desenvolveu-se em torno de dois objetivos principais: analisar as políticas subjacentes ao programa 'e.escolinha', que contempla a distribuição do computador Magalhães, e conhecer e analisar as práticas e os usos das tecnologias digitais pelas crianças, em particular do computador Magalhães, na escola e em casa. Mais especificamente, o projeto teve como alvo de análise os seguintes vetores:

Programa 'e.escolinha': pretendeu-se conhecer os objetivos e o enfoque da iniciativa de modo a averiguar se as políticas do governo se revelaram significativas e eficazes para o contexto escolar e para a promoção da literacia digital das crianças. Pretendeu-se também conhecer as perspetivas dos decisores políticos sobre esta iniciativa.

Crianças: sendo os alunos do 1º ciclo do ensino básico o público-alvo desta iniciativa, foi nosso objetivo ouvir as crianças sobre os usos que fazem dos meios digitais, em particular do computador Magalhães, em casa e na escola. Procurámos conhecer quem são as crianças que usam e as que não usam o computador Magalhães, como o usam e para quê. Procurámos igualmente conhecer as suas opiniões sobre o computador e o modo como o programa que o enquadra foi implementado.

Famílias: procurámos conhecer qual o significado do computador Magalhães para os encarregados de educação, mais especificamente, qual o contributo para a inclusão digital das famílias. Auscultámos também a opinião dos pais sobre o programa governamental e sobre o computador Magalhães.

Professores: os professores foram agentes no processo burocrático de aquisição do equipamento, mediadores do uso do computador pelas crianças nas salas de aula do 1º ciclo do ensino básico e responsáveis pela sua integração no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, quisemos saber se os professores usavam o portátil Magalhães com os alunos durante as atividades pedagógicas, quer na sala de aula, quer na solicitação de trabalhos para casa. À semelhança dos grupos anteriores, foi nosso objetivo conhecer as opiniões dos professores sobre o programa e a sua implementação no contexto escolar, bem como a importância que atribuíram ao computador como meio promotor de múltiplas aprendizagens e de competências de literacia digital.

No sentido de responder a este conjunto de objetivos, o projeto envolveu vários métodos, concebidos em função dos propósitos específicos de cada fase. Assim, de uma forma muito geral, o projeto contemplou os seguintes métodos de investigação:

- Análise da cobertura mediática do computador Magalhães: análise de quatro jornais diários – Público, Diário de Notícias, Jornal de Notícias e Correio da Manhã – edições online e primeiras páginas impressas no período compreendido entre junho de 2008 e junho de 2010;
- Pesquisa documental: recolha e análise de documentos sobre o Plano Tecnológico da Educação (PTE) e de outros documentos direta ou indiretamente relacionados

com o programa 'e.escolinha' produzidos pelo governo e seus órgãos, partidos políticos, empresas, etc.;

- Entrevistas de elite: entrevistas a atores-chave no processo de conceção e implementação da iniciativa, entre eles, decisores políticos, responsáveis pela implementação do programa, diretores de empresas envolvidas, deputados de partidos políticos, e outros agentes relevantes neste processo;
- Questionários: inquéritos a uma amostra de alunos a frequentar escolas do 1º ciclo do ensino básico (3º e 4º ano) do concelho de Braga, aos seus professores e encarregados de educação;
- Estudos de caso: estudo de uma turma que use o computador Magalhães e estudo de uma turma que não use o computador a partir de grupos de foco com alunos, professores e pais.

Não sendo possível apresentar neste artigo todos os dados provenientes do desenvolvimento do projeto, optámos por apresentar, também de uma forma sumária, os resultados alcançados através dos questionários às crianças, aos pais e aos professores.

Os questionários foram aplicados entre maio e junho de 2012 a alunos a frequentar o 3º e o 4º ano (1525 inquéritos válidos) de 32 escolas do 1º ciclo do ensino básico do concelho de Braga. Foram também inquiridos os professores destes alunos (79 inquéritos válidos) e os seus encarregados de educação (1264 inquéritos válidos). As escolas foram selecionadas aleatoriamente entre o total de escolas do 1º ciclo do Ensino Básico do concelho de Braga, tendo sido inquiridas todas as turmas de 3º e de 4º ano das escolas selecionadas. A Figura 1 apresenta a amostra dos grupos inquiridos.

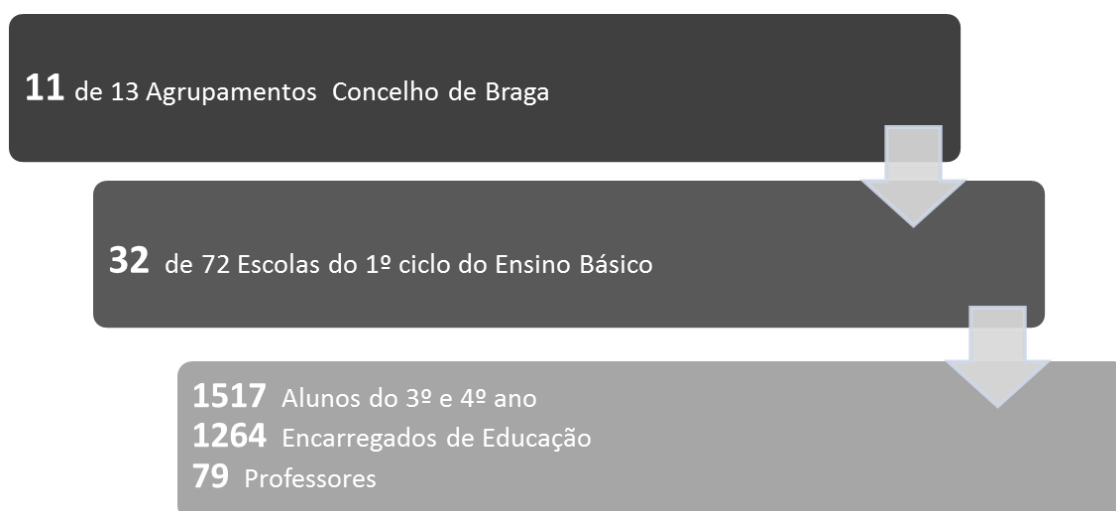


Figura 1 – Amostra dos grupos inquiridos

Os resultados dos questionários foram analisados com recurso ao programa de tratamento de dados quantitativos SPSS. As questões abertas foram tratadas e analisadas no programa de análise qualitativa NVivo.

3. Acesso e usos do computador Magalhães na escola e em casa

3.1. Breve caracterização dos grupos inquiridos

Antes de entrarmos na apresentação e análise dos dados, façamos uma breve caracterização da amostra dos três grupos inquiridos.

Do grupo de crianças foram considerados válidos para análise 1517 questionários. Das crianças inquiridas, 51% são do género masculino e 49% pertencem ao género feminino. Metade das crianças (50%) tem 9 anos de idade, situando-se as outras idades nos 10 anos (27%), 8 anos (20%) e, de forma mais residual, nos 7, 11 e 12 anos. No que diz respeito ao ano de escolaridade, 48% frequenta o 3º ano e 52% frequenta o 4º ano. Relativamente ao agregado familiar, a esmagadora maioria vive com ambos os pais e 83% tem pelo menos um irmão. 26% das crianças vive também com outros familiares (tios, avós e outros).

Dos 1264 questionários respondidos pelos encarregados de educação e considerados válidos para análise, verifica-se que 4% dos inquiridos tem idade abaixo dos 30 anos, 55% tem entre 30 e 40 anos, 38% situa-se na faixa etária entre os 41 e os 50 anos e 3% tem mais de 50 anos. No que diz respeito às habilitações académicas, 45% dos respondentes completou o ensino básico (7% o 1º Ciclo, 16% o 2º Ciclo e 22% o 3º Ciclo), 28% completou o Ensino Secundário e 27% o Ensino Superior. Para classificar as profissões dos Encarregados de Educação, baseamo-nos na Classificação Portuguesa das Profissões de 2010. Assim, com base nesta classificação, o grupo profissional mais representado é o dos especialistas das atividades intelectuais e científicas (20%), seguindo-se o dos trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (16%), sendo o terceiro mais representado o grupo dos técnicos e profissionais de nível intermédio (14%). O grupo dos desempregados ocupa a quarta posição, com 12% de encarregados de educação nesta situação. Com exceção do grupo dos trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices, que representa 11% da amostra, todos os outros ficam abaixo dos 10%.

Por último, em relação aos professores, dos 79 questionários válidos para análise, a esmagadora maioria (94%) é do género feminino, um dado em consonância com o exercício desta profissão a nível nacional em termos de representação de género. A grande maioria dos professores inquiridos (68%) tem idades compreendidas entre os 45 e os 55 anos, apresentando uma média de 24 anos de serviço. A habilitação base da esmagadora maioria é o bacharelato ou licenciatura em Educação de Ensino Básico, apenas 6% frequentou um curso de pós-graduação. Cerca de metade da amostra de professores leciona o 3º ano (47%) e aproximadamente outra metade (47%) leciona o 4º ano de escolaridade, sendo residual os casos em que ensinam a ambos os níveis de ensino (6%).

3.2. Perspetivas sobre o papel das tecnologias e dos media na aprendizagem

Neste estudo procurámos conhecer as perspetivas das crianças, pais e professores sobre o papel dos media no processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito às crianças, como se pode observar na Figura 1, estas consideram que os meios mais importantes para aprenderem são os livros da escola (98%), o professor (97%), o computador (86%) e a Internet (82%). Por outro lado, os meios que consideram menos importantes são os videojogos (73%), o cinema (61%), os vídeos (53%) e o telemóvel (52%). Estes dados são reveladores das representações que as crianças têm sobre o que é socialmente considerado válido para a aprendizagem. Os dois elementos que as crianças apontam como mais importantes correspondem a meios formais de aprendizagem, enquadrados no ambiente escolar. Os meios que geralmente mais usam nos seus tempos livres e que constituem, para algumas crianças, as suas atividades preferidas, ficam no lado do nada importante para aprender. As crianças fazem uma separação clara entre aprendizagem e entretenimento, partindo do princípio de que o que as entretém e distrai não serve para aprender. Os jornais e as revistas, por exemplo, colocados pelas crianças em quinto lugar em termos da sua importância para a aprendizagem, estão, no entanto, entre as atividades que menos gostam de fazer.

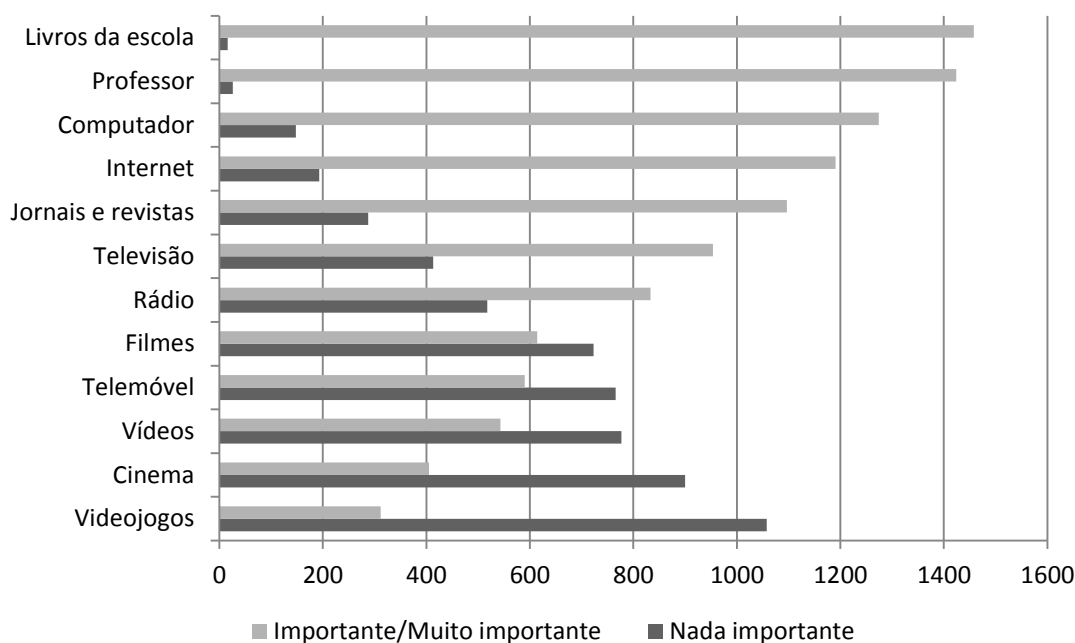


Figura 2 – Meios que as crianças consideram mais e menos importantes para a aprendizagem

No que diz respeito às perspetivas dos encarregados de educação, a grande maioria dos encarregados de educação considera que o papel dos meios de comunicação e das tecnologias digitais é importante (52%) ou muito importante (43%) para a vida das crianças, apenas 5% dos pais consideram-nos pouco ou nada importantes. O grupo de pais que destaca

a importância destes meios refere que o uso do computador traz vantagens sobretudo ao nível de um futuro melhor, do emprego e de um maior estímulo para a aprendizagem. Destacam ainda a importância para o conhecimento e para aprender a usar melhor os computadores. Será por estes motivos que os encarregados de educação apontam o computador como o principal meio que deve ser utilizado na escola (92%), seguindo-se a Internet (85%) e os jornais e revistas (75%). O telemóvel (83%) e os videojogos (82%) são os dois meios menos valorizados pelos pais no que diz respeito à sua utilização e análise no contexto escolar. Ainda em relação aos pais, será de destacar a sua grande abertura para que a escola ajude as crianças a desenvolver uma relação mais crítica e consciente com os meios de comunicação. Com efeito, 83% dos pais considera que a escola deveria assumir este papel.

Os professores revelam igualmente uma opinião de concordância quer no que se refere à importância dos meios de comunicação e das tecnologias digitais na vida das crianças (63% considera importante e 36% muito importante), quer no que se refere à sua importância para as atividades curriculares (58% considera importante e 39% muito importante). O computador e a Internet são os meios que os professores utilizam mais na sua atividade pedagógica, tendo sido referidos por 82% e 77% dos professores, respetivamente. Em terceiro lugar foram mencionados os jornais e revistas, mas apenas por 36% dos agentes educativos. Entre os meios menos utilizados estão os videojogos (57%), o telemóvel (56%) e as redes sociais (40%). Como veremos nos pontos seguintes, o facto de os professores terem mencionado que o computador é muitas vezes utilizado nas atividades curriculares, não significa que o Magalhães tenha sido muito usado na atividade pedagógica destes docentes.

3.3. Acesso ao computador Magalhães

Como resultado da política de generalização de acesso ao computador Magalhães em condições vantajosas, 98% das crianças da amostra recebeu este portátil, o que garantiu o acesso à esmagadora maioria dos alunos. Da amostra de crianças, mais de metade (62%) não era beneficiária da Ação Social Escolar, o que significa que adquiriu o computador por um custo de 50€.

Esta quase massificação no acesso não correspondeu, contudo, a um uso igualmente massificado por parte das crianças. Na verdade, o uso foi, em alguns casos, condicionado pelas características e propriedades do computador, consoante a versão do equipamento. A primeira versão do Magalhães, o MG1, maioritariamente distribuída pelos alunos do 4º ano da amostra, esteve sujeita a muitas avarias, com efeito, 85% das avarias relatadas pelas crianças provém desta versão do computador.

Em termos gerais, 65% das crianças refere usar o computador Magalhães enquanto 35% refere não o usar, verificando-se que, das que usam, a maioria adquiriu o MG2. Das crianças que utilizam o Magalhães, 72% costumam aceder à Internet neste computador, sobretudo em casa, sendo muito escassos os casos que referem aceder nas aulas.

Relativamente à entrada do computador Magalhães nos lares portugueses, verificou-se que o Magalhães foi o primeiro computador a entrar em casa de apenas 15% das famílias

inquiridas, ao contrário do que seria previsto, dado o objetivo do programa em garantir o acesso das famílias ao primeiro computador. No entanto, observou-se que o Magalhães foi o primeiro computador a entrar em casa sobretudo de núcleos familiares com baixos níveis de escolaridade e com profissões menos qualificadas. Por este lado, o Magalhães constitui uma mais-valia para estas famílias, uma vez que, de outro modo, poderiam ter dificuldade em ter acesso a este tipo de equipamento.

No que diz respeito ao acesso à Internet, a maioria das famílias (87%) refere possuir acesso à Internet, distribuindo-se esta percentagem pelos lares com acesso *wireless* (66,4%) e pelos lares com acesso através de *pen* de banda larga (20,4%). Talvez por este motivo, apenas 5% dos encarregados de educação aderiram ao serviço de banda larga aquando da aquisição do computador Magalhães.

No caso dos professores, apesar de o 'e.escolinha' ser um programa tutelado pelo Ministério da Educação, a entrega de computadores Magalhães aos professores não foi garantida pelos objetivos da iniciativa. Na amostra em questão, 84% dos professores inquiridos não possuía um computador Magalhães, apesar de um número significativo (74%) ter tido a oportunidade de explorar os conteúdos do portátil. Quanto ao acesso à Internet na escola, quase todas as escolas da amostra (88%) têm acesso à Internet, mas pouco mais de metade (53%) tem Internet disponível na sala de aula.

3.4. Usos do computador Magalhães

Como referimos anteriormente, regista-se uma discrepância significativa entre o modo como o computador foi recebido e os usos que as crianças fizeram no mesmo, tanto na escola como em casa. O acesso quase massivo ao Magalhães por parte da amostra de crianças inquiridas não correspondeu a práticas e usos diversificados. Com efeito, muitos dos computadores ficaram rapidamente sem uso devido quer a avarias quer à capacidade do computador, sobretudo do MG1. Em todo o caso, 65% das crianças da amostra refere usar o computador, sendo 35% os que referem não usar. Dos que não usam, 79% refere como motivo a avaria do computador.

Nas aulas, a percentagem das crianças que referem utilizar todos os dias o Magalhães não atinge o 1%, sendo também baixa a percentagem das que mencionam utilizar muitas vezes (9%). A percentagem das que indicam usar ocasionalmente situa-se nos 41%, sendo maior a percentagem das crianças que referem nunca utilizar (48%). O não uso na sala de aula fica a dever-se sobretudo, segundo os alunos inquiridos, ao facto de não lhes ser solicitado (pelos professores, pressupõe-se). Relativamente aos que referem usar o computador Magalhães nas aulas, 82% das respostas recaem na área da Língua Portuguesa, cerca de 50% na Matemática e outros 50% no Estudo do Meio e 35% na área das Expressões. Jogar jogos parece ser outra atividade que as crianças realizam nas aulas quando usam o Magalhães.

As respostas dadas pelas crianças não estão longe das respostas obtidas nos questionários dos professores relativamente a esta matéria. Cerca de metade dos professores afirma que utiliza o computador Magalhães com pouca frequência (42%) ou que o portátil já não é utilizado

no ano letivo em questão (28%), ou seja, 2011/2012. A percentagem dos professores que deixaram de o usar situa-se nos 28% e a dos que nunca usaram aproxima-se dos 8%. Apenas 22% garante utilizá-lo com frequência.

Os motivos revelados pelos professores para o não uso prendem-se com a avaria dos equipamentos (82%), a falta de tomadas elétricas nas salas de aula para carregar as baterias dos portáteis (63%), o esquecimento por parte dos alunos em levar o computador para a escola (44%), a falta de ligação à Internet (37%) e a dificuldade em planear as aulas com o computador (26%), entre outros motivos com valores mais residuais.

A Tabela 1 apresenta as cinco atividades que, de acordo com as crianças e os professores, os alunos costumam realizar com frequência e as cinco que nunca realizam através do Magalhães.

Atividades realizadas pelos alunos nas aulas- Frequência	Respostas das Crianças (N=503)	Respostas dos Professores (N=49)
Frequentemente	Ler e escrever textos (60%)	Ler e escrever textos (84%)
	Fazer exercícios (54%)	Fazer pesquisas na Internet (54%)
	Jogar jogos (42%)	Fazer exercícios (49%)
	Fazer pesquisas na Internet (26%)	Jogar jogos (29%)
	Fazer Power Points (24%)	Fazer Power Points (24%)
Nunca	Enviar emails (82%)	Ir ao Facebook, MSN, H5, etc. (84%)
	Ver as notícias na Internet (82%)	Falar com amigos/família na Internet (76%)
	Falar com amigos/família na Internet (81%)	Descarregar música, filmes, jogos (70%)
	Escrever em blogues (72%)	Produzir vídeos e filmes (69%)
	Descarregar música, filmes, jogos (69%)	Enviar emails (69%)

Tabela 1 - Usos do computador Magalhães nas aulas pelos alunos, de acordo com as crianças e os professores

Como se pode verificar, são praticamente coincidentes as respostas dadas pelas crianças e as respostas dadas pelos professores. E como também se pode observar, não há grande novidade e inovação nos usos do Magalhães na sala de aulas. Com efeito, as atividades de leitura e de escrita estão entre as que acontecem com mais frequência, estando também os jogos educativos instalados no computador e as pesquisas na Internet, faltando-nos, no entanto, informação sobre os assuntos de pesquisa, o modo de pesquisar e o tratamento dado à informação recolhida. Na área do 'nunca' encontram-se atividades que não serão exploradas nem no contexto escolar nem no familiar, por exemplo, consultar as notícias na Internet, escrever em blogues e produzir vídeos e filmes. Seria de algum modo a realização de algumas destas atividades que poderia acrescentar inovação e criatividade ao modo de usar o computador na sala de aula e contribuir para a literacia digital das crianças.

Voltando-nos para o contexto familiar, verifica-se que em casa o uso do Magalhães pelas crianças está mais relacionado com atividades lúdicas e de entretenimento, por exemplo, jogar

jogos e ouvir música. Não obstante, as pesquisas na Internet também ocupam lugar de relevo na lista de atividades mais frequentes com o portátil no espaço doméstico.

A Tabela 2 indica as cinco atividades que, de acordo com as crianças e os encarregados de educação, as crianças costumam realizar com frequência e as cinco que nunca realizam através do Magalhães.

Também neste caso, as respostas dadas pelas crianças aproximam-se das respostas dadas pelos seus encarregados de educação. De algum modo, repetem-se as atividades que as crianças referem realizar através do computador no contexto da sala de aula, embora haja lugar a outro tipo de atividades que, como referido acima, são mais de natureza lúdica. Os jogos aparecem como a principal atividade referida quer pelas crianças que pelos pais. Neste contexto, o jogar não se reduz ao tipo de jogos usado no contexto escolar, embora possa incluir também os jogos educativos, as crianças mencionam uma maior diversidade de jogos, por exemplo, jogos de ação e de aventura.

No que diz respeito às atividades que nunca realizam em casa, repetem-se algumas que também não são realizadas em ambiente de sala de aula, nomeadamente, escrever em blogues, ver notícias na Internet e produzir vídeos e filmes. Devido à baixa idade das crianças, as redes sociais não são ainda uma realidade na sua relação com os meios digitais.

<i>Atividades realizadas pelas crianças em casa- Frequência</i>	Respostas das Crianças (N=887)	Respostas dos Encarregados de Educação (N=911)
Frequentemente	Jogar jogos (76%)	Jogar jogos (68%)
	Ouvir música (51%)	Fazer pesquisas na Internet (42%)
	Fazer pesquisas na Internet (48%)	Ouvir música (39%)
	Ler e escrever textos (42%)	Desenhar (37%)
	Ver vídeos e filmes (37%)	Ler e escrever textos (37%)
Nunca	Escrever em blogues (73%)	Escrever em blogues (80%)
	Ver as notícias na Internet (66%)	Produzir vídeos e filmes (75%)
	Enviar emails (55%)	Enviar emails (71%)
	Partilhar fotos, vídeos ou músicas (50%)	Ver as notícias na Internet (70%)
	Ir ao Facebook, Messenger, H5, etc. (50%)	Descarregar música, filmes, jogos... (66%)

Tabela 2 - Usos do computador Magalhães em casa pelas crianças, de acordo com as crianças e os professores

3.5. Perspetivas sobre a iniciativa 'e.escolinha' e o computador Magalhães

A par do estudo das políticas do programa 'e.escolinha' através da análise documental e das entrevistas a atores-chave, era objetivo deste estudo conhecer as perspetivas dos três grupos inquiridos sobre esta política governamental, embora a níveis diferentes, conforme a posição social e profissional ocupada por cada grupo. Entendemos que conhecer estas

perspetivas ajudaria a compreender se a política do programa, definida pelo 'topo', alcançava os seus objetivos ao nível da 'base', do terreno.

De um modo geral, a avaliação que crianças, pais e professores fazem do programa 'e.escolinha' e da sua medida mais visível – a distribuição do computador Magalhães - é razoavelmente positiva, embora também tenham críticas e identifiquem aspetos que reconhecem ter sido negativos e que, nas suas opiniões, podem não ter contribuído para o sucesso da medida, pelo menos como era esperado a nível governamental. O aspeto mais positivo apontado por todos é o facto de o programa ter proporcionado a todas as crianças do 1º ciclo do ensino básico o acesso a um computador pessoal. A natureza pessoal do computador é efetivamente um aspeto bastante destacado, sobretudo pelas crianças e pelos encarregados de educação. Um número significativo de professores considera, no entanto, que o computador deveria ficar na escola, para evitar avarias e o tão frequente esquecimento por parte das crianças, impossibilitando assim, por vezes, atividades que estivessem planificadas a partir e com o computador.

Através da análise de conteúdo das respostas às questões abertas do questionário foi possível identificar os aspetos positivos que as crianças destacam em relação ao computador. Assim, ouvindo as crianças sobre “o que o Magalhães trouxe de bom para a tua vida”, elas destacam o papel do computador para as ajudar a passar melhor os tempos livres e para aprenderem a pesquisar. A dimensão pessoal do computador foi também um aspeto salientado, como revelam os seguintes excertos (provenientes das respostas às perguntas abertas):

- “Foi uma experiência boa, nunca tinha tido um computador só para mim” (aluna do 4º ano, 10 anos).
- “O Magalhães trouxe de bom para a minha vida o conhecimento e a diversão que nem todas as crianças têm” (aluna do 4º ano, 9 anos)
- “O Magalhães para a minha vida trouxe de bom foi eu saber trabalhar com um computador” (aluno do 3º ano, 8 anos).
- “Ajudou na minha aprendizagem porque posso pesquisar coisas” (aluno do 3º ano, 9 anos).

A figura 3 pretende ilustrar estes dados (as percentagens dizem respeito às referências obtidas através da análise no software NVivo). Para além do que já mencionámos sobre este aspeto, será de salientar o facto de atividades como 'ter melhores resultados escolares' e 'fazer melhor os TPC' não terem sido evidenciadas de forma significativa pelas crianças, contrariando, de algum modo, o que seriam os objetivos centrais do programa governamental, ou seja, contribuir para melhorar o processo de ensino-aprendizagem bem como promover o sucesso escolar dos alunos deste nível de ensino.

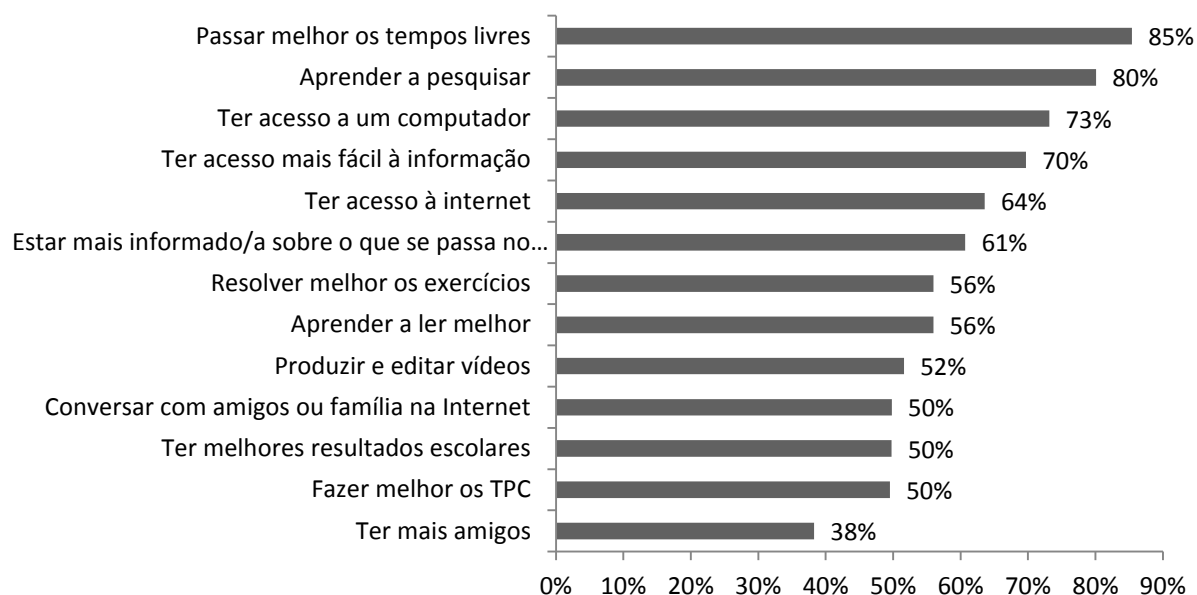


Figura 3 - Contributos do computador Magalhães para a vida das crianças (N=1148).

É também neste sentido que se orientam as perspetivas dos encarregados de educação. A maioria considera que o 'e.escolinha' foi uma boa oportunidade para a criança ter o seu próprio computador e para reduzir as desvantagens dos alunos mais desfavorecidos, no entanto, no que diz respeito à aprendizagem, os pais consideram que a medida não influenciou as práticas de ensino e de aprendizagem na sala de aula nem contribuiu para o sucesso escolar das crianças.

No caso dos professores, regista-se alguma discrepância entre as práticas e a opinião. A maioria considera que o programa 'e.escolinha' foi importante ou muito importante (71%), sobretudo para promover competências no uso das TIC por parte dos alunos (96%), diversificar as atividades promovidas pelo professor em sala de aula (92%) e facilitar o acesso ao conhecimento por parte dos alunos (91%). Para a generalidade dos professores, os conteúdos do computador Magalhães são uma ferramenta útil para as atividades curriculares (78%), embora reconheçam que o portátil tenha pouca capacidade de autonomia de bateria e de armazenamento e que deveria integrar uma porta de CD-ROM para permitir a utilização de outros conteúdos pedagógicos. Contudo, apesar de sublinharem a importância do programa, 44% dos professores concorda com a suspensão do programa, enquanto outros 30% não revela opinião sobre o assunto, principalmente por defender não haver condições para manter o programa a funcionar nas escolas devido à incapacidade das estruturas físicas, falta de apoio técnico, desvalorização do Magalhães (encarado pelas crianças como um "brinquedo"), e à situação atual de crise financeira do país, justificando que existem outras prioridades a colmatar no sistema educativo português.

4. Notas conclusivas

A iniciativa 'e.escolinha', mais especificamente a distribuição do computador Magalhães, foi apresentada pelo XVII governo constitucional, liderado pelo ex-primeiro-ministro José Sócrates,

com objetivos ambiciosos no que diz respeito às mudanças esperadas ao nível das práticas pedagógicas dos professores, do processo de aprendizagem das crianças e do sucesso escolar em geral. A possibilidade de acesso a um computador pessoal por 500 mil crianças, aproximadamente, foi a face mais visível de uma política que, embora possa compreender outros matizes, acabou por ficar reduzida à questão do acesso. Este aspeto tornou-se visível nos documentos fundadores da iniciativa, bem como nas notícias que circularam nos media, tendo sido confirmado nos questionários aplicados a uma amostra de alunos do 1º ciclo do ensino básico, a professores e a encarregados de educação.

Diz-nos Linda Phipps (1999) que o acesso às tecnologias da informação e comunicação pode potenciar uma transformação social e política ao permitir uma maior participação cívica e conhecimento por parte dos cidadãos, ajudando a reduzir o risco de exclusão social, nomeadamente de grupos de comunidades minoritárias. Porém, como a própria autora reconhece, e como defende também Mark Warschauer (2003), o enfoque principal da maioria deste tipo de programas, a nível internacional, centra-se sobretudo no fornecimento de equipamentos (“device model”) e na organização logística da distribuição dos mesmos, não valorizando devidamente a capacitação individual e da comunidade. De uma forma geral, estes programas carecem de objetivos que visem promover a literacia mediática e digital, em que se se aposte e garanta o acesso mas também a criação/produção, a interação, o pensamento crítico, a capacidade de seleção e de avaliação, a expressão e a participação dos cidadãos, neste caso, das crianças.

No caso do computador Magalhães, foi bastante significativa a adesão das famílias a esta medida, o que se confirma pela elevada taxa de aquisição do computador (98%). Podemos por isso afirmar que a medida teve, sem dúvida, efeitos positivos ao nível do acesso, no entanto, nem este acesso foi muito duradouro, devido sobretudo às avarias frequentes do computador, nem o mesmo se traduziu numa diversidade de usos e de práticas por parte das crianças, quer no contexto escolar quer no familiar. Com efeito, o impacto do computador Magalhães na escola e no processo de ensino-aprendizagem revelou-se, nas escolas inquiridas, muito pouco ou nada significativo. As expectativas criadas ao nível da política do ‘e.escolinha’, nomeadamente de transformação social e educacional, não tiveram expressão ao nível das práticas pedagógicas. Houve, sem dúvida, uma mitificação do Magalhães como gerador de mudança educativa (tecnocentrismo), mito há muitos anos questionado no campo da própria tecnologia educativa e por vários autores. Não queremos com isto dizer que este tipo de políticas e de programas não seja importante para as escolas, para as crianças e para as famílias. É aliás fundamental que sejam desenvolvidas para - mas também com - as escolas políticas que lhes permitam dar resposta ao papel cada vez mais central que os meios digitais assumem na vida das crianças e dos jovens. Como refere o investigador inglês David Buckingham,

“a escola deveria ter um papel em garantir a igualdade de acesso à tecnologia, compensando as desigualdades que atualmente persistem na sociedade em geral – apesar de, ao fazê-lo, precisarmos de reconhecer que o acesso é uma questão não apenas de tecnologia, mas também das competências que são requeridas para a usar.

Portanto, a questão fundamental aqui não é a quantidade (*how much*) de acesso à tecnologia por parte dos jovens, mas o que eles precisam de saber acerca da tecnologia” (Buckingham, 2007: 179).

Neste sentido, cabe à escola um importante papel em proporcionar aos alunos perspetivas críticas acerca das tecnologias e oportunidades criativas para usá-las. Por isso mesmo, é fundamental que as políticas tecnológicas para a educação sejam enquadradas por propósitos de literacia para os media, no sentido de garantir o acesso mas de ir além desta dimensão, integrando e promovendo a análise e a compreensão crítica da informação e dos conteúdos dos media e das tecnologias digitais bem como a produção criativa.

Apoio

Este estudo decorre do trabalho realizado no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho no âmbito do projeto de investigação “Navegando com o Magalhães: Estudo sobre o Impacto dos Media Digitais nas Crianças” financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia [PTDC/CCI-COM/101381/2008] e cofinanciado pelo FEDER através do COMPETE [COMPETE: FCOMP-01-0124-FEDER-009056].

Bibliografia

- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology. Children’s Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Collins, A. & Halverson, R. (2009) *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*, New York: Teachers College Press.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) & Direção de Serviços de Estatística (2011). *Educação em Números – Portugal 2011*. Lisboa: GEPE.
- Melro, A. (2011). *A cobertura jornalística do computador ‘Magalhães’: Um estudo dos semanários portugueses*. Relatório de Estágio desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Comunicação – Informação e Jornalismo, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18086/1/Relatório_%20Mestrado%20Ana%20Melro_2011.pdf.
- Novais, R. & Martinho, J. (2011). ‘As ‘molduras’ do Magalhães: Media vs. Spin governamental’, *Media & Jornalismo: Uma revista do Centro de Investigação Media e Jornalismo*, nº 19, 10(2): 145-156.
- Rantala, Leena & Suoranta, Juha (2008) ‘Digital Literacy Policies in the EU - Inclusive Partnership as the Final Stage of Governmentality?’, in Colin, Lankshear & Knobel, Michele (eds.) (2008) *Digital Literacies: Concepts, policies and practices*, New York: Peter Lang, pp. 91-118.
- Selwyn, Neil (2010). *Schools and Schooling in the Digital Age. A Critical Analysis*, Oxon: Routledge.
- Tribunal de Contas, Proc. N.º 31/10 – AUDIT 2.ª Secção, Relatório de Auditoria n.º 8/2012, Volume I, Auditoria ao Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação no Âmbito do Plano Tecnológico da Educação de 2007 a 2010, 2012. Disponível em http://www.tcontas.pt/pt/actos/rel_auditoria/2012/2s/audit-dgtc-rel008-2012.pdf [Consultado a 31 de março de 2012].

Trilling, Bernie & Fadel Charles (2009) *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, San Francisco: John Wiley & Sons.

Warschauer, M. (2006). *Laptops and Literacy: Learning in the Wireless Classroom*. New York: Teachers College Press.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Novos Media, Novas Literacias, e Heróis do Digital?

Marta Neves (martagdiasneves@gmail.com)

Investigadora, ISCTE-IUL

Daqui a 20 anos, qual será o perfil dos consumidores de conteúdos mediáticos?

Como se irão envolver e interagir com os *media*?

Como irão aceder à multiplicidade de conteúdos disponíveis? Que suportes irão usar?

O que entretanto terá perdido interesse para eles? Irão comprar jornais em papel? Ou terão “apagado” a memória desse hábito dos mais velhos?

Um caminho possível para tentar perceber tendências futuras pressupõe associar uma visão diacrónica das evoluções ocorridas, no contexto português, ao nível dos hábitos de consumo mediáticos, recuando no tempo cerca de 15 anos pelo menos. Ao mesmo tempo exige que se esteja atento ao ambiente mediático em que actualmente as crianças mais novas se movimentam.

Este exercício implicará que se atenda à “herança” das famílias assim como de outros contextos de socialização e pertença da infância. Por outro lado, será necessário identificar tendências emergentes, ou seja, estar atento àquilo que, nos dias de hoje, os mais novos privilegiam e valorizam; as novidades que os próprios introduzem e impõem por si e que resulta da sua cultura de pares - mas também o que os afasta dos modelos de “dever ser”, delineados pelos cuidadores.

Como caracterizar o perfil de crianças e adolescentes, designados de forma genérica sob grandes chavões como “Digital Generation”, “Google Generation”, “Net Generation”, “Cyberkid Generation”, “Geração Magalhães” ou, mais recentemente, “Touch-Screen Generation”?

A equação “Identidade Geracional = Identidade Tecnológica” tem vindo a ganhar centralidade em vários discursos. Ela traduz a ideia de que as novas tecnologias ocupam um espaço decisivo na vida das crianças, influenciando-as sob os mais diversos aspectos, alterando

profundamente os termos em que socializam, comunicam, aprendem ou criam. Esta perspectiva é sustentada por um optimismo em relação às capacidades de uma geração no que diz respeito às suas práticas e interacções com as novas tecnologias da informação e comunicação.

Basta recuperar o pensamento de Tapscott: em *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation* o autor faz a apologia do empoderamento tecnológico dos mais novos que neste contacto com a tecnologia democratizadora, de uma forma intrínseca, ganham ou desenvolvem mais criatividade e autonomia. Sob este ponto de vista os adultos são encarados como elementos tecno fóbicos, conservadores e inflexíveis; aprofundando-se assim a ideia de fosso digital entre gerações (Tapscott, 1998 in Buckingham, 2006: 7, 8).

Se formos até à raiz desta formulação, regressamos a Prensky e ao seu binómio “digital natives” contra “digital immigrants” (2001): com esta sua metáfora o autor coloca em diferentes patamares de competência aqueles que aprendem uma língua nova e os que são seus nativos. Neste sentido, os mais novos surgiriam como *native speakers* da linguagem digital... Num cenário assim, como poderiam elementos nativos ser ensinados por imigrantes que não falam/usam a mesma linguagem com igual destreza que os primeiros? Daí a justificação para a menção de um fosso geracional entre adultos e os mais novos no que respeita à interacção com as tecnologias (Livingstone *et al.*, 2006:104). Este entendimento tornou-se num lugar-comum que foi sendo propagado sobretudo na esfera dos interesses comerciais e da indústria, mas também no âmbito de políticas governamentais, aí ganhando espaço na orientação de directrizes de planos educativos.

Contudo, ao investigar o fenómeno da suposta supremacia dos *digital natives*, há autores que alertam para a necessidade de se realizar uma leitura mais fina e fundamentada desta generalização. Ellen Helsper defende a necessidade de se cruzarem diferentes critérios para se determinar se alguém se pode considerar um nativo digital: não apenas a variável idade mas também a experiência com a tecnologia e a frequência em que essa utilização ocorre. Este diferente enquadramento pode determinar que uma pessoa de 40 anos seja um nativo digital e que crianças de 9 anos sejam imigrantes digitais.

As menções a uma geração dita digital pressupõem a homogeneidade deste grupo, algo que não é sequer sustentável. Com efeito, identificam-se várias velocidades a que se dá o acesso às novas tecnologias e envolvimento com as mesmas. Daqui derivam, por exemplo, indícios de como a geração em análise é marcada por várias formas de *digital divide*, seja no que diz respeito aos acessos, ao uso, mas também à incorporação de literacias relacionadas com novos media.

Na prática, estes “heróis do digital” denotam vulnerabilidades variadas. A pesquisa deixa perceber que a Internet por si só não vem estabelecer uma situação de igualdade e de

democratização entre os seus utilizadores nem constitui uma *empowering force* sem mais (Tsastou et al., 2009: 108).

Esta questão vai muito para além de identificar quem tem ou não tem acesso, quem usa ou não usa os novos media. No domínio de usos online, as competências das crianças neste vão-se consolidando e tendem a desenvolver-se com a idade. No entanto, nem sempre elas conseguem tirar integral partido das potencialidades da Web e confrontam-se com dificuldades face a usos mais complexos que sejam solicitados, as utilizações sérias, como designa Mizuko Ito. Eis como pesquisar informação por motivos educacionais, ou avaliar a fiabilidade da informação pesquisa, ou o nível de rigor e veracidade dos conteúdos, podem revelar-se tarefas complicadas para adolescentes, que se assumem como peritos em redes sociais e na cultura dos jogos (Duimel e Haan, 2007 in Jos de Hann 2009: 194; Ulla Carlsson, 2010: 14).

Na mesma linha, Sonia Livingstone evidencia como os mais novos exprimem diferentes níveis de confiança e de competências (Livingstone et al., 2003; 2006:107). Por desenvolver estão ainda as capacidades de avaliação crítica de conteúdos, sendo este aspecto extensivo à questão de como lidar com o risco online.

Em relação ao contexto português, Cristina Ponte e Nelson Vieira reiteram a mesma perspectiva focando-se na questão do risco: *“por um lado (...) com conhecimentos tecnológicos superiores aos dos adultos que os rodeiam; por outro como um colectivo vulnerável, imerso num crucial, mas frágil processo de desenvolvimento social e cognitivo, no qual os meios de comunicação, e concretamente a Internet pressupõem um risco potencial”* (2007: 5).

Em suma, estes “especialistas” ou “heróis” em novas tecnologias demonstram diferentes patamares de competências digitais, o que leva a que se mencione, de novo, a questão do fosso digital entre crianças, no que respeita à substância dos usos concretos.

Ulla Carlsson chama ainda a atenção para o facto de o fosso digital entre crianças ser frequentemente reflexo de outros fossos e divisões, como a classe, género e etnia. Daí não se dever perder de vista que conceitos como os de poder, pobreza, identidade e desigualdade assumem relevância quando se discutem as crianças na paisagem digital global. (Carlsson, 2010: 11). Nesta linha, Panayota Tsatsou, Pille Prουλmann-Vengerfeldt e Maria Francesca Murru observam que o digital divide resulta de desiguais recursos sociais e contextuais em que as crianças se integram (Tsatsou et al., in Livingstone e Haddon, 2009: 244).

Sob outro ponto de vista David Buckingham aponta uma outra forma de *digital divide* ao distinguir aquilo que as crianças fazem com as novas tecnologias dentro e fora da escola, como se de dois mundos separados se tratassem. Sugere o autor que os usos online para lá da escola pertencem à cultura de quotidiana de pares, profundamente arreigada a filmes, televisão música e videojogos. Tudo isto é dominado pelo desejo de comunicação e entretenimento, áreas de interesse que não são abordadas na escola e onde a utilização da Internet é extremamente limitada (Buckingham, 2007: 93)

As propostas para uma abertura e maleabilização dos usos das novas tecnologias em ambiente escolar não faltam: Tapio Varis enfatiza a necessidade de utilizar todas as formas de aprendizagem, tanto as de ambientes de trabalho como de ambientes informais ao mesmo tempo deveria ser dada especial atenção às competências dos professores (Varis, 2010: 77).

Neste sentido atente-se às propostas de boas práticas para ensinar TIC nas escolas veiculadas pelo projecto EU Kids Online. (Hasebrink et al., 2008: 223). Birgitte Holm Sørensen chama a atenção para a necessidade das escolas no futuro deverem incluir competências informais dos estudantes e apoiar-los no desenvolvimento de competências relacionadas com as TIC. O desenvolvimento social, digitalização e o uso crescente da Web 2.0 são desafios e um potencial para a mudança no ensino e na aprendizagem (Sørensen, 2010: 51).

Num estudo extensivo acerca dos usos dos media por crianças e jovens nos EUA, coordenado por Mizuko Ito (2008), chama-se a atenção para o facto de os mais novos frequentemente aprenderem a usar os novos media em regime autodidacta e muito por influência dos seus pares, demitindo adultos e professores deste papel. Emerge assim a necessidade de reflectir sobre o papel da educação no século XXI, de forma a acompanhar estas modificações de papéis no ensino e aprendizagem.

Sem margem para dúvidas, o ambiente escolar não se revela hoje o mais estimulante no que toca ao desenvolvimento de literacias digitais de uma forma plena. Pense-se em contraponto no ambiente familiar, enquanto espaço de contextualização de primeira linha, e pondere-se como aí ocorre a transmissão/aprendizagem de hábitos e conhecimentos e literacias, e o papel dos seus vários membros do agregado familiar na aquisição de competências digitais, e como isso se articula como os termos em que se exerce a mediação parental.

O Eurobarómetro de 2008, referente à perspectiva dos pais acerca dos usos da internet pelas crianças na EU, revelava como na paisagem europeia os pais portugueses eram dos que detinham menos competências digitais. Por outro lado, eram dos que tinham uma atitude mais restritiva no uso do online pelos filhos, estavam entre os que impunham mais regras. Mas como impor restrições sobre o que não se domina ou conhece? Como transmitir os princípios de utilização do online e estabelecer uma moldura de regulação conveniente?

Rivoltella categoriza as atitudes possíveis dos pais face ao uso do online pelas suas crianças. Segundo esta classificação o autor refere-se aos “progenitores ansiosos”, com menor capital cultural ou com poucas competências digitais em comparação com as dos filhos, tendem a usar um estilo mais repressivo na sua mediação e no seu controlo (Rivoltella, 2006 *in* Cardoso *et al.*, 2008: 25, 26). Esta última categoria encaixa na descrição dos progenitores portugueses feita no Eurobarómetro de 2008 e que levantava estas questões

E volta-se à mesma dúvida: Como impor regras em relação ao que se domina mal? Como discutir democraticamente ou fazer valer no seio familiar regras e prescrições quando não se

está a par da cultura dos filhos? Encontram-se assim as raízes para o fosso digital que, não poucas vezes, se estabelece entre crianças e adultos (Tsatsou *et al.*, 2009: 114), “agente provocador” de incertezas que complicam a implementação da regulação parental (Facer, Furlong, Furlong, & Sutherland, 2003; Livingstone & Bober, 2006 *in* Livingstone e Helsper, 2008: 3).

As motivações com que adultos e crianças partem para a aquisição de novas tecnologias são disso um exemplo claro, pelo simples facto de nem sequer serem coincidentes entre si:

- As crianças orientam as suas actividades para os aspectos lúdicos, para o lazer ou para comunicar com os pares. Ora estes usos são aqueles que levantam especial dose de reservas da parte dos pais, encarados como potencial porta aberta para riscos online. Por seu turno, os pais são levados a fazer um investimento em equipamento digital, quase sempre em nome da educação e progressão escolar dos filhos.

Face a este desfasamento de ideais, sobre usos online, entre pais e filhos, à medida que emergem as estratégias da parte dos adultos para gerir o uso da internet pelos filhos, estes desenvolvem tácticas para se evadirem ou de algum modo resistirem à regulação pretendida pelos cuidadores (Livingstone *et al* 2006). Daqui resulta uma inevitável ambivalência:

- Se por um lado os progenitores são responsáveis pela segurança das suas crianças, por outro é essencial sublinhar que lhes cabe gerir este aspecto respeitando a crescente independência dos filhos e os seus direitos de privacidade (Livingstone e Bober, 2006: 104; Hamelink, 2008: 515).

O jornal The New York Times publicava um artigo intitulado “*Quality Time, Redefined*”, um retrato de uma família reunida na sala comum após o jantar, com cada elemento ocupado com um diferente ecrã, resumindo-se assim o conceito: “*One Family. One Room. Four screens. Four realities, basically*”. Computadores portáteis, consolas de jogos, iPads etc., povoam o espaço comum promovendo-se o fenómeno com que Sherry Turkle se refere no seu livro: “*Alone Together*”, fenómeno que se entrelaça com o processo de individualização e privatização dos tempos livres e dos espaços de lazer no espaço doméstico. Mas até estas ilhas multimédia parecem começar a ser ultrapassadas, pois tudo se conjuga cada vez mais com as partículas da mobilidade e da portabilidade.

Ao pensar a questão da regulação parental sobre os usos dos media dos mais novos, importa também relacioná-la com as alterações no paradigma de família: na modernidade tardia as relações de poder no seio do agregado familiar tendem a evoluir de um modelo autoritário, fundado na hierarquia geracional, por um outro ancorado num relacionamento democratizado, de igual para igual entre pais e filhos (Livingstone e Bober, 2006: 109; Pasquier 2009: 452; Cardoso *et al.*, 2008: 26). E é neste novo contexto de recomposição de regras de convivência no seio do agregado, que Dominique Pasquier (Pasquier, 2009: 450) É sobre este último processo de autonomia relacional que importa agora reflectir a partir das palavras de Pasquier:

O mundo da infância é hoje mais “livre” do que antes, com os pais a promoverem a realização individual do self para as suas crianças a quem dão muito mais autonomia para realizar esse objectivo (Pasquier, 2009: 452).

Tal liberdade manifesta-se pela multiplicação de interacções privadas e socialmente aceites que jovens e crianças estabelecem via o telemóvel ou Internet. Através da comunicação interactiva online, via chat, e sobretudo com os serviços de mensagens instantâneas (IMs) e blogues (Valkenborg e Peter, 2007: 4), os mais novos elegem uma concepção de interacção electrónica que funciona como um tipo de “elective sociability” (Pasquier, 2009: 451; Davies, 2006: 211). Assim, as crianças comunicam facilmente entre si, mantendo os pais fora destas trocas que, aliás consideram confinadas à sua própria geração (Pasquier 2009: 452).

Aparentemente os pais aceitam este incremento das ligações horizontais em casa, gozando os mais novos de tudo isto na privacidade dos respectivos quartos. A casa pois alberga diferentes culturas e círculos sociais que vivem juntos sem especiais antagonismos (Pasquier, 2009: 452).

A ideia de “mediação” traduz a gestão parental das relações das crianças com os *media*. Sonia Livingstone e Ellen Helsper resumem-na como o resultado simultâneo dos processos de dinâmica familiar e socialização da criança e que contribui para dar o desenho dos valores da família, práticas e literacia dos media (Livingstone e Helsper, 2008: 3).

Confirmou-se igualmente que a mediação parental levada à prática reflecte características dos pais, nomeadamente o nível de educacional que apresentam e o tipo de consumo que fazem da Internet. O tipo de mediação parental exercida depende também das características das crianças, destacando-se aqui as variáveis idade e género. (Kirwill *et al.*, 2009: 212, 213). Também ficou demonstrado que algumas estratégias de mediação parental podem mesmo ser efectivas na protecção de riscos online (Kirwill *et al.*, 2009: 212, 213).

Kirwil Garmendia, Garitaonandia e Fernandez observam como na prática a mediação parental orientada para o online se pode subsumir a três estratégias, *abordagem social*: ver, falar e tentar partilhar com as crianças actividades online; *a mediação restritiva*, através da definição de regras e restrições sobre a actividade online das crianças e, por fim, *as soluções técnicas*, envolvendo o recursos a filtros e software, e monitorização das actividades online das crianças (Kirwil *et al.*, 2009: 200).

Ainda há a considerar que a efectividade da mediação parental: Em concreto o que hoje se conhece das estratégias a que os pais recorrem para orientar o uso da Internet pelos filhos é pouco e menos ainda se sabe ainda em relação à efectividade das estratégias aplicadas não sendo possível fazer generalizações (Eastin, *et al.*, 2006; Lenhart, 2005; von Feilitzen & Carlsson, 2004 *in* Livingstone e Helsper, 2008: 4).

Pesquisa comparativa realizada pelo Projecto EU Kids Online indicia que os pais privilegiam a mediação social relativamente às duas outras possibilidades. Segundo o Eurobarómetro de 2008, ¼ dos progenitores não exercia qualquer tipo de mediação sobre os usos online das suas crianças, situação que se fundava em diferentes características dos pais: - Os de nível

educacional mais alto não usavam qualquer software por confiarem nas suas crianças; enquanto isso, os pais menos escolarizados não o faziam por provavelmente nem sequer saberem como os empregar. Constatou-se ainda que os progenitores preferem articular várias estratégias de mediação em vez de uma apenas.

Como fazer então com que crianças e jovens não sejam remetidos para a categoria de “heróis digitais”? Mais ainda: como fornecer-lhes as competências para viverem e retirarem o máximo partido das oportunidades trazidas pelos media digitais?

Não há soluções miríficas. As aprendizagens do digital farão todo o sentido como extensões de estratégias de articulação de vida em família, em que os progenitores, idealmente, deveriam assumir um papel de companheiros dos filhos na exploração dos novos media. E aí dispõem da oportunidade para franquear o acesso a actividades preferenciais. E ao promoverem esta descoberta ampliada, podem estimular nos mais novos hábitos seguros de utilização procurando despertar-lhes valências críticas de avaliação dos conteúdos, e tirando partido das melhores condições de acesso e uso da Internet no espaço da casa.

Mais do que garantir o acesso à tecnologia, aos cuidadores cabe assegurar o enquadramento desta utilização e exploração; para que a preocupação principal se centre mais na substância dos usos e menos na questão do tempo despendido na rede.

Subjacente a tudo isto está a defesa de um crescimento acompanhado dos mais novos com os media digitais; para que estes utilizadores das tecnologias sejam encarados sem heroísmos, sendo preferencialmente bem contextualizados e preparados para um consumo que deverá passar, a certa altura, pela própria auto-regulação.

Bibliografia

Almeida, Ana Nunes de, Delicado, A. e Alves, N. A. (2008), *As crianças e a Internet: relatório de um inquérito*, ICS, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa. Disponível em:

<http://www.crlinternet.ics.ul.pt/icscrianças/index.jsp?page=documents&type=&lang=pt>

Buckingham, D. (2006). *Digital Generations: Children, young People and New Media*; Buckingham, D., Willet R. Eds, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: children's learning in the age of digital culture*. Polity Press, Cambridge.

Cardoso, G., Espanha, R., & Lapa, T. (2008). *E-Generation: os usos de media pelas crianças e jovens em Portugal*, CIES/ISCTE, Lisboa.

Cardoso, G., Espanha, R. e Lapa, T (2008). *Autonomia dos jovens, autoridade e controlo paternal sobre os media em Portugal*, ISCTE/OberCom.

Carlsson, U., (2010). *Young People in the Digital Media Culture. Global and Nordic Perspectives – An Introduction in Children and Youth in the Digital Media Culture*, Ulla Carlsson (ed.), Nordicom, Gotenborg.

Digital Youth Project. 2008. University of Southern California e a University of California, Berkeley. Disponível em: <http://www.digitalllearning.macfound.org/ethnography>

Kids Online Opportunities and risks for children (2009) (Livingstone, S. and Haddon L. Ed.), Polity Press, Bristol.

Drotner, K. & Livingstone, S. (Eds.) (2008). *The International Handbook of Children, Media and Culture*. Sage, London.

Flash Eurobarometer survey 2008: Towards a Safer Use of the Internet for children in the EU - a parents' perspective.

Disponível em: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_248_en.pdf

Ellen Helsper and Rebecca Enyon (2009). Digital natives: where is the evidence? *British educational research journal*. pp. 1-18. DOI: 10.1080/0141192090298922

Livingstone, S., and Haddon, L., (2009). EU Kids Online: final report. EC Safer Internet Plus Programme, Deliverable D6.5. EU Kids Online, London, UK. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/24372/>

Livingstone, S. and Helsper, E. (2008). Parental mediation and children's Internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, 52 (4). pp. 581-599. © 2008 Taylor & Francis. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/25723/>

Livingstone, S., Bober, M., (2006). Regulating the Internet at Home: Contrasting the Perspectives of Children and Parents in Digital Generations Children, Young People, and New Media, Buckingham D., Willet, R. (Eds), pp. 93-113 Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New York, London.

Pasquier, Dominique (2008). From parental control to peer pressure: Cultural transmission and conformism in Drotner, K. & Livingstone, S. (Eds), *International Handbook of Children, Media and Culture*, Sage, London.

Prensky, Mark. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants on the Horizon; MCB University Press, Vol. 9 No. 5. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Rivoltella, P. C. (2006). Screen Generation: Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali, V&P Università, Milão.

Sørensen, B., (2010). Children In and Outside School in Children and Youth in The Digital Media Culture, Ulla Carlsson (ed.), Nordicom, Gotenborg.

Tapscott, Don (1998) *From: Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation* by, McGraw-Hill.

Tsatsou, P., Vengerfeldt, P., e Murru, M., (2009). Digital Divides in Livingstone, S. and Haddon L (Eds.) *Kids Online Opportunities and risks for children*, Polity Press, Bristol.

Valkenburg, P.; Peter, J. (2007). Online communication and adolescent well-being: Testing the stimulation versus the displacement hypothesis. in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), article 2. Disponível em: <http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue4/valkenburg.html>

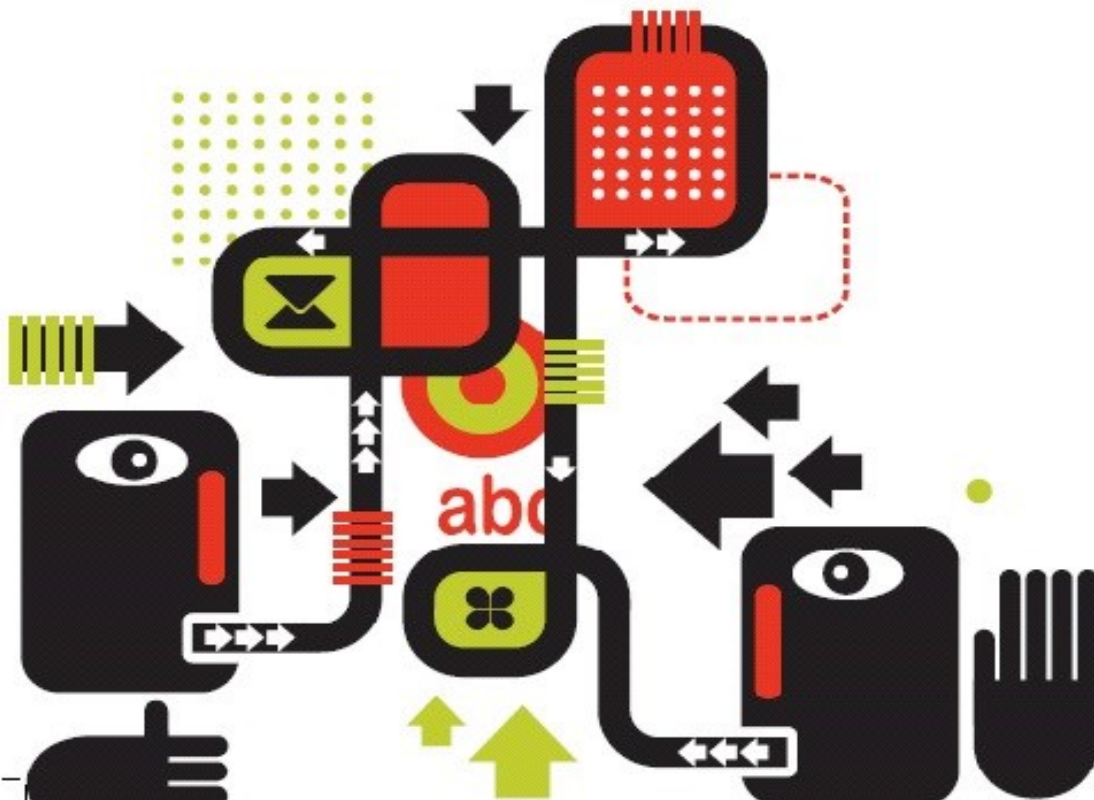
Varis, T., (2010). Understanding Media Literacy in Children and Youth in the Digital Media Culture, Ulla Carlsson (ed.), Nordicom, Gotenborg.

Williams, Alex, Quality Time, Redefined, (2011) *The New York Times*. Disponível em: http://www.nytimes.com/2011/05/01/fashion/01FAMILY.html?pagewanted=all&_r=0



2º CONGRESSO **Literacia, Media e Cidadania**

SESSÕES PARALELAS



Comissão Nacional da UNESCO Portugal
Portuguese National Commission for UNESCO



Conselho Nacional de Educação



ENTIDADE REGULADORA PARA A COMUNICAÇÃO SOCIAL



Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



GABINETE PARA OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL



Universidade do Minho



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



direção-geral de educação



RTP



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

RadioActive Europe: jovens, o digital e as suas comunidades

Maria José Brites (britesmariajose@gmail.com)

CIMJ/FCSH e ULP

Ana Margarida Ferreira Rato Jorge (anajorge@fcsch.unl.pt)

CIMJ/FCSH e Inova

Sílvio Correia dos Santos (silviocorreiasantos@gmail.com)

CIMJ e UC

Catarina Carmona Graça Dias Navio (catarina.navio.cc@gmail.com)

CIMJ

Resumo: Neste artigo, apresentamos uma discussão sobre as potencialidades da rádio e dos *media* digitais para uma educação para os media. Esta contextualização, que inclui o contexto português relativamente ao uso da rádio como meio em contexto educativo, pretende criar o pano de fundo para a exposição da metodologia aplicada pelo consórcio europeu RadioActive Europe, estruturada em pressupostos de investigação-ação, concentrados em formas de empoderamento que efetivamente constituam elementos de crescimento curricular dos jovens envolvidos e que possam ser usados na procura de emprego. Em seguida, estaremos em condições de expor e refletir sobre os dados preliminares de aplicação do projeto, que decorre entre 2013 e 2014 em cinco países europeus, centrando-nos em processos de ligação ao digital e de ligação à comunidade envolvente.

Palavras-chave: RadioActive Europe, jovens, competência digital, cidadania.

1. Introdução

Neste artigo, discutimos as potencialidades do meio radiofónico, particularmente com as transformações que sofreu na era digital, para a educação para os *media*, no âmbito da apresentação do projeto RadioActive Europe. O projeto RadioActive Europe é financiado pela Comissão Europeia através do programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (531245-LLP-1-2012-1-UK-KA3-KA3MP), pelo que cruza os objectivos de educação para os *media* com os de inclusão e empoderamento com vista à criação de competências técnicas e críticas úteis na procura de emprego. Nesse sentido, inscrevemos também a dimensão da capacitação através da investigação-ação no debate sobre a educação para os *media* em comunidades com algum grau de exclusão. No final deste artigo, apresentamos alguns dados preliminares sobre a implementação do projeto em Portugal.

2. A rádio na educação para os *media*

A rádio *online* e os *media* digitais têm-se mostrado, muito em especial nos últimos anos, importantes ferramentas para desenvolver competências pessoais participativas em ambientes informais, com potenciais educativos, particularmente importantes junto de comunidades desfavorecidas e quando são usados para que os participantes sejam parceiros no desenvolvimento dos projetos e adquiram competências válidas para a vida em sociedade e procura de trabalho (Ravenscroft *et al.*, 2011).

A área da educação para os *media* em Portugal evoluiu de uma certa fragmentação (Ponte e Jorge, 2010) para, nos anos mais recentes, ter ganho um lugar de interesse entre académicos (sobretudo da comunicação e da educação), entidades governamentais e da sociedade civil, o que lhe tem conferido uma maior consistência e concertação (Pinto *et al.*, 2011). Se o conceito de educação para os *media* está relativamente estabilizado como consistindo na capacidade dos indivíduos para procurar, avaliar, usar e criar informação de acordo com os seus interesses pessoais, sociais ou educacionais (Khan, 2008; Livingstone, 2003), também engloba diferentes enfoques, desde os *media* como um todo aos digitais, cinema, imagem/audiovisual, informação, publicidade ou consumo.

A educação para os *media* tem sido pensada sobretudo num contexto educativo e pedagógico. Porém, se as concepções de educação para os *media* podem oscilar entre uma forma de pedagogia que utiliza os meios de comunicação e uma forma de empoderar os indivíduos face ao consumo e uso dos *media* (Khan, 2008: 16-17), a segunda tem vindo a revelar-se uma visão mais abrangente, relacionada com um objetivo ulterior que é o de contribuir para uma cidadania ativa, crítica e participativa. Assim, a educação para os *media* não opera apenas num contexto escolar, mas transcende-o para se operacionalizar em contextos institucionalizados ou quotidianos fora do âmbito da escola, precisamente importante em situações em que a escola não se afigura como atrativa para crianças e jovens.

Uma das práticas mais enraizadas que ocorre no contexto da escola, mas que não tem uma dimensão educativa num sentido formal, é a das rádios-escola. Apesar de os jovens

apresentarem um consumo radiofónico tendencialmente menor em contexto convencionalⁱ (Albarran, 2007; Meneses, 2008), a rádio tem demonstrado ser um meio com elevado potencial para a produção de *media* pelos jovens. Em parte, essa apropriação deve-se ao facto de este meio ir ao encontro dos interesses dos jovens pelas questões do lazer, do entretenimento e da cultura, ao mesmo tempo que abre possibilidades para a informação. Entretanto, com os *media* digitais, a convergência permitida foi não só ao nível da produção, mas também da difusão – e ao fim de vários anos de experiências – as escolas dispõem de um interface disponibilizado pelo Ministério da Educação para reunir boas práticas.

No entanto, o papel das rádios na educação para os *media* pode ser pensado em relação ao objetivo do reforço das competências cívicas não só como objetivo último, mas também de uma maior efetivação da inclusão de crianças e jovens, como de outros grupos de cidadãos, através dos *media*. A este nível, podem destacar-se também alguns projetos desenvolvidos no âmbito associativo e de intervenção social, principalmente no domínio da inclusão digital, que reconhecem as potencialidades dos *media* para fazerem cumprir os seus objetivos mais globais. Embora estes esforços fiquem por vezes centrados na questão da segurança, alguns projetos – designadamente do projeto Escolhas, alicerçam-se sobre programas de educação para os *media* através de programas de intervenção, nomeadamente usando a rádio (XL) ou a televisão (Claquete). Também aqui os *media* digitais representam um ganho material, facilitando a acessibilidade tecnológica à produção dos *media*, como será explicado adiante.

Contudo, a potencialidade dos *media* digitais para a criação e participação deve ser vista com cautela, já que estudos, como o do projeto EU Kids Online, revelam que os jovens são sobretudo recetores de conteúdos ou agentes em relações de contacto ou comunicação, mais do que em atividades criativas e produtivas, como seriam a criação de blogues, produção de fotografia ou texto, ou participação em mundos virtuais (Livingstone *et al.* 2011; Ponte *et al.* 2012). Partindo do potencial comunicacional da Web 2.0, o grande desafio nesta área passa pela instituição de projetos que sejam inclusivos em termos dos participantes, nas metodologias e também nos discursos mediáticos que trabalham. Além disso, é importante garantir a sustentabilidade dos projetos, para além do incentivo e do acompanhamento directo dos trabalhos educativos junto dos jovens, de forma a que o realizem por si só autonomamente.

Neste sentido, a concetualização do RadioActive resultou, igualmente, de parte da mais recente abordagem aos chamados Ambientes de Aprendizagem Personalizada (AAP) (traduzido do inglês Personal Learning Environments), que implicam a promoção da aprendizagem individual com ferramentas de acesso livre, numa perspetiva de aprendizagem alternativa. Os AAP são atualmente encarados sobretudo em função das urgências sociais e o *software* é entendido não como repositório mas como uma aptidão, podendo ser alterado e reconfigurado de acordo com as necessidades. Este modelo ecológico centra-se na possibilidade de agência, práticas culturais e estruturas (Ravenscroft *et al.*, 2011). A compreensão deste modelo é particularmente importante quando a tecnologia se destina a trabalhar e a engajar comunidades de pessoas excluídas ou em risco de exclusão do ensino

tradicional e até do emprego. Os modelos podem, assim, ser aplicados aos diferentes contextos das pessoas e comunidades (Pontydysgu, 2012). Os AAP não constituem, assim, apenas modelos de aplicação ou aplicações tecnológicas, mas são, pelo contrário, novas formas de utilização da tecnologia para a aprendizagem. Por conseguinte, o argumento para os usar não é tecnológico mas particularmente pedagógico e até ético e cívico, como promoção da aprendizagem de forma holística, fomentando a responsabilidade pessoal na aprendizagem (Attwell, 2007: 7).

3. Investigar com a comunidade

Por seu turno, a Investigação-Ação Participativa (IAP) (do inglês Participatory Action Research) pode ser definida como um processo colaborativo de pesquisa, educação e ação cuja intenção é, de alguma forma, promover uma determinada transformação social. A IAP inclui uma variedade de atividades que respeitam o princípio da convergência entre pesquisa e intervenção, orientadas para permitir a participação dos indivíduos não só no desenho dos programas, mas também como resultado do seu processo de capacitação. Assim, a IAP propõe-se, entre outras coisas, empoderar os participantes através da pesquisa (Kindon, Pain e Kesby: 2007:1), mas também reforçar a legitimidade da pesquisa através de um maior grau de envolvimento dos indivíduos participantes. Este envolvimento conjunto de investigadores e participantes no processo de implementação de programas, bem como da sua avaliação, torna-se um desafio à hierarquia comum existente na investigação, que de forma vertical coloca o pesquisador em lugar cimeiro em relação aos sujeitos de estudo. Esta é uma forma de promover a presença dos que habitualmente têm sido excluídos como sujeitos e agentes de pesquisa, fomentando uma representação contra-hegemónica da produção de saber e de conhecimento e das capacidades, entre outras dimensões. Uma das divergências em relação à pesquisa tradicional é, precisamente, a atuação coletiva e não solitária do investigador. Os pesquisadores fazem parte de um processo solidário e não solitário, isto é, participativo em que não estão sozinhos e sim num processo coletivo (Cammarota e Fine, 2008: 5).

A IAP tem servido diversos programas educativos (Cammarota e Fine, 2008: 5). A expansão pedagógica alarga-se à agência civil e ao ativismo cívico, temas que nem sempre são abordados na educação formal. A IAP implica entrar num contexto social, político e cultural e que se confronta com a pesquisa tradicional, por tentar oferecer um contraponto aos participantes, ao dar-lhes voz e enriquecimento pessoal no processo em si e nas suas consequências para as suas vidas quotidianas.

O brasileiro Paulo Freire é um dos autores principais no âmbito das metodologias participativas, pois aponta precisamente para esta necessidade de conhecer as realidades em que se investiga, fazendo da investigação um espaço sinérgico.

“O ‘círculo de cultura’ deve encontrar caminhos, que cada um que cada realidade local indicará, através dos quais se alongue em centro de ação política. [...] Somente assim,

na unidade da prática e da teoria, da ação e da reflexão, é que podemos superar o caráter alienador da quotidianeidade” (Freire, 1977/1975: 13).

As ideias de Paulo Freire são fundamentais na implementação de projetos centrados na comunicação participativa e no empoderamento social. Sinal disso são as muitas rádios comunitárias que se foram desenvolvendo na América Latina e sobretudo no Brasil. Além das potencialidades da comunicação oral, estando historicamente ligada ao desenvolvimento educacional em contextos desfavorecidos, a rádio é um meio que se tem transformado enormemente em função da sua aliança com a internet, o que tem relançado as suas potencialidades participativas.

Nunca como agora foi tão acessível a implementação de canais de rádio abertos à comunidade e produzidos por ela. Esses novos projetos de comunicação participativa na internet resultam da confluência de duas linhas tendencialmente convergentes, que a digitalização finalmente cruzou. Por um lado, a democratização do acesso à produção de conteúdos, às suas ferramentas de produção e às próprias plataformas de divulgação; por outro, a longa tradição da rádio enquanto meio de empoderamento dos cidadãos, que tomou – em diferentes épocas e contextos – formas distintas, desde as rádios educativas, às comunitárias e ao próprio serviço público de radiodifusão. Este potencial participativo da rádio permitido pelos *media* digitais é algo que Bertold Brecht evocava já nos anos 30, vendo para além da mera possibilidade de transmissão do meio, e concebendo-o como uma ferramenta de comunicação e empoderamento social: *"O rádio seria o mais fabuloso meio de comunicação imaginável na vida pública (...) se conseguisse não apenas se fazer escutar pelo ouvinte, mas também pôr-se em comunicação com ele"* (Brecht, 2005: 42). A implementação de projetos participativos baseados no potencial da rádio e das redes sociais passa, pois, pela atualização desta visão, à luz das mudanças comunicacionais e de consumo. Isso é particularmente relevante se forem tidos em conta os hábitos de consumo mediático das gerações nativas digitais. Hoje é visível que há uma tendência para um decréscimo no consumo da rádio hertziana pelos jovens e que as tecnologias móveis estão intimamente ligadas aos seus quotidianos. Aliás, a internet tem uma dimensão ubíqua na vida dos jovens (Albarran, 2007; Vahlberg, 2010; Taborda, 2010).

Por outro lado, a construção europeia tem sido baseada na promoção da coesão social e do diálogo intercultural. Ao nível dos *media*, isso revela-se na protecção de uma ecologia mediática que promova a democracia, a diversidade, a tolerância e a própria educação para os *media*ⁱⁱ. Nesse sentido, o Conselho da Europa tem destacado o papel e as responsabilidades dos meios públicos, comerciais e também dos chamados *media* comunitários, ou de terceiro setor, como uma alternativa aos dois primeiros gruposⁱⁱⁱ. Também as Nações Unidas advogam um equilíbrio na distribuição de frequências entre os três setores. Porém, visto que em muitos países (entre os quais Portugal) não há enquadramento adequado às especificidades dos *media* comunitários, a internet afigurou-se como uma resposta propícia para esses contextos, flexibilizando as possibilidades comunicacionais para grupos de minorias, por exemplo.

A democratização da produção de conteúdos de rádio, possibilitada pela internet, concretiza-se, por exemplo, no *podcast*, que se assumiu como símbolo da escuta não-linear da rádio, uma

das várias tendências que caracterizam a nova idade deste meio. O *podcast* é uma das faces da nova “r@dio” (Cordeiro, 2011), que ilustra bem a democratização da produção sonora e a ampliada mobilidade temporal e espacial do conteúdo radiofónico. A flexibilidade surge, portanto, também ao nível do consumo.

Em Portugal, a história da *webradio* remonta à segunda metade dos anos 90, altura em que surgiram os primeiros projetos de rádio exclusivamente na internet.

Combinadas as dimensões da facilidade de produção e controlo sobre a escuta pelo ouvinte, o *podcast* assumiu-se frequentemente também como um apoio alternativo ao método de ensino presencial e à distância. Por permitir o *download* do ficheiro, o docente pode disponibilizar diversos conteúdos didáticos que o aluno pode depois ouvir a qualquer hora, em qualquer lugar e quantas vezes quiser. Além disso, a própria construção de um *podcast* por um aluno implica da parte deste uma atenção redobrada e um reforço dos cuidados nos conteúdos a inserir, o que acaba por permitir uma melhor assimilação. Em Portugal, o Netradio e a ESEC Rádio^{iv} foram alguns dos pioneiros. Efectivamente, a facilidade de implementação, o potencial educativo e a capacidade de envolver os participantes tornaram estes projetos particularmente interessantes em contextos educativos, nomeadamente, em universidades.

4. O RadioActive em Portugal

O projeto europeu RadioActive, financiado pela Comissão Europeia através do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, baseia-se num modelo pedagógico que favorece o empoderamento através da rádio na internet e dos *media* sociais. A escolha destas plataformas para a implementação do projeto não teve só a ver com a aproximação ao consumo mediático e aos processos de socialização dos jovens, mas também com razões práticas que têm a ver com os baixos custos de difusão e a não obrigatoriedade de licença para difusão na internet, ao contrário da rádio em FM. Além disso, está também na filosofia do projeto edificar-se sobre redes sociais já existentes nos parceiros, mais uma vez por razões práticas e estratégicas, já que a metodologia seguida permite que a tecnologia usada seja replicável e que a estação de rádio seja flexível também geograficamente (Ravenscroft *et al.*, 2011).

Outra das opções de fundo – e inovadoras – do RadioActive tem que ver com a sua projeção para a participação ativa em comunidade (Ravenscroft *et al.*, 2011), elemento que constitui, de resto, uma das inovações do projeto: a aprendizagem informal através destes meios como alicerçada na promoção e o desenvolvimento de aproximações pessoais e sociais. Neste sentido, os *media* sociais são utilizados como elementos principais numa perspectiva construtivista e centrada no diálogo: “Novas paisagens para o diálogo”, como propõe Andrew Ravenscroft (2011: 139), mentor do projeto. As ferramentas de aprendizagem devem, pois, assegurar bases para que os sujeitos sejam capazes de pensar, racionalizar e analisar. Como aponta Andrew Ravenscroft (2011), que tipo de diálogo é necessário e que formas e géneros estão implicados na realização de atividades que suportam essa rede de aprendizagem?

O RadioActive Europe está a ser implementado em cinco países, entre os quais Portugal^v, e procura desenvolver uma plataforma na internet para uma rádio pan-europeia, incorporando a ferramenta de Web 2.0.

Para além de contribuir para que os jovens participantes reforcem as suas competências digitais úteis na inserção no mercado de trabalho (não só com a produção de programas de rádio para a plataforma de rádio em si mesma, mas também com atividade a desenvolver noutras plataformas digitais de apoio e gestão de projeto), tem como objetivos contribuir para que se tratem assuntos de inclusão e de cidadania ativa e por fim melhorar os níveis educacionais, muito em especial nos casos que se enquadram em exclusão escolar. Esta perspectiva insere-se no espírito da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, que aponta para competências essenciais de desenvolvimento pessoal, para o exercício de uma cidadania ativa e para a inclusão social e emprego, incluindo comunicação na língua materna e em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; sensibilidade e expressão culturais.

Para que o RadioActive se desenvolva sobre estes princípios, uma das primeiras fases do trabalho consiste na problematização do que significa concetualizar a mudança. Por isso, é necessário analisar e conhecer bem o grupo que irá construir o projeto. A ideia do RadioActive é focar a proposta nos interesses pessoais, nas paixões, nos conhecimentos digitais já existentes e nas práticas performativas em contexto *online* e *offline*. Assim, é importante que os proponentes do projeto no terreno não sejam encarados apenas como *experts*, mas que os jovens sejam envolvidos nessa experiência, para que a formação tenha um sentido de cascata, com enfoque inicial nos que vão trabalhar diretamente com os jovens, nomeadamente os monitores das instituições que acolhem o RadioActive em Portugal.

Em Portugal, a fase inicial do projeto pressupõe a aplicação em dois centros Escolhas (Porto e Coimbra) junto de jovens entre os 15 e os 24 anos, entre Março de 2013 e Dezembro de 2014. O Programa Escolhas teve origem a 9 de janeiro de 2001, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, e está já na sua quinta geração, através da Resolução de Conselho de Ministros n.º 68/2012 para o triénio 2013-2015. Entre os principais objetivos do Escolhas estão a promoção da igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social, através da promoção da inclusão social de crianças e jovens em contextos socioeconómicos mais vulneráveis.

A implementação desenvolve-se, então, no Porto, nos projetos Metas (com experiências anteriores de uso de rádio escolar) e Catapulta (projeto recente sem experiência de rádio); e em Coimbra, no Trampolim, que é um projeto no qual alguns dos participantes têm experiência de desenvolvimento de uma *web tv* e de uma *newsletter online*. A escolha destes locais teve em conta a identificação de necessidades e de capacidades encontradas nos centros envolvidos (quer dos técnicos, quer dos jovens). Nos centros já foram identificados participantes que não têm qualquer experiência de rádio *online*, mas também aqueles que podem funcionar como impulsionadores de conhecimento devido às experiências anteriores em

contexto escolar. Um dos objetivos do RadioActive é contribuir para o reforço e o aumento da confiança dos participantes, através da melhoria de capacidades de uso da tecnologia, da conversação, da exposição perante um público.

A implementação no terreno inclui um plano de *workshops* dinamizados pela equipa do RadioActive, em colaboração com os monitores dos centros de acolhimento, entre a primavera de 2013 e o final do ano de 2014. Na fase inicial dos *workshops*, é discutido o modelo editorial do projeto. Esse modelo já está delineado como orientação, mas poderá sofrer ajustes em função dos *inputs* das comunidades envolvidas. Esta adaptação aos meios específicos decorre, em grande parte, de reuniões de grupos focais realizadas com os participantes no início do projeto, cujos resultados serão depois tratados qualitativamente.

5. Conclusões

A implementação do RadioActive Europe em Portugal encerra, acreditamos, grande potencial para a prossecução de um programa de educação para os media. A apresentação deste artigo no âmbito do 2º Congresso Media, Literacia e Cidadania pretende dar a conhecer os propósitos deste projecto, mas também contribuir para a agenda da educação para os *media* no nosso país, (re)inscrevendo tanto as potencialidades do rádio, sobretudo da rádio em tempos digitais, em termos de maior personalização e flexibilização; como também da investigação-ação, para um processo mais inclusivo e um verdadeiro empoderamento dos cidadãos envolvidos, sobretudo jovens.

Referências bibliográficas

Albarran, Alan B. , Tonya Anderson, Ligia Garcia Bejar, Anna L. Bussart, Elizabeth Daggett, Sarah Gibson, Matt Gorman, Danny Greer, Miao Guo, Jennifer L. Horst, Tania Khalaf, John Phillip Lay, Michael McCracken, Bill Mott & Heather Way (2007). "What Happened to our Audience?" Radio and New Technology Uses and Gratifications Among Young Adult Users, *Journal of Radio Studies*, 14:2, 92-101

Attwell, Graham (2007). "Personal Learning Environments - the future of eLearning?" *ELearning Papers* (www.elearningpapers.eu), Vol 2, Nº 1.

Brecht, Bertolt (2005). Teoria da Rádio. In: E. MEDITSH, ed. Teorias do Rádio: textos e contextos, volume I. Florianópolis: Editora Insular, pp. 35-45. Publicação original: 1932.

Cammarota, Julio e Fine, Michelle (2008). Youth Participatory Action Research: A Pedagogy for Transformational Resistance. *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. Cammarota e Fine. Oxon: Routledge.

Cordeiro, Paula (2011). Not Radio, but R@dio. *Radio Days Europe*. Copenhaga, Março.

Freire, Paulo (1977/1975). *Educação e consciencialização política*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.

Khan, Abdul Waheed (2008). Introduction. *Empowerment Through Media Education: An Intercultural Dialogue*. Carlsson, U., Tayie, S., Jacquinet-Delaunay, G., Tornero, J. M. P. (eds.). Gotemburgo: Nordicom.

Kindon, S., Pain, R. e Kesby, M. (2007). Introduction: Connecting people, participation and place. *Participatory action research, approaches and methods: Connecting people, participation and place*. Kindon, Pain e Kesby. London and New York: Routledge.

Livingstone, Sonia (2003). "The changing nature and uses of literacy". *Media@LSE electronic working papers, 4*. Londres: LSE. In <http://eprints.lse.ac.uk/13476/>, consultado em 10-Mar-2013.

Livingstone, Sonia, Haddon, Leslie, Görzig, Anke, & Ólafsson, Kjartan (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings*. London: EU Kids Online. <http://eprints.lse.ac.uk/33730/>, consultado em 10-Março-2013.

Meneses, J. P. (2008). *A Decadência da Rádio Funcionalista Pelos Consumidores Activos da Internet*. Tese de doutoramento, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación da Universidad de Vigo.

Pinto, Manuel, Pereira, Sara, Pereira, Luís, Ferreira, Tiago D. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

Ponte, Cristina e Jorge, Ana (2010). "Media Education in Portugal: a building site", *Journal of Media Literacy*, 57, 1-2: 56 - 61.

Ponte, Cristina, Jorge, Ana, Simões, José Alberto, e Cardoso, Daniel S. (2012). *Crianças e Internet em Portugal: Acessos, usos, riscos, mediações – Resultados do inquérito europeu EU Kids Online*. Coimbra: MinervaCoimbra.

Prata, N. (2009), "A webradio em Portugal", *Estudos em Comunicação*, 6: 293-315.

Ravenscroft, Andrew (2011). "Dialogue and Connectivism: A New Approach to Understanding and Promoting Dialogue-Rich Networked Learning". *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 12.3.

Ravenscroft, A, Attwell, G., Stieglitz, D, Blagbrough, D. (2011). 'Jam Hot!' Personalised radio ciphers through augmented social media for the transformational learning of disadvantaged young people. Full paper accepted for Proceedings of the Personal Learning Environments (PLE) Conference 2011, Southampton, UK, 11-13 July 2011.

Taborda, M. (2010). *A utilização de internet em Portugal*. Lisboa Internet and Networks Institute.

Toffler, Alvin (1980). *The Third Wave*. New York: Bantam Books

Vahlberg, V. (2010). *Fitting into their lives: a survey of three studies about youth media usage*. Newspaper Association of America Foundation. http://www.americanpressinstitute.org/docs/foundation/research/fitting_into_their_lives.pdf

William Siemering (2000): Radio, Democracy and Development: Evolving Models of Community Radio, *Journal of Radio Studies*, 7:2, 373-378

Documentos oficiais:

Declaration of the Committee of Ministers on the role of community media in promoting social cohesion and intercultural dialogue.

Diário da República, 1.ª série — N.º 248 — 24 de Dezembro de 2010,

Assembleia da República -Lei n.º 54/2010 de 24 de Dezembro

Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

Resolução do Parlamento Europeu, de 25 de Setembro de 2008, sobre os meios de comunicação comunitários na Europa (2008/2011(INI)).

Internet:

Learning with 'e's (2013). Consultado por diversas vezes: <http://steve-wheeler.blogspot.pt/2010/07/physiology-of-ple.html>

Ministério da Educação. Consulta em 4 Março 2013: <http://moodle.crie.min-edu.pt/course/view.php?id=550>

Pontydysgu: Bridge to learning (2013). Consultado por diversas vezes: <http://www.pontydysgu.org/2012/08/control-and-ownership/>

ⁱ Embora os dados recolhidos pelo painel de audiências de rádio se refira apenas a maiores de 15 anos: pode ler-se no site da Marktest sobre o Bareme Rádio: “O Bareme-Rádio estuda o universo constituído pelos indivíduos com 15 e mais anos, residentes em Portugal Continental”. (in <http://www.marktest.com/wap/a/grp/p~4.aspx>, consulta em 25 Abril 2013).

ⁱⁱ Resolução do Parlamento Europeu, de 25 de Setembro de 2008, sobre os meios de comunicação comunitários na Europa (2008/2011(INI)).

ⁱⁱⁱ Declaration of the Committee of Ministers on the role of community media in promoting social cohesion and intercultural dialogue.

^{iv} Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC).

^v O projecto é liderado pelo Reino Unido, e é ainda aplicado na Alemanha, Roménia e Malta.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Média e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Análisis del cortometraje *¿De verdad piensas eso de mí?*, ganador en el Festival Plural+ 2012, producido por niños (9-12 años) sobre la intolerancia en la ciudadanía hoy

Jacqueline Sánchez Carrero (jsanchezcarrero@gmail.com);

Enrique A. Martínez López (enrique.unia@gmail.com)

Universidad de Huelva / Taller Telekid; Universidad Internacional de Andalucía / Taller Telekids

Resumen: Este artículo aborda el proceso de producción del cortometraje titulado *¿De verdad piensas eso de mí?* realizado por un grupo de niños entre 9 y 12 años del Taller Telekids, dedicado desde hace más de 15 años a la alfabetización audiovisual infantil. Este corto resultó ganador en el Festival Plural+ 2012 en Nueva York y aborda el tema de la intolerancia originada hacia los ciudadanos de otros países diferentes al nuestro. En la primera parte se muestra el proceso de alfabetización audiovisual que se imparte en el taller, donde se observa cómo los niños fueron capaces de crear la historia, escribir el guión, diseñar el storyboard, realizar la preproducción, la producción y el montaje, con su correspondiente lectura crítica. Un segundo apartado está dedicado al Festival Plural+, el concurso de cortometrajes iniciativa de la Alianza de las Civilizaciones de Naciones Unidas y la Organización Internacional para las Migraciones. Se centra específicamente en la aportación de niños y jóvenes creadores audiovisuales al entorno intercultural que caracteriza al siglo XXI. Se indaga en los tipos de producciones que han participado en el festival del 2009 al 2012, para desvelar sus características más resaltantes. Posteriormente, en un tercer segmento, se analiza la influencia de la alfabetización mediática en la ciudadanía hoy centrándonos en el caso del cortometraje *¿De verdad piensas eso de mí?* También se citan algunos proyectos de investigación y otras acciones que se están desarrollando en España con el objetivo de incidir positivamente en el grado de competencia mediática en niños y jóvenes. Finalmente se hace referencia a otros aspectos vinculados con la alfabetización en medios como son las habilidades que están adquiriendo los más jóvenes como productores y/o realizadores en la web 2.0, y la contribución de este tipo de acciones a la democratización de la ciudadanía digital.

Palabras clave: alfabetización mediática, niños, intolerancia, ciudadanía.

1. Creación y producción de una idea ganadora

La obra ganadora de la cuarta edición del Festival Plural+, en la categoría 9 a 12 años, es el resultado de uno de los cursos que se imparten en Taller Telekids¹. Se trata de una iniciativa sin ánimo de lucro que surgió en Venezuela en 1996, como producto de una investigación – Tesis de Grado- que pretendía conocer qué sucedería si se dejaba la televisión en manos de los niños. Así, durante seis meses –noviembre de 1996 / mayo de 1997- un grupo de 10 chicos entre 10 y 12 años vivió la experiencia de asistir semanalmente a un canal de televisión para aprender a escribir guiones, manejar cámaras, conocer detalles sobre sonido e iluminación y conocer el sistema de edición analógico, que imperaba en aquella época. Después de haber transcurrido más de 15 años, este taller sigue impartándose desde hace una década en la ciudad de Sevilla (España)², con un apartado primordial acerca de la enseñanza de la recepción crítica del mensaje audiovisual. El programa y contenidos de este taller han sido publicados en el material didáctico “Los secretos de la tele: manual de alfabetización televisiva para niños y maestros” el cual incluye un CD con elementos gráficos y en movimiento para una mejor comprensión de los contenidos que se explican en la guía³.

El grupo de niños que produjo la idea ganadora del Festival Plural+ cursaba el taller en una segunda edición. Los chicos iniciaron su andadura por este programa de educación mediática, con el apoyo del Ayuntamiento de Camas (Sevilla), en el período comprendido entre octubre de 2011 y enero de 2012. Estuvo constituido por 10 niños, que se hicieron llamar Equipo “Question4TV” formado por: Lucas Alemán (9 años), Ana García-Junto (9), Paula Vega (9), Camilo Laguna (10), Tomás Alemán (10 años), Ilenia Campón (11 años), Nicolás Torres (11 años), Marcos Fernández (11 años), Carmen Garzón (11 años) y Claudio Laguna (12 años). El producto final de la parte práctica de ese primer taller fue un cortometraje titulado “La búsqueda”, el cual cuenta la historia de un niño que descubre que es adoptado y decide encontrar a sus padres. La duración del cortometraje fue de 11 minutos en la que ellos asumieron las funciones de producción antes citadas, aunque también la parte actoral. Se debe señalar que esta última actividad –la actuación- no es un fin prioritario para Taller Telekids, pero con frecuencia es uno de los anhelos que tienen algunos de los niños: salir ante la cámara. Por esta razón se les transmite una serie de conocimientos básicos de interpretación, únicamente como una herramienta más de expresión adicional.

El corto “La búsqueda” terminó siendo un episodio de estilo dramático en la que ellos aprendieron cómo se realiza la producción de manera real, con todas las responsabilidades que se deben asumir como equipo de trabajo⁴. El trabajo fue proyectado en el 17ª Festival Internacional de Cine para Niños (... y no tan niños) de La Matatena, en Ciudad de México, durante agosto de 2012.

Debido al éxito del trabajo del grupo y a su entusiasmo, se decidió continuar con una segunda edición del taller, de más corta duración pues finalizaba el curso escolar, en la cual se impartirían conocimientos más profundos vinculados a la alfabetización audiovisual. En esta ocasión la idea principal era participar en otro festival, en el cual los chicos pudieran expresar todas sus potencialidades en un vídeo de corta duración. Así, fue seleccionado el Festival Plural+. Por una parte tenía como requerimiento que los audiovisuales tuvieran 5 minutos de duración máxima y, por otra, solicitaba que se tratara el tema de la interculturalidad, hecho que coincidía con la composición del grupo en el que participaban dos niños de ascendencia norteamericana. Además, esto permitiría la realización del corto en dos idiomas -inglés y español- con sus correspondientes subtítulos.

1.1. La preproducción

Con los aspectos claros antes descritos, se propuso al grupo de niños crear una idea para este festival. El proceso consistió en plantearles los elementos clave con los que debía de contar la producción: el tiempo (5 minutos), un tema relacionado con la interculturalidad y la convivencia en paz, y la posibilidad de mostrar la Feria de Abril que se celebraba en ese mes en la ciudad de Sevilla. Este último aspecto era importante pues constituye un evento cultural de reconocimiento internacional en el que destaca una estética significativa que identifica a España, un factor interesante cuando la idea es contraponer dos culturas. Las dos primeras sesiones se dedicaron a una "lluvia de ideas" en la cual los niños comenzaron a perfilar la posible estructura del guión.

Para motivar esta fase visionaron trabajos realizados por otros niños en anteriores ediciones del propio Festival Plural+. De esta manera obtuvieron la confianza necesaria para pensar en el tipo de ideas que podían surgir. Las primeras de ellas se centraron en tratar los estereotipos culturales tanto de los españoles como de los extranjeros. En este caso, plantearon que la historia tratara de dos hermanos ingleses que vivían ciertas aventuras en Sevilla. Los diálogos de estos personajes ingleses serían tratados con un poco de humor, pensaban que debían mostrar actitud de superioridad. Pero después de analizarlo un poco más, se llegó a la conclusión de que los estereotipos norteamericanos eran quizás más conocidos que los ingleses. Comenzaron a hablar de ideas preconcebidas tales como el gusto por la comida chatarra, la frialdad en el trato, el egocentrismo, el interés excesivo por el dinero, la fama de ser vagos, la poca educación, la agresividad... En general, que los otros son "malos" y sobre todo "diferentes a nosotros". Por otra parte, al tener a la Feria de Sevilla como escenario posible –al menos para algunas escenas- pensaron que esos encuentros podían realizarse en ese ambiente, incluso que toda la historia tuviera su centro allí.

Pero ¿dónde situar el conflicto principal? Poco a poco llegaron a la idea de desarrollar el argumento entre dos chicos -uno español y otro norteamericano- que intentarían impedir que

sus dos hermanos pequeños hicieran amistad. ¿Las razones? Los estereotipos culturales serían justificarían la mirada agresiva hacia “los otros”, aquellas personas que tienen una cultura diferente a la nuestra. En realidad no se planteó si los niños serían inmigrantes o simplemente turistas, sino que vivieran un encuentro en el que se dejara reflejada cierta aversión, desde ambas partes. Finalmente, pensaron que la historia comenzaría con los dos hermanos mayores alimentando ideas xenofóbicas, que se percatan cómo sus respectivos hermanos pequeños no tienen problema en compartir su tiempo. Intentan en varias ocasiones separarlos y se amenazan mutuamente con el fin de apartarlos de modo definitivo.

Los menores, sin embargo, insisten en hacerse compañía, e incluso se esfuerzan en aprender el idioma del otro, algo simbólico “entender al otro”, hasta que se da el encuentro definitivo – donde se ubica el clímax del corto- y es en la Feria de Abril de Sevilla. Tal como sucede en la realidad, los chicos se suelen citar en este entorno festivo para pasar un rato entre música, baile -“las sevillanas”-, comida y amigos. Los mayores al ver que sus hermanos menores siguen saludándose y conservando la amistad, se pelean de palabra e incluso se empujan. Lo que sigue en la trama constituiría el punto fundamental de la historia pues debería suceder algo que hiciera reflexionar a los hermanos mayores respecto a ese sentimiento de hostilidad. Para ello pensaron primero en el diálogo, aunque pronto se percataron de que era lo previsible, y por tanto, poco atractivo.

¿Cómo hacer que sucediera algo vital que sorprendiera y lograra un cambio de actitud en dos personajes bastante cabezudos? Uno de ellos pensó que si los hermanos menores conociesen lo que el hermano mayor del otro pensaba de él quizás podía buscar una solución. He allí la clave del argumento. Los hermanos menores se intercambiarían sus hermanos mayores, camuflados bajo una chaqueta con capucha o algo similar, y así se asombrarían al conocer la opinión que “el otro” tenía de él, aún sin haberlo conocido realmente. Esa fue una solución argumental muy propicia puesto que oíría de viva voz todo lo negativo que se puede pensar de una persona solo por ser de un país –y cultura- diferente al suyo. Y así se hizo. Faltaba buscar únicamente el gran final. En principio se propuso que se reconciliaran mostrando una escena de felicidad al espectador. Enseguida los propios chicos desecharon la idea. Decidieron dejarla hasta el impacto que se produce en los hermanos mayores al descubrir que habían hablado mal al hermano menor del otro. Esto constituyó una idea redonda. Por último, se integraron elementos tecnológicos tales como el ordenador y el teléfono móvil en la trama, para dar “normalidad” a la forma de comunicación entre los chicos. Elaboraron así un guion técnico donde eligieron por votación que tipo de planos eran los convenientes, según la acción a desarrollar, y dibujaron por grupos varios storyboards de las distintas escenas.

1.2. La Producción

El grupo organizó todas las grabaciones. Las localizaciones fueron un parque, un ambiente familiar, la biblioteca “Rafael Alberti” de la localidad de Camas –donde se impartió el taller- y La Feria de Abril de Sevilla. Mientras unos chicos realizaban el plan de producción, otros diseñaban el cartel que representaría al corto, y otros ponían su atención en el guión literario, sobre todo en el desarrollo de los diálogos. Esto constituyó una etapa de mucho trabajo en la cual los directores del taller asesoraron a los niños para ser lo más correctos posible, evitando frases que pudieran llegar a ser ofensivas desde el aspecto de la interculturalidad. Las grabaciones se llevaron a cabo durante tres semanas, tal como se habían planeado, en un tiempo muy ajustado de dos horas y media que es la duración de cada una de las sesiones del taller.

Las escenas grabadas en la biblioteca fueron las primeras y las que llevaron más tiempo. Los chicos encargados de la cámara realizaron muchas pruebas hasta lograr la mejor, sobre todo en los planos con movimiento. El entorno de la sala infantil de la biblioteca resultó muy conveniente por el ambiente colorido y lúdico con el que cuenta. La escena más conflictiva fue, como era de esperarse, la realizada en la Feria de Abril. La multitud de gente, el ruido, el viento y el escaso control sobre el entorno impedían la fluidez en el trabajo de producción. Se contó con la colaboración de dos ayudantes externos que se encargaron de tener cuidado al grupo en general y al equipamiento técnico. También un fotógrafo profesional acompañó esta sesión para el “making of”. El resto de escenas se realizaron sin mayor problema que no fuera ciertos fallos en el control del sonido, hecho algo habitual cuando se trabaja en las primeras producciones. Hicieron uso correcto de la claqueta, del micrófono direccional –enrollado en una vara larga a modo de pértiga- y de las cámaras digitales que ya habían aprendido a usar en las anteriores producciones. La fase de preparación de los actores fue mínima, los propios chicos se involucraron en esta tarea puesto que ellos mismos habían ideado los diálogos. La iluminación, afortunadamente, no conllevó ninguna dificultad debido a que la mayoría de las escenas se realizaron en exteriores a plena luz del día.

1.3. La Postproducción

La edición digital del cortometraje trae a colación el título escogido para el cortometraje. Se pensó en varios, pero el que mejor reflejaba el argumento fue: *¿De verdad piensas eso de mí?*, que era precisamente la frase final que los hermanos menores le hacían a los mayores del país diferente. Era, a decir verdad, una frase larga pero expresaba fielmente la base de la moraleja que finalmente debía de quedar clara.

En la parte del montaje la dificultad se centró primeramente en la duración. Los cinco minutos que delimitaba el festival eran un requisito indispensable, así que las escenas que fueron más

largas que lo que se habían pensado, tenían que quedar completas pero en su mínima expresión. Los problemas originados con el sonido tuvieron que ser resueltos en esta fase, lo cual llevó a la repetición de la grabación de algunos audios con los propios niños. Esto supuso una gran lección de aprendizaje para el grupo de trabajo. Pocos fueron los efectos especiales incluidos en el corto, siempre asesorados por los responsables del taller, entre ellos la realización de las pantallas que aparecerían en el ordenador como si fueran vistas en Internet, el diseño de los créditos finales y el uso de la pantalla partida, que los niños pensaron que era lo más adecuado para mostrar comparativamente algunas acciones del argumento. El cartel diseñado por Nicolás y Paula se utilizó como parte del vídeo en la “cabecera”.

En cuanto a la edición propiamente dicha, ya en anteriores producciones como “La búsqueda” y en distintas prácticas realizadas en el primer taller, los niños habían demostrado una gran facilidad para el manejo del ordenador, de hecho utilizaron el programa de edición *Windows Movie Maker* con gran atino y sin mayores esfuerzos. Se utilizó música libre de derechos de autor, perteneciente al Instituto Nacional de Tecnologías Educativas (ITE) del Ministerio de Educación de España. Lo primordial era que el tratamiento de la imagen fuera correcto y que constituyera finalmente una historia coherente y comprensible desde el enfoque del montaje. La lectura crítica que se realizó en esta última etapa abarcó no solo la parte técnica sino también los contenidos. Ellos son los más críticos más severos son sus propias obras.

2. Descripción del corto *¿De verdad piensas eso de mí?*

A continuación se describe con detalle el cortometraje *¿De verdad piensas eso de mí?* (disponible en Internet: https://www.youtube.com/watch?v=nrcS27NF_9U), el cual obtuvo no solo del Premio del Jurado Internacional del Festival Plural+ en la categoría 9 a 12 años⁵, sino también el Premio del Gulen Institute, una organización perteneciente a la Universidad de Houston (USA) dedicada a la promoción de la paz y del bienestar cívico⁶.

Tabla 1. Ficha Técnica

Título	<i>¿De verdad piensas eso de mí?</i> <i>Do you really think that about me?</i>
Duración	5 minutos
Género	Ficción
Acción	Crónica
Dirección	Marcos Agripa (12 años) y Claudio Laguna (12 años)
Guión	Colectivo
Producción	Taller Telekids
Sinopsis	Un niño español y otro estadounidense intentan impedir que sus hermanos menores sean amigos porque piensan que los extranjeros

	son malos y diferentes.
Núcleos narrativos dinámicos	<ul style="list-style-type: none"> - Planteamiento: Dos hermanos mayores, uno español y otro norteamericano, intentan impedir que sus hermanos menores sean amigos. - Nudo: Los hermanos pequeños siguen viéndose a escondidas, compartiendo juegos y aprendizajes. - Desenlace: Los hermanos mayores discuten y los menores les dan una lección haciéndose pasar el uno por el otro.
Escenarios	Parque infantil, biblioteca, Feria de Abril y habitación de una casa.
Planos utilizados	Plano General, Plano Americano, Plano Medio Abierto, Plano Medio Cerrado, Primer Plano, Plano Detalle, Panorámica, Picado y contrapicado.
Ritmo	Calmado, adecuado a la narración.
Iluminación	Interior, con luz fluorescente. Exterior, con luz natural.
Sonido	Sonido directo.
Música	Incidental y música de sevillanas.
Vestuario	Vestuario casual, chaquetas con capuchas y traje tradicional andaluz.
Atrezzo	Sombrero de mago, zootropo, libros, balón, pizarra, teléfonos móviles, ordenadores, ajedrez.
Montaje	Edición por corte y uso de pantalla partida al inicio y al final. Uso de imágenes fijas para simular pantalla de Internet en los ordenadores. Otra de las imágenes fue el cartel del cortometraje diseñado por los niños.

Tabla 2. Ficha de Personajes

Personajes	Hermano mayores: español y norteamericano.	Hermano menores: español y norteamericano.
Rol	Coercitivo respecto a sus hermanos.	No se dejan manipular por sus hermanos.
Personalidad	Controladores, protectores, se han dejado influenciar por los estereotipos culturales sobre todo por información que encuentran en Internet. Son agresivos verbal y físicamente.	De personalidad abierta, disfrutan de la amistad y tienen interés por conocer y aprender de otras culturas. No son agresivos, buscan otras soluciones para resolver los problemas.
¿Qué importancia tiene su papel para que avance	Estos personajes no generan cambios en la historia sino al final, motivado por la acción de	Son el motor de la historia. En la primera fase parecen obedecer la norma impuesta pero luego toman

la historia?	los hermanos menores.	la iniciativa, primero a escondidas y después de forma evidente.
Diálogo	El lenguaje es agresivo, lleno de prejuicios, utilizan frases hechas acerca de la “otra cultura”.	Primero se hacen interrogantes buscando la razón por la que deben rechazar al otro. Luego, intercambian conocimientos y por último, aparece la pregunta que es el punto clave del corto.
Significado de las acciones clave del cortometraje	<ul style="list-style-type: none"> - Apartan a los hermanos: el rechazo al otro. - Juegan con sus hermanos pequeños: aclara que no son malas personas. - Se enfrentan en La Feria: insisten en la separación. - Reaccionan con sorpresa al ver el intercambio entre los hermanos pequeños: los deja sin argumento, incluso parece que se inicia una disculpa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Juegan entre sí: quieren ser amigos. - Preguntan a sus hermanos mayores por qué no pueden ser amigos: buscan comprender la situación. - Aprenden el idioma del otro a escondidas: persiste el interés por ser amigos y conocer su idioma. - Intercambian sus chaquetas: pretenden conocer a fondo lo que el otro piensa de ellos.
Evolución de los personajes	Los hermanos mayores no evolucionan. Solo al final, debido al impacto del intercambio de hermanos menores, parece que replantearán su posición.	Los hermanos menores van en constante evolución puesto que buscan soluciones al problema del rechazo al otro por los estereotipos culturales.

3.- Los niños y jóvenes como creadores audiovisuales: El caso del Festival Plural+

El Festival Plural+ es una iniciativa de la Alianza de las Civilizaciones de la Naciones Unidas (ONU) y de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM)⁷. Su objetivo es fomentar en los niños, adolescentes y jóvenes, acciones para el cambio social a través de la presentación de cortometrajes que muestren su punto de vista respecto a temas como la migración, la diversidad, la convivencia en paz y la interculturalidad. Este festival cuenta con tres categorías según la edad de los participantes: 9 a 12, 13 a 17 y 18 a 25. Desde su inicio Plural+ ha tratado de motivar a los más jóvenes a través de su página web -con traducciones del inglés al español, francés, árabe y chino-, donde figuran las bases del concurso audiovisual. Pueden acceder a la composición del jurado internacional para cada una de las ediciones, los vídeos ganadores, la distribución que hacen en distintos países de todo el material audiovisual ganador de cada año y, por último, pueden conocer a los socios que colaboran a través de la

dotación de premios. Ellos son: La Fundación Anna Lindh, Amara (encargada de subtítular las obras), Chinh India, Cine y Salud, El Consejo Nacional de Televisión de Chile, Copean, El DCMF, La Fundación Foro Universal de las Culturas, La Fundación Global Block, La Fundación Humanidad Sin Frontera, El Media Education Centre, La Asociación Nexos, El Centro de Formación e Investigación sobre las Migraciones, La Rai Scuola, La Red Unial, La Red Internacional Scalabrinana de Migración, El Festival de Cine sin Fronteras Senza Frontieri, Signis, Tal (Televisión de América Latina), El Centro Cultural de Turquía en Nueva York, La E-Plataforma Audiovisual de la UNESCO, El Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz, La Televisión de las Naciones Unidas, Waging Nonviolence y, el *Paley Center for Media* de Nueva York, que es el centro educativo audiovisual donde se realiza la ceremonia de entrega de premios año tras año.

En un estudio realizado en el año 2012 para la MILID WEEK (*Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue*) en Barcelona (España), pudimos analizar los 60 cortometrajes seleccionados para competir durante las ediciones del Festival correspondientes a los años 2009, 2010 y 2011. Desde el punto de vista de la temática destacan: denuncias en cuanto a la migración, casi siempre acompañada de la reivindicación de derechos y los prejuicios enmarcados en las diferencias culturales. Aspectos como la diversidad y la identidad también fueron tratados incluso desde el enfoque de la fantasía. En cuanto a los géneros audiovisuales aparece con más frecuencia la ficción y el documental, en este último caso con el uso de entrevistas, reportajes y docudrama. En segundo lugar se sitúa el videoclip, como fórmula utilizada por los chicos para expresar su opinión. También plantearon un formato muy particular que podría denominarse “carta abierta”, que no es más que texto y voz en off sobre imágenes alusivas al tema. Finalmente, están los vídeos promocionales de alta calidad, generalmente producido por los jóvenes de más edad. Se puede afirmar que en la parte de guión los chicos disponen de recursos creativos suficientes y atractivos para este festival.

En cuanto a la producción y la parte técnica, los vídeos presentados a concurso muestran un buen uso de la cámara y ciertos niveles de creatividad en el montaje. Durante los tres años predominó el uso del vídeo dramatizado seguido por la técnica de la animación stop motion. Todo esto se fusiona hasta lograr lo que puede denominarse productos audiovisuales con eficacia comunicativa. En la Tabla 3 se resumen los resultados del análisis de los documentos audiovisuales presentados en el período citado.

Tabla 3: Resumen del Festival Plural+ (2009-2011)

Año	Temas preferidos	Géneros audiovisuales	Valores	Protagonistas
2009	Migración	Documental Carta Abierta	Integración	Jóvenes
2010	Denuncia/reivindicación	Documental	Solidaridad y cambio de actitud	Niños, Adultos y Mayores
2011	Denuncia/reivindicación	Ficción	Integración	Jóvenes

Dentro de las características más resaltantes se observa que en el año 2009 existió una alta calidad técnica en el manejo de la cámara, lo mismo sucede en el 2011. Destacan ciertos trabajos realizados con gran profesionalidad y un refuerzo del mensaje a través de textos sobre la voz en off. La eficacia comunicativa es lograda gracias al componente emocional que emerge de las producciones de los dos años citados. Si se observa la muestra en relación con la transmisión de valores, se puede afirmar que la totalidad de los vídeos presentan acciones que transmiten virtudes humanas vinculadas principalmente con la integración de los inmigrantes y la solidaridad. En la mayoría de los casos estas acciones van acompañadas de un cambio de actitud en positivo por parte de los personajes protagonistas.

En conclusión, se puede señalar que los cortometrajes presentados al Festival Plural+ son productos de calidad tanto desde el punto de vista técnico como de contenido. Sus jóvenes realizadores son capaces de hacer llegar el mensaje de forma creativa y, además, movilizándolo los sentimientos hacia la sensibilización con respecto al diálogo intercultural en todas sus manifestaciones.

4. Influencia de la educación mediática en la ciudadanía

Cada vez se hace más evidente el desarrollo de una serie de habilidades que están adquiriendo los más jóvenes como productores y/o realizadores en la web 2.0. Estos procesos, a su vez, posibilitan su participación en festivales como Plural+ en los que se tratan temáticas como la ciudadanía vista desde el enfoque de la interculturalidad. No obstante, el hecho de “hacer uso” de los medios digitales no es garantía de saber utilizarlos adecuadamente ni con un propósito loable, que aporte algo positivo a los problemas de la sociedad actual. En este sentido existen dos campos que vienen a colación: la educación intercultural y la educación mediática. Es conveniente recordar que la educación intercultural tiene como objetivos “proporcionar al alumnado las competencias sociales necesarias para sus relaciones con los demás, así como el enriquecimiento multicultural propiciado por intercambios en los que tiene oportunidades variadas de comunicación y cooperación, tan necesarias hoy en la convivencia

diaria” (Morales: 2000, 9). Por su parte, los principios fundamentales de la competencia en educación mediática o, en otras palabras, lo que una persona debe saber para aprender a “leer y escribir” los medios en los tiempos que corren, se puede resumir en nueve aspectos fundamentales: acceso, entendimiento, conciencia, evaluación, creación, reflexión, participación y, por último, actuar en lo que se conoce (Scheibe & Rogow, 2012).

Desde principios de esta segunda década del siglo XXI, se han comenzado a desarrollar proyectos de investigación y otras acciones en España con el objetivo de diagnosticar e incidir positivamente en el grado de competencia mediática en niños y jóvenes. Lo primero ha sido medir cuáles son las competencias que en el aspecto mediático tiene la ciudadanía, para después concretar en acciones específicas que se puedan implantar efectivamente⁸. Aunque el Consejo de Europa está tomando medidas para fomentar esta alfabetización mediática, tal como señala el *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*, urge su aplicación verdadera que cuente con la cohesión de todo el entramado político, social y cultural de la sociedad. Y es que la educación mediática supone una herramienta para empoderar a la ciudadanía, de tal manera que haga valer sus demandas en aras de unos medios donde la pluralidad, la diversidad y la calidad, entre otras, sean las bases principales: “La educomunicación debe enseñar a la ciudadanía qué es lo que puede exigir a los medios y a cómo valorar el esfuerzo de sus profesionales, obligando a las empresas públicas y privadas a alcanzar y mantener unos estándares mínimos de calidad” (Declaración de Segovia: 2011, 4).

Por su parte, el Festival Plural+ plantea una serie de temas motivadores y demuestra que el aspecto multicultural no tiene por qué ser reflejado únicamente como una simple fotografía de la realidad –con frecuencia negativa–, sino que también puede mostrar un significado más profundo de ciudadanía. Así, da a conocer la ciudadanía multicultural y la ciudadanía intercultural. La primera de ellas “destaca derechos colectivos y valores tales como la solidaridad y el respeto, a través del reconocimiento de la diversidad que coexiste en un espacio determinado. Este tipo de ciudadanía considera ampliamente el sentimiento de identidad de los individuos y de cómo estos conciben otras formas de identidad nacional, regional étnica o religiosa” (Meléndez: 2011, 66-67). Por su parte, la ciudadanía intercultural propone el diálogo entre las culturas, enfatiza más en las relaciones por encima de las diferencias culturales que se puedan dar.

¿De verdad piensas eso de mí? resultó ser un cortometraje que produce empatía en el espectador. La idea, que en un principio buscaba únicamente establecer una comparación entre los sentimientos de personas de distintas nacionalidades viviendo en un mismo entorno, terminó siendo una invitación a la reflexión. A apostar por la tolerancia y extender la mano para conocer mejor al “otro”. Muestra que no siempre existe una cultura agresiva que maltrata a otra que es la víctima, como suele suceder en este tipo de videos denuncia. En este caso se observa que el rechazo es mutuo, no solo en una dirección y esto es significativo porque toma

en cuenta la mirada de la otra cultura. Asimismo, la solución que encuentran los personajes es recíproca. El final abierto deja a la libre interpretación el choque de pensamientos que se origina entre los personajes principales cuando se enfrentan cara a cara –aunque sin saberlo– con aquel que cree distinto, debido a los estereotipos culturales. Esto cobra importancia en la medida de que son niños y preadolescentes los creadores, productores y protagonistas de una temática que en otras épocas y circunstancias no hubieran tratado nunca.

Referencias bibliográficas

Meléndez, M.T. (2011): *Formación para la ciudadanía en el alumnado de secundaria en México: Diagnóstico desde un modelo democrático e intercultural*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Barcelona. Disponible en: http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/77652/01.MTMI_TESIS.pdf?sequence=2 (Consultado el 28/04/2013).

Morales, M. (2000): *Convivencia, tolerancia y multilingüismo: educación intercultural en secundaria*. Madrid: Narcea.

Sánchez-Carrero, J. (2012): “Lo que aprendemos de los niños y las tecnologías en los talleres audiovisuales: el caso de Telekids” en Sandoval, Y. y otros (2012): *Las tecnologías de la información en contextos educativos nuevos escenarios de aprendizaje*. Santiago de Cali: Editorial USC, pp. 278-283.

Sánchez-Carrero J. (2011): *Telekids: estrategia lúdico-educativa para la alfabetización audiovisual*. Barcelona: UAB.

Sánchez-Carrero, J. y Martínez, E. A. (2009): *Los secretos de la tele. Manual de alfabetización televisiva para niños@s y maestros*. Sevilla: Aconcagua Libros.

Scheibe, C. & Rogow, F. (2012). *The Teacher's Guide to Media Literacy: Critical Thinking in a multimedia world*. California: Corwin.

.- (2008): *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural Vivir juntos con igual dignidad*. Consejo de Europa. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf (Consultado el 28/04/2013).

.- (2011): *Declaración de Segovia*. Documento producido en el I Congreso de Educación Mediática & Competencia Digital. Disponible en: <http://comunicarlacultura.files.wordpress.com/2011/10/declaracic3b3n-de-segovia.pdf> (Consultado el 28/04/2013).

¹ El Edublog de Taller Telekids está en: <http://jsanchezcarrero.blogspot.com>

² Si quiere saber más sobre el método de Taller Telekids, acceda al trabajo titulado: “Telekids: estrategia lúdico-educativa para la alfabetización audiovisual” en: http://www.cntv.cl/prontus_cntv/site/artic/20110420/asocfile/20110420144405/estrategia_l_dico_educativa_jacqueline_s_nchez.pdf

³ La publicación de este material didáctico contó con el apoyo de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, gobierno de la comunidad autónoma de Andalucía (España).

⁴ Más detalles sobre la producción de “La búsqueda”, incluido el storyboard realizado para tal fin, puede leerse en el capítulo del libro “Las Tecnologías de la Información en contextos educativos: nuevos escenarios de aprendizaje” titulado: “Lo que aprendemos de los niños y las tecnologías en los talleres audiovisuales” en <http://es.scribd.com/doc/111448498/Lo-que-aprendemos-de-los-ninos-en-los-talleres-audiovisuales> pp. 278-283

⁵ Si desea ver detalles de la entrega del premio del Festival Plural+ a Taller Telekids, visite el link: <http://jsanchezcarrero.blogspot.com.es/2012/12/en-el-piso-48-de-uno-de-los-rascacielos.html>

⁶ En este enlace puede acceder a la página web del Instituto Gulen: <http://www.guleninstitute.org/news/37-news/277-gulen-institute-awards-winners-of-plural-2012-youth-video-festival>

⁷ Para más información sobre el Festival Plural+ acceda a: <http://pluralplus.unaoc.org/>

⁸ Ejemplo de ello es el estudio "Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España", realizado por un amplio equipo de investigadores perteneciente a 17 universidades españolas. Otro de los trabajos es el "Informe de investigación: El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza" realizado por Ignacio Aguaded, Joan Ferrés, Rocío Cruz, Amor Pérez, Jacqueline Sánchez Carrero y Águeda Delgado. En ambos se constata que existe la necesidad de implantar medidas que mejoren las competencias mediáticas en la ciudadanía.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Média e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

A Educação para os *Média* nos Açores: o estado da questão

Ana Cristina Correia Gil (anagil@uac.pt)

Universidade dos Açores

Resumo: A Educação para os *Média* é já reconhecida como uma área fundamental para a formação de cidadãos a fim de que o consumo que estes fazem dos meios de comunicação social seja esclarecido e crítico. Partindo deste pressuposto e reconhecendo, portanto, a necessidade da implementação e do desenvolvimento da literacia mediática no arquipélago dos Açores, propomo-nos fazer o diagnóstico dos projectos e acções relacionados com esta área na região. Este levantamento terá como ponto de partida o sistema de ensino da Região, nomeadamente ao nível do ensino básico, secundário e superior. Neste âmbito, elencaremos a presença da Educação para os *Média* em sala de aula, bem como fora dela.

Procuramos ainda tomar o pulso de acções extracurriculares que impulsionam esta área, seja dentro, seja fora da escola. Numa primeira abordagem, avultam os blogues e os clubes escolares (de jornalismo, de cinema, etc), muito activos nas escolas dos Açores, bem como a acção do 9500 Cineclube (que traz a S. Miguel cinema alternativo, bem como realizadores e actores), do Festival Internacional de Cinema Panazorean Film Festival que leva a concurso, a par das secções regional, nacional e internacional, uma secção dedicada às escolas, e da Muu Produções Culturais.

Este primeiro diagnóstico do que se vem fazendo na região procura, assim, ser o ponto de partida para que a Educação para os *Média* passe a ser alvo de uma acção concertada, eventualmente através de um projecto agregador que inclua também as instituições governativas regionais.

Palavras-chave: Açores, Educação para os *Média*.

O cidadão está-se a afogar em informação e tem que saber nadar, na direcção certa, aprendendo a descodificá-la. É que, ao mesmo tempo que tem mais elementos de informação tem mais necessidade de adquirir os instrumentos para saber traçar o rumo.

Adelino Gomes

A Educação para os *Media* é já reconhecida como uma área fundamental para a formação de cidadãos a fim de que o consumo que estes fazem dos meios de comunicação social seja crítico e esclarecido. Aprender a ver e a descodificar as mensagens dos *mass media* constitui, assim, uma das garantias de construção de uma sociedade mais democrática e mais igualitária, pelo que esta aprendizagem deve ser feita desde tenra idade, preferencialmente logo nos primeiros anos de escolaridade.

Partindo destes pressupostos e reconhecendo, portanto, a necessidade da implementação e do desenvolvimento da literacia mediática no Arquipélago dos Açores, fazemos o diagnóstico dos projectos e acções relacionados com esta área na região. Este levantamento tem como ponto de partida o sistema de ensino da Região, nomeadamente ao nível do ensino básico, secundário e superior. Neste âmbito, elencamos a presença da Educação para os *Media* em sala de aula, bem como fora dela.

Dado que a acção da Educação para os *Media* não se limita aos programas escolares, procuramos ainda tomar o pulso de acções extracurriculares que impulsionam esta área, seja dentro, seja fora da escola. Numa primeira abordagem, avultam os blogues e os clubes escolares (de jornalismo, de cinema, etc.), muito activos nas escolas dos Açores, bem como a acção de outras instituições culturais ligadas ao cinema, ao teatro, à fotografia, etc.

A aproximação que fizemos a esta área partiu de um inquérito que lançámos a várias escolas e instituições da cidade de Ponta Delgada (vide anexo I), no qual se procura identificar as actividades (e a área dos *media* em que se inserem) levadas a cabo pelas entidades que se aproximam, directa ou indirectamente, da Educação para os *Media*, os agentes envolvidos, o tipo de público a que se dirigem, os apoios obtidos e a adesão do público.

Em face do volume de informação envolvido e do pouco tempo disponível para este levantamento, optámos por nos cingir ao distrito de Ponta Delgada, onde se concentram muitos dos projectos escolares e institucionais. No entanto, é de salientar que no resto da ilha de S. Miguel, bem como nas outras ilhas do arquipélago, existem iniciativas que, directa ou indirectamente, se relacionam com a Educação para os *Media*, as quais pretendemos recensar num estudo posterior.

1. ESCOLAS

É no âmbito das escolas que muito se tem feito no campo da Educação para os *Media* nos Açores, sobretudo em actividades extracurriculares, fora da sala de aula. O nosso estudo excluiu as escolas do 1.º ciclo e o ensino pré-escolar, devido ao volume de informação que seria impossível reunir em tão pouco tempo. Planeamos levar a cabo, porém, um escrutínio posterior destes níveis de ensino, até porque temos conhecimento de que, ainda que pontualmente, tem havido um esforço da parte dos professores do 1.º ciclo em levarem os jornais para as salas de aula e colocarem os alunos em contacto com a imprensa escrita, experiência que muitas vezes não lhes é facultada no ambiente familiar (ou outro).

Verificámos que as áreas mais exploradas nas escolas analisadas são a imprensa escrita, o cinema e os blogues.

Muitos são os jornais escolares elaborados no distrito de Ponta Delgada. Praticamente cada escola secundária tem o seu – conforme se pode verificar pelo quadro abaixo –, assim como a Universidade dos Açores, a Escola Básica e Integrada Canto da Maia e o Colégio do Castanheiro (que abarca do pré-escolar ao ensino secundário).

Numa parceria com o jornal *Açoriano Oriental*, todos estes jornais são publicados mensalmente neste diário (o que perfaz um total de onze edições anuais, já que em Agosto não há publicação, excepto o *(S)Em Rede*, que mantém a edição nas férias escolares), em suplementos de quatro páginas, o que contribui para que cheguem a grande parte da população. De notar que esta disseminação da informação seria certamente muito mais limitada se a divulgação se restringisse ao meio escolar.

Quadro 1 – Jornais publicados pelos estabelecimentos de ensino do Distrito de Ponta Delgada

ESTABELECI- MENTO DE ENSINO	NOME DO JORNAL	N.º EDIÇÕES/ANO
Universidade dos Açores	<i>(S)Em Rede</i>	12
Escola Secundária Domingos Rebelo	<i>Fora de Portas</i>	11
Escola Secundária das Laranjeiras	<i>Vita L</i>	11
Escola Secundária Antero de Quental	<i>2.º Toque</i>	11
Colégio do Castanheiro	<i>(In)Formar</i>	11
Escola Secundária de Lagoa	<i>Neurónio</i>	11
Escola Básica Integrada Canto da Maia		11

É também de notar que o jornal *Açoriano Oriental* tem feito um investimento considerável na ligação à sociedade civil, dando voz, nos vários suplementos, a várias instituições, como é o caso, para além das escolas e da universidade, do Conservatório Regional de Ponta Delgada, dos Escuteiros Marítimos, de várias associações desportivas, etc. De certo modo, podemos considerar que este é também um trabalho na área da Educação para os *Media*, já que permite às instituições assumirem o papel de informadores e, portanto, confrontarem-se também com as condicionantes do processo jornalístico, nomeadamente com o trabalho de investigação de fontes, de selecção e construção da notícia, o que torna os seus colaboradores cidadãos mais críticos e esclarecidos no modo como consomem a informação que lhes chega através dos *mass media*.

Uma das três escolas secundárias de Ponta Delgada, a Antero de Quental, teve em tempos o suplemento mencionado (2.º Toque), que entretanto deixou de ser publicado. Este facto é bem demonstrativo de que estes projectos de imprensa escolar subsistem muitas vezes apenas devido à vontade e empenho dos docentes e alunos que neles colaboram, uma vez que são elaborados fora do horário lectivo, nos tempos livres ou, em alguns casos, no âmbito das actividades dos clubes escolares, nomeadamente nos clubes de jornalismo. Ou seja, quando deixa de haver disponibilidade (e tempo) dos docentes encarregues de tal tarefa, o jornal deixa simplesmente de existir.

Ora, a existência quase periclitante destes jornais, dependentes da boa vontade e do empenho dos docentes e dos alunos (sobretudo no caso daqueles que não são integrados em clubes escolares/de jornalismo), poderia ser alterada se houvesse nas escolas um espaço/tempo designado especificamente para este fim. Como já vimos proposto em vários sítios, a ideia do estabelecimento de um banco de horas seria certamente produtiva, já que permitiria que os professores contabilizassem o tempo que dedicam a esta actividade como horas de trabalho (que efectivamente são) e evitaria que os jornais escolares fossem feitos de fugida, em tempo quase “roubado”, seja a outras actividades, seja ao próprio lazer.

Ainda no campo da imprensa, o Departamento de Línguas e Literaturas Modernas da Universidade dos Açores (onde estão sediados os cursos de Comunicação Social e Cultura e de Relações Públicas e Comunicação) tem promovido iniciativas que visam uma reflexão sobre fenómenos ligados quer à globalização da comunicação (como é o caso do debate sobre o Wikileaks), quer relacionados com a questão do serviço público de rádio e televisão, com incidência também no serviço público regional (RTP-Açores e RDP-Açores). Este é um modo de pôr a comunidade – académica e não académica – a reflectir sobre o papel da liberdade de imprensa na contemporaneidade e sobre a eventual legitimação da continuidade de um serviço público (regional e nacional) de comunicação social. Estes dois eventos (“Wikileaks: liberdade de informação ou violação de privacidade?”, em 2011, e “Colóquio Internacional Serviço Público: limites e desafios”, em 2012) foram abertos à comunidade em geral e tiveram a participação não só de especialistas académicos, mas também de jornalistas e de directores de jornais e rádios regionais, bem como do director, à época, da RTP-Açores. A confluência de áreas e de diferentes experiências profissionais tornou ambos os eventos momentos de participação cívica e de reflexão sobre as temáticas propostas, quer dos palestrantes, quer da assistência.

Em 7 de Maio de 2013, integrado na iniciativa “7 Dias com os Media”, teve lugar encontro dedicado ao tema “Os jovens e os Media: experiências e desafios”, que pôs em diálogo alunos de diferentes níveis de ensino (do básico ao universitário) com jornalistas da imprensa, da rádio e da televisão, tendo-se como ponto de partida um debate sobre as estratégias dos órgãos de comunicação social de aproximação ao público mais jovem, o que os jovens consomem nos *media* tradicionais e nos novos *media*, bem como o que os jovens gostariam de ver mais tratado nos *mass media*. Pretendeu-se, assim, promover os hábitos

de leitura e a interpretação crítica daquilo que é veiculado pelos diferentes meios de Comunicação Social.

Na área do cinema, têm também sido dinamizadas algumas actividades de relevo considerável nas escolas. Já neste ano de 2013, a Escola Básica Integrada Canto da Maia organizou a 1.ª Mostra de Cinema de Animação, em parceria com o 9500 Cineclube, a qual foi vista por cerca de 980 alunos, chegando assim a todas as turmas do 5.º e 6.º anos do ensino regular, às turmas de currículo adaptado, bem como ao 4.º ano do 1.º ciclo da Escola EBI/JI de Santa Clara. A experiência foi enriquecedora para os alunos, a ponto de alguns deles a terem ido ver pela segunda vez.

2. ÓRGÃOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

À excepção do *Açoriano Oriental*, a actividade dos órgãos de comunicação social regionais na área de Educação para os *Media* é praticamente nula. Este diário, para além dos suplementos escolares atrás referidos, teve também durante muito tempo um suplemento infantil, intitulado *A Malta do Açoriano*, feito com colaboração de crianças que enviavam os seus trabalhos, reportagens, entrevistas, ilustrações para o jornal, histórias, etc. Embora elaborado pelo próprio jornal, *A Malta do Açoriano* permitia, por um lado, às crianças terem um contacto directo com o processo jornalístico, tornando-as deste modo mais conscientes do percurso que segue um facto até se tornar notícia. Por outro lado, é sem dúvida uma óptima estratégia de aproximação do público infantil à imprensa escrita (neste caso regional), universo que na generalidade lhes é relativamente alheio.

O *Açoriano Oriental*, como periódico de referência que é, recebe também regularmente visitas de estudo de várias escolas da ilha de S. Miguel, desde o básico ao universitário e ao ensino profissional. Como é evidente, nestas visitas os estudantes familiarizam-se com a redacção, com o processo de construção de um jornal, bem como com o funcionamento da rádio, já que o *Açoriano Oriental* e a rádio Açores-TSF funcionam num mesmo edifício e pertencem ao mesmo grupo empresarial, a Açormedia, que por sua vez está integrada na Controlinveste.

3. OUTRAS INSTITUIÇÕES

Para além do trabalho feito pelas escolas e pela Comunicação Social, há outras instituições que se destacam por levarem a cabo iniciativas que, não procurando directamente educar para os *Media*, acabam por fazê-lo de modo indirecto, sobretudo na área do cinema. É o caso do 9500 Cineclube, da Associação dos Imigrantes dos Açores (AIPA) e da Muu Produções Culturais.

O 9500 Cineclube tem tido um papel importante na formação cinéfila da população açoriana, pois coloca semanalmente em cartaz obras da cinematografia independente, a qual dificilmente chega aos circuitos comerciais. Esta acção do Cineclube tem-se revelado ainda

mais importante depois que na cidade de Ponta Delgada fecharam as únicas salas de cinema comercial que aí existiam. É, portanto, pertinente afirmar que, não fosse o 9500 Cineclube, o público micalense estaria simplesmente sem acesso ao grande ecrã.

A filmografia que passa no 9500 Cineclube pode considerar-se, ainda que indirectamente, na área da Educação para os Media, na medida em que, ao dar acesso ao cinema alternativo, contribui para combater a massificação e a padronização cultural causadas pela hegemonia da produção americana. Sobretudo no caso dos *blockbusters*, cuja fórmula se repete indefinidamente, fomenta-se um público pouco reflexivo e pouco criativo. Assim, o 9500 Cineclube permite o contacto com outras formas de criar e com objectos fílmicos originais, diferentes e que apelam ao pensamento crítico. Por outro lado, é frequente deslocarem-se a Ponta Delgada os próprios realizadores e actores, o que proporciona momentos de debate com o público, que tem assim acesso ao processo da génese da obra de arte.

Desde o início da sua actividade, em 2010, o 9500 Cineclube tem vindo também a organizar a Festa Mundial da Animação, com programas de curtas metragens de animação, com três programas distintos, direccionados para os alunos dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e para os alunos do secundário das escolas de S. Miguel. Em parceria com o Teatro Micalense, tem ainda programado sessões para escolas de obras nacionais, como foi o caso de *Filme do Desassossego*, *Linha Vermelha* e *Floribela*. Iniciou em 2013 o projecto CineEscolas, em parceria com as escolas da ilha de S. Miguel, com o principal objectivo de inserir a arte do Cinema no processo de ensino-aprendizagem como fonte de cultura e agente transmissor de conhecimento e, a partir do gosto pelo cinema, promover o desenvolvimento do sentido crítico, estético e cultural dos jovens alunos açorianos. É de relevar que estas actividades, para além da participação de professores e alunos, têm também o envolvimento dos encarregados de educação. O 9500 Cineclube tem apoios da Direcção Regional da Cultura e da Câmara Municipal de Ponta Delgada para toda a sua actividade anual. No programa CineEscolas o principal apoio é das escolas envolvidas.

A Associação dos Imigrantes dos Açores (AIPA) actua também na área do cinema, com o Panazorean Film Festival, um Festival Internacional de Cinema que vai já na segunda edição e que leva a concurso, a par das secções regional, nacional e internacional, uma secção dedicada às escolas. É de relevar que o Panazorean Film Festival inclui sempre, nos meses que o antecedem, *workshops* sobre argumento, documentário, montagem, direccionados quer para as escolas, quer para o público geral. Na segunda edição, em Abril de 2013, decorreu um *workshop* sobre a história e a produção do cinema direccionado somente às crianças, o qual teve bastante adesão (*workshop* “1, 2, 3: Assim o cinema se fez”, dirigido por Irina Raimundo).

Para além de proporcionar ao público o acesso a filmes (muitos deles inéditos) oriundos de diversos países, o festival traz ainda à cidade de Ponta Delgada muitos realizadores, permitindo assim uma interacção muito profícua entre quem vê e quem faz, em momentos de diálogo. O público tem, assim, acesso ao *work in progress*, às dúvidas e obstáculos que se puseram aos artistas, ao processo da génese da obra de arte. Deste modo, o público mais

leigo vai tomando conhecimento do fenómeno cinematográfico por dentro, aprendendo como se faz e porque se faz. Não há dúvida de se aprecia melhor o objecto artístico quando se compreende o processo da sua criação e se reconhece a mestria e o talento de quem o produz. O Panazorean Film Festival revela, assim, uma aposta clara em novos profissionais da área, assim como na formação do público infantil. É importante referir também o impulso dado à produção regional.

A Muu Produções Culturais organizou o Macaquins, uma Mostra de Cinema de Animação de S. Miguel, que teve cinco edições, de 2001 a 2007, sempre no auditório da Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada. A primeira edição foi realizada em Novembro de 2001, com a duração de 15 dias, em que foram exibidos quatro programas destinados ao público escolar (1.º, 2.º, 3.º ciclos e secundário) e um programa para o público geral. Foram realizadas 44 sessões, 40 para as escolas durante os dias da semana (duas de manhã e duas à tarde) e aos sábados quatro sessões para o público em geral. Neste primeiro ano, o Macaquins recebeu cerca de cinco mil espectadores oriundos de todas as escolas de S. Miguel. As sessões funcionavam por marcação antecipada. Foram ainda realizadas duas itinerâncias, na Ribeira Grande e na Lagoa.

Nos anos seguintes, por razões logísticas, foi mantido o número de programas – quatro –, mas foi reduzido o número de sessões para metade, (22 sessões). O número de espectadores caiu para metade, cerca de 2500 espectadores em cada edição.

As três primeiras edições foram impulsionadoras da criação de clubes de animação em algumas escolas e originaram o surgimento dos primeiros filmes de animação realizados no âmbito escolar. Até à data só eram conhecidos dois filmes realizados pelo clube de animação da Escola Rui Galvão de Carvalho, de Rabo de Peixe, e dois da Escola Secundária Antero de Quental (Ponta Delgada).

Nas duas últimas edições, em 2006 e 2007, o Macaquins atribuiu anualmente três prémios ao cinema de animação regional - Prémio “Escolas dos Açores”, Prémio “Melhor filme Açoriano” e Prémio do Público. Os filmes premiados no Macaquins foram posteriormente seleccionados para outros festivais nacionais, nomeadamente o Cinanima.

Como se torna evidente pelo levantamento efectuado das actividades levadas a cabo por estas instituições, a área da Educação para os *Media* na ilha de S. Miguel tem sido muito dinamizada pelos agentes culturais regionais, sobretudo na área do cinema. Fica, assim, em aberto, o investimento na literacia mediática em outros campos, como sejam a imprensa escrita, a rádio, a televisão e a Internet.

4. PONTO DA SITUAÇÃO

Este primeiro diagnóstico do que se vem fazendo na Região Autónoma dos Açores procura, assim, ser o ponto de partida para que a Educação para os *Media* passe a ser alvo de uma acção concertada, eventualmente através de um projecto agregador¹ que inclua os agentes anteriormente identificados (escolas, órgãos de Comunicação Social e outras instituições),

assim como as instituições governativas regionais (Direcção Regional da Educação, Ciência e Cultura) e os serviços educativos das várias instituições culturais (Teatro Micaelense, Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada, Bibliotecas Municipais, etc.). A agregação das actividades desenvolvidas permitirá que estas cheguem não somente aos públicos mais restritos a que têm sido dirigidas, mas de um modo mais sistemático e abrangente às diversas escolas da Região, bem como a outro tipo de público.

A situação que se verifica neste campo nos Açores assemelha-se à identificada pelo estudo de Sara Pereira em 2007, já que as iniciativas que têm sido levadas a cabo são acções pontuais e isoladas, sem uma estratégia organizada, embora sejam eventos que têm dado os seus frutos junto do público que por eles é envolvidoⁱⁱ. Consideramos, assim, que há efectiva necessidade de uma acção concertada no arquipélago dos Açores, pelo que o primeiro passo será a partilha e a troca de experiências e de resultados num fórum de debate (eventualmente uma página na Internet ou um blogue), de modo a haver uma maior complementaridade das actividades, que envolvam professores, alunos, pais, entidades locais, etc.

Embora este levantamento não tenha abrangido as escolas do 1.º ciclo, temos a informação de que a Educação para os *Media* não é dinamizada de modo sistemático neste nível de ensino. Este facto não obsta a que haja interesse, por parte dos professores, em explorar esta área, uma vez que alguns deles procuram já incentivar os alunos à leitura de jornais e à pesquisa e análise que tem como base a imprensa escrita. Há, assim, que reforçar a dinâmica da Educação para os *Media* no 1.º ciclo e alargá-la ao ensino pré-escolar.

Revela-se também a necessidade de um maior envolvimento e sensibilização dos pais na Educação para os *Media*, pelo que se poderá fazer um esforço em incluir as Associações de Pais (das escolas) quer nas iniciativas que tiverem os seus educandos como público-alvo, quer em palestras, *workshops* e aulas abertas sobre Educação para os *Media* dirigidas especificamente aos encarregados de educação.

Por outro lado, e dado o evidente alheamento da maioria dos órgãos de Comunicação Social dos Açores em relação à Educação para os *Media*, será importante sensibilizá-los para a vantagem de se envolverem em projectos concretos que contribuam para a formação de leitores, ouvintes e espectadores esclarecidos e interessados. Neste âmbito, é fundamental que o serviço público de rádio e televisão dos Açores – RTP/RDP-Açores – tenha um papel activo neste projecto, nomeadamente através de inclusão, na grelha de programação, de uma rubrica dedicada ao tema da literacia mediática.

Em face do disposto, pensamos que o projecto agregador da Educação para os Media nos Açores poderá sair fortalecido se se começar por levar a cabo as seguintes acções concretas:

- acções de formação contínua para professores sobre a Educação para os *Media*;
- *workshops* e aulas abertas nas escolas e na Universidade dos Açores;
- cursos na Universidade Sénior;

- criação de uma página electrónica (ou um blogue) a nível regional que agregue toda a informação de Educação para os *Media* nos Açores;
- produção de materiais informativos (folhetos) – sobre imprensa, rádio, televisão, videojogos, tv, internet e redes sociais;
- concurso regional de jornais escolares.

Desta forma, a Educação para os *Media* nos Açores deixará de estar presente somente em projectos em que surge num plano secundário ou instrumental e passará a ser uma área abrangente, englobando da pré-escola ao ensino universitário e a educação para adultos, no sentido de corresponder à Declaração de Grunwald.

BIBLIOGRAFIA

Pereira, S. “Educação para os Media: por onde começar?”, in *A Página da Educação*, n.º 165, Ano 16, Março 2007 em

http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_12176/Doc/Página_12176.pdf

Pinto, M. (coord.) (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. 1.ª ed., Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade/Universidade do Minho.

Anexo 1 – Inquérito enviado às escolas



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Departamento de Línguas e Literaturas Modernas

A EDUCAÇÃO PARA OS *MEDIA* NOS AÇORES

Um primeiro levantamento

2013

INQUÉRITO

- 1) Que actividades desenvolve a vossa instituição no âmbito dos *mass media* e da Educação para os Média?
- 2) Que áreas são as mais tratadas (imprensa, livro, rádio, vídeo, televisão, cinema, fotografia, publicidade, páginas na Internet, blogues, redes sociais, videojogos, etc.)?
- 3) Quais os materiais a que recorrem (computadores, *software*, projectores, quadros interactivos, televisões, câmaras de vídeo, câmaras fotográficas, etc.)?
- 4) Quem está envolvido nestas actividades (docentes, funcionários, alunos, encarregados de educação/família, autarquia, associações, empresas, órgãos de Comunicação Social ou outros)?
- 5) Qual o público-alvo das vossas actividades?
- 6) Qual a adesão do público/dos alunos?
- 7) Que apoios tem a vossa actividade (escola, autarquia, Governo)?

ⁱ A este propósito, Sérgio Nogueira fala da ausência de uma “cultura de projecto” nas escolas (Pinto, 2011: 141).

ⁱⁱ In Sara Pereira, “Educação para os Media: por onde começar?” in *A Página da Educação*, n.º 165, Ano 16, Março 2007 em http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_12176/Doc/Página_12176.pdf.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

“Da educação para os media à literacia mediática: a emergência de um caminho” – a praxis de um projecto

Lina Maria Carreira de Oliveira (lolive@net.sapo.pt)

Agrupamento de Escolas de Pombal

Armada Pinto da Mota Matos (armada@fpce.uc.pt)

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

Resumo: Este trabalho dá conta da implementação do projeto em curso “Da educação para os media à literacia mediática: a emergência de um caminho”, nascido da convicção da urgência da *literacia mediática*, enquanto conjunto de competências determinante da cidadania ativa, e da vontade de compreender que práticas de *educação para os media* podem contribuir para o seu desenvolvimento na escola. Pensado para duas turmas do sétimo ano, o projeto tem como foco principal a disciplina de Português, mas compreende também outras(os) docentes e disciplinas e Encarregadas(os) de Educação. Pretende-se a realização de atividades que capitalizem na cultura mediática das(os) discentes e na sua relação afetiva com os *media*, com vista a desenvolver a capacidade de compreender criticamente o caráter construído dos *media* e as diferentes dimensões dessa construção – as circunstâncias de produção, as linguagens que utiliza, as representações da realidade que propõe, as audiências que visa (Buckingham, 2003) -, e levar as(os) alunas(os) a produzir os seus próprios *media*, transpondo o papel de receção passiva para o de participação ativa.

Foi escolhida como metodologia principal a investigação-ação, intervindo junto das(os) participantes e procurando conhecer em profundidade o processo de construção das experiências pedagógicas – no registo de perceções, atitudes e sentidos atribuídos pelas(os) participantes, na compreensão do mundo das(os) alunas(os) do seu ponto de vista -, e simultaneamente compreendendo que práticas são eficazes no desenvolvimento da literacia mediática, com vista à repetição do ciclo.

Ao longo deste ano letivo decorrem as duas primeiras fases do projeto: divulgação junto das pessoas a envolver, o conhecimento destes diferentes grupos e obtenção do seu compromisso de participação; implementação do projeto, com a realização de atividades, ações de articulação, monitorização e avaliação e recolha de dados para documentação do processo. É esta *praxis* que se documenta, com a apresentação de exemplos de atividades e reflexões realizadas.

“Estar convencida da importância e da necessidade da educação para os *media* é uma coisa. Desenvolver uma prática bem-sucedida de educação para os *media* é outra bem diferente.” Masterman, 1986: 17)

Neste trabalho, venho dar conta da implementação do projeto “Da educação para os *media* à literacia mediática: a emergência de um caminho” que estou a desenvolver no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Formação de Professores, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra.¹

O projeto nasceu da consciência da relevância da *literacia mediática* enquanto conjunto de competências determinante da cidadania plena, que são o resultado de um processo complexo de *educação para os media* (EpM) de que a escola se deve considerar parceira preponderante e cuja importância tem sido repetidamente sublinhada, na Europa e em Portugal. A Recomendação nº 6/2011, do Conselho

Nacional da Educação, sustenta que a EpM tem sido negligenciada no sistema educativo português e insta com o governo no sentido do desenvolvimento de ação concreta. No mesmo ano, por iniciativa da ERC, com coordenação do professor Manuel Pinto, da Universidade do Minho, foi conduzido um estudo exaustivo acerca da EpM no contexto nacional cujas conclusões apontam para um empasse na EpM, por isso recomendando a realização de investigação, a exploração das potencialidades do currículo para a inclusão da EpM e a partilha de experiências.

Partindo da vontade compreender que práticas de EpM podem contribuir para a construção da literacia mediática na escola, foi pensado um projeto envolvendo duas turmas do sétimo ano do Agrupamento de Escolas de Pombal, e tendo como foco principal a disciplina de Português, de que sou professora, mas compreendendo também outras docentes e disciplinas e Encarregadas de Educação. Nele se propõe a organização de um conjunto de atividades que tire partido da cultura mediática das alunas e da sua relação afetiva com os *media*, tendo em vista o desenvolvimento da sua capacidade de compreender criticamente o caráter construído dos *media* e as diferentes dimensões dessa construção – as circunstâncias de produção, as linguagens que utiliza, as representações da realidade que propõe, as audiências que visa -, e levar as alunas a produzir os seus próprios *media*, transpondo o papel de receção passiva para o de participação ativa.

Foi escolhida como metodologia principal a investigação-ação, por permitir uma intervenção junto das participantes e o conhecimento em profundidade do processo de construção das experiências pedagógicas – através do registo de perceções, atitudes e sentidos atribuídos pelas participantes, da compreensão do mundo das alunas do ponto de vista das próprias alunas. Ao mesmo tempo, busca-se compreender que práticas são eficazes para o desenvolvimento da literacia mediática, com vista à repetição do ciclo.

Ao longo do presente ano letivo decorrem as duas primeiras fases do projeto: da divulgação junto das pessoas a envolver (alunas, docentes e Encarregadas de Educação), e conhecimento destes diferentes grupos e obtenção do seu compromisso de participação; de implementação do projeto, com a realização de atividades, de ações de articulação, monitorização e avaliação e recolha contínua de dados para documentação do processo. É esta *praxis* que se pretende documentar, com a apresentação de exemplos de atividades realizadas e das reflexões por elas suscitadas nas pessoas participantes.

Palavras-chave: Literacia mediática; educação para os *media*; cidadania; investigação-ação

O PROJETO: PRÁTICAS E INTERVENIENTES

Na implementação do projeto, pretende-se a realização de um conjunto de atividades dentro e fora da sala de aula, delineadas a partir do quadro teórico estruturante proposto por Buckingham (2003) ancorado em quatro conceitos-chave – produção, linguagem, representação e audiências – a partir dos quais são formuladas as questões a colocar aos textos dos diferentes *media* em análise, propostos pela professora e/ou pelas alunas, pretendendo-se a valorização da cultura mediática de que estas são detentoras, ponto de partida da reflexão a encetar (idem, 39,44).

Uma parte substancial das atividades tem decorrido no contexto da disciplina de Português, partindo das orientações programáticas da disciplina, cuja base epistemológica é comum à EpM: “o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros. [...] [A] língua que aprendemos (e que a escola depois incorpora como matéria central) está diretamente ligada à nossa criação e ao nosso desenvolvimento como seres humanos” (Reis et al, 2009:6). O programa de Português aponta para tipologias textuais (géneros literários e suas recriações artísticas; formatos informativos, como notícia, reportagem; publicidade; cinema) de origem diversificada (imprensa, internet, filme, televisão, rádio) e propõe orientações de leitura crítica e reflexiva que são o ponto de partida para as decisões tomadas na escolha de materiais e atividades. Especificamente para o sétimo ano, é proposto o estudo da publicidade e de formatos informativos, como a notícia, conteúdos em torno dos quais foram organizados dois momentos de EpM.

No âmbito das outras disciplinas do curriculum, foi feito um levantamento de conteúdos relacionados ou relacionáveis com a EpM, a partir dos quais, depois do diálogo com as professoras, se pensaram e propuseram as atividades.

As ações planeadas foram antecedidas de um diagnóstico, cujo objetivo foi conhecer e descrever algumas das competências prévias de literacia mediática das alunas (no final do projeto, será repetido este momento, para perceber que ganhos se obtiveram com a sua implementação).

Deste trabalho resultou a planificação apresentada no quadro abaixo, que indica a disciplina em que são realizadas as atividades, o conteúdo, a duração e a data.

Quadro 1 – Quadro de atividades desenvolvidas e a desenvolver

DISCIPLINA	CONTEÚDO	DURAÇÃO	DATA
PORTUGUÊS	DIAGNOSE I - INDÚSTRIA E REGULAÇÃO: OS <i>MEDIA</i> ; A PUBLICIDADE	30 minutos	janeiro
PORTUGUÊS	DIAGNOSE II - A INFORMAÇÃO: OS FACTOS E A CONSTRUÇÃO (DAS NOTÍCIAS) DOS FACTOS	30 minutos	janeiro/ fevereiro
PORTUGUÊS	DIAGNOSE III – CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS - PRODUÇÃO, LINGUAGENS, REPRESENTAÇÃO, AUDIÊNCIAS	1 aula	fevereiro
PORTUGUÊS	A PUBLICIDADE: PRODUÇÃO, LINGUAGENS, REPRESENTAÇÃO, AUDIÊNCIAS Representações de género na publicidade Leitura de textos publicitários: cartaz, áudio, vídeo Construção de guião para anúncio áudio	5 aulas	fevereiro/ março
EDUCAÇÃO VISUAL	COMUNICAÇÃO VISUAL: PRODUÇÃO, LINGUAGENS, REPRESENTAÇÃO, AUDIÊNCIAS CONTO INDIANO “OS SEIS CEGOS E O ELEFANTE”: reflexão sobre as diferenças de perspetiva de interpretação e recriação da realidade Produção de textos visuais a partir do conto	4 aulas	fevereiro/ março
INGLÊS	A PUBLICIDADE: PRODUÇÃO, LINGUAGENS, REPRESENTAÇÃO, AUDIÊNCIAS FAST FOOD: O <i>making of</i> de uma imagem publicitária de um hambúrguer - análise comparativa de dois textos (vídeo) Estratégias de marketing	2 aulas	abril/ maio
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	A SEMÂNTICA DA IMAGEM - NOÇÕES BÁSICAS DE FOTOGRAFIA E VÍDEO: análise prática e produção	2 aulas	abril/ maio
TIC	ESTRATÉGIAS DE PESQUISA NA INTERNET Conhecer a Wikipédia “POMBAL”: análise, avaliação e edição de um artigo da Wikipédia (com a colaboração de Geografia e História)	1-2 aulas	maio
PORTUGUÊS	INFORMAÇÃO NOS <i>MEDIA</i> : PRODUÇÃO, LINGUAGENS, REPRESENTAÇÃO, AUDIÊNCIA A notícia como construção Circunstâncias de produção das notícias Análise de notícias acerca dos acontecimentos na maratona de Boston Análise da representação nos <i>media</i> de acontecimentos semelhantes noutros cenários do mundo ocorridos já em 2013 Produção de notícias	5 aulas	maio

Embora a planificação se refira concretamente às ações realizadas na sala de aula das diferentes disciplinas, os planos de várias atividades envolvem tarefas fora da sala de aula e com projeção na comunidade escolar.

Quanto às Encarregadas de Educação, o projeto pretende a sua mobilização como parceiras deste projeto, que decorre neste momento sob a forma da proposta de uma ação em torno das questões da Internet, convidando a uma partilha de ideias acerca de temas como socialização, privacidade, jogos, dependência, violência e conteúdo indesejável, entre outros. A informação sobre a ação foi veiculada às Encarregadas de Educação sem indicação de data, com o objetivo de auscultar o seu interesse nela, de modo a conhecer previamente a dimensão do grupo e proceder à marcação posterior de uma data. Esta experiência mostra que é difícil trazer as Encarregadas de Educação à escola fora dos momentos de avaliação, pois um número apreciável declarou não ter interesse, em vários casos por temerem não poder estar

presentes por impossibilidades várias de ordem pessoal, explicadas pelas alunas. A ação irá realizar-se em breve, não havendo garantias de uma adesão expressiva.

Detenho-me, de seguida, nalguns dados recolhidos no exercícios de diagnose.

DIAGNOSE

As atividades de diagnóstico I e II foram pensadas de modo a conhecer as competências de literacia mediática em áreas que vão ao encontro dos conteúdos já referidos da disciplina de Português, mas também de outras, como as línguas estrangeiras; enquanto a terceira visava pôr a descoberta a extensão das competências das alunas, enquanto leitoras de narrativas construídas através da imagem, com base nos quatro conceitos-chave referidos.

O primeiro destes exercícios dividia-se em duas partes: uma genericamente acerca da indústria e da regulação dos *media*; outra mais específica sobre a publicidade. Nessa primeira parte, as alunas respondiam a um questionário do tipo Verdadeiro ou Falso, constituído por doze afirmações. Num total de 52 questionários, as respostas distribuem-se de acordo com o quadro 2. Os dados obtidos suscitam diversas leituras, que não se pretende aqui simplificar, pelo que apenas saliento a ideia de que, se em alguns aspetos da indústria parece haver um grau de consciência bastante positivo, noutras as respostas sugerem que há um trabalho relevante a fazer: na afirmação 4, por exemplo, a distribuição das respostas indicia desconhecimento das formas como a indústria está organizada, como as decisões editoriais são tomadas com base no valor de mercado dos acontecimentos, na perspetiva da sua capacidade de gerar audiências que possam ser vendidas a anunciantes, com consequências na autonomia jornalística. Ou ainda, como circunstâncias que escapam ao controlo das jornalistas – como prazos, recursos e enfoque geográfico – cerceiam a sua liberdade (Potter, 2011:139-141). Também o item 7 obteve respostas que reforçam esta leitura, apontando para uma visão ainda muito imprudente do panorama mediático. Os itens 8 e 12, relativos à publicidade, sugerem que um número não negligenciável de alunas presta pouca atenção ao universo publicitário, por um lado desconhecendo a existência de regulação no setor, por outro lado manifestando pouca consciência face à presença de publicidade na escola ou uma noção pouco clara dos diferentes formatos que a publicidade contempla.

Quadro 2 - Exercício de Literacia mediática – Parte 1

V	F	NS/NR
14	37	1
39	13	0
17	35	0
26	26	0
48	4	0
41	11	0
47	4	1
38	14	0
35	15	2
7	42	3
23	28	1
12	38	2

A – 1. Teste Verdadeiro/ Falso (52 questionários)

1. Em Portugal, existe um serviço público de televisão, sem fins lucrativos.
2. A SIC e a TVI pertencem a grupos de *media* que incluem vários jornais e revistas.
3. Ler uma notícia num jornal ou vê-la na televisão é a mesma coisa.
4. Os/as jornalistas escolhem os assuntos ou acontecimentos que querem tratar.
5. O mesmo acontecimento pode ser tratado de forma diferente por diferentes jornalistas.
6. Os diretores dos diferentes meios de comunicação têm influência na forma como os acontecimentos são tratados nesses *media*.
7. O principal objetivo dos *media* é manter as pessoas informadas acerca do mundo.
8. Existem leis, no nosso país, que regulam a publicidade.
9. A publicidade, tanto comercial como não comercial, é útil para o público.
10. Em Portugal, a publicidade a bebidas alcoólicas não é permitida entre as 7.00h e as 22.30h.
11. As crianças podem participar livremente em anúncios publicitários.
12. Na escola, não é permitida publicidade de qualquer tipo.

Na parte B do exercício, era pedido às alunas que respondessem a algumas questões (quadro 4) a partir do visionamento de um exemplo de *product placement* num clip do filme *Sozinho em Casa*, em que surge o logótipo da pepsi e uma personagem profere as palavras “Fuller, go easy on the pepsi!”.ⁱⁱ

Quadro 3 - Exercício de Literacia mediática – Parte 1

B -	Observa com atenção o breve <i>clip</i> do filme <i>Sozinho em Casa</i> .
1.	Pensas que esta cena do filme <i>Sozinho em Casa</i> pode ser considerada publicidade? Justifica a tua resposta.
2.	Achas que houve algum contacto prévio entre o produtor do filme e a empresa que detém a marca Pepsi para que a bebida pudesse aparecer nesta cena do filme? Justifica a tua resposta.
3.	Na tua perspetiva, esta presença explícita da bebida PEPSI pode ter alguma influência no seu consumo (ou seja, levar – ou não - as pessoas a comprá-la)? Justifica a tua resposta.
4.	Indica todos os <i>media</i> e locais onde já tenhas encontrado publicidade.

As respostas obtidas à primeira questão mostram que a maioria das alunas reconhece a índole publicitária do clip e manifesta compreensão do mundo da publicidade, no conhecimento das ligações comerciais entre diferentes *media*, no domínio de conceitos, como “produto que tem fins lucrativos”, no reconhecimento da artificialidade da inserção de um momento publicitário num filme. Ainda assim, as três respostas negativas e a justificação apresentada no quadro 4, bem como as afirmações de resposta à pergunta 2 (quadro 5) são evidência de disparidades no grau de literacia mediática de sujeitos da mesma idade, com experiências de socialização e aprendizagem escolares comuns. Numa perspetiva de inclusão e de desenvolvimento, na escola, de uma cidadania ativa, a educação para os *media* destas alunas deve ser uma prioridade do sistema educativo.

Quadro 4 – Respostas à questão B - 1. do Exercício de Literacia mediática – Parte 1

1. Pensas que esta cena do filme *Sozinho em Casa* pode ser considerada publicidade?
Justifica a tua resposta.

Sim	49	É óbvio que era impossível um filme ser feito sem qualquer tipo de publicidade, mas há cenas que parecem demonstrar mesmo publicidade. Porque se refere a um produto que tem fins lucrativos. Porque esta cena não tem grande importância está lá só para fazer publicidade à bebida.
Não	3	Porque é um filme não tem interesse para fazer publicidade.

Quadro 5 – Respostas à questão B - 2. do Exercício de Literacia mediática – Parte 1

2. Achas que houve algum contacto prévio entre o produtor do filme e a empresa que detém a marca Pepsi para que a bebida pudesse aparecer nesta cena do filme? Justifica a tua resposta.

Sim	44	Porque a empresa que detém a marca pepsi teve de pagar para fazer a publicidade. Porque precisam de licença para mostrar marcas nos filmes. Talvez, por um lado podia apresentar a marca mas também podia ser por acaso.
Não	5	Talvez possa ter sido sem querer e ao aperceberem-se que se tratava de pepsi aproveitaram-se.
NR/N S	2	

Este diagnóstico, como já foi referido, foi tido em conta em algumas das atividades propostas, nomeadamente na sequência sobre a notícia, já parcialmente concretizada, e que se descreve.

OS EVENTOS DA MARATONA DE BOSTON EM NOTÍCIA

As atividades em torno das notícias tinham como objetivos: refletir sobre os termos usados para referir os suspeitos em diferentes textos e as áreas semânticas escolhidas para referir as ações policiais; questionar a referência a conceitos da esfera da justiça para justificar as ações policiais e a passividade jornalística perante as versões dos acontecimentos dados pelas autoridades em conferências de imprensa. Após uma conversa inicial para auscultar o que as alunas sabiam acerca dos acontecimentos em causa, foi visto um vídeo com uma peça jornalística realizada após a detenção do segundo suspeito, contendo reportagem de rua, excertos da conferência de imprensa realizada pelo presidente americano e montagem de imagens (fotografias, imagens de conteúdo online, etc.).ⁱⁱⁱ De seguida foram distribuídas as notícias para serem trabalhadas em grupo.^{iv} A cada grupo coube construir a resposta a uma das perguntas e apresentar as suas conclusões à turma. No quadro 6 apresentam-se algumas das questões e as respostas obtidas.

Quadro 6 - Os eventos da maratona de Boston em notícia

OS EVENTOS DA MARATONA DE BOSTON EM NOTÍCIA

Pergunta 1: Transcreve todas as palavras que são usadas para referir Tamerlan Tsarnaev e Dzhorkhar Tsarnaev.

Procura organizar as palavras ou expressões que encontraste em categorias diferentes.

(As alunas encontraram os termos “suspeitos”, “alegados autores”, “autores”, “terroristas”,

“jovem”, “irmãos”, “sobrinhos”, indivíduos” e organizaram-nas em “neutras”, “apreciativas” e “depreciativas”)

Pergunta 5: Depois de vários dias de notícias, alguns factos não ficaram completamente esclarecidos. Que perguntas podem ser feitas sobre os acontecimentos noticiados?

(“Após o atentado, o que terá feito o irmão mais velho para ser morto a tiro pela polícia? O suspeito mais velho estava armado ou terá oferecido resistência à polícia (...)? Quais os motivos que levaram os dois suspeitos a fazer o atentado?”)

Pergunta 6: Palavras e expressões como “vamos apanhá-lo”, “Apanhámo-lo”, “a caça terminou” “capturado” encerram sentidos que influenciam a nossa atitude face aos acontecimentos e às pessoas referidas. De que formas?

(As alunas referiram que as palavras fazem os suspeitos parecer animais e não pessoas. Também associaram esta linguagem à ideia de um jogo que avança por etapas até à vitória.)

Pergunta 7: No vídeo, o presidente americano afirma: “... com a segurança pública em risco, é importante ser rigoroso. É por isso que temos investigações, que reunimos os factos, é por isso que temos tribunais, é por isso que não fazemos julgamentos precipitados...”

De acordo com a notícia 9, o presidente da câmara de Boston terá escrito, após a detenção de Dzhorkhar Tsarnaev, que “o terror acabou e a justiça ganhou”.

Comenta estas palavras, em particular as ideias sublinhadas, prestando atenção à forma como os acontecimentos se desenrolaram, desde a explosão na maratona de Boston até ao seu desfecho, e procurando perceber o papel dos tribunais e da justiça neste processo.

(As alunas referiram que a justiça perdeu, porque os suspeitos não foram julgados nem condenados em tribunal, e não tiveram oportunidade de se defenderem.)

Pergunta 9: Relaciona a frase dita por uma pessoa no vídeo “É um alívio, já podemos dormir descansados esta noite.” com a informação acerca das armas de fogo nos Estados Unidos.

(“Essa pessoa diz estar aliviada por os sujeitos estarem, um morto e o outro detido e, caso sejam eles os culpados, já não deverão fazer mais atentados ou maldades (...). Não se compreende como podem estar descansados se neste atentado morreram três pessoas, mas vítimas de disparos morrem 881 pessoas por dia neste país e por ano 31.940 (...).”)

Esta atividade com a notícia, que se vem juntar à já realizada no segundo período em volta da publicidade, suscita-me algumas reflexões: se algumas alunas detêm já competências apreciáveis de compreensão e posicionamento crítico face ao universo dos *media*, nas respostas dadas por outras alunas é perceptível uma significativa ingenuidade e falta de reflexão sobre as diferentes dimensões das mensagens mediáticas. Por outro lado, nem sempre são as alunas com elevado desempenho académico quem manifesta um sentido mais crítico e uma visão mais amadurecida das questões abordadas, havendo mesmo evidência de um sentido crítico aguçado em algumas alunas para quem os resultados escolares não são um objetivo de relevo. A compreensão deste fenómeno poderá em parte encontrar-se no facto de as atividades de EpM se desenvolverem em torno de uma pedagogia diversa das usadas na escola, que assentam em metodologias tendencialmente dirigidas e premeiam a resposta certa. A escola demasiadas vezes olha o sentido crítico com desconfiança, ou então esvazia-o

de relevância, reduzindo-o muitas vezes a pouco mais que um exercício académico de retórica. A EpM, por contraste, há de ser exploratória, apelar ao sentido crítico individual, convidar à transgressão das ideias pré-concebidas e fomentar a ousadia. E é talvez esta faceta potencialmente inquietante de uma pedagogia realmente enriquecedora que pode ser percecionada como um obstáculo ao envolvimento das docentes na EpM.

UM PROJETO ENTRE PARES

O projeto foi apresentado às docentes das turmas envolvidas – comuns na maioria das disciplinas – na primeira reunião do ano, em Outubro. Nessa altura, ainda não estava completo o levantamento dos conteúdos dos diferentes programas propícios ao desenvolvimento de atividade de EpM e a generalidade das docentes manifestou disponibilidade para colaborar, de acordo com um trabalho conjunto que viesse a ser feito posteriormente. Para as docentes das turmas envolvidas, a perspetiva de realizar atividades enriquecedoras do currículo, capazes de introduzir diversidade nas aprendizagens mereceu, à partida, recetividade. À medida que o referido levantamento ficou completo, fui encetando diálogo com as colegas, aprofundando a recolha, auscultando as possibilidades de planificação de atividades e o calendário da sua realização. Desse trabalho resultou a planificação apresentada no quadro 1.

Ao abordar colegas para pensar em iniciativas conjuntas de EpM, torna-se claro que o conceito é entendido de forma distinta por diferentes interlocutoras. De facto, no decorrer das trocas de impressões informais preparatórias, destacaram-se duas perspetivas: a perspetiva tecnológica, de utilização das ferramentas digitais como acessórios do ensino, por um lado, e, por outro, a perspetiva protecionista de utilização das tecnologias e exposição aos *media*. Para a maioria das docentes, as linhas de questionamento dos textos decorrentes do quadro teórico adotado constitui uma novidade, facto explicado pela ausência – ou por uma presença fugaz e débil – de reflexão sobre EpM, tanto nos currículos académicos, como na formação docente, inicial ou outra. Assim, evitando a imposição prescritiva de fórmulas para a condução das atividades, em alguns casos optei por elaborar um plano de aula detalhado e disponibilizar materiais, que apresentei às colegas como propostas.

As atividades de EpM implicam, para a maioria das docentes, desafiar a sua própria zona de conforto, construída com base no percurso académico, na profissionalização, na especialização curricular e, por isso, são encaradas, por um lado, como prática enriquecedora da sua pedagogia, mas, por outro lado, como um desafio que comporta riscos. Assim, docentes que desde o início mostraram interesse em participar no projeto, viram o seu entusiasmo posto à prova, quer pelas características específicas das turmas, cujos comportamentos têm registo episódios problemáticos, quer por outros tantos constrangimentos profissionais, bem conhecidos da classe docente. Neste contexto, em que as ações de EpM se revestem de um carácter extraordinário e exigem um empenho adicional, convocando, de facto, um esforço além das práticas pedagógicas habituais, aquelas podem ficar comprometidas.

Esta forma de olhar a EpM, enraizada na instituição escolar, como uma atividade extra, subsidiária do facto de as orientações curriculares conterem “pouco mais que um reconhecimento simbólico” da importância da EpM, dificulta a possibilidade de implementação de uma EpM “que seja intelectualmente rigorosa, desafiadora e relevante” (Buckingham, 2003:ix), que seja consistente, progressiva, capaz de perdurar no tempo e no espaço, dotando as alunas de verdadeira autonomia crítica.

CONCLUSÃO

A entrada na sala de aula de materiais não usuais e inesperados - documentos reais diretamente nos seus contextos mediáticos, ou com descontextualização *mediação* mínima (como por exemplo um anúncio de rádio que é preciso gravar, ou um vídeo publicitário visionado no youtube, uma imagem acedida a partir do seu domínio na internet - suscita por si só de uma forma geral reações positivas da parte das alunas, particularmente visíveis em alunas para quem a escola não é tão relevante e que encaram as tarefas escolares com indiferença ou mesmo resistência. Se esta reação é fruto de genuíno interesse pelas propostas, por uma valorização consciente desses conteúdos, ou se se trata de pouco mais que uma reação positiva a algo que sai das rotinas instituídas é uma questão que merece reflexão e que a continuação das práticas poderá esclarecer, com a perda do fator novidade.

As atividades organizadas em torno desses materiais, por outro lado, também tendem a suscitar um envolvimento visível e incrementado, face às rotinas pedagógicas da disciplina, embora a adoção, ainda que momentânea, de estratégias percebidas como da disciplina, no caso do Português, abrande o ritmo da participação e o empenho (por exemplo, a curiosidade com que leem uma notícia sobre os eventos da maratona de Boston é moderado pela necessidade de realizar uma tarefa de levantamento de vocabulário específico, por exemplo, das palavras usadas em diferentes notícias para referir os sujeitos). Tarefas deste tipo precisam de ser realizadas com a percepção de que elas não são um fim em si mesmas, mas que servem de base para um atividade posterior em que as alunas possam fazer perguntas, expressar os seus pontos de vista, discordar, num exercício que dá voz às diferentes vozes que povoam a sala de aula e onde o certo e o errado são conceitos eles próprios questionáveis, num espaço de diálogo onde o importante é o processo de verdadeira escuta, de reflexão, de crítica e autocrítica; não é preciso estarmos todas de acordo, mas concordarmos em discordar (Masterman, 1986:32). Aqui faço um parêntesis, para esclarecer que, se é difícil às alunas escutar com espírito aberto perspectivas diferentes e mesmo contrárias às suas e, mais ainda, reconstituir as suas visões do mundo com base neste diálogo, para a professora, responsável em grande parte pelas escolhas de temas, de materiais, de atividades – escolhas inevitavelmente ideológicas, feitas com um propósito em vista -, a falta de interpretações definitivas exclusivas pode gerar a percepção de ineficácia pedagógica. Hobbs (1998:19) adverte para o risco, que recorro a mim mesma continuamente, de transformar a EpM em mais um saber que se recebe da professora e se papagueia de acordo com as interpretações consideradas corretas, numa “lógica” da professora que promove, nas palavras

de Gonnet, a “escolarização dos *media*” e que pode ser “fatal para o desejo de aprender” (Gonnet, 2007:42,77).

Esta liberdade de não ter interpretações únicas impostas na sala de aula, além de refletir a experiência humana nas contingências do nosso dia-a-dia no mundo - onde temos que fazer juízos e tomar decisões – é também atrativa para as alunas, que a sentem como reconhecimento das suas vozes, experimentando a sala de aula como um espaço de transgressão construtiva das ortodoxias impostas pela escola.

Quanto ao envolvimento das docentes em projetos colaborativos de EpM, parece realista admitir que há limitações importantes para o seu êxito e a sua eficácia. O reconhecimento da necessidade de conceber novos métodos adequados à interpelação da “criança-cidadã” e não estritamente da “criança-aluna” (Pinto, 2011:153), os quais, por seu turno, exigem uma evolução no papel da professora, aponta para a verdadeira dimensão da intervenção que há a fazer na educação formal, a qual depende de uma vontade política inequívoca. É uma contradição pretender formar “cidad[ãs] crític[as] e participativ[as], tendo por base quadros e contextos comunicacionais marcados pela unidirecionalidade e pela desigualdade”, Pinto, 2003:139).

No atual estado da educação em Portugal, considero legítimo questionar se há genuinamente vontade política de formar cidadãos críticas e participativas. O etos do atual Ministério da Educação e Ciência, cujo discurso explicita uma filosofia educativa marcada pela valorização dos saberes fundamentais, da memorização, e cuja ação legislativa sugere repúdio por metodologias construtivistas, em defesa da “importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização”,^v legitima, creio, algum ceticismo. Não será o vigor dos discursos, em torno de chavões como “critérios de rigor”, “qualidade do ensino”, “saberes fundamentais”, uma forma de as autoridades se furtarem ao compromisso com o desenvolvimento de uma cidadania ativa que torna as cidadãs e os cidadãos mais exigentes com esses mesmos governantes, mais capazes de escrutinar e criticar a ação governativa e exigir a prestação de contas?

Referências bibliográficas:

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. London: Polity Press.

Gonnet, J. (2007). *Educação para os Media: As Controvérsias Profundas*. Porto: Porto Editora

HOBBS, R. (1998). The Seven Great Debates in the *Media Literacy Movement*. *Journal of Communication*. Vol. 48-1, 16-32.

Masterman, L. (1986). *Teaching the Media*. London:Routledge.

Pinto, M. (2003). Correntes da Educação para os *Media* em Portugal in *Revista Ibero-americana de Educação* 32, 119-143, <http://www.rieoei.org/rie32a06.pdf>

Pinto, M. (Coord), Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, atores e contextos*. Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

Potter, W. J. (2011). *Media Literacy*. (5th Edition). California: Sage.

Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática do Conselho Nacional da Educação (Recomendação nº 6/2011, de 30 de Dezembro).

Reis, C. (Coord), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, M. (2009). *Programa de Português do ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

ⁱ Os trabalhos de doutoramento decorrem sob orientação da Professora Doutora Armanda Matos.

ⁱⁱ Vídeo em <http://www.youtube.com/watch?v=g1oLfqTnDWc>

ⁱⁱⁱ Acedido a partir de http://rr.sapo.pt/informacao_detalhe.aspx?fid=26&did=104697.

^{iv} Lista de endereços das notícias e dados estatísticos:

<http://expresso.sapo.pt/fbi-divulga-imagens-dos-dois-suspeitos=f801362>

<http://expresso.sapo.pt/suspeitos-do-atentado-na-maratona-de-boston-sao-irmaos=f801419>

<http://expresso.sapo.pt/familia-da-mulher-de-tamerlan-tsarnaev-chocada-com-o-atentado=f801796>

http://rr.sapo.pt/informacao_detalhe.aspx?fid=26&did=104643

http://rr.sapo.pt/informacao_detalhe.aspx?fid=26&did=104661

http://rr.sapo.pt/informacao_detalhe.aspx?fid=26&did=104685

http://rr.sapo.pt/informacao_detalhe.aspx?fid=26&did=104692

http://rr.sapo.pt/informacao_detalhe.aspx?fid=26&did=104697

<http://www.gunpolicy.org/firearms/region/united-states>

^v No Despacho n.º 17168/2011, de 23 de Dezembro.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Literacia mediática e cidadania: Práticas e competências de estudantes da Grande Lisboa

Paula Cristina Lopes (paulalopes@netcabo.pt)

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa

Resumo: Que práticas e que competências de literacia mediática caracterizam os estudantes adultos da Grande Lisboa? Há correspondência evidente entre essas práticas e competências e as suas práticas de cidadania?

Sem grande controvérsia, a literacia mediática tem vindo a ser considerada uma “condição essencial para o exercício de uma cidadania activa e plena” (Comissão das Comunidades Europeias, 2009), potenciando a inclusão social, a integração activa – política e cívica –, a mobilização e a participação. Mas será, de facto, a literacia mediática uma competência de base do exercício da cidadania? Terá, de facto, impacto relevante nas práticas de cidadania dos indivíduos?

Este texto reflecte sobre estas questões: apresenta (algumas) conclusões do projecto de investigação “Literacia mediática e cidadania”, desenvolvido no âmbito do Programa de Doutoramento em Sociologia do ISCTE-IUL. A operacionalização da investigação teve por base a aplicação de um inquérito por questionário e de uma prova de literacia mediática a uma amostra de cerca de 500 estudantes adultos, a frequentar acções de formação EFA ou Novas Oportunidades, em estabelecimentos do ensino secundário, e cursos de licenciatura e mestrado, em estabelecimentos do ensino superior, na área geográfica da Grande Lisboa. O trabalho de campo decorreu entre Março e Junho de 2012.

Palavras-chave: Literacia mediática, Cidadania, Práticas de literacia mediática, Práticas de cidadania, Competências de literacia mediática

A relação entre educação para os *media*, literacia mediática e cidadania tem vindo a ganhar centralidade na contemporaneidade. Por um lado, a educação para os *media* é vista como uma dimensão da cidadania e um direito humano fundamental (Buckingham, 2003), uma educação para a responsabilidade e para a cidadania democrática, no sentido de poder vir a ser “uma extraordinária forma de iniciação às práticas democráticas, promovendo uma cultura assente no rigor da argumentação e na riqueza proporcionada pelas diferenças” (Gonnet, 2007: 7). Por outro lado, as competências de literacia mediática são tidas como determinantes para a construção de uma cidadania informada e activa (Martinsson, 2009). Masterman afirmou-o de alguma forma, ainda nos anos 80 do século XX, em *Teaching the Media*: alunos formados para o uso crítico da razão tendem a aumentar a sua capacidade de utilização inteligente dos *media*, mas também tendem a fortalecer valores e crenças sobre a democracia. Também Henry Jenkins sublinhou a importância dos cidadãos desenvolverem novas competências críticas: as sociedades democráticas necessitam de cidadãos esclarecidos e críticos acerca do papel dos *media*, capazes de avaliar e determinar a importância da informação (Jenkins, 2007: 3).

Segundo Sonia Livingstone, os debates sobre literacia [mediática] são, na verdade, debates acerca da forma e objectivos da participação pública na sociedade (Livingstone, 2004: 20). Esta premissa – literacia mediática e cidadania são mutuamente dependentes – carece, na nossa opinião, de evidência empírica que a sustente. Foi nesse sentido que se operacionalizou a investigação “Literacia mediática e cidadania”, um estudo exploratório do qual passamos a apresentar alguns resultados (provisórios).

1. A amostra

A amostra é constituída por 520 indivíduos maiores de 18 anos que se encontravam a frequentar algum nível de ensino (EFA básico, EFA secundário ou superior) no ano lectivo 2011-2012, num estabelecimento de ensino na área geográfica da Grande Lisboa.

Dos alunos inquiridos, 9,8% encontravam-se a frequentar o EFA básico, 15,6% a frequentar o EFA secundário e 74,6% a frequentar o ensino superior. Os 15 cursos que representaram o ensino superior universitário foram inscritos em cinco grandes áreas científicas: Arquitectura e Design (Arquitectura; Design de Produto), Ciências da Natureza, Matemática e Saúde (Biologia; Matemática Aplicada; Medicina; Química Tecnológica), Ciências Sociais (Ciências da Comunicação; Ciência Política; Sociologia), Humanidades (Ciências da Linguagem; História; Línguas, Literaturas e Culturas) e Engenharias (Engenharia Biológica; Engenharia de Materiais; Engenharia Informática). Diga-se que as mulheres estão, na nossa amostra, em maioria em todas as áreas científicas de ensino superior, excepto nas Engenharias: neste grupo, o sexo feminino é (ainda) minoritário, representando 43,5% do conjunto (o número é, no entanto, bastante expressivo).

Os alunos que responderam ao questionário e à prova de literacia mediática encontravam-se a frequentar os seguintes estabelecimentos de ensino na Grande Lisboa: básico e secundário – ES/EB3 Dom Dinis, EB23 Marquesa de Alorna, ES/EB3 Eça de Queirós; ensino superior –

Universidade de Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa e Instituto Universitário de Lisboa.

Tomando por referência duas das principais variáveis de caracterização sociodemográfica, o sexo e a idade dos inquiridos, registre-se que a população em análise tem entre 18 e 81 anos (a média de idades é de 27 anos), evidenciando-se a dominância feminina na amostra: 57,9% dos inquiridos são mulheres.

No momento da administração do inquérito por questionário e da prova de literacia mediática, e tomando a amostra como um todo, a maioria destes indivíduos (61,8%) afirmou viver “a cargo da família” (a cargo da família estavam 76,9% dos alunos do ensino superior que participaram neste estudo).

Verificou-se também que 24,1% exerciam uma profissão nesse momento.

O perfil de formação escolar do núcleo familiar de origem, da geração anterior, revela uma situação evidente de reprodução da trajectória escolar: os alunos a frequentar o ensino básico e o ensino secundário descendem, na sua maioria, de pais e mães que concluíram o Ensino Básico 1 (até ao 4º ano). Já os alunos que frequentam o ensino superior são filhos de pais e mães que, na sua maioria, completaram o ensino médio ou superior.

2. Práticas de literacia mediática

As práticas de literacia mediática foram operacionalizadas pela conjugação de um conjunto de indicadores que fornece informação acerca da exposição aos *media* tradicionais e aos novos *media*, particularmente da vertente informativa (de actualidade). A avaliação de tais práticas teve por base a aplicação de um questionário.

Uma primeira série de indicadores revela uma clara polarização: diariamente, a maioria dos inquiridos vê televisão (EFA básico: 85,1%; EFA secundário: 78,8%; ensino superior: 65,7%) e navega na internet (EFA básico: 74,5%; EFA secundário: 83,5%; ensino superior: 97,2%). Atente-se à relação com o nível de escolaridade: por um lado, o visionamento diário de televisão cresce à medida que a escolaridade diminui; por outro, a utilização diária de internet cresce à medida que a escolaridade aumenta.

Uma análise mais fina, focada no indicador “tempo”, revela que o consumo diário de informação – valor que resulta da soma de quatro indicadores (leitura de informação, audição de informação, visionamento de informação e consumo de web-informação) – de um aluno do EFA básico é de 3 horas e 54 minutos; um aluno do EFA secundário consome 4 horas e 15 minutos de informação/dia; e um aluno do ensino superior 2 horas e 50 minutos de informação/dia.

O facto de o valor mais baixo se registar no ensino superior pode ser explicado, no caso da nossa amostra (recorde-se, uma amostra constituída por adultos em formação), a partir da idade dos inquiridos: tendencialmente, os mais jovens consomem menos informação do que os mais velhos.

2.1. Imprensa

Os tipos de jornais impressos lidos, com alguma regularidade (pelo menos uma vez por semana), pelos inquiridos são os diários (54,2% da amostra) e os gratuitos (64,2% da amostra). No EFA básico lêem-se mais jornais diários (64,7%); no EFA secundário e superior, mais jornais gratuitos (70,4% e 64,7%, respectivamente). Os não leitores de jornais impressos aumentam à medida que a escolaridade aumenta, o que pensamos estar relacionado com a migração para outro tipo de suportes, concretamente *online*.

Os alunos a frequentar o ensino superior que mais lêem jornais diários, semanários, económicos e desportivos estudam Ciências Sociais. Dos alunos do ensino superior que declararam não ler jornais, a maioria frequenta cursos nas áreas científicas das Ciências da Natureza, Matemática e Saúde (35,6%), e da Arquitectura e Design (33,3%).

Quanto ao suporte revista, e tomando a amostra como um todo, os dados mostram que a leitura regular (pelo menos uma vez por semana) de revistas é uma prática essencialmente feminina: as mulheres estão em maioria em quase todos os indicadores disponíveis para este tipo de publicações (de actualidade, científicas, culturais, femininas, incluídas em jornais, sociais e de viagens), excepto no que se refere a revistas masculinas. Numa análise mais fina, os resultados revelam que as revistas mais lidas pelos alunos do EFA básico são as sociais (33,3%) e as mais lidas pelos estudantes a frequentarem o EFA secundário e o ensino superior são as revistas de actualidade (48,1% e 50,5%, respectivamente).

Encontraram-se correlações significativas entre a leitura de livros, jornais e revistas. A correlação mais evidente regista-se entre os leitores de jornais e de revistas.

2.2. Rádio e Televisão

Música (66,5%) e informação (42,3%) lideram diariamente as preferências dos ouvintes de rádio inquiridos neste estudo. Tendo em conta a idade dos alunos inquiridos, e por referência unicamente a informação numa base diária, nota-se uma clara tendência: a audição de informação radiofónica aumenta de forma muito consolidada com a idade. O número de ouvintes de rádio que declara ouvir, numa base diária, mais do que um tipo de programa de rádio (ouvintes cumulativos), independentemente do género, totaliza 49,8%. A maior parte dos inquiridos que ouvem rádio declaram ouvir diariamente dois tipos de programas de rádio (22,1%).

Os telespectadores que integram a amostra ocupam diariamente o seu tempo em frente ao pequeno ecrã a ver informação/telejornais (70,5%). Os alunos de Ciências Sociais são os que mais vêem diariamente grandes reportagens e entrevistas e debates na televisão. Do total de inquiridos que responderam a este conjunto de indicadores, a maioria nunca ou raramente vê *talkshows* (73,6%), telenovelas (71,1%), programas de desporto (68,3%), concursos (61,8%), entrevistas e debates (56,4%) e/ou música (52,4%). Vêem diariamente mais informação

televisiva os inquiridos mais velhos (o valor máximo, 94,4%, diz respeito a adultos com idade igual ou superior a 54 anos).

2.3. Utilização de internet

Quanto à utilização de internet, e tomando por base a tipologia usada pelo Observatório da Comunicação para a avaliação/medição da frequência de utilização de internet (os indicadores disponíveis referem-se a práticas de comunicação, informação, entretenimento, procura de bens e consulta de serviços, educação e conteúdos gerados pelo utilizador), os resultados mostram que:

1) no grupo de indicadores que fornece informação acerca das práticas de comunicação distingue-se claramente um padrão: independentemente do nível de escolaridade, a maioria dos internautas inquiridos envia/recebe *emails* (73,7%) e acede a redes sociais (62,1%) várias vezes por dia/diariamente; 2) quanto a informação, a maioria dos inquiridos, independentemente do nível de ensino, procura notícias na internet várias vezes por dia/diariamente (total da amostra: 50,9% dos quais do EFA básico: 48,8%; do EFA secundário: 57,9%; e do ensino superior: 49,7%); 3) dos indicadores que avaliam/medem a frequência com que os inquiridos usam a internet na vertente entretenimento, a actividade mais consensual parece ser ouvir música *online*; 4) na categoria bens e serviços, a prática mais comum, numa base diária ou semanal, é a procura de informações sobre produtos (EFA básico: 66,7%; EFA secundário: 74%; ensino superior: 70,3%); 5) a internet é usada pela maioria dos inquiridos (88% da amostra), independentemente do seu nível de ensino, para procurar informações para trabalhos escolares várias vezes por dia/diariamente ou semanalmente; 6) quanto a conteúdos gerados pelo utilizador, a informação mais relevante refere-se ao que os inquiridos afirmam nunca fazer: em rigor, a maioria dos alunos (dos EFA básico, EFA secundário e superior) declara nunca fazer *upload* de ficheiros de música (64,2%), nunca fazer *upload* de ficheiros de vídeo (66%), nunca construir ou manter um blogue (75,1%), nunca construir ou manter uma página *web* (80,4%), nunca editar som (70,7%) e nunca editar vídeo (70,3%); 7) a nível de participação pública *online*, a maioria declara nunca contribuir para um fórum *online* (55,6% dos quais do EFA básico: 60%; do EFA secundário: 67,1%; e do ensino superior: 53%) ou participar em votações *online* (50,3% dos quais do EFA básico: 73,5%; do EFA secundário: 64,9%; e do ensino superior: 45,4%).

O total de inquiridos que afirma ter perfil numa rede social é bem representativo do *esprit du temps*: 88,6%. Em rigor, todos têm perfil numa rede social, independentemente do nível de escolaridade que frequentam, do sexo e da idade.

3. Práticas de cidadania

O recurso a uma bateria de indicadores relacionados com as representações sociais de cidadania, a integração política e cívica, a automobilização política e cívica, o interesse pela

política e o autopoicionamento político permitiu a operacionalização das práticas de cidadania nesta investigação. Tal como no caso das práticas de literacia mediática, a avaliação de práticas teve por base a aplicação de um questionário.

3.1. Representações sociais de cidadania

As representações sociais de cidadania foram aqui operacionalizadas através de indicadores presentes e testados na primeira edição do European Social Survey (ESS), em 2002, (Grupo E: Cidadania, Associativismo e Democracia) e na edição de 2004 do International Social Survey Programme (Módulo: Cidadania). Consideraram-se 12 indicadores do que se deve fazer para se ser um bom cidadão, medidos numa escala de 1 (nada importante) a 10 (muito importante). Considerando os valores médios, o padrão de resposta dos inquiridos a frequentar o EFA básico é o seguinte: Ter opinião própria (9,4), nunca tentar fugir aos impostos (8,7) e obedecer a todas as leis e regulamentos (8,6). No EFA secundário, os inquiridos afirmam que o bom cidadão é aquele que tem opinião própria e nunca tenta fugir aos impostos (8,9 em cada caso), tenta compreender as ideias dos outros e ajuda as pessoas que vivem pior (8,6 em cada caso). Os alunos do ensino superior dão mais importância a ter opinião própria (9), tentar compreender as ideias dos outros (8,6) e nunca tentar fugir aos impostos (8,4).

A questão da “honra fiscal” é no mínimo interessante e muito provavelmente efeito da desajustabilidade social associada à resposta: 49% dos inquiridos (total da amostra) afirmam ser “muito importante” nunca tentar fugir aos impostos.

3.2. Integração política e cívica

Os dez indicadores de integração política e cívica (para os últimos 12 meses) presentes no nosso questionário – e que dizem respeito à integração partidária (partido político), integração socioprofissional (sindicato; associação socioprofissional; associação de estudantes), integração social (associação recreativa ou grupo cultural; colectividade de bairro, clube ou grupo desportivo; igreja ou associação religiosa) e integração cívica (associação cívica; associação humanitária; movimento ambiental, ecológico, de direitos dos animais) – mostram claramente uma baixa propensão para a integração, independentemente do tipo (partidária, socioprofissional, social ou cívica) e do nível de escolaridade (básico, secundário, superior). Isolemos os valores que respeitam à integração e participação activa.

Nos últimos 12 meses, 25,5% dos alunos do EFA básico fizeram parte e participaram activamente numa igreja ou associação religiosa, 20% numa colectividade de bairro, clube ou grupo desportivo e 13,6% numa associação cívica. Já os estudantes do EFA secundário, 21,1% fizeram parte e participaram activamente, nos últimos 12 meses, numa colectividade de bairro, clube ou grupo desportivo, 17,5% numa igreja ou associação religiosa e 11,5% numa associação cívica. Dos inquiridos do ensino superior, 17,1% fizeram parte e participaram

activamente, no último ano, numa colectividade de bairro, clube ou grupo desportivo, 11,4% numa associação recreativa ou grupo cultural e 10,3% numa igreja ou associação religiosa.

3.3. Automobilização política e cívica

Os indicadores, um total de 16, reportam às formas de acção política e cívica activa realizadas no último ano, em anos anteriores, nunca realizados mas possíveis de realizar, e impossíveis de realizar. Estes indicadores integram formas convencionais de participação, como votar, participar numa manifestação ou recorrer à greve, por exemplo; e formas menos convencionais ou não convencionais de participação, como participar num fórum ou grupo de discussão através da internet, criar iniciativas cívicas e/ou políticas num blogue ou rede social ou promover iniciativas cívicas ou políticas num blogue ou rede social.

Da bateria de indicadores disponíveis para avaliar a automobilização política e cívica, apenas “votar em eleições” reúne a maioria dos inquiridos de todos os níveis de ensino: no último ano, afirmam ter votado em eleições 56,8% dos alunos do EFA básico, 61,8% dos alunos do EFA secundário e 70,7% dos alunos do ensino superior. Ainda tendo por referência os últimos 12 meses, todas as restantes práticas de automobilização política e cívica são declaradas por minorias, excepto “assinar uma petição ou abaixo-assinado” e apenas no caso dos inquiridos que frequentam o ensino superior (64,8%).

Os alunos universitários são, em rigor, e como seria de esperar, os mais política e civicamente proactivos dos inquiridos, apresentando alguns resultados expressivos: no último ano, 24,4% destes alunos compraram ou boicotaram produtos por razões políticas ou éticas, 23,9% contactaram instituições ou serviços, 20,1% fizeram donativos a instituições/grupos/organizações políticas, 19,9% participaram numa manifestação e 18,4% participaram num fórum ou grupo de discussão *online*.

3.4. Interesse pela política e autoposicionamento político

A maioria dos inquiridos, independentemente do nível de ensino, afirma ter algum interesse pela política (43,5%) e desses 47% são mulheres. O indicador utilizado no questionário para avaliar o posicionamento político dos alunos participantes teve por base a partição clássica esquerda-direita e foi operacionalizado através de uma escala entre 1 (mais à esquerda) e 10 (mais à direita). A opção pelo centro da escala é bastante evidente, independentemente do nível de ensino. A diferença de médias (EFA básico: 4,4; EFA secundário: 4,9; ensino superior: 5,1) não nos parece significativa. Visto numa outra perspectiva, e tomando a amostra como um todo, os resultados revelam que a maioria dos inquiridos (26,9%) se situa no centro da escala (5).

O que podemos denominar por “esquerda mais à esquerda” (3 – 2 – 1) reúne 22,1% dos inquiridos. Na mesma linha, a “direita mais à direita” (8 – 9 – 10) representa 12,5% dos participantes.

4. Competências de literacia mediática

O conceito de literacia mediática – “a capacidade de **aceder** aos Media, de **compreender** e **avaliar** de modo crítico os diferentes aspectos dos Media e dos seus conteúdos, e de **criar** comunicações em diversos contextos” – constituiu o ponto de partida para a operacionalização da prova de literacia mediática, o instrumento criado para a avaliação das competências.

Os domínios de literacia mediática foram operacionalizados com as seguintes designações: “conhecer e compreender” (dois eixos de análise: um centrado no conhecimento; outro mais reflexivo), “avaliar criticamente” e “criar para comunicar”.

Estes domínios circunscrevem-se a duas grandes dimensões: crítico-cognitiva e criativa. A cada uma destas dimensões e respectivos domínios corresponde um conjunto de indicadores, a partir dos quais se procedeu à concepção de tarefas.

As tarefas são o ponto crucial para a avaliação directa de competências de literacia (Àvila, 2008). Em pormenor, as tarefas que constam na prova de literacia mediática são: localizar e identificar (nível 1); integrar e interpretar (nível 2); avaliar e reflectir (nível 3) e gerar/criar (nível 4). A partir da análise das respostas dadas pelos alunos no caderno de exercícios, os resultados revelaram a existência de tarefas com graus de dificuldade diferenciados. Passemos a alguns exemplos.

No caso de uma tarefa de nível 1 como a “identificação/reconhecimento de uma marca do universo mediático” verificou-se uma variação considerável em função do nível de escolaridade frequentado pelo inquirido: quanto maior a escolaridade, maior o nível de aptidão revelado na resolução correcta de uma tarefa. Quanto à idade, registe-se a tendência: quanto mais jovens são os inquiridos melhor resolvem correctamente as tarefas solicitadas neste particular. Não se encontraram variações significativas entre homens e mulheres.

No caso de uma tarefa de nível 2 como o “reconhecimento do propósito ou finalidade de um texto informativo” aconteceu exactamente o mesmo: aumentando a escolaridade, aumenta a aptidão revelada na resolução da tarefa. Em relação à idade, a variação mais significativa verificou-se entre os escalões “igual ou maior do que 52 anos” e “18-21 anos”. Não se encontraram diferenças significativas entre homens e mulheres.

No caso de uma tarefa de nível 3 como “reconhecer e avaliar o ponto de vista do autor e seus argumentos”, o padrão repetiu-se, embora de uma forma muito mais expressiva: as variações encontradas entre alunos dos três níveis de ensino são muito acentuadas. Quanto à idade, quanto mais jovens, melhor a resolução correcta da tarefa. As mulheres tenderam a resolver este tipo de tarefa com mais sucesso do que os homens.

A análise de uma tarefa de nível 4, como “seleccionar, organizar e gerar informação tendo em conta a natureza do meio”, revelou que os inquiridos do EFA básico e os seus colegas do ensino superior tendem a resolver melhor este tipo de tarefas do que os alunos do EFA secundário. Não se registaram diferenças significativas quanto ao género dos inquiridos.

Por fim, alguns resultados mais concretos que resultam da análise das respostas dadas pelos inquiridos.

Globalmente, tomando a amostra como um todo, as questões que se revelaram mais fáceis (ou seja, que obtiveram um maior número de respostas certas) enquadram-se no domínio “conhecer e compreender” e são exemplos de tarefas de nível 1 (localizar e identificar) e de nível 2 (integrar e interpretar). As questões que se revelaram mais difíceis (ou seja, que obtiveram um menor número de respostas certas) enquadram-se no domínio “avaliar criticamente” e são exemplos de tarefas de nível 3 (avaliar e reflectir) e no domínio “criar para comunicar” e são exemplos de tarefas de nível 4 (gerar/criar).

A tarefa que obteve um *score* de resolução mais alto (94,1% de respostas certas, das quais: 72% no EFA básico, 88,2% no EFA secundário e 98,2% no ensino superior), uma tarefa de nível 1, pretendia avaliar a distinção entre tipos de conteúdo – entretenimento.

A tarefa que obteve um *score* de resolução mais baixo (9% de respostas certas, das quais: 2% no EFA básico, 1,3% no EFA secundário e 11,4% no ensino superior), uma tarefa de nível 3, pretendia medir o reconhecimento e avaliação do ponto de vista do autor e seus argumentos.

Ainda que assumindo “Literacia mediática e cidadania” como um estudo exploratório, pensamos poder afirmar com seriedade que se nos parece evidente que cidadãos críticos, reflexivos e esclarecidos são o principal alicerce das democracias, também nos parece cada vez mais evidente que, em rigor, mais e melhores práticas e competências de literacia mediática não são garantia de mais integração política e cívica, de mais automobilização política e cívica ou de mais interesse pela política.

Bibliografia

Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos – Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*. Oeiras: Celta.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.

Gonnet, J. (2007). *Educação para os Media. As Controvérsias Fecundas*. Porto: Porto Editora.

Jenkins, H. et al. (2007). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: MacArthur Foundation.

Livingstone, S. (2004). ‘What is *media* literacy?’. *Intermedia*, 32 (3): 18-20.

Martinsson, J. (2009). *The Role of Media Literacy in the Governance Reform Agenda*. Washington: The World Bank.

Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. Londres: Routledge.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Percursos da Inclusão Digital em Espaços Rurais: Vozes de Pais e Professores do 1º ciclo

Luísa Aires (lares@uab.pt)

CEMRI, Universidade Aberta

Resumo: Na presente comunicação, são apresentados alguns dados de um estudo, em curso, sobre os processos de apropriação das tecnologias na Escola e na Família, em contexto rural. Partindo de uma perspetiva sociocultural dos conceitos de literacia e inclusão digital, reflete-se sobre os cronótopos da inclusão digital presentes nas narrativas de um grupo de pais e professores, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre os usos das tecnologias digitais e Internet na família e na escola.

Situando-se para muito além da mera presença ou do domínio de recursos instrumentais, a inclusão digital associa-se ao desenvolvimento de saberes e competências que tornam possível a participação de indivíduos e grupos na vida coletiva. Esta perspetiva redimensiona a interpretação dos processos de inovação tecnológica da era digital, frequentemente reduzidos aos acessos.

Na perspetiva histórico-cultural, a atividade humana é interpretada no quadro de processos mediados por artefactos (no caso específico, artefactos digitais) (Vygostki, 1995; Cole, 1996). Nestes processos de mediação, a família e a escola assumem, frequentemente, o estatuto de contextos de análise privilegiados (De Pablos, 2009:29). Privilegiando estes postulados, o projeto "Usos e Apropriações das Tecnologias Digitais em âmbito Escolar e Familiar" faz parte das pesquisas em curso na Rede de Observatórios Municipais para a Literacia e Inclusão Digital. O estudo decorre em duas etapas temporais diferentes: em 2009-2010, aquando da disseminação do computador *Magalhães* e, em 2013, com o programa *e-escolinha* já suspenso.

Os resultados, ainda preliminares, salientam, entre outros, a natureza flutuante das narrativas e o vínculo da domesticação dos artefactos digitais aos contextos socioculturais onde se verificam e às intencionalidades dos agentes nas práticas do quotidiano.

Palavras-chave: Inclusão Digital, Literacia, Pais, Professores.

1. Introdução

As problemáticas da inclusão e literacia digital são indissociáveis e não se esgotam no domínio instrumental de artefactos digitais (Cole, 1981; Warschawer, 2002; Jenkins et al.). Inclusão digital, fosso digital, literacia digital são construtos a interpretar no quadro de sistemas de práticas culturais localmente situados (Cole, 1986; Warschawer, 2002) e encontram-se fortemente vinculados aos processos de construção identitária de indivíduos e grupos.

Considera-se que a identidade do indivíduo vai-se construindo no âmbito da sua ação participativa, em diferentes papéis e posições, num vasto conjunto de atividades sociais historicamente constituídas (Holland & Lachicotte, 2007). As perspetivas e usos que o indivíduo vai revelando em relação às tecnologias digitais e, em particular, ao computador e Internet, fazem parte de amplos referenciais culturalmente imaginados e socialmente reconhecidos (idem).

1.1-Inclusão digital e literacia

É sabido que os conceitos de inclusão e fosso digital têm sido objeto de uma grande pluralidade de significados, sendo frequente o seu vínculo ao acesso meramente instrumental (Azevedo & Seixas, 2011). Situando-se para além da presença ou do domínio de recursos instrumentais, defendemos, na linha de Warschauer (2002), que a inclusão digital associa-se ao desenvolvimento de saberes e competências que viabilizam a participação de indivíduos e grupos na vida coletiva. Esta abordagem redimensiona os processos de inovação tecnológica no quadro das novas formas de comunicação e dos artefactos que as medeiam; os novos contextos digitais são perspetivados como cenários de ação onde se promove o desenvolvimento pessoal e social.

Por sua vez, a literacia, conceito polissémico, evoluiu do domínio de competências de uso da escrita e da leitura para o estatuto de competência transversal com um vasto espectro de abrangência. Sendo, atualmente, apropriado por uma grande diversidade de perspetivas disciplinares (antropologia, sociologia, psicologia, perspetiva sociocultural), na presente comunicação enquadrámos o conceito de literacia na conceção de Scribner e Cole (1981), segundo a qual importa valorizar as práticas de literacia e sua relação com a cultura e a cognição.

Atualmente, a análise de reportórios de práticas para comunicar em contextos sociais e culturais diversos encontra-se vinculada a práticas textuais híbridas que permitem a comunicação através de mensagens instantâneas, páginas web, revistas eletrónicas, ficção online, wikis, redes sociais, videojogos, entre outros (Gee, 2007; Hull & Schultz, 2001; Lanshear & Knobel, 2003; Street, 2003). Na senda do que propõe o *New London Group* (1996), estas novas culturas digitais justificam a emergência de conceitos como o de multiliteracias, ou mesmo de transliteracias, privilegiando-se a capacidade de ler, escrever, interagir em diferentes plataformas e instrumentos, com diferentes tipo de signos e artefactos (imprensa, televisão, rádio, cinema, redes digitais) e no âmbito de contextos diferenciados como o de

trabalho, de comunidades de prática ou outros contextos formais ou informais (Beaufort, 2006; Christenbury et al., 2009; Cushman, Barbier, Mazak, & Petrone, 2006, in Smagorinsky, XMCA, April, 2011).

Assumindo esta lógica, a literacia e a inclusão digital aproximam-se pelo referente central que têm - as *práticas* onde se promove o acesso, a construção e a partilha de artefactos, conteúdos, competências e significados (Warschauer, 2002).

Na perspetiva histórico-cultural que adotamos, a atividade humana – constructo central - é interpretada no quadro de processos mediados por artefactos (no caso específico, digitais) (Vygostki, 1995; Cole, 1996), em contextos diversificados. De entre estes contextos, na presente comunicação privilegiamos a família e a escola por serem interpretados como universos preferenciais para o estudo de narrativas e memórias com as tecnologias.

1.2- Tecnologias digitais na família e na escola

O espaço familiar, mais concretamente, a casa ou o lar, é, em primeiro lugar, um lugar de práticas sociais, de afetos e de identidades, onde as memórias individuais e coletivas se desenvolvem (Petrelli & Wittacker, 2010). Os artefactos disponíveis neste espaço medeiam práticas e memórias, seja através do seu uso na resolução de problemas instrumentais, seja enquanto mediadores das vivências relacionais que desenharam os percursos dos indivíduos no quadro deste núcleo social.

A integração das tecnologias no quotidiano familiar foi pensada por Silverstone (1992), através da metáfora de “domesticação” (Lopes, 2008). Este construto foi orientado, originalmente, para o conhecimento dos processos de design e apropriação das tecnologias da informação e comunicação, a par da exploração dos contextos sociais de consumo e, em particular, das rotinas, dinâmicas, conflitos e negociações que provocavam o seu uso no lar (Silverstone & Hirsch, 1996; Wong, 2010). No quadro atual das tecnologias digitais e na conseqüente diluição das barreiras entre espaços privados e públicos, esta metáfora emerge como construto fértil para a compreensão das dinâmicas de inclusão digital na vida quotidiana (Ponte, 2011), seja em contextos privados, como é o caso da família, seja noutros contextos, como é o caso da escola. No presente estudo, a metáfora da domesticação é aplicada na perspetiva do uso e dos processos de apropriação individual e coletiva que lhe estão subjacentes.

É sabido que a escola tem uma presença marcante nas narrativas sobre literacia e inclusão digital. Atualmente, sendo fortemente pressionada para a promoção de uma grande diversidade de literacias, a escola tem-se assumido, claramente, como contexto de referência para a promoção da inclusão digital, facilitando o acesso a jovens que, de outra forma, dificilmente teriam essa possibilidade. Contudo, à semelhança do que referem Silva & Pereira (2011), nem sempre este desígnio é observado, já que as práticas podem estar a “*mascarar a realidade e tomar por digitalmente incluídas* pessoas que apenas têm *alguma proximidade física com os meios*” (2011:230). Importa, pois, conhecer como se vai posicionando a escola perante os novos artefactos emergentes e as competências exigidas no seu uso diário.

1.3- Espaços, tempos e literacias

O desenvolvimento de competências de literacia orientadas para a inclusão digital não se dissocia das dinâmicas de produção de sentidos, em diferentes contextos espaço-temporais. Trata-se de um processo dialético, de mediações sucessivas, que atravessa diferentes planos e complexidades de compreensão e que se vai construindo em espaços, tempos e contextos de prática diversos, institucionais ou não-institucionais (Prior & Shipka, 2003). A este propósito, chama-se a atenção para os papéis que a rádio, os jornais, a televisão e, mais recentemente, o computador e a Internet têm no percurso de diferentes indivíduos, em cenários socioculturais diferenciados.

Como referem Morsob & Emerson (1990), os contextos são basicamente configurados pelos tipos de espaço e de tempo que neles operam (Hosseini Fatemi, Pishghadam, Hashemi, & Adel, 2013). No caso dos usos das tecnologias digitais e, particularmente, das tecnologias móveis, se o espaço e o tempo configuram os contextos, estes espaços e tempos são também reconfigurados pelos cenários em que estas tecnologias são utilizadas. As tecnologias digitais não constituem exceção neste princípio. Numa perspetiva dialógica, emergem como instrumento de abertura e mobilização de recursos que permitem às pessoas pensar, aprender e brincar juntas.

A análise dos processos de literacia e inclusão digital associa-se aos percursos de vida, às narrativas e memórias sobre as experiências mediadas. Por esta razão, na investigação que realizámos, o cronótopo - conceito proposto originalmente por Bakhtin (1984), surge como unidade de análise central. A análise cronotópica é usada como matriz espaço-temporal, uma unidade que nos permite identificar tipos de vivências quotidianas com as tecnologias, em espaço familiar e escolar (Bakhtin, 1981; Hannan, 2011). No estudo que nos encontramos a desenvolver, esta perspetiva é particularmente relevante, uma vez que se elegeu como objetivos centrais “conhecer os usos e apropriações das tecnologias digitais na família e na escola” para, posteriormente, “contribuir para a promoção da literacia e inclusão digital”. Este é um dos eixos centrais da investigação em curso na Rede de Observatórios Municipais para a Literacia e Inclusão Digital.

2. Estudo Empírico

2.1- Contexto da pesquisa e procedimentos

O estudo, cujos dados parcialmente apresentamos, foi desenvolvido em duas etapas temporais diferentes: em 2009-2010 e em 2013 (ainda em curso). Na primeira etapa, pretendia-se “conhecer as vozes de pais e professores do 1º ciclo sobre os usos das tecnologias digitais e, em particular, o computador e a Internet”, para “compreender as dinâmicas de apropriação das tecnologias digitais na Família e na Escola”. Na segunda etapa da investigação, pretende-se conhecer o que mudou nas vivências com as tecnologias, em âmbito familiar e escolar, no período temporal que medeia as referidas etapas da investigação. Os critérios de seleção dos informantes foram, no caso dos pais, terem filhos que frequentavam o primeiro ciclo e, no

caso do professores, lecionarem no 1º ciclo de escolaridade. A entrevista semiestruturada foi a técnica aplicada para recolha de informação.

Na primeira fase do estudo, foram entrevistados 11 pais (7 pais e 4 mães) e 13 professores do 1º ciclo, residentes em dois municípios rurais dos distritos de Vila Real e Viseu (Aires & Melro, 2011). Na segunda fase, foram entrevistados 5 pais (2 pais e 3 mães) e 6 professores do 1º ciclo que participaram na primeira fase da investigação (Quadro 1).

Entrevistados				
		N	Idades	Profissões
1ª Fase: 2010	Mães	7	35-43	2 desempregadas; 3 domésticas; 1 empregada de limpeza; 1 assistente social;
	Pais	4	39-46	1 motorista; 1 empregado bancário; 1 GNR; 1 desenhador técnico.
	Professores	13	35-54	Professores do 1º ciclo
	Total: 24			
2ª Fase: 2013	Mães	3	38-45	2 empresárias; 1 assistente social
	Pais	2	42-49	1 GNR; 1 desenhador técnico
	Professores	6	38-57	Professores do 1º ciclo
	Total: 12			

Quadro 1: Pais e Professores entrevistados

Os objetivos centrais do guião da entrevista são comuns às duas etapas da investigação. No entanto, se a 1ª fase foi, sobretudo, exploratória, na 2ª fase, predomina a dimensão comparativa, no sentido de se identificar eventuais mudanças nos contextos, intencionalidades e práticas dos informantes, no espaço temporal de 3 anos que separam os dois momentos da investigação (Quadro 2).

1ª Fase	2ª Fase
1- Experiências e emoções vinculadas ao uso das tecnologias digitais e Internet.	1- Experiências e emoções vinculadas ao uso das tecnologias digitais e Internet.
2- Rotinas no uso do computador e da Internet, na Escola (1º ciclo) e na Família.	2- Mudanças nas rotinas dos Pais no uso do computador e da Internet, na Escola (1º ciclo) e na Família.
3- Participação e vigilância dos pais nas escolhas e nos usos do computador no dia a dia (em casa e na escola).	3- Participação e vigilância dos pais nas escolhas e nos usos do computador no dia a dia (em casa e na escola).
4- Perspetivas sobre a utilização pedagógica do computador na escola (1º ciclo) e na família.	4- Mudanças nas perspetivas sobre a utilização pedagógica do computador na escola (1º ciclo) e na família.

Quadro 2: Objetivos do guião da entrevista, nas duas fases da investigação.

3. Análise comparativa e discussão de dados

3.1. Primeiro contacto com o terreno, em 2009-2010

Na primeira fase da investigação promovida em 2009-2010, da análise das narrativas produzidas pelos pais e professores entrevistados, resultaram cinco cronótopos que reenviam para contextos e dinâmicas espaço-temporais interdependentes, a saber (Quadro 3):

- 1- Lugares dos artefactos tecnológicos no espaço familiar
- 2- “Domesticação” do Magalhães e reorganização do espaço lúdico familiar
- 3- O computador na Escola: do “dizer” ao “fazer”
- 4- O olhar dos pais sobre o computador na Escola
- 5- O olhar dos professores sobre o computador na Família



Quadro 3: Cronótopos identificados na 1ª fase da pesquisa

Lugares dos artefactos tecnológicos no espaço familiar

O primeiro cronótopo – lugares dos artefactos tecnológicos no espaço familiar - constitui o foco central das narrativas de pais e professores:

A televisão, o telemóvel e o computador ocupam lugares diferenciados nas entrevistas realizadas. A televisão faz parte das memórias de infância dos informantes e ocupa um lugar afetivo que marca a organização do espaço família, assim como a relação que se estabelece com os artefactos nele existentes:

“Lembro de ir a casa de alguém e de porem o plasticozinho para ter cor” (A0478) ⁱⁱ

“[A televisão] marcou-me muito” (P01)

O telemóvel destaca-se pela sua função utilitária:

“Foi uma questão de trabalho”(A0484).

“Eu própria pus assim um ‘eu não vou utilizar’ mas depois comecei a ver que era uma ferramenta essencial” (P01)

Em relação ao computador e à Internet, os professores reconhecem-lhes uma função importante no seu quotidiano familiar. No entanto, esta realidade está, ainda, pouco presente no quotidiano dos pais que apresentam situações sociais mais frágeis:

“ [Uso] quase todos os dias” (P10).

“A gente não usa. Não tem” (A0487)

Nos casos em que o acesso à Internet existe, as práticas na Internet estão próximas do consumo de informação típicas da web 1.0.

Os primórdios da “domesticação” do Magalhães

O computador “Magalhães” emerge nas narrativas dos pais como um artefacto acessível e com grande protagonismo em casa. As crianças usam o computador, sobretudo para jogar, e associam esta experiência a sentimentos de alegria e descoberta. Os riscos de navegação na Internet não são preocupantes porque, nos contextos rurais onde decorrem as entrevistas, poucas crianças têm acesso à Internet, por razões de ordem económica:

“Vêem como... à partida vêem como um meio de jogo, à partida é isso” (P10)

“Foi uma coisa... pronto. Ficou todo contente, não é? Foi uma algazarra! Naquele dia, enquanto não descobriu, mas depois... é a tal coisa...” (A0478)

“Faz... os jogos, ele vai buscar tudo. Sabe ligar e sabe como faz parar e sabe como vai buscar... Há certos jogos que ele tem e passam uns para os outros, não é?! (...) Fico admirada. Até ao médico... há pouco tempo eu tive que levar aquilo que ele é doidinho por aquilo, tenho que esconder. (...) Ele é doidinho por aquilo. Se não há de ser no computador, há de ser na PSP, se não há de ser na PSP é na *Playstation* (A0487)

“Eles gostam, eles gostam do computador. Ah, ficaram muito contentes” (P11)

É sabido que existem grandes diferenças entre as finalidades presentes na conceção de uma tecnologia e os usos que posteriormente lhe são dados pelos utilizadores. No caso da utilização do computador “Magalhães”, estas diferenças parecem situar-se mais entre o discurso social construído em torno do artefacto (em que os media tiveram um papel que não pode ser minimizado) e as práticas sociais efetivamente mediadas pelo artefacto. Se recuperarmos um dos objetivos do projeto “e-escolinha” que pretendia “garantir o acesso ao primeiro computador a milhares de famílias” (PTE), observamos que, nas famílias entrevistadas com menos recursos económicos, este objetivo foi não só atingido como também foi ampliado. O uso do computador em contexto familiar permitiu o primeiro acesso à tecnologia, integrou-se nas experiências de lazer e contribuiu para a reorganização do espaço lúdico, envolvendo pais e filhos nestas experiências:

“Ela faz mesmo questão - “Ah! Mãe, tu para jogares tens de carregar aqui e ali”; ela é assim ...” (A0485)

Às vezes eu peço para fazerem pesquisas em casa e eles fazem; jogos, isso todos fazem, todos jogam em casa; alguns conversam no Messenger também... (risos) (P11)

Como refere Silverstone (2009), a propósito do conceito de domesticação das tecnologias:

Os utilizadores querem o ajuste perfeito: a melhoria da qualidade da sua vida de todos os dias sem a sua desestabilização; uma extensão da sua personalidade e do seu poder sem uma rutura identitária; uma libertação das limitações da comunidade, sem uma completa desorganização da ordem moral da sociedade. Esta é a dialética constitutiva da projeção e da preservação que os utilizadores trazem a qualquer inovação: a preservação do presente, a projeção no futuro e o constante desafio da lógica linear da difusão bem como uma esperada manutenção do poder dos indivíduos no controlo do seu próprio espaço privado. É a sua própria ecologia dos *media* (2009:6)

O computador na Escola: das narrativas às práticas pedagógicas

Embora os usos do computador na sala de aula sejam reduzidos, os professores entrevistados salientam as vantagens do seu uso na aprendizagem:

“(...) eu acho que é uma mais-valia, porque eles aprendem novas tecnologias (...) Desvantagem não há.” (P02)

“Se há vantagens? Se todos tiverem...desvantagens não acho, à partida, desde que seja controlado. Tem que ser controlado, como qualquer outra atividade” (P10).

Em alguns casos, a ausência de envolvimento direto e de compromisso no processo, a par dos baixos níveis de literacia digital, parecem ter marcado a evolução da experiência dos professores, no sentido da sua reduzida utilização em âmbito escolar:

“Na escola é muito pouco [usado], como lhe disse, não tenho utilizado porque não temos tempo para estarmos com essas coisas. (...) Eu nunca tive [formação sobre o Magalhães]” (P11).

“... os computadores deviam ser entregues na sala de aula, com o professor e serem abertos pelo professor. Lá vem mais um brinquedo. Tenho noção que para alguns, os meninos que iam trazer para trabalhar mandava na hora do intervalo lá para fora. Isto também deveria haver alguma formação aos Encarregados de Educação sobre o Magalhães. (...) Bastava uma formação como eu fiz por essa empresa. Foram, portanto, na altura, foi um dia, mais ou menos para conhecermos o Magalhães. Uma pequena introdução (P03)

“Sabe que o uso pelos alunos é complicado... é complicado, ainda o computador está na sala. Mas o uso pelos alunos é muito difícil. Mas depois desmotiva-nos chegar à sala e sabermos que os alunos não têm computador ou que, entretanto, tiveram o computador já funcional, deixou de funcionar por isto ou por aquilo... de pesquisa ou uma ou outra... pode ser também trabalhar o Word, pronto” (P04).

“Uma vez por semana mando vir o computador e, pronto... a utilização que nós fazemos do computador é para... portanto pelas noções básicas, assim da... trabalhar portanto... processamento de texto; fazer desenhos no PowerPoint...fazer uma tabela...” (P05)

“Fazem tudo, praticamente (...) E esta agora... esta maneira de passar, o professor de dar aula através do computador... do professor para os alunos e os alunos fazerem as fichinhas, acho isso ótimo. Mais pesquisa, os meninos estão agora incentivados a pesquisar e a procurar coisas; fazerem textos, ilustrar os textos no próprio computador” (P07).

Se recuperarmos o segundo objetivo do projeto “e-escolinha” (disponível na respetiva página Web), verificamos que se pretendia, também, “generalizar o uso do computador e da Internet

nas primeiras aprendizagens” (PTE). No entanto, a formulação do objetivo não limita a aprendizagem ao seu âmbito formal, escolar. Traz-se a colação esta questão porque, em futuras investigações, seria importante aceder às vozes dos dinamizadores do projeto, para se conhecer melhor a matriz subjacente ao projeto Magalhães e se compreender se a inclusão digital se perspetivou predominantemente a partir de contextos não-institucionais e informais, como parece transparecer nos discursos dos pais e professores entrevistados.

Olhares de pais e professores sobre o uso do computador na Escola e na Família: um desencontro

O reduzido envolvimento dos professores no uso do computador (“Magalhães”) na Escola e o elevado uso do artefacto em casa são narrados no quadro de um desencontro de expectativas.

Enquanto os pais questionam a atitude passiva da Escola,

“Tem o computador, mas para quê? É assim, se eu perguntar ‘Para que é que tem o computador?’ – até agora não foi nada útil, o computador para ela. (A0486)

“Levava à sextas-feiras para a escola [o “Magalhães”]. (...) [Os alunos] foram fazer uma cópia (na escola)... acho que era assim qualquer coisa.” (A0483)

“Não sei. Não sei que tipo de trabalhos fazem lá. Aliás, eu digo isto, porque eles é muito raro levarem o Magalhães para a escola.” (A0482)

“Traz para a escola... diz pouco ou nada faz na escola” (A0486)

Os professores assinalam o seu distanciamento perante o projeto e, sobretudo, a dimensão lúdica atribuída ao artefacto pelos pais e pelas crianças em contexto familiar:

“Eu sei que... devem utilizar bastante, pelo menos os pais.” (P02)

“Eu acho que, os meninos com o Magalhães em casa, é para brincar.” (P03)

“Essencialmente para jogar.” (P04)

“Olhe, os meus, acho que... que farão muito pouco, porque se eles tivessem alguém que os orientasse, acho muito bem. Como eles, a maior parte não terá, não sei se será muito bom eles irem para o computador (P12).

Pais e professores, separando claramente os seus papéis no processo educativo e situando-se num quadro comunicacional aparentemente marcado por monólogos, reivindicam mutuamente a necessidade de se fazer o que ainda não foi feito.

Os professores, embora salientando as virtualidades pedagógicas do computador, não reconhecem valor de aprendizagem às experiências lúdicas com o computador na família, assinalam a necessidade de se promover a formação dos pais; salientam que a “domesticação” na escola do artefacto passa pelo envolvimento direto dos professores no processo de disseminação do artefacto, pela existência de melhores infraestruturas de rede na escola e pelo desenvolvimento de competências pedagógicas. Por sua vez, os pais, sublinhando a dimensão colaborativa, lúdica e gratificante das experiências medidas pelo computador na família, esperam também da escola maior capacidade de intervenção no desenvolvimento de

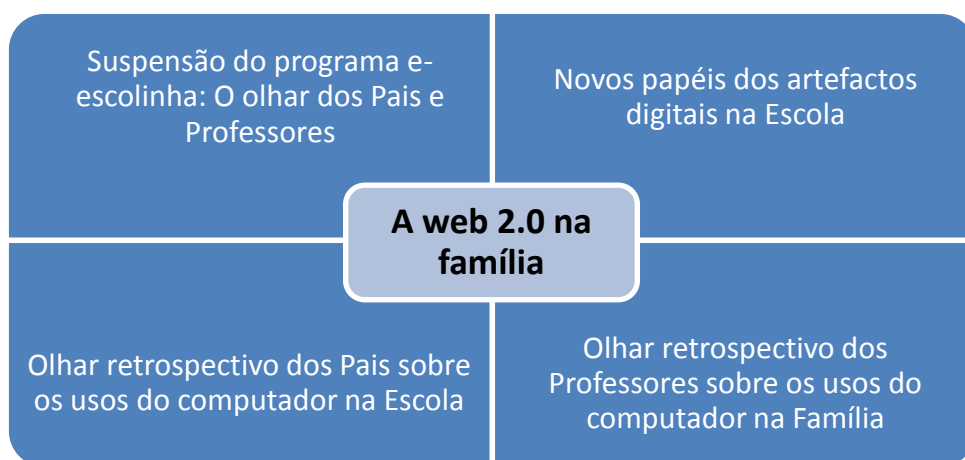
competências digitais das crianças, reclamando o um uso regular e sistemático do computador, à semelhança do que acontece com os restantes materiais de aprendizagem.

Se os discursos de pais e professores revelam um desencontro de expectativas, indiciam também que pais e professores parecem estar reféns de um conceito de literacia digital confinado aos contextos formais da escola. No entanto, se nos situarmos no quadro analítico associado aos cronótopos que identificámos, observamos um claro valor social do computador e de inclusão digital, no âmbito de práticas informais de domesticação da tecnologia, em âmbito familiar.

3.2. Revisitar o terreno, três anos mais tarde

A segunda fase da investigação promoveu-se um ano e meio após a mudança das crianças e professores, dos antigos edifícios do tipo “plano centenário” para os novos centros escolares. Esta mudança alterou toda a geografia espaço-temporal das relações entre os atores da comunidade educativa, bem como o leque de artefactos mediadores das aprendizagens disponíveis.

Da análise preliminar das entrevistas realizadas nesta 2ª fase da investigação emergem novas realidades, novas relações espaço-temporais da cultura digital na escola e na família. Os cronótopos são, também, outros (Quadro 4):



Quadro 4: Cronótopos identificados na 2ª fase da investigação

A transição para a web 2.0 na família

Se, na primeira fase da investigação, foi possível identificar práticas e rotinas próximas da web 1.0, sendo marcante a perspetiva lúdica e de consumo de informação, na segunda fase da investigação, verifica-se a emergência de práticas associadas à web 2.0, caracterizadas pela participação e colaboração em redes sociais, como o Facebook. Esta realidade vai ao encontro da tendência mundial e nacional que dá conta da adesão massiva de utilizadores ao Facebook

(Cardoso & Espanha, 2012). Os pais entrevistados que apresentam maior capacidade económica salientam a utilização de redes móveis no acesso à Internet:

Eu própria não tenho muita experiência, mas aos bocadinhos vou entrando nos “Facebooks”, coisa que eu achava que não era necessário e agora em termos de trabalho estamos a ver que é preciso. (A0479)

E quando se diz: “Eu não tenho Facebook”, “Não digas? Isso até parece mal!”. É coisa que já não é normal as pessoas não terem. (A0479)

Olhe, o meu filho é que foi o responsável por isso [acesso ao Facebook]. O meu filho, não o mais novo, o mais velho, é que me ajudou. E mesmo agora os artigos chegam e ele está sempre “Oh, mamã queres que eu te fotografe? Queres que eu te coloque os artigos?” (A050)

(...) a minha família não mora cá, e os meus filhos não têm cá primos, nem tios, e então a principal amiga da minha filha é uma das minhas sobrinhas (...) e elas estão sempre... jogam online, e estão sempre na conversa (...). (A0481)

É mais no sentido da mobilidade, há mais acesso há Internet por exemplo em qualquer lugar, smartphones, tablets, há mais largura de banda, mais qualidade a fazer *downloads*, é mais isso (A0482)

Nesta segunda fase, a domesticação do computador na família consolidou-se. E, no que se refere particularmente ao computador Magalhães, o artefacto não já não resposta às necessidades de algumas crianças, três anos após a sua disseminação.

O Magalhães foi desativado e algumas partes andaram para trás... parou qualquer coisa no tempo (A0486)

Não. Olhe, entretanto quebrou o visor. Mandei arranjar. O conserto ficou caríssimo na altura. Depois voltou a avariar e eu já não arranjei (A050).

Basicamente é isso. Quer dizer, a vida deles é com o computador sem dúvida nenhuma (...) (A050)

Mas o computador ele não larga. Evoluiu. Com o tempo que vamos passando mais... Vai evoluindo (A0479)

A forma como eles lidam com os computadores, com a informática... já não vivem sem aquilo. E hoje em dia a televisão e o computador estão a tornar-se num só. As novas televisões, são as smart tv's, acabam por ser televisões e computadores (A0482).

Tem (Magalhães), mas já não usa, não. Já há muito tempo que não usa (...) É, arrasta muito (A0481)

No acesso à Internet, mantém-se o fosso em alguns grupos sociais:

Tenho (Internet) em casa, mas é mais restrito, porque em termos monetários não se pode. Tenho três filhos a cargo, tenho internet mas o mínimo, mas é mais para a miúda, para a escola. Se precisar de alguma coisa venho aqui (local de trabalho) (A0486)

Internet, tenho muitos (alunos) que não têm (P04)

Suspensão do programa e-escolinha: o olhar dos Pais e Professores

Pais e professores lamentam a interrupção do programa e-escolinha. Os Pais salientam, à exceção de uma mãe, que o acesso ao computador foi importante e que continuaria a sê-lo, sobretudo para as crianças de famílias mais carenciadas:

Acho mal [suspensão do programa], para os miúdos é mais prejudicial, perdem muito por causa disso (...) Com o computador em casa estudava muita coisa, que às vezes a professora não dizia, e isso era bom para eles. (A0486)

E isto do Magalhães com certeza não seria... Não sei... Não teria sido assim tão má ideia (A0479).

Tenho pena (...) Porque se há crianças que têm acesso facilmente a estes meios há outras que não têm. Portanto, naquela altura foi para todos. Acho que é um bocadinho injusto para crianças que não têm acesso... Olhe, eu vou-lhe dizer, eu tenho um menino que por acaso era da turma da Professora C., só que chumbou, mas eu mantive sempre o contacto com ele. Ele é de famílias carenciadas que recebem o Rendimento Mínimo, e o menino, cada vez que tem um trabalho para fazer, ou uma pesquisa, ele tem estado livre à quarta-feira e vem cá pedir-me "Oh posso usar o computador?". Portanto, acho que é injusto terem realmente cancelado a medida (A050)

A dimensão lúdica do uso do computador na família mantém-se, em relação à primeira fase da investigação, sendo-lhe acrescentada importância nas práticas orientadas para a aprendizagem formal:

Sim, exato. Ele usa aquilo (Magalhães) de tal maneira que às vezes tenho que lho tirar, é viciante para ele estar lá, mexer naquelas coisinhas...(...) Os miúdos evoluíram mais depois que o Magalhães veio, é a minha opinião...(A0486)

(...) no caso de muitas famílias que conheço, acho que foi uma alegria para as crianças terem um computador (A0482)

O que ele [filho] aprendeu foi sobretudo fora da escola, com os pais (A0479).

O computador em si tinha muita coisa útil para eles, mas a professora não usava...(A0486)

Eu acho que depende muito do professor que esteve na sala na altura. Com a Professora C. acho que sim. Inclusivamente, professora e alunos comunicavam muito com o Magalhães. Acho que se calhar houve professores que não interagiram tanto com os alunos (...) O meu filho, às tantas, era-lhe fácil porque tem um irmão que é mais velho...(A050).

Os professores consideram que, apesar dos problemas identificados na primeira fase do projeto e-escolinha, a medida teve resultados globais positivos e que a suspensão deste projeto está, também, a criar situações de desigualdade no desenvolvimento de competências para as TIC - entre as crianças mais velhas que tiveram acesso ao computador Magalhães e as crianças mais novas que já não foram abrangidas pelo programa:

Eu não concordo [com a suspensão do programa e-escolinha]. Eu não concordo porque o Magalhães dá-lhes outras competências que nós até aqui não tínhamos (...) Por exemplo, eu quando iniciar agora o novo grupo com o 1º ano eu já não vou ter essa ferramenta de trabalho. Eu na sala de aula tenho um computador que eu muitas vezes uso para trabalho coletivo (P012)

Já não são abrangidos pelo Magalhães (...) Acho mal... É mau... os alunos não terem computador Magalhães. Não ajuda nada, não é? Era uma maneira de eles já começarem a adquirir algumas competências ao nível do computador, não é? Não o tendo essas competências virão a ser adquiridas muito mais tarde (P04).

Para além disso, mas isto já referi há bocado, também não têm TIC, não é? O primeiro ano está muito inocente (P05)

É de facto uma mais-valia para alguns alunos e temos turmas onde fazem um bom trabalho, e esta última distribuição já foi feita de outra maneira e os pais com uma visão diferente e os próprios professores. (...) Esta última distribuição foi diferente, já viram noutra perspetiva e os professores também, porque os primeiros também não foram valorizados pelos professores (P03) .

Noto que eles em casa também pesquisam, porque os manuais trazem os cd's e vejo que há jogos que fazemos aqui que eles já tinham feito em casa, mas internet tenho muitos que não têm (P04)

Novos papéis dos artefactos digitais na Escola

A mudança para novos contextos físicos e organizacionais de trabalho – os centros escolares - equipados com novos artefactos, como é o caso do quadro interativo, e de novas

infraestruturas de acesso à Internet - banda larga, introduziram novas práticas de ensino e de acesso à informação.

Se, na primeira fase da investigação, o discurso sobre as tecnologias digitais na escola era marcado pelo afastamento, não-cumplicidade e, em alguns casos, rejeição do processo de disseminação do computador, nesta segunda fase, as narrativas sobre as tecnologias são de otimismo em relação ao valor do acesso à informação através da Web.

A domesticação do quadro interativo, em contexto escolar que substituiu, em grande medida, o quadro tradicional e a consequente facilidade de acesso à Internet fizeram-se acompanhar de novas práticas e de um olhar otimista sobre o uso das tecnologias na sala de aula, cujos efeitos importará avaliar no futuro:

Penso que mudou bastante porque nos primeiros tempos também ainda não tínhamos uma sala de TIC, e agora temos uma sala de informática com 20 computadores...(P07)

Mudou alguma coisa, portanto, temos mais meios online e não só, como um conjunto de recursos, como, por exemplo, o quadro interativo e temos uma sala de TIC que tem imensa adesão. E, para além disso, temos TIC com atividades de enriquecimento curricular. Não para todos os anos. Este ano, por exemplo, o primeiro ano não tem TIC, o que eu acho uma lacuna. Mas devem ter isso de alguma maneira.... (P05).

Eu penso que os professores são um grupo bastante motivado para as novas tecnologias, excetuando um ou dois colegas. Tínhamos uma colega que agora está de baixa, que pura e simplesmente não ligava o quadro interativo e recusava-se mesmo a ligar (P03).

Lembro-me que a minha opinião sobre as novas tecnologias eram importantes embora eu naquela altura utilizasse muito pouco, porque já não havia os Magalhães, os quadros interativos também não tínhamos (P04).

É imprescindível porque eu agora também planifico as aulas já em função de ter o computador, de ter o quadro interativo para poder trabalhar.(P08).

Estamos a trabalhar Photo Story, no Magalhães. Trabalhamos uma história, com imagens, com texto (P012)

Olhar retrospectivo dos pais sobre os usos do computador na escola

Embora salientando a reduzida utilização do computador na Escola, as narrativas dos pais (à exceção da perspetiva de uma mãe) focalizam-se, agora, nas virtualidades da iniciativa, em particular nas competências para o uso deste tipo de ferramentas e nos benefícios sociais que comportam:

Eu acho que depende muito do professor que esteve na sala na altura. Com a Professora C. acho que sim. Inclusivamente, Professora e alunos comunicavam muito com o Magalhães. Acho que se calhar houve professores que não interagiram tanto com os alunos (...) a... o meu filho, às tantas, era-lhe fácil porque tem um irmão que é mais velho... (A050)

Eu acho que sim, não é usado o que seria necessário, se fosse mais usado seria melhor para eles (...) Sim é verdade. Porque a professora não usava muito, deixava mais de parte. O computador em si tinha muita coisa útil para eles, mas a professora não usava. Os miúdos evoluíram mais depois que o Magalhães veio, é a minha opinião...(A0486)

O gasto de dinheiro, porque agora não tínhamos capacidade para fazer um investimento desses, mas teve vantagens, no nosso caso não, mas no caso de muitas famílias que conheço, acho que foi uma alegria para as crianças ter um computador (A0482)

Porque se há crianças que têm acesso facilmente a estes meios há outras que não têm. Portanto, naquela altura foi para todos. Acho que é um bocadinho injusto para crianças que não têm acesso (A050)

É assim, eu acho que hoje em dia ter computador, mesmo para os miúdos, é uma necessidade. (...) E talvez a medida que o Estado pôs, inclusive isso, com certeza não seria mau... (A0479).

Eu tenho a ideia que aquilo era assim uma brincadeira. As pessoas tinham computadores para se divertir, como podiam ter um *gameboy*, pouco mais do que isso. Eu faço parte da CPCJ e não vi que os resultados fossem melhores, que as pessoas ficassem mais criativas, mais exigentes e com o espírito mais aberto (A0481).

Olhar retrospectivo dos professores sobre os usos do computador na Família

À semelhança dos pais, também os professores reajustam as suas leituras sobre o uso do computador na família, salientando, para além da dimensão lúdica que parecem não subscrever, as vantagens do acesso e desenvolvimento de competências de uso das tecnologias:

Sim, talvez uns 70% [têm computador em casa] (...) Para ouvir... Ver filmes essencialmente (P04)

Os pais aprenderam também a ir ao computador, os próprios miúdos ensinam os pais a ir ao computador. Por outro lado, houve pais que desbloquearam e fizeram do computador Magalhães computador deles e criou-nos aqui algumas chatices.. (...) Mas houve muito trabalho da minha parte e das professoras para que esta segunda fase fosse mais (P03).

Desvantagem com o computador precoce eu vejo termos miúdos muito dependentes do computador e das *playstations* e miúdos muito difíceis de motivar no primeiro ano que veem para a escola (P03).

Noto que eles em casa também pesquisam, porque os manuais trazem os cd's e vejo que há jogos que fazemos aqui que eles já tinham feito em casa, mas internet tenho muitos que não têm (P04).

Alguns dão continuidade ao trabalho da professora. "Professora, o meu pai mandou formatar o meu Magalhães todo para ver se ficamos com isto direitinho. Preciso que me passe isto e isto que eu já não tenho" P012).

Esta mudança de discursos verifica-se no âmbito de profundas alterações espaço-temporais e organizacionais – a transferência para os centros escolares - que interpelam diretamente os professores, os envolvem nos processos de mudança e lhes mantêm o poder da gestão dos espaços e artefactos disponíveis em contexto escolar. A presença permanente do quadro interativo na sala de aula facilitou a sua domesticação, levando cada professor a desenvolver o seu roteiro pedagógico para a utilização do novo artefacto e da Internet na prática docente. A aquisição de competências de uso da Internet em contexto escolar, associada às novas práticas da web 2.0, terá permitido modalizar os discursos sobre o projeto Magalhães, reconhecendo-lhes as virtualidades educativas e sociais.

4. Notas Finais

Do estudo ora apresentado (e, ainda, em desenvolvimento) sobressai a importância da mudança de tempos e espaços na construção das narrativas individuais e coletivas sobre a inclusão digital.

Se, na primeira fase do estudo, as vozes dos pais salientavam a motivação, a alegria dos filhos no uso do computador em contexto familiar e um olhar crítico sobre a ausência de uso do

computador na escola, na segunda fase, assinala-se a importância da disseminação e uso do computador veiculada pelo programa “e-escolinha”; lamenta-se a suspensão do programa, alertando para os riscos de um fosso digital entre os mais ricos e os mais pobres; salientam-se as virtualidades sociais e educativas do programa de disseminação das tecnologias no desenvolvimento de competências para as TIC.

Na primeira fase do estudo, as vozes dos professores focalizaram-se no protagonismo que o computador Magalhães tinha nas atividades lúdicas da família, no seu distanciamento em relação aos procedimentos usados na disseminação do computador e na ausência de condições materiais e pedagógicas para o seu uso em contexto escolar. Na segunda fase, observa-se que os docentes reajustam o seu discurso em relação ao uso do computador na família - assinalando a sua importância na mediação das aprendizagens; lamentam a suspensão do programa e-escolinha - associando a suspensão da medida ao aumento do fosso digital; enfatizam a importância do quadro interativo no acesso à informação, na flexibilidade de uso da Internet na escola. Revelam, ainda, um maior otimismo e motivação para o uso das tecnologias na escola, com a mudança para os novos centros.

Ainda sem conclusões finais, salientamos que os fenómenos associados à inclusão e literacia digital são múltiplos e diversos. Enraizam-se nas dinâmicas culturais, educacionais, económicas, nas relações de poder, nas contradições, nos artefactos presentes nas histórias de indivíduos e grupos. Os cronótopos identificados neste estudo traduzem a natureza multidimensional da inclusão digital e, sobretudo, o seu vínculo às experiências de vida. A variedade de dimensões presentes nestes cronótopos rejeita lógicas lineares; pelo contrário, desenvolve-se segundo uma lógica flexível, aberta, construída em relações interdependentes.

Como nota final, propomos que seja recuperada a perspetiva de Warschauer (2002), segundo a qual a inclusão digital se cruza com a estratificação social e as desigualdades de acesso, a adaptação e criação de conhecimento por via de uma domesticação progressiva e dinâmica das Tecnologias da informação. Assim, estudar o fenómeno da literacia e inclusão digital em espaços rurais significa interpretar, a partir dos discursos, as relações culturais, educativas e sociais que estruturam o devir social e cultural nestes espaços.

5. Referências

Aires, L.; Melro, A. (2011). Usos e apropriações das Tecnologias em contexto escolar e familiar. Encontro Ibérico da ISCAR, *Significado, Mente e Cultura*. La Cristalera, Madrid, 3-5 de fevereiro.

Azevedo, J; Seixas, M.J. (2011). “Questões de género na participação digital”, *Media & Jornalismo*, 19.

Cardoso, G.; Espanha, R. (2012). *Sociedade em Rede. A Internet em Portugal*. Lisboa: Obercom.

Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. U.S.A.: Harvard University Press.

- De Lucas, J. (2003). *Globalización e Identidades*. Barcelona: Cataluña Hoy.
- De Pablos, J. (2009). (Coord.) (2009). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Holland, D.; Lachicotte, W. (2007). "Vygotsky, Mead and de New Sociocultural Studies of Identity", H. Daniels, M.Cole, J. Wertsch (eds), *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press.
- Hosseini Fatemi, A., Pishghadam, R., Hashemi, M. R., & Adel, S. M. R.(2013). "The chronotopical nature of identity construction: Case studies of narrative identities of EFL teachers", *International Journal of Research Studies in Language Learning*, October, Volume 2 Number 4, 33-48
- Jenkins, H. et al. (s/d). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Disponível em http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9CE807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF; Consultado: 05.05.2010
- Lopes, A. S. (2008). "Novos media e domesticação", in Moisés de Lemos Martins & Manuel Pinto (Orgs.) (2008) *Comunicação e Cidadania - Atas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*, 6 - 8 setembro, Braga.
- Morson, G., & Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin: The creation of a prosaics*. Stanford: Stanford University Press.
- Ponte, C. (2011). "Uma geração digital? A influência familiar na experiência mediática de adolescentes", *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 65, pp. 31-50.
- Prior, P.; Shipka, J.(2003). "Chronotopic Lamination: Tracing the Contours of Literate Activity" *Writing Selves/Writing Societies*. Charles Bazerman & David R. Russell (eds). Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse, pp.180-238.
- Scribner, S.; Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. USA: Harvard University Press.
- Sennett, R. (1994) *Flesh and Stone: The Body and the City in Western Civilization*, NY: Norton.
- Silva, B. D.; Pereira, M.G. (2011). "Contributos da Escola para a Inclusão Digital", *Innovación Educativa*, n.º 21, pp. 223-233.
- Silverstone, R. (2009). "Domesticando a domesticação. Reflexões sobre a vida de um conceito", in Anabela Sousa Lopes (Org.) *Revista Media & Jornalismo* nº16.
- Silverstone, R., & Hirsch, E. (eds) (1992) *Consuming Technologies – Media and Information in Domestic Spaces*, London, Routledge.
- Vasquez, O. (2003). *La Clase Mágica: Imagining Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Vygostki, L. (1934, 1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Warschawer, (2002). "Reconceptualizing digital divide". *First Monday*. Volume 7, Number 7 – 1 July 2002. Disponível em: <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/967/#author>. Consultado: 01.11.2009
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Visor.
- Woong, Y. C. (2010). "Limitaciones y alcances del enfoque de domesticación de la tecnología en el estudio del teléfono celular", *Comunicación y Sociedad*, nº13, enero-junio.[Consultado: 01 de março de 2013], Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34612253008> , ISSN 0188-252X

ⁱ Uma das informantes alterou a sua situação profissional.

ⁱⁱ Os códigos que iniciam com a letra "A" representam as falas dos pais; os códigos que iniciam com a letra "P" representam as falas dos professores



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

O computador 'Magalhães' como instrumento de aprendizagem ou plataforma para jogar – visões dos decisores vs usos das crianças

Luís Pereira (lumigopereira@gmail.com)

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade – Universidade do Minho

Resumo: O trabalho aqui apresentado baseia-se numa investigação de doutoramento que estudou as conceções do Plano Tecnológico da Educação (PTE) no que toca à dimensão da literacia digital e aproveita o trabalho desenvolvido no âmbito de uma investigação, em curso, sobre a medida "e.escolinha" e o impacto dos media digitais nas crianças. Os videojogos, não sendo tema central em qualquer um deles, acabam por emergir como tópico com algum relevo por se tratar de uma atividade frequente dos destinatários principais das medidas políticas referidas: os alunos.

Para alguns dos entrevistados – onde se incluem membros do governo, elementos de partidos políticos, de instituições públicas e da academia –, se os computadores têm sido utilizados essencialmente como plataforma para jogar, este é um indício de um desaproveitamento das potencialidades do PTE

Através de um inquérito realizado em escolas do 1º ciclo do Conselho de Braga, no âmbito do já mencionado projeto "Navegando com o Magalhães: estudo sobre o impacto dos media digitais nas crianças"¹, verifica-se que uma das atividades mais frequentes e preferidas dos alunos inquiridos (dos 3º e 4º anos) é, na verdade, jogar. Questionados sobre o que alterariam no computador, a possibilidade de terem mais jogos é uma resposta que aparece com insistência.

Ao evidenciar os dados relativos aos videojogos, várias questões são levantadas neste texto. Por um lado, discute-se se jogar jogos e aprender são atividades que se autoexcluem; por outro lado, e numa perspetiva mais lata, é a própria compreensão da forma como se desenvolvem as políticas públicas de implementação das tecnologias na educação, que os dados aqui apresentados permitem discutir.

Palavras-chave: videojogos, políticas tecnológicas da educação, Magalhães

1

Inserido no projeto "Navegando com o Magalhães: Estudo sobre o Impacto dos Media Digitais nas Crianças", financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CCI-COM/101381/2008) e cofinanciado pelo FEDER (COMPETE: FCOMP-01-0124-FEDER-009056).

Pontos de partida

O Plano Tecnológico da Educação tinha como firme propósito “a modernização tecnológica da educação” (Resolução CM 137/2007). Quando se iniciou em 2007, não seria expectável para a maior parte das pessoas que as diversas iniciativas patrocinadas pelo PTE pudessem ter o impacto, nomeadamente mediático e na discussão pública, que teve, por exemplo, o computador Magalhães.

Simplificando a questão que orienta este texto, ela poderia ser colocada em tom provocatório da seguinte forma: estão os computadores distribuídos através do PTE, nomeadamente os Magalhães, a ser utilizados pelos alunos (na escola e/ou em casa) para jogar?

Na perspetiva de quem pensou e executou estes programas, não terá sido com este objetivo que tais medidas foram pensadas. Por outro lado, se isso se confirmar, pode ser considerado um sinal de um falhanço destas iniciativas?

O lugar central dos videojogos, ou jogos de computador, digitais ou de vídeo, servirá para uma problematização muito mais ampla do que um simples constatação de que os computadores distribuídos com fundos estatais estão, ou não, a ser usados como plataforma de jogo.

Há várias discussões que podem emergir deste texto: umas apresentadas com maior profundidade, outras praticamente apenas enunciadas e menos desenvolvidas, dada a natureza deste texto.

Começamos pela clivagem que existe entre aquilo que as crianças aprendem na escola e fora dela. Buckingham (2008: 74) constata que, fora da escola, as crianças interagem com a internet, videojogos, vídeo ou telemóveis “*como novas formas de mediar e representar o mundo e a comunicação*”. Ao interagir com estes meios como uma nova forma de cultura, seria importante que a escola não negligenciasse esta experiência, fornecendo aos estudantes meios e chaves de compreensão desta realidade, refere ainda o mesmo investigador.

É neste sentido que uma Resolução do Parlamento Europeu ‘Sobre a Proteção dos Consumidores, em Especial dos Menores, no que Respeita à Utilização de Jogos de Vídeo’ (março de 2009) solicita que questões ligadas aos videojogos sejam integrada nos objetivos educativos dos ensinós básico e secundário. De facto, algumas investigações (Mediappro, 2007) demonstram que é em casa – ou, pelo menos, fora da escola – que as crianças fazem um uso das tecnologias do qual recolhem mais dividendos. Para além de uma maior liberdade nos usos, é aí que melhoram as suas competências, precisamente por não estarem confinados a usos mais utilitários da tecnologia.

Em abril de 2008, a Comunicação da Comissão ‘Relativa à Proteção dos Consumidores, em Especial dos Menores, no que respeita à Utilização de Jogos Vídeo’ (que remete para a Resolução do Conselho “Sobre Proteção dos Consumidores, nomeadamente dos Jovens, mediante a Rotulagem por Escalões Etários de Determinados Jogos de Vídeo e Jogos de Computador” de março de 2002) incentiva os estados-membros e todas as partes interessadas

a “tomarem iniciativas com vista a melhorar a literacia mediática no que respeita aos jogos vídeo”.

Jenkins (2006: 56) identifica dez novas competências que os jovens devem adquirir para poderem ser “participantes plenos, cativos, criativos e éticos nesta cultura participativa emergente”. Nelas inclui-se também o jogar, a simulação, para além da apropriação, o exercício de várias tarefas ao mesmo tempo, o pensamento distribuído, a inteligência coletiva, a avaliação, a navegação por diferentes media. O sentido crítico é uma das dimensões que vai estando presente ao longo da descrição que o autor faz desta proposta de abordagem das competências no mundo digital. O ponto seguinte centra-se na discussão entre o que é aprender com as TIC e aprender sobre os meios digitais.

Media digitais: meio de aprendizagem ou objeto de estudo?

Uma das formas de legitimar estratégias de implementação das TIC é sublinhando o seu poder de melhorar os níveis de aprendizagem. A introdução das tecnologias no ensino tem sido uma meta a partir da qual se avalia o impacto da penetração dos media digitais. A relação passa pela seguinte equação: as crianças gostam naturalmente das tecnologias; se for possível aprender com as tecnologias, os alunos irão interessar-se mais pela escola. Esta visão é legítima, mas sem outra problematização acaba por não ter em conta uma dimensão fundamental: considerar os media como objeto de análise, analisando as implicações que têm no quotidiano das pessoas, olhar para os usos e práticas, próprios e alheios, e interrogar-se sobre o seu sentido, entre outros (Pereira & Pereira, 2011).

Tomemos como exemplo os videojogos (tal como o fizeram Lankshear & Knobel, 2008). Nota David Buckingham (2007a) que os jogos digitais têm sido vistos, quer por investigadores, por entusiastas dos jogos, como meio de levar as tecnologias para a escola. Ao fazer a ligação entre o uso na sala de aula e a experiência de jogo fora da escola, procura-se tirar dividendos da aprendizagem informal e validar estilos diversos de aprender.

A celebração do poder dos videojogos, atividade que envolve processos cognitivos bem complexosⁱ, tem criado alguns equívocos e frustrações. As dificuldades são várias, começando pela complexidade em produzir conteúdos com validade pedagógica, sem que percam as características fundamentais e específicas de um videojogoⁱⁱ. Para além de muitas outras dificuldades relacionadas com aspetos técnicos e de organização escolar. Mas isso não significa que os jogos não possam ser convocados de uma outra forma, como objeto de estudo.

Atualmente os videojogos são uma forma de entretenimento cada vez mais popular. E este fenómeno pode ser visto de múltiplas perspetivas. Pode considerar-se, por exemplo, o grande impacto económico ou as novas experiências e interações com os jogos, as consequências

nefastas para os jogadores, nomeadamente nas crianças, ou as aplicações que os jogos podem ter para lá do ‘mero’ divertimento. Tem havido uma tentativa de integrar os jogos na educação de forma a melhorar a aprendizagem, utilizando a motivação que os estes despertam nas crianças e o poder de sedução que exercem sobre elas (Pereira, 2007).

Interessa, neste caso, pensar sobre a relação que os mais novos estabelecem com os jogos através das múltiplas plataformas, como consolas, computador, internet, telemóvel. Qual o sentido que tiram desta atividade, que competências desenvolvem e como pode ser gerido o processo de mediação quer no contexto familiar, quer no ambiente escolar. Como se verá à frente, são aspetos relevantes para aquilo que dois investigadores ingleses, David Buckingham e Andrew Burn (2007), apelidam de “*game literacy*”, literacia dos jogos.

Os videojogos fazem parte deste universo dos media, por isso devem ser objeto de estudo e reflexão. O termo literacia (digital, dos media, da informação) tem vindo a ser utilizado como um sinónimo de competência, carregando claramente um certo grau de *status* social. O mesmo se aplica também nesta caso, notam Buckingham e Burn (2007: 323): “*usá-lo em conexão com outros formas de estatuto inferior, como a televisão ou videojogos, acaba por ser um pedido implícito para a validade deste último como objeto de estudo*”.

Mas faz sentido falar em literacia dos jogos? Precisamos de uma nova literacia? Não poderá baralhar mais do que ajudar a esclarecer? Os próprios autores encarregam-se de pensar nas possibilidades e nos limites da noção de “*game literacy*”.

Já no livro *What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy*, James Paul Gee (2003) argumenta que quando alguém aprende a jogar videojogos essa pessoa está a adquirir uma nova literacia, mas não na aceção em que esta palavra costuma ser utilizada, a capacidade de ler e escrever. Não obstante isso, a ligação (ou divisão) entre ler/escrever e videojogos deve ser discutidaⁱⁱⁱ. E para se fazer uma aproximação entre os jogos e a literacia há alguns elementos que terão de ser partilhados. Por exemplo, a possibilidade de analisar o tipo de linguagem implica também que exista uma competência no uso dessa linguagem, que é gradualmente adquirida e que pode ser explicitamente ensinada. No entanto, a noção de literacia do jogo supõe que haja algo específico sobre este *medium* que o diferencia dos demais, que a necessidade da literacia dos jogos surge porque é distinta da literacia da escrita tradicional ou da literacia da televisão, ou mesmo de um conceito mais amplo como a literacia dos media (Buckingham & Burn, 2007).

A já referida Resolução do Parlamento Europeu de março de 2009 “sobre a proteção dos consumidores, em especial dos menores, no que respeita à utilização de jogos de vídeo” refere também a expressão “literacia dos jogos” no ponto 29º, solicitando à Comissão que “*facilite o intercâmbio de práticas de excelência entre as autoridades educativas nacionais competentes, a curto prazo, visando integrar a literacia dos jogos nos objetivos educativos dos ensinios primário e secundário*”. Não se trata apenas de utilizar os jogos para ensinar. É importante sublinhar que, quando o objetivo é a utilização dos jogos como uma ferramenta de ensino, não

se pode olhar para eles apenas como meios neutros fornecedores de informação, numa perspectiva puramente instrumental (Buckingham & Burn, 2007).

O uso de videojogos em contexto educativo pode envolver a interrogação sobre como as editoras podem oferecer interpretações do mundo e da realidade; como é que os jogos são construídos, concebidos e estruturados; sobre a produção de jogos e as organizações ou empresas aí envolvidas; e sobre como o público-alvo recebe esses jogos. Isto implica que os educadores convoquem os jogos para a sala de aula com o objetivo de ajudarem as crianças a compreenderem melhor a forma como são produzidos e a tomarem consciência do modo como elas próprias vivem a experiência de jogar (Williamson, 2008).

Ainda quanto ao aproveitamento que a escola faz dos jogos, Jenkins (2006) nota que a discussão tem andado à volta dos jogos como ferramenta capaz de motivar para a aprendizagem de determinadas matérias. Considera importante a tendência para crescer o reconhecimento do jogar, por si só, como um meio de explorar e processar conhecimento, que é uma competência fundamental que a criança deve dominar tendo em conta os papéis e responsabilidades que irá desempenhar mais tarde.

Em suma, Buckingham e Burn (2007: 346) acreditam que a expressão literacia dos jogos *“tem algum potencial, não simplesmente como uma metáfora que está na moda, mas também como um meio de provocar um debate mais sustentado sobre os videojogos e a cultura dos jogos, e como eles devem ser estudados”*. Servirá para centrar a atenção da discussão na necessidade de se ensinar acerca dos videojogos, aguçar o sentido crítico relativamente a esta atividade, e não se ficar pela (apenas) possibilidade de utilizar os jogos para ensinar matérias, o que é uma perspectiva mais funcional.

Outra forma de ver esta questão é compreender o contributo que os jogos podem dar para o desenvolvimento da literacia digital. Desde logo os videojogos são a porta de entrada da maioria das crianças e adolescentes no mundo da informática (Alves, 2005) e, quando jogam, estão a aprender estratégias e a desenvolver destrezas básicas para aceder ao mundo virtual (Gros, 2003). Os videojogos são, pois, um fator decisivo para um tipo de literacia digital, o de aprender a manusear os aparelhos e a movimentar-se em ambientes virtuais (Pereira, 2008).

Neste mesmo sentido, a Resolução do Parlamento citada *“reconhece o valor formativo dos jogos de vídeo, inclusivamente na medida em que facilitam a aproximação dos mais jovens às novas tecnologias”*. Este documento manifesta preocupação no que se refere *“aos perigos potenciais associados a uma utilização incorreta dos jogos de vídeo pelos menores”*.

Se os videojogos e outras atividades ligadas aos novos media podem levar ao desenvolvimento de competências exigidas pelo advento do digital, o papel dos educadores é cada vez mais fundamental para ajudar os jovens a movimentar-se num mundo também cada vez mais complexo. Existe uma grande preocupação dos pais relativamente aos perigos que os videojogos podem ter na vida das crianças, nomeadamente no que respeita aos tópicos da violência e do isolamento social (Pereira *et al.*, 2009). Por outro lado, esta preocupação levanta

a possibilidade de os pais e outros agentes educativos tomarem consciência da necessidade da educação para os media. Neste caso, pode-se dizer que o uso dos videojogos salienta a importância da literacia dos media (Williamson, 2008).

Apesar de a abordagem inicial se dar num sentido negativo, isto é, procurar proteger as crianças dos perigos que os videojogos lhes podem trazer, esta preocupação pode levar a uma procura de informação, a solicitar ajuda, a prestar atenção ao lugar que os jogos ocupam na vida dos jovens e de que forma podem tirar proveito das oportunidades que estes proporcionam. Passaríamos de uma abordagem vacinatória (Gonnet, 2007), que muitas vezes se traduz apenas em limitação ou proibição de acesso, para a promoção de uma utilização consciente e responsável, podendo depois traduzir-se ainda na valorização de outros aspetos, como as dimensões criativa e participativa.

Contextualização da investigação

Para este trabalho são apresentados dados recolhidos em entrevistas e através de um questionário. As entrevistas foram realizadas presencialmente em finais de 2009, numa investigação de doutoramento que pretendia estudar as conceções do Plano Tecnológico da Educação (PTE) no que toca à dimensão da literacia digital (Pereira, 2013). Foram inquiridas 37 pessoas, em representação de partidos políticos, empresas ou de projetos de ação no terreno, relacionados com as tecnologias e educação. Nesta listagem estavam incluídos académicos, investigadores e ainda membros do governo com responsabilidade direta pela criação e implementação do Plano Tecnológico da Educação.

Já em 2012, no âmbito da investigação já referida “Navegando com o Magalhães...”, que se centrou especificamente numa medida do PTE, o programa “e.escolinha”, foi realizado um inquérito que envolveu 11 dos 13 Agrupamentos do concelho de Braga, e 32 das 72 escolas do 1º ciclo do ensino básico. Responderam ao questionário, aplicado presencialmente, 1525 alunos do 3º e 4º ano.

Os videojogos, não sendo tema central em qualquer um deles, acabam por emergir como tópico com algum relevo por se tratar de uma atividade frequente dos destinatários principais das medidas políticas referidas, os alunos.

Perspetivas dos decisores

Nas entrevistas houve mais de 40 referências a jogos, jogar, ou outros aspetos que remetem para a dimensão lúdica, tendo surgido naturalmente nas respostas dos entrevistados sem que tivesse sido feita qualquer interpelação nesse sentido. São geralmente referidos como um exemplo de uma competência que as crianças e os jovens aparentemente têm, mas que pouco

acrescenta àquilo que é mais importante, aprender e tirar proveito das oportunidades dos computadores e da internet, isto segundo a perspectiva de alguns entrevistados.

Questiona-se um dos entrevistados: *“queremos desenvolver competências nas pessoas, para, de facto, tirarem partido do mundo digital, ou queremos apenas criar nerds, os chamados tontinhos dos computadores que estão viciados em jogos?”*. Considerava esse mesmo inquirido que *“o facto de as pessoas usarem telemóvel e consolas de jogos, especialmente os mais novos, não quer dizer que estejam muito à vontade em tecnologias”*.

Em termos de avaliação do sucesso do PTE – era esta a questão que se colocava – outro inquirido perguntava se os computadores *“estão ser utilizados pelos jovens em casa para trabalhar ou para jogar”*. Muitos dos entrevistados consideram que essa utilização é muito limitada. Confirmava uma pessoa inquirida: *“invariavelmente, quando se vê os jovens a utilizar o computador (...), o que é que eles costumam fazer? Jogar.”*

Se, para alguns entrevistados, jogar não é necessariamente mau. Aliás, na noção de 'aceder' de um dos inquiridos, inclui-se, para além de utilizar à internet para realizar trabalhos escolares, também os jogos. Há o reconhecimento de que *“os jogos são entretenimento que até ajuda a ginastigar intelectualmente”* e de que são uma porta de entrada no mundo digital, pois *“as crianças arranjam algumas competências logo desde muito cedo”*.

Por outro lado, para outros, existe claramente o *“problema dos jogos”*, nomeadamente quando isso acontece com os computadores que o estado ajudou a comprar: *“se os computadores estão a um canto e os alunos vão para lá jogar, isso é mau”*. Um dos entrevistados confessava-se *“chocado”* ao *“ver ver alguns desses equipamentos a serem usados para jogos, ir a websites de jogos, é só jogos”*. Existe uma dicotomia, na visão destes, entre *“preocupações de natureza intelectual”* e os usos que se limitam *“a jogos e a aplicações dessa natureza, em que há uma satisfação, é uma ferramenta de entretenimento, mas não há um tirar partido das potencialidades plenas das tecnologias de informação”*.

Outras questões interessantes são colocadas a partir da perspectiva dos videojogos. Um dos académicos questionados defendia a perspectiva de que, quando alguém constrói um jogo de computador, *“mesmo que nunca tenha tido a mínima preocupação pedagógica, não pode ser completamente indiferente ao facto de que aquilo, quando exposto publicamente, ter de facto essa função pedagógica”*, o que sugere que se pode aprender com os videojogos mesmo que estes não apresentem essa preocupação em nenhuma das fases da sua conceção.

O jogo aparece também como um forma de explicar o fascínio que os computadores exercem sobre as crianças. Como elas são curiosas por natureza – referiu outro académico –, *“aquilo parece um jogo, tem um carácter lúdico que os atrai e, à partida, isso desmistifica”*. Na opinião de responsáveis pelo desenvolvimento de conteúdos educativos digitais, que não é fácil levar os alunos *“a perceber que aquele instrumento não é só para jogar”*. Por outro lado, é colocada a seguinte: *“o que é que pensa uma criança, para quem tecnologia é essencialmente ludicidade, ao ver a tecnologia usada para um único fim, que ele já fazia através dos livros?”*.

Nas entrevistas, vários depoimentos sublinharam a relevância dos jogos, porque havia a noção de que aquilo que as crianças “buscam é sobretudo o contacto, o diálogo, o lúdico”. Um dos entrevistados citava os resultados preliminares de um estudo de acompanhamento de iniciativas relacionadas com o PTE, que confirmavam esta ideia: as crianças estavam a utilizar os computadores “para jogos online, para comunicação, e só em último lugar para estudar”. Os dados que são apresentados seguidamente dão conta da preponderância que a atividade de jogar ocupa nas preferências das crianças.

Resultados dos inquéritos aplicados às crianças

Os resultados aqui apresentados constituem parte de um estudo mais aprofundado com as crianças dos 3.º e 4.º anos das escolas do 1º ciclo do ensino básico do Conselho de Braga. São dados que dizem especificamente respeito ao jogar (e mesmo assim, foi necessário fazer uma seleção, por limitações de espaço). Em algumas perguntas, os jogos eram uma alínea presente, enquanto nas questões abertas, os jogos surgiam por iniciativa dos próprios inquiridos. Os dados apresentados dizem respeito aos meios que as crianças mais valorizam para a aprendizagem, aos aspetos favoritos no Magalhães e aos que mudariam no computador, à contribuição do Magalhães para as suas vidas e ao local de uso do computador para jogar; e finalmente, às sugestões fornecidas pelas crianças para o fabrico de um novo modelo do Magalhães.

Como mostra o Gráfico 1, a grande maioria das crianças (77,1%) que responderam (N=1485) não consideram os jogos importantes para aprender. O professor e o livro escolar são os mais importantes. Videojogos, cinemas, filmes e telemóvel, não são nada importantes para muitos dos inquiridos.

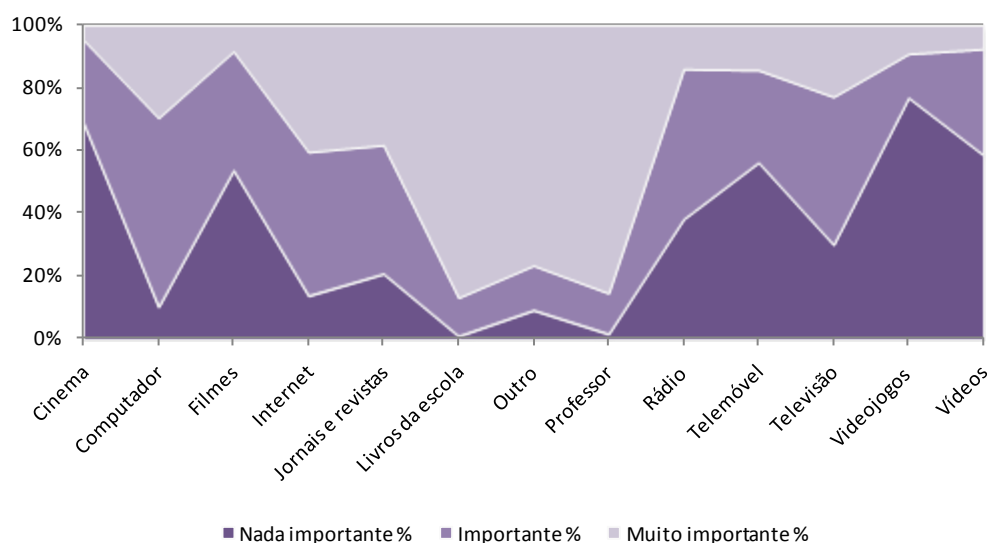


Gráfico 1 – Meios importantes para a aprendizagem

Por outro lado, no Gráfico 2, verifica-se que aquilo que as crianças mais gostam no computador Magalhães são precisamente os jogos. Perto de metade das crianças (45,7%) que responderam a esta questão (N=801) assinalam, como aspeto favorito, os jogos.

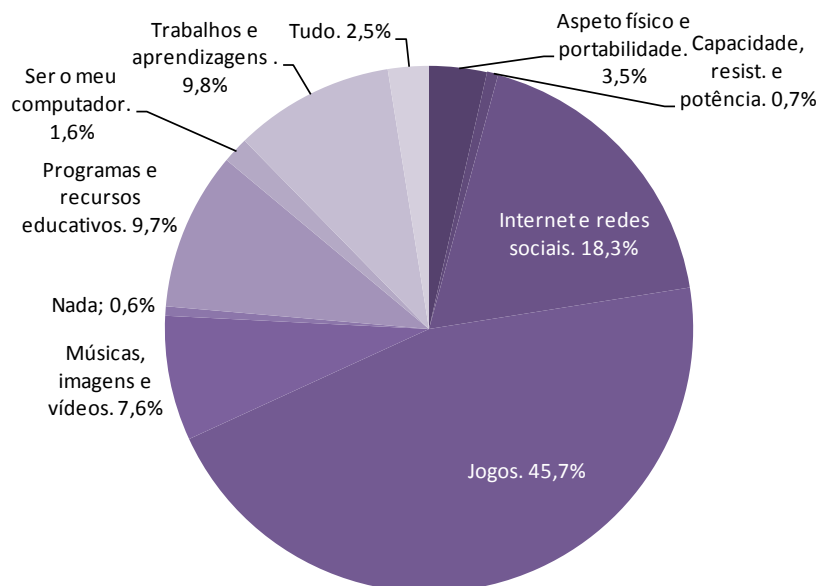


Gráfico 2 - O que gostam mais no Magalhães

Sobre onde costumam jogar (Tabela 1 - Usas o Magalhães para jogar?), 42,0% dos que utilizam o Magalhães na sala de aulas (N=145), assinalam que fazem-no muitas vezes para jogar, mas é em casa que os jogos são mais utilizados pelas crianças, sendo que 75,4% dos utilizadores do Magalhães em casa (N=857) afirmam jogar com muita frequência.

Tabela 1 - Usas o Magalhães para jogar?

	Nunca faço	Faço poucas vezes	Faço muitas vezes
Na sala de aulas (N=145)	20,1%	37,9%	42,0%
Em casa (N=857)	3,2%	21,4%	75,4%

Relativamente àquilo que o Magalhães trouxe de bom para as suas vidas, depois de categorizadas as respostas obtidas, na tabela seguinte, verificou-se que as competências ocupam o lugar de maior destaque, ao passo que a questão do acesso ao computador e os jogos representam cerca de 15% das preferências referidas. Note-se que na categoria “Outros” foram incluídas as respostas “Muito” ou “Nada”, contribuindo para algum destaque nesta categoria.

Notas conclusivas

Os dados apresentados inserem-se num estudo mais alargado da utilização e dos impactos do Magalhães por crianças do ensino básico dos 3.º e 4.º anos do Concelho de Braga. É por isso que estes dados estão aqui apresentados quase de forma avulsa. Eles foram selecionados para mostrar que os jogos são uma atividade preponderante na utilização do Magalhães. Aliás, se pudessem, as crianças colocariam ainda mais jogos no seu computador. Em alguns casos, seriam para fins educativos; na maior parte, seriam para se divertirem.

Que questões levantam estes dados?

Em primeiro lugar, os dados apresentados, conjuntamente com as entrevistas, podem sugerir algum desconhecimento da realidade por parte de quem toma decisões, ou influencia essas tomadas de decisão, relacionadas com as TIC e a educação. O assunto dos jogos poderá até ser apenas a ponta de um icebergue, que tem como questões mais relevantes as concepções de aprendizagem, de escola e até a visão do que é ser criança. Por exemplo, as representações das crianças de quem concebeu estas políticas parecem polarizam-se entre o muito que sabem sobre as tecnologias e as utilizações limitadas que fazem dos meios digitais, que se cingirá a jogar e não a aprender.

Essa dicotomia entre jogar e aprender – com a qual não concordam Jenkins (2006) e Gee (2003) – pode não fazer sentido se considerarmos, como referia um dos entrevistados, que se pode jogar com uma intencionalidade de aprendizagem, ou aprender mesmo que não haja essa consciência. Num estudo realizado em 2007 (Pereira), os jovens inquiridos, de 15 anos, consideravam que desenvolviam diversas competências ao jogarem os jogos comerciais, portanto, sem um fim ou natureza educativa.

Os videojogos, com a sua especificidade, permitem compreender um pouco a complexidade da introdução das tecnologias na educação, campo onde as TIC têm encontrado terreno fértil pois estão associados a *“uma carga predominantemente positiva, como se nestas tecnologias residisse a redenção da escola e da educação escolar perante a sociedade”* (Pinto, 2003: 134). Um entrevistado advertia para a seguinte possibilidade: a existência de uma tentativa de *“disfarçar os problemas que temos e utilizar o facto de quase toda a gente conseguir mandar mensagens uns aos outros e jogarem consolas de jogos, ser uma grande bandeira de que está a inclusão digital feita”*.

Por outro lado, um ponto muito relevante diz respeito à intervenção no campo da literacia digital, que deve dedicar especial atenção aos videojogos. Existem trabalho neste domínio, nomeadamente através de manuais que têm os videojogos como tema central^{iv} que contêm sugestões que têm vindo a ser disponibilizados para os educadores; ou exemplos de atividades para professores, algumas delas sobre videojogos, como é o caso da *Agenda de Atividades de Educação para os Media*, da responsabilidade de investigadores da Universidade do Minho e editado conjuntamente com o GMCS.

No entanto, tendo-se verificado uma tal centralidade desta atividade de jogar em crianças com menos de 10 anos, numa plataforma que não é a mais está adaptada para os videojogos, se tivermos em consideração o aumento dos dispositivos de jogo – telemóveis, consolas, tabletes –, o tema dos videojogos deverá ocupar um lugar de relevo nas preocupações da educação para os media. E este não é um desafio simples.

Referências bibliográficas

- Alves, L. (2005). *Game Over: jogos eletrônicos e violência*. São Paulo: Futura.
- Buckingham, D. (2008). *Defining Digital Literacy - What Do Young People Need to Know About Digital Media?* In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*, 30, 73-90. NY: Peter Lang.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. & Burn, A. (2007). *Game literacy in theory and practice*. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(3), 323-359.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave.
- Gonnet, J. (2007). *Educação para os Media, As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21 st. Century*. MacArthur Foundation. Retirado de www.projectnml.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf.
- Johnson, J. (2005). *Everything Bad Is Good for You: How Today's Popular Culture Is Actually Making Us Smarter*. New York: Riverhead Books.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (Eds.). (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (Vol. 30). NY: Peter Lang.
- Mediappro (2006). *The Appropriation of New Media by Youth*. Retirado de <http://www.mediappro.org/publications/finalreport.pdf>.
- Pereira, L. (2013). *Literacia Digital e Políticas Tecnológicas para a Educação*. Santo Tirso: De facto Editores.
- Pereira, L. (2008). *O papel dos videojogos no desenvolvimento de competências digitais*. *Comunicação e Sociedade*, 13, 135-144.
- Pereira, L. (2007). *Os Videojogos na Aprendizagem: estudo sobre as preferências dos alunos do 9.º ano e sobre as perspectivas das editoras*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho.
- Pereira, L. & Pereira, S. (2011). *Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do Projecto Minerva à Iniciativa e-Escolinha*. *Actas do 1º Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania*, pp. 157-168, Braga. Retirado de <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/viewFile/461/508>.
- Pereira, L. & Pereira, S. (2010). *“Percepções das crianças sobre videojogos – um estudo com alunos de 11-12 anos”*. *Alfabetización digital y mediática y culturas digitales (Sevilha-Espanha)*.
- Pinto, M. (2003). *Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 119-143.
- Squire, K. & Jenkins, H. (2003). *Harnessing the Power of Games in Education*. *INSIGHT*, 3.
- Williamson, B. (2008). *Games and Learning - Policy Recommendations Report*. Futurelab. Retirado de

http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/project_reports/becta/Games_and_Learning_policy_report.pdf.

Zagalo, N.; Branco, V. & Barker, A. (2004). Emoção e Suspense no Storytelling Interactivo. In Proceedings of Games2004 - Workshop Entretenimento Digital e Jogos Interactivos, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.

ⁱ Algumas potencialidades apontadas estão relacionadas com a capacidade tomar decisões ou resolver problemas, de descoberta, de ginástica mental, de memória que os jogadores desenvolvem ao consumirem estes videojogos.

ⁱⁱ Uma boa parte das vezes, os jogos educativos, desenvolvidos com orçamentos muito reduzidos, não têm nenhuma das duas características: não são percecionados como jogos acabando por ter pouca pertinência educativa (Pereira, 2007).

ⁱⁱⁱ De facto, é inegável que a experiência do videojogo de aventura gráfica se aproxima, a nível sensorial, muito mais do filme ou do teatro do que propriamente do livro (Zagalo *et al.*, 2004). Alguém poder ler livros com o mesmo gosto que os mais novos jogam videojogos. Talvez, adianta Gee (2003), porque se pode jogar com uma atitude idêntica à da leitura: de forma ativa, crítica e projetiva. Um bom jogo pode, por vezes, inspirar e motivar a incursões por novos campos de leitura, como comprovam Squire & Jenkins (2003). A questão mais importante consiste em tomar consciência e perceber porque é que os jovens se apropriam mais facilmente da informação quando esta lhes chega através de um jogo (Johnson, 2005).

^{iv} Exemplos de guiões, manuais, brochuras dirigidas a educadores: *Games and learning - A handbook from Futurelab* (2005); *A Parent's Guide to Video Games, Parental Controls and Online Safety* (2008), *Digital Games in Schools Teachers' Handbook* (2009), *Computer Games and Learning Handbook* (2010), *Videojogos – saltar para outro nível* (2010).



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Educação para os *media* no Jardim-de-Infância:

A utilização do Computador

Filipa Isabel Franco Andrade (fofitix_3@hotmail.com)

Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação

Resumo: A sociedade actual é marcada pelo crescimento exponencial de informação. O crescimento e o desenvolvimento ao longo da vida são fortemente influenciados por parte dos meios de comunicação, que mostram representações da realidade.

As crianças, desde que nascem, são um dos grupos mais “moldados” pelas mensagens *media*. Querem saber sempre mais e estão sedentas por novos conteúdos que dêem resposta às suas indagações. Por estes motivos, é necessário prepará-las para o consumo de *media*. Devem ter a capacidade de descodificar correctamente mensagens *media*, através de uma análise crítica e de uma produção reflexiva para compreenderem melhor o mundo que as rodeiam.

Apesar da aprendizagem existir para lá da escola, esta continua a ter uma importância fundamental na transmissão do saber. A Educação para os *media* deverá fazer parte de todas as componentes curriculares de ensino, desde a Educação Pré-Escolar (que continua ainda a ser o parente pobre do sistema educativo) ao Ensino Superior. Para que tal se possa verificar, é necessário que se desenvolva mais investigação acerca da apropriação que crianças, jovens e adultos fazem dos *media*.

O nosso estudo, de natureza exploratória, pretende analisar como se faz o consumo mediático através do computador no Jardim-de-Infância. Verificámos que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) fazem parte do mundo das crianças, que as vêem com grande fascínio e motivação. Constatámos também que a Educação desenvolvida a partir das TIC não é, ainda, feita no sentido de Educação para os *media*, mas com os *media*, pela carência de recursos educativos para esta faixa etária e pela falta de formação (inicial e contínua) dos docentes.

Os resultados indicam que o caminho da Educação para os *media* ao nível da Educação Pré-Escolar ainda é escasso, como tal, é necessário contribuir na mudança de atitudes da educação em específico e da sociedade em geral.

Palavras-chave: Educação para os *media*; Computador; Jardim-de-Infância; Educação Pré-Escolar; Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Introdução

A sociedade de hoje é marcada pelo excesso de informação, com a qual as crianças contactam cada vez mais cedo. Impõe-se uma renovação da educação tendo em conta, não só as exigências da sociedade em geral, mas dos educandos em particular. Assim sendo, “a Educação pelos *media*, com os *media* e para os *media*, são novas dimensões que se juntam ao acto educativo” (A Educação na Sociedade da Informação, s.d.).

Tal como refere Anderson (2010) no relatório da UNESCO “To be effective in the 21st century, citizens and workers must be able to exhibit a range of functional and critical thinking skills” (p. 25). É neste sentido que se verifica alguma preocupação por parte de instituições internacionais e europeias, onde se inclui a UNESCO, a Comissão Europeia, o Conselho da Europa e o Conselho Superior de Educação para os *media* (CSEM).

O Relatório sobre Literacia Mediática no Mundo, do Parlamento Europeu, define com clareza e objectividade quais os motivos pelos quais os media têm um forte poder ao nível social, económico e cultural. Com uma expansão veloz das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), é crucial que todos os cidadãos acompanhem esta forte evolução e aprendam “a lidar com uma torrente de informações” (Parlamento Europeu, 2008, p.10).

Por esta razão e devido à insuficiente investigação que tem sido feita ao nível da Educação Pré-Escolar nesta área, este estudo pretende compreender de que modo as TIC (com enfoque no computador) são utilizadas numa vertente de Educação para os *media* no Jardim-de-Infância. A nossa escolha recai neste domínio pelo facto da Educação Pré-Escolar ser a menos desenvolvida e investigada ao nível da Educação para os *media* (Pinto, 2011).

A escolha por este tema deve-se também ao facto do computador ser gradualmente um recurso influente entre as crianças. Torna-se assim relevante desenvolver este estudo, visto que é insuficiente o número de estudos que se centram nos objectivos e formas com os quais o computador é utilizado nos Jardins-de-Infância.

1. As Tecnologias da Informação e da Comunicação em Educação

As mudanças que ocorrem no campo educativo são paralelas às mudanças que observamos no campo da tecnologia (Damásio, 2007). O rápido avanço tecnológico veio, de certa forma, contribuir para essas alterações.

Na sociedade de informação, as Tecnologias de Informação e Comunicação serão “um meio fundamental de acesso à informação (...) como instrumento de transformação e de produção de nova informação” (Ponte, 2002, p. 19). Logo é necessário que a escola se adapte às “novas realidades sócio-tecnológicas”, reconhecendo que as novas tecnologias podem constituir um meio eficaz e actual para aprender, sendo necessário uma abertura e actualização constantes por parte desta, tornando-se mais próxima do mundo real (Ponte, 2002).

Por este motivo, tal como refere Damásio (2007), “a literacia mediática enquadra a relação entre educação e tecnologia num quadro social de práticas de uso que envolvem competências de compreensão e interpretação das propriedades materiais do médium e dos seus discursos” (p. 328).

Apesar da presença notória que se faz sentir por parte dos computadores, estes apenas têm o objectivo de ser um “objecto mediador, onde o homem armazena informação (...) que tem como base para o desenvolvimento o seu próprio pensamento” (Ponte, 1997, p. 43), no entanto actualmente tenta colocar-se o computador no lugar do professor (Resnick, 2006). Este não pode ser visto como um substituto das relações sociais porque, ainda, não estão providos das competências humanas (Santos, 2001) nem de formas de pensamento, é apenas um “meio onde nos projectamos, onde mostramos o que somos e nos reconhecemos, um meio que nos dá um novo conhecimento de nós mesmos” (p. 50) como refere Sherry (s.d.), citado por Ponte (1997).

No que concerne ao uso do computador, numa componente educativa, ainda muitas são as concepções que se encontram a ser desenvolvidas. Miranda (2000) refere o computador como um tutor e como um instrumento que pode apoiar a aprendizagem, como “ferramenta da mente” (Jonassen, 1996, citado por Miranda, 2000, p.32). Ponte (2002) afirma que o computador pode possibilitar “o desenvolvimento de novas formas de interacção, potenciando, desse modo, a construção de novas identidades pessoais” (p. 20). Rodrigues (2000) denota o computador como “uma forma de desenvolvimento da sociabilidade nas crianças” (p. 49) já que existe interacção grupal no decorrer do uso destes. Por enquanto, a ludicidade é uma das principais características que prevalece na ligação das TIC com o contexto educativo e destaca-se também a concepção de um modelo interactivo através do “aprender-fazendo” (Livingstone, 2002 citada por Damásio, 2007).

No caso do Jardim-de-Infância, será responsabilidade do educador orientar as crianças para que o consigam fazer, desenvolvendo um “currículo centrado no aluno e criando os espaços onde se podem ensaiar actividades significativas de aprendizagem” (Salomon & Perkins, 1996, citados por Ponte, 2002, p. 10).

As principais razões apontadas para a resistência na utilização das TIC, no contexto educativo, prende-se com o facto de existirem vários limites impostos às tecnologias e pela inexistência de metodologias e pedagogias adequadas (Damásio, 2007). Principalmente ao nível da Educação Pré-Escolar, estas são ainda encaradas como algo muito precoce, apesar de as crianças contactarem com elas desde muito cedo. O facto é que as tecnologias, por si só, exigem a aquisição de novas competências técnicas, mas não envolvem qualquer mudança nos padrões de interpretação ou representação do conhecimento. É por esta razão que uma literacia dos media faz sentido, completando as perspectivas que são oferecidas por estas.

É necessário que existam ligações entre as áreas da educação e comunicação, pois “no cerne destas questões estão mudanças que se operam no contexto comunicacional em que ocorre a experiência educativa e a transformação dos discursos, conteúdos, formas de

interacção que suportam essas estruturas, por via das TIC's em ambientes sociais formais e informais." (Damásio, 2007, p. 333).

1.1. Formação de educadores e professores em TIC e media

O papel do educador de infância sofreu alterações com a mudança de concepções relativas à Educação. Na Era da Sociedade da Informação o educador "mobiliza e gere os recursos educativos nomeadamente os ligados às Tecnologias da Informação e Comunicação" (Decreto-Lei nº 241/ 2001, citado por Ponte, 2002, p. 3).

É desde já importante fazer referência à formação inicial, pois é através dela que se formam profissionais em Educação Pré-Escolar. É durante este período de tempo que é fundamental fomentar "mudanças significativas na preparação profissional dos educadores, incluindo maior ênfase no crescimento profissional por oposição à adaptação de formação vocacionada para programas e para tecnologias" (Gilmore, 1995, citado por Ponte, 2002, p. 14).

Também a formação contínua permite que o educador esteja "constantemente a aprender e a renovar-se" o que acaba por criar "uma relação mais estreita com os próprios alunos" (Ponte, 1997, p. 103). Numa Acção de Formação destinada a educadores de infância e professores do 1º ciclo, visando as tecnologias como processo educativo, Santos (2005) constatou que o método mais adequado no uso e aprendizagem das TIC terá de ter uma componente prática e uma reflexiva, simultaneamente.

Por todos os motivos enumerados anteriormente, a formação dos educadores torna-se algo imprescindível (Reia-Batista, 2011; Calçada, 2011; Pereira, 2011; Pinto, 2011), já que existem lacunas no ensino-aprendizagem, no que diz respeito à correcta utilização das TIC e dos media.

Exige-se formação obrigatória, tanto a nível inicial como contínuo (Huber, 2010) e sensibilização de professores de todos os níveis de ensino, bem como existência de mais formação de profissionais media, tanto ao nível dos media como das TIC. (Declaração de Braga, 2011; Karklins, 2011; Kellner, 2002; Pinto, 2011; Ruivo, 2011).

As Novas Tecnologias não podem ser encaradas como a solução de todos os problemas, nem como substitutas de um papel que cabe ao educador.

1.2 A Criança, as TIC, os media e o contexto educativo

As crianças hoje são "a geração do computador", tal como diz Papert (1993), citado por Miranda (2000, p. 31). Contactam desde cedo com este *media*, visto que, muitos são já os lares que têm, pelo menos, um computador.

"Comunicar é o que os jovens mais fazem através do uso das TIC" refere Espanha (2011), acrescentando que "não faz sentido a distinção entre o mundo online e o offline".

As “crianças vêem o computador com curiosidade e naturalidade, senão com verdadeiro entusiasmo” (Ponte, 1997, p. 24) e isso pode constatar-se nos primeiros anos de vida. Tal como Papert (1997) afirmou, existe um “apaixonado caso de amor entre crianças e computadores” (p. 21).

As crianças aprendem com “hard fun”, tal como referiu Papert (1993), citado por Resnick (2006). A aprendizagem é mais desenvolvida se as actividades envolverem a criação e invenção das suas próprias experiências de aprendizagem (Papert, 1980; Resnick, 2002, citado por Resnick, 2006).

Ainda assim, existem algumas resistências porque este tipo de actividade poderá levar a criança a distanciar-se um pouco das relações sociais, tornando-se mais individualista. É possível reverter esta consequência organizando os jogos “de forma a que a cooperação entre «crianças» seja fundamental para o êxito” destes (Ponte, 1997, p. 81).

As tecnologias podem ser potenciadoras de aprendizagem na Educação Pré-Escolar. Ponte (2002) afirma que as TIC “patenteiam capacidades motoras mais desenvolvidas, maior criatividade, resultados mais elevados em testes de pensamento crítico e de resolução de problemas, bem como melhores desempenhos na utilização da língua” (p. 12). Shute e Miksad (1997), citados por Ponte (2002), acrescentam que também “aumentam as capacidades cognitivas relativas à linguagem nas crianças em idade Pré-Escolar” (*idem*). Damásio (2007), referiu que as tecnologias computacionais são o “principal inicializador do processo individual de criação de expressões cognitivas” (p.124), onde as crianças são criadoras das suas próprias experiências cognitivas.

Relativamente à idade em que deverá ser implementada uma Educação para os *media* ou utilização de TIC, Tessiron (2010) considera que será a partir dos 3 anos, visto que, as crianças “são confrontadas com a mesma paisagem visual dos adultos”. Por esta razão e por não existir actividades no Jardim-de-Infância relacionadas com esta área (Pinto, 2011; Tisseron, 2010) é crucial que se desenvolvam programas que possibilitem às crianças entender e dar a sua opinião quanto aos conteúdos mediáticos que consomem diariamente (Tisseron, 2010).

A verdade é que, tal como afirmam Thoman & Jolls (2008) “just like we recognize that learning the alphabet at age four is an important building block... media literacy has building blocks that provide a foundation on which more complex skills are built (p. 34).

A tecnologia só por si não desenvolve a criança (Buckingham, 2002). O principal objectivo “será levá-los a agir de forma determinada, criativa e socialmente responsável num mundo dominado pelos *media*” (Santos, 2003, p. 141).

2. Educação para os Media na Educação Pré-escolar

A Educação para os *media* é uma área transversal, pelo que poderá ser importante para atingir os objectivos acima referidos, já que assume dimensões da literacia, como usar, produzir, alfabetizar e reflectir (Barros, 1998).

A Educação para os *media* em contexto Pré-Escolar tem sido uma área pouco desenvolvida e estudada (Buckingham, 2009; Pinto, 2011). De facto é possível encontrarem-se algumas fontes que abordam a questão. Todavia, a longevidade da sua publicação não permite que se façam inferências relativamente ao presente, já que a Era digital teve o seu avanço bastante acelerado.

É importante conhecer qual a apropriação que as crianças e os jovens fazem dos *media*, saber os modos como os interpretam e usam (Buckingham, 2002), principalmente os grupos etários dos 0 aos 8 anos, universo que a cultura mediática costuma ignorar (High Council for Media Education, 2010).

Na Finlândia foi desenvolvido um estudo denominado – “Barometer 2010” que estudou a forma como a cultura *media* faz parte da vida diária das crianças dos 0 aos 8 anos. Os resultados mostram que as crianças entre os 3 e os 4 anos acedem a sites infantis, a partir da internet, e ao youtube. Utilizam o computador para jogar, geralmente sozinhos ou então na companhia dos amigos. Foi neste sentido que Ruivo (2011) afirmou que “a educação para utilização das TIC precisa de ser planeada desde o Jardim-de-Infância” (p.23), pois é a partir desta faixa etária que o consumo do *media* televisão começa a dar lugar às Tecnologias da Informação e da Comunicação, computador (Resnick, 2006).

Conclui-se assim que é necessário criar mais recursos que apoiem a Educação para os *media*. É essencial que se desenvolvam mais projectos que envolva toda a sociedade civil, incluindo os info-excluídos. (Declaração de Braga, 2011).

2.1 Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

Em Outubro de 2010, foram publicadas as Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário.

Pela primeira vez, foi criada a área referente às Tecnologias da Informação e da Comunicação, “uma área transversal a toda a educação básica e que, dada a sua importância actual, ser, com vantagem, iniciada precocemente”. Referem que “as aprendizagens visadas nesta faixa etária não são propriamente aquelas que dizem respeito ao conhecimento sobre o funcionamento dos equipamentos, dos programas ou dos recursos digitais” (Ministério da Educação, 2010, ¶3). Consideram pertinente a utilização destas ferramentas numa óptica social, envolvendo as interações dos educandos com os diferentes contextos com os quais contacta.

É possível observar que existem competências muito próximas ao que a Educação para os *media* pretende contribuir para o desenvolvimento. Contudo, nos documentos analisados não encontramos qualquer referência a uma Educação para os *media* ou desenvolvimento de uma literacia mediática. Ainda se confunde muito o conceito TIC com o de Educação para os *media*.

3. Literacia do computador e o computador na Educação Pré-escolar

Segundo Kellner (2002), a literacia computacional (computer literacy) é a habilidade tecnológica para usar computadores, dominar os programas existentes e para realizar alguma programação por nós mesmos.

O trabalho com o computador favorece o trabalho cooperativo entre os educandos e os educadores, facilitando a sua aproximação, visto que, ambos aprendem um com o outro. (Papert, 1985 citado por Correia et al, 2001)

Esta situação constata-se quando o número de computadores é escasso. Por este motivo, quando a criança começa uma tarefa individualmente é natural que durante o decorrer desta exista, de forma natural, colaboração entre pares.

O computador é uma ferramenta que engloba texto, jogos e multimédia interactiva, possibilitando uma envolvimento em novos modos de interacção social e aprendizagem. A sua cultural prolifera cada vez mais na actualidade, transformando as dimensões da vida, desde o trabalho até à educação.

Todavia, ao contrário do que tem acontecido, esta TIC deve ser vista não só “as information machines but also as a new médium” (Resnick, 2006, p. 192). Oferecem a possibilidade de os educandos terem uma participação mais activa entre pares e na vida pública (Buckingham, 2002).

O primeiro contacto interactivo que as crianças têm com o computador é feito a partir dos jogos. Estes são “um contexto extraordinariamente envolvente e ajudam a criar íntima familiaridade com a máquina, ao mesmo tempo que despertam a curiosidade em conhecer o seu próprio funcionamento” (Ponte, 1997, p. 24), mas para tal é necessário ser-se criterioso para saber qual será o melhor software (suportes lógicos). A partir deles, poder-se-á desenvolver competências cognitivas, tais como, “hand-eye coordination, problem solving, memory, inductive thinking (Buckingham, 2002 p.81). Eles conferem à criança “um novo poder para testar ideias num ambiente com regras e estruturas pré-determinadas, colocando-as em posição de utilizar e dominar... um vasto leque de possibilidade oferecidas pelas tecnologias informáticas... aumentando a motivação dos aprendizes” (Correia et al, 2001, p.18).

Actualmente, os produtos informáticos desenvolvidos para crianças têm como objectivo que estas aprendam sem se dar conta, passivamente. Por esta razão criou-se um novo conceito que funde educação com entretenimento, “Edutainment” (Resnick, 2006).

4. Procedimentos Metodológicos

Este estudo assentou nos pressupostos qualitativos referentes ao estudo de caso (múltiplo), tendo como objectivo “descrever e analisar o fenómeno, a que se acede directamente” (Araújo, Lopes, Nogueira & Pinto, 2008, p. 4).

Esta investigação abordou a problemática da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (computador) na Educação Pré-Escolar. Pretendíamos observar e analisar de

que forma e com que finalidade estas são utilizadas na sala de actividades. Deste modo, faz sentido abordar áreas relacionadas com a Educação para os *média*. Propusemo-nos a responder às seguintes questões de investigação:

- ✓ De que forma é utilizado o computador no Jardim-de-Infância?
- ✓ Com que objectivos é utilizado o computador no Jardim-de-Infância?
- ✓ Há alguma relação entre a utilização do computador no Jardim-de-Infância e a Educação para os *média*?

A amostra deste estudo envolveu duas educadoras de infância (P1 e P2) e uma professora de Tecnologias da Informação e Comunicação (P3) de dois Jardins-de-Infância (A e B), bem como um total de 29 crianças com idades entre os 4/5 anos.

Para a recolha de dados, recorreremos à análise de documentos legais (Lei Quadro para a Educação Pré-Escolar), Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, os Projectos Educativos das Instituições e ainda várias fontes ligadas aos *média* e Tecnologias de Informação e Comunicação. Foram feitas entrevistas às docentes e observámos no contexto de que modo era usado o computador no dia-a-dia das crianças.

5. Discussão dos Resultados

As questões de investigação serviram-nos de guia no sentido de compreender as diferentes formas e objectivos com que o computador é utilizado. Analisamos cada instituição partindo dos dados: entrevistas, notas de campo e documentos.

5.1 Utilização do computador no Jardim-de-Infância

Ao longo da recolha de dados, as crianças demonstraram grande destreza e à-vontade no manuseamento do computador, o que indica que tem sido desenvolvido um trabalho contínuo no sentido de as familiarizar com o equipamento. Conseguem escrever o seu nome sem precisarem de ajuda [“não preciso que me digas as letras” (Criança 5 Jardim-de-Infância B (C5B))] e “estão sempre sedentos porque são as teclas, é a imagem, são eles que dominam a máquina” [Ed. P3 entrevista C (P3 ent. C)]. Verifica-se o gosto, “Eu gosto de informática” (C9B) e o fascínio que o computador desperta neles e isso nota-se pela expressão quando terminam a tarefa, “a carinha deles é quase digna de registo porque eles dizem «fui eu que fiz! Espectacular!»” [P2 ent. B].

Em relação às formas de uso do computador pelas educadoras, no Jardim-de-Infância A as actividades são pouco orientadas e acompanhadas pela educadora, proporcionando mais situações de interacção e colaboração entre pares. No Jardim-de-Infância B as actividades desenvolvidas são todas bastante orientadas pela professora de TIC. Os recursos utilizados no computador passaram pelo software “Magia na escolinha” e pela ferramenta de desenho Paint.

A actividade relativa a esta ferramenta, em média, é de “mais ou menos duas horas” [P3 ent C] uma vez por semana.

O computador é utilizado pelas duas instituições das seguintes formas: *i) jogar; ii) desenhar e escrever; iii) Visualizar filmes ou vídeos; iv) outros.*

i) jogar: O computador é utilizado sobretudo para desenvolver jogos lúdico-didácticos, estando assim em foque uma perspectiva de ludicidade.

No Jardim-de-Infância A foi possível observar que a grande maioria das actividades desenvolvidas com o computador foram jogos educativos, a partir do programa Educare. Uma criança, escolhida pela educadora, ia para o computador e seleccionava o jogo que pretendia pois as crianças “já abrem os jogos de forma sistemática” [P1 ent A], facto comprovado pelos dados das observações que confirmam o grande à vontade no manuseio do computador

Existia uma forte interacção entre pares quando as crianças estavam no computador. As crianças começavam por ir uma a uma para o computador, mas à medida que o tempo ia avançando, vários colegas aproximavam-se e começavam a interagir com o colega, demonstrando um espírito colaborativo e cooperativo.

Também durante a actividade destas duas crianças se pode verificar uma situação interessante. Isto indica que as crianças “estão motivadas” [P1 ent A] e concentradas no desenvolvimento de actividades relacionadas com o computador.

No Jardim-de-Infância B foi utilizado o software educativo “Magia na escolinha”. O objectivo do jogo era o de completar palavras com a vogal em falta.

ii) desenhar e escrever: A utilização do computador visa o desenvolvimento da literacia digital.

No Jardim-de-Infância A a educadora P1 refere que utiliza o Paint e o Word como programas. Todavia, durante as observações efectuadas não se constatou a utilização de qualquer um dos tipos de software. Houve apenas uma situação em que uma das crianças utilizou um programa equiparado, a partir de um software que reúne vários tipos de jogos lúdico-didácticos e o qual já referi no ponto anterior.

O Jardim-de-Infância B Também utilizou as ferramentas Paint e Word. Este facto vai ao encontro do que as docentes P2 e P3 afirmaram durante as entrevistas, quando referiram que utilizam o paint e o word como programas. Durante as observações realizadas, o Paint foi o programa mais utilizado. Houve também a preocupação em que as crianças tivessem conhecimento das diversas ferramentas com as quais estavam a trabalhar.

iii) Visualizar filmes ou vídeos: Segundo a educadora P1, do Jardim-de-Infância A, utilizava na sua prática os vídeos a partir da internet, principalmente utilizando “muito o youtube” [P1 ent A]. Uma das crianças confirmou este facto quando questionada sobre o que fazia no computador [“ensina-nos jogos que não sabemos... Ah e filmes” (C5A)]. Numa das observações realizadas, verificou-se esta forma de utilização do computador.

Em relação ao Jardim-de-Infância B, de todos os dados recolhidos, não se constatou a utilização do computador para visualização de filmes ou vídeos.

iv) outros: O Jardim-de-Infância A desenvolveu, num dos dias de observação uma actividade mais orientada pela educadora. Neste tipo de actividades, há uma preparação prévia “para não cair em risco de ainda estar a procura à frente deles e encontrar coisas inesperadas” [P1 ent A]. A actividade pretendia envolver o jornal. A educadora P1 começou por mostrar às crianças vários tipos de suporte (revistas e jornais) com diferente tipo de funções. A partir do motor de busca Google acederam a um jornal online, demonstrando a organização de um jornal em formato digital. No final, de forma a consolidar as actividades desenvolvidas no computador, a educadora propôs às crianças que fizessem uma notícia em suporte de papel, para que depois produzissem um jornal.

O Jardim-de-Infância B não praticou outras formas de utilização do computador durante as observações realizadas. Durante as entrevistas, as docentes não proferiram nenhuma que estivesse fora dos pontos anteriores.

5.2 Objectivos da utilização do computador no Jardim-de-Infância

No Jardim-de-Infância A, as actividades relacionadas com o computador são integradas no decorrer da Prática Pedagógica.

No Jardim-de-Infância B, além de o computador ser integrado na Prática Pedagógica, também é utilizado numa componente extracurricular denominada Tecnologias da Informação e da Comunicação que se encontra em funcionamento desde o início do ano lectivo corrente.

Nesta instituição existe um documento relativo a esta componente extracurricular que estabelece claramente os objectivos pretendidos. Esse documento refere que “todas as actividades pensadas e todas as ferramentas escolhidas foram no sentido de alargar os seus conhecimentos, mostrando-lhes «as flores, os animais, as estrelas, os livros...»”, o que vai ao encontro dos dados recolhidos durante a observação, onde se verificou que “as aulas de informática vão ao encontro do projecto pedagógico” [P2 ent B], “sempre em parceria com as educadoras da sala” [P3 ent C]. Existe a consciencialização de que ainda “existe um longo caminho a percorrer” (Programa actividade extracurricular) e de que “ainda falta abrir muitos caminhos na área” [P3 ent C].

Dos dados recolhidos, resultam seis objectivos com os quais o computador é utilizado:

i) Desenvolver destrezas físicas e cognitivas. No Jardim-de-Infância A, de acordo com a educadora, os principais objectivos da utilização desta ferramenta são o desenvolvimento de actividades que tenham como base o programa/planificação e a aquisição de “destreza a nível óculo-manual e também destreza manual” [P1 ent A]. Isto é feito a partir de actividades não orientadas, isto é, actividades em que as crianças manipulam/jogam livremente. Foi possível observar que alguns jogos educativos (puzzles, jogos de memória, torres de Hanói...).

No Jardim-de-Infância B foi possível constatar a utilização de um software lúdico-didáctico que continha jogos (puzzles, espaços para completar com letras,...) com objectivos semelhantes aos do Jardim-de-Infância anterior.

ii) Conhecer e utilizar a internet. O objectivo era que as crianças conhecessem as principais formas de acesso à internet, para que entendam que é uma “porta para a mundo” [P1 entrevista A]. A utilização dessa via foi feita tendo em conta os conteúdos programáticos quando viram o vídeo no youtube da história dos 7 Cabritinhos e para aceder a jornais on-line.

A educadora P2 utiliza a internet para procurar “alguns trabalhos”.

iii) desenvolver a postura. Existe uma preocupação de “trabalhar a correcta postura corporal no manuseio das máquinas” já que, tal como as educadoras referiram, durante a entrevista conjunta. Verificou-se durante a recolha de dados [“Tens de colocar o braço em cima da mesa e agarrar o rato e este dedo é que carrega”] [P3 ent C].

iv) utilizar ferramentas de desenho e escrita, Paint, Word e Excel. A Educadora do Jardim-de-Infância A considera que utiliza “o paint para eles desenvolverem a destreza manual”, o “word para eles escreverem” e às vezes “quando são coisas matemáticas... o excel” [P1 ent A].

No Jardim-de-Infância B, a maioria das actividades desenvolvidas envolveu a exploração do programa Paint “nas diferentes abordagens e técnicas” [P3 ent C], o que vai ao encontro do que a professora referiu durante a entrevista [“no paint... explorar tudo. [P3 ent C]].

v) utilizar e conhecer o hardware e vários softwares. No Jardim-de-Infância B este foi um dos objectivos referidos durante a entrevista. [“quero que eles conheçam... que eles façam bem e saibam mexer... saibam para que é isto [apontando para o computador], dar-lhe um sentido.” [P2 ent B]. As crianças, no decorrer das diferentes actividades, demonstraram grande facilidade em jogar, manusear o rato e também em escrever o seu nome no início do jogo, o que indica que foram trabalhados os objectivos referidos.

5.3 Relação entre a utilização do computador no Jardim-de-Infância e a Educação para os *media*

Das três docentes envolvidas no estudo, apenas uma delas tem formação ao nível das Educação para os *media*, outra apenas em TIC e outra nem em Educação para os *media*, nem em TIC.

Além da necessidade de formação para um melhor desempenho nestas áreas, as docentes consideram importante de introduzir a Educação para os *media* no Jardim-de-Infância “porque vai desenvolver as crianças para o futuro que quer a gente queira, quer a gente não queira, tem por base as tecnologias” [P1 ent A] e “esta é a melhor idade, que eles assimilam tudo, aprendem tudo da melhor forma, não é no 1ºCiclo” [P3 ent C]. Contudo, é possível constatar que existe uma falta de apoio relativamente à Educação Pré-Escolar por parte do sistema educativo e da sociedade em geral, isto porque esta “continua a ser a irmã pobre do

sistema educativo” e também porque a Educação Pré-Escolar “na nossa sociedade ainda não está muito incutida” [P3 ent C].

A utilização do computador no Jardim-de-Infância não se insere efectivamente na Educação para os *media*, pois não há análise crítica nem produção reflexiva de mensagens *media*. É notória a insatisfação que as profissionais demonstraram ao longo da recolha de dados. Sentem falta de apoio e lacunas no que respeita ao desenvolvimento desta área nesta faixa etária.

6. Conclusões

O principal enfoque na utilização do computador na Educação Pré-Escolar diz respeito aos jogos educativos. Utiliza-se o computador na perspectiva da ludicidade aliada à aprendizagem, visto que, os softwares educativos são elaborados de forma a captar a atenção e concentração das crianças fazendo-as entrar num “mundo” fascinante e mágico.

A literacia digital é umas das principais preocupações nos objectivos com os quais o computador é utilizado.

O computador é um potenciador de trabalho cooperativo e colaborativo. Quando há interacção entre pares, aquando da utilização do computador, há uma ajuda mútua entre as crianças.

Porém, apesar de todas estas vertentes positivas relativamente ao computador, a verdade é que não é utilizado na Educação Pré-Escolar, numa perspectiva de uma Educação para os *media*. Mesmo existindo alguns conteúdos *media*, a partir de vídeos e filmes, não se constata uma análise crítica e produção reflexiva de mensagens *media*.

Mas esta falha que se constatou tem ligação directa com a grande lacuna ao nível da formação dos educadores. Apesar de se começar a fazer algum trabalho nesta área, ao nível da formação contínua, esta continua a não conseguir responder às necessidades reais de hoje.

7. Recomendações

Com este estudo verificámos que, apesar das várias iniciativas que têm vindo a ser desenvolvidas, ainda há um longo percurso a percorrer até que todos os cidadãos “de todas as idades e contextos” (Pinto, 2011) possuam uma literacia *media*, facultada através da Educação para os *media*.

É necessário desenvolver mais investigação a nível da apropriação dos *Media* pelas diferentes idades e a evolução formal e informal das práticas em Educação para os *media* (High Council for Media Education, 2011). A Educação para os *media* nas faixas etárias dos 0

aos 8 anos, é a que se encontra menos estudada (High Council for Media Education, 2010; Pinto, 2011).

Porém, para que estas possam ser postas em prática tem de haver uma aposta “no reforço da formação de professores” (Declaração de Braga, 2011).

A Educação para os *media* deve articular-se e integrar-se com as Tecnologias da Informação e da Comunicação, explorando assim a sua dimensão transversal.

É necessário desenvolver novos projectos que privilegiem “o trabalho em rede, a cooperação, as parcerias, o potenciar de sinergias entre as diversas instituições “(educação, saúde, família...) é fundamental (Costa, 2011).

Como objectos de apoio à Prática, defendemos também a criação de manuais ou materiais que ajudem os educadores.

O caminho, no que diz respeito à Educação para os *media* no Jardim-de-Infância, ainda é muito curto, principalmente no que diz respeito à utilização do computador. É necessário que primeiro exista uma mudança de mentalidades, através da sensibilização dos vários agentes educativos (dentro e fora dos jardins), pois ainda há algum estigma em achar que as crianças desta faixa etária se encontram já preparadas e capacitadas para desenvolver uma leitura adequada e crítica do que consomem nos *media*.

Compreendemos que as limitações são cada vez maiores, dada as situações adversas pelas quais atravessam todos os sectores. Todavia, não podemos ignorar a influência, cada vez mais forte, por parte dos *media* na nossa vida e, principalmente, na dos nossos educandos. Pois será a partir destes que eles criarão muitas das suas concepções, valores e formas de estar na vida.

Referências Bibliográficas

A educação na sociedade da informação e da comunicação (s.d.). Acedido a 16 de Agosto de 2010 a partir de www.netprof.pt/PDF/parte2.pdf

As metas na Educação Pré-Escolar (2010). Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 4 de Janeiro de 2011, a partir de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>

Anderson, J. (2010). ICT transforming education – A Regional Guide. Thailand: Unesco.

Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L. & Pinto, R. (2008). Estudo de Caso. Acedido a 28 de Junho de 2010, a partir de <http://grupo4te.com.sapo.pt/Introducao.html>.

Barros, R. (1998, Jan. -Mar.). Ensino da História e Media. *Noesis*, 45, 28-30.

Buckingham, D. (2009). Intervenção oral no segundo congresso Europeu de Educação para os Media. Itália: Outubro de 2009.

Buckingham, D. (2002). The Electronic Generation? Children and New Media. In Lievrouw, L. & Livinstone, S. (Eds) (2002). *The handbook of New Media* (pp. 77 - 89) London: SAGE.

- Calçada, T. (2011). Sessão Plenária 3: Formar para intervir; competências para promover a literacia mediática na perspectiva de uma cidadania activa. I Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania". Braga: Portugal.
- Correia, S., Andrade, M., & Alves, E. (2001). Tecnologias da Informação e da Comunicação ma Educação. Coimbra: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, P. (2011). Sessão Plenária 5: Literacia para os media e políticas públicas: quadro actual e perspectivas . I Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania". Braga: Portugal.
- Damáσιο, M. (2007). Tecnologia e Educação – As Tecnologias da Informação e Comunicação e o processo Educativo. Lisboa: Vega.
- Declaração de Braga (2011) Acedido a 16 de Maio de 2011, a partir de <http://literaciamediatica.pt/congresso/download.php?info=YTozOntzOjU6ImFjY2FvIjtzOjg6ImRvd25sb2FkljtzOjg6ImZpY2hlaXJvIjtzOjM4OiJtZWRpYS9maWNNoZWlyb3Mvb2JqZWNoY2VzZmZsZW50LzI1LnBkZiI7czo2OiJ0aXR1bG8iO3M6OToiZGVjX2JyYWdhIj9>
- Espanha, R. Sessão Plenária 2: As gerações mais novas e os media: tendências actuais da investigação. I Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania". Braga: Portugal.
- High Council for Media Education (2011) Brussels Declaration on Lifelong Media Education. Acedido a 12 de Abril de 2010, a partir de http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/AgendaParisFinal_fr.pdf
- Karklins, J. (2011). Message. National Congress on Literacy, Media and Citizenship. Braga: Portugal.
- Kellner, D. (2002). New Media and New Literacies: Reconstructing Education for the New Millennium. In Lievrouw, L. & Livinstone, S. (Eds) (2002). The handbook of New Media (pp. 90 - 103) London: SAGE.
- Ministério da Educação (2010). Pré-Escolar – Tecnologias de Informação e Comunicação. Acedido a 4 de Janeiro de 2011 a partir de http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/introducoes/pre_escolar_tic-0.pdf
- Miranda, G. (2000). As crianças e os computadores. Cadernos de Educação de Infância, 56, 30 – 33.
- Parlamento Europeu (2008). Relatório sobre Literacia Mediática no Mundo Digital. Acedido a 12 de Abril de 2010 a partir de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0461+0+DOC+XML+V0//PT>
- Pereira, S. (2011). Sessão Plenária 3: Formar para intervir; competências para promover a literacia mediática na perspectiva de uma cidadania activa. I Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania". Braga: Portugal.
- Pinto, M. (coord). (2011). Educação para os Media em Portugal: Experiências, Actores e Contextos". Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Ponte, J. (1997). As Novas Tecnologias da Informação e a Educação. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. (org.) (2002). A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.
- Reia-Batista, V. (2011). Sessão Plenária 3: Formar para intervir; competências para promover a literacia mediática na perspectiva de uma cidadania activa. I Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania". Braga: Portugal.

Resnick (2006). Computer as Paintbrush: Technology, Play, and Creative Society. In Golinkoff, R.; Hirsh-Pasek, K. & Singer, D. (Ed). (2006). Play=learning . how play motivates an Enhaces children's cognitive and social-emotional growth (pp. 192 – 206). New York: Oxford University Press.

Rodrigues, F. (2000). O computador e o Jardim-de-Infância. Cadernos de Educação de Infância, 53, 49 – 50.

Ruivo, J. (2011, Junho). A escola e a iliteracia digital. Jornal Ensino Magazine, 160, 23.

Santos, H. (2001). Os computadores e nós. Cadernos de Educação de Infância, 60, 20 – 21.

Santos, M. (2002). A Educação para os media no contexto educativo. Lisboa: Ministério da Educação.

Thoman, E., & Jolls, T. (2008). Literacy for the 21st Century – An overview & Orientation Guide to Media Literacy Education. CML: Center for Media Literacy.

Tisseron, S. (2010). Sessão Plenária: Conferência Media Literacy for All. Bélgica: Bruxelas.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

A criança e o texto digital - uma análise ao uso das tecnologias por crianças em idade pré-escolar

Sónia Pacheco (sonia.cris.pch@gmail.com)

UNL-FCSH

Luís Bonixe (luis.bonixe@gmail.com)

ESE Portalegre/ CIMJ

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar o modo como as tecnologias de informação e comunicação estão a ser utilizadas no ensino pré-escolar. Através de observação não-participante das atividades com o computador realizadas por crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, pretendeu-se perceber de que modo utilizam as tecnologias para a interpretação e leitura de textos multimédia e como isso pode ser facilitador de inclusão digital. O artigo conclui que o uso de suportes digitais está integrado nas rotinas diárias das duas salas observadas e que isso se tornou numa opção natural das crianças e educadores. Concluímos ainda que é através da introdução destes instrumentos na sala de jardim-de-infância que a maior parte das crianças começa por ter um primeiro contacto com o computador.

Palavras-chave: Inclusão digital; ensino pré-escolar; TIC

Introdução

A introdução de tecnologias de informação e comunicação no contexto escolar contribui para a mudança de rotinas e modelos de aprendizagem envolvendo docentes e alunos num processo complexo de adaptação e questionamento permanente de práticas.

Se por um lado, o uso de tecnologias de informação permite a introdução de modelos de aprendizagem e ensino diferentes dos tradicionais representando, em muitos casos, uma motivação extra para todos os agentes envolvidos, por outro possibilita dar um significativo passo no sentido de um conhecimento mais aprofundado sobre o próprio funcionamento da tecnologia, do papel que desempenha na sociedade e do modo como podemos interagir criticamente com elas.

O objetivo do presente artigo é o de analisar o modo como as tecnologias de informação e comunicação estão a ser utilizadas na educação e em particular no ensino pré-escolar, procurando perceber de que modo crianças dos 3 aos 6 anos utilizam as tecnologias para a interpretação e leitura de textos multimédia e como isso pode ser facilitador de inclusão digital.

O pressuposto do estudo que apresentamos é o de que as crianças, mesmo em idade pré-escolar, têm um contato cada vez mais frequente com as tecnologias de informação e comunicação e como tal questionam e experimentam vivências que contribuem para a sua aprendizagem modificando modos de contato com o mundo que as rodeia.

Para que fins as crianças em idade pré-escolar usam o computador em sala de atividades? Em que circunstâncias o fazem? Que ensinamentos retiram desse contacto com as tecnologias de informação e comunicação? Qual o peso das suas experiências familiares? Estas são algumas das questões a que procurámos dar resposta no artigo.

Partimos de um quadro teórico geral sobre o uso das tecnologias de informação na educação, cruzando-o, em primeiro lugar com o conceito de leitura não convencional (adequado a crianças desta idade) e que é defendido por Emilia Ferreiro (1996), Margarida Martins (1996), Kenneth Goodman (2003), Lúcia Amante (2003) ou Rachel Levy (2009) e num segundo plano relacionando-o com o conceito de texto que na era digital adquire um formato multimediático do qual fazem parte linguagens sonoras e visuais.

Os dados preliminares que apresentaremos resultam da observação contextualizada não-participante realizada em duas salas de jardim-de-infância de uma escola da rede TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária - em que crianças com idade pré-escolar exploram textos multimédia em dois recursos tecnológicos diferentes, mais precisamente, a estação de trabalho KidSmart Early Learning da IBM e um desktop, com colunas de som, impressora e ligação à Internet.

As TIC no pré-escolar

A sociedade do conhecimento e da informação exige do cidadão uma alteração de papéis e de funções. Com tantos recursos *online* potenciados pela web 2.0, os cidadãos têm, em teoria, o poder de educar e de orientar, por isso as suas ações em rede desafiam o seu

papel na sociedade. Esse desafio é colocado não apenas a cada um de nós individualmente, mas também, e sobretudo, às instituições tradicionais.

Segundo o Horizon Report (Johnson, Levine, Smith & Stone, 2010) não é só o papel do cidadão que sofre alterações é também o da escola na preparação para a vida dos seus alunos. O trabalho colaborativo é, neste contexto, uma demanda para alunos, professores, estabelecimentos educativos, comunidades e famílias.

Pedro C. Cerrillo afirmou no Congresso Internacional de Promoção da Leitura realizado em 2009 que um cidadão com capacidade de leitura, [poderá] abandonar o sistema de exclusão educativa, interpretar, avaliar ideias passadas e presentes, aceder de forma crítica às tecnologias de informação e comunicação ou compartilhar emoções, sentimentos e esperanças com pessoas de outras culturas e outros territórios.

Segundo o mesmo autor, é indispensável reduzir a info-exclusão e não há melhor local para começar essa grande tarefa do que na escola; com os alunos, os docentes, os encarregados de educação e o pessoal não docente.

Ferre Laevers, numa entrevista concedida à revista NOESIS, sublinha que a atualização da escola é essencial: “se a escola não se atualizar e não proporcionar aos alunos aprendizagens mais aliciantes, acabará por ser ultrapassada e a maioria das aprendizagens ocorrerão fora da escola” (2008: 20).

A atualização das escolas e dos seus docentes é fundamental, contudo pouco se pode fazer se o próprio sistema educativo não alterar os seus princípios. Não basta ter consciência de que é preciso mudar, é necessário passar aos atos e mudar efetivamente. As escolas precisam de encontrar maneiras de capitalizar o uso das tecnologias e dos textos multimédia para que os seus alunos se sintam integrados numa escola atual que não tem medo de se soltar das amarras da tradição, que aceita novos intervenientes e novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem e que promove a confiança nos leitores.

A escola como instituição educativa e o docente como ator e promotor deverão consciencializar-se da necessidade de proporcionar oportunidades educativas neste domínio partindo sempre dos *skills* e conhecimentos que as crianças já possuem aquando do ingresso num qualquer nível de ensino.

As oportunidades de aprendizagem que a literacia digital pode oferecer aos diferentes intervenientes no processo educativo são variadas. A escola e os docentes deverão adaptar-se a esta nova era e assim mobilizar os alunos e rentabilizar essas mesmas possibilidades de ação na era digital.

A escola necessita acompanhar a diversidade textual e a transformação constante da sociedade e dos seus recursos, começando por reconhecer a pluralidade de interpretações, de leituras e de tecnologia com que lidamos no nosso quotidiano.

Todas estas mudanças implicam uma ação imediata dos intervenientes no processo educativo, de forma direta, e de mudanças junto dos decisores políticos, de forma indireta, modificando práticas, intensificando a intencionalidade educativa na promoção de atividades que reconheçam o contributo individual para o coletivo em diferentes domínios.

A questão que se coloca é se a escola e o sistema educativo estão preparados para agir? Estarão as orientações das políticas educativas europeias e nacionais a ser capazes de mobilizar os diferentes intervenientes educativos para a necessidade de implementar e utilizar as TIC em contexto de sala de aula? Estará a sociedade civil preparada para aceitar cidadãos com acesso facilitado à informação e ao conhecimento?

Na Europa encontram-se novos projetos dinamizados pelos Estados no sentido de promover uma maior utilização das novas tecnologias de informação nas escolas, desde o pré-escolar até ao ensino superior, contexto ao qual Portugal não é alheio.

Interessa-nos no presente artigo abordar em particular o caso do ensino pré-escolar e nesse sentido encontramos, no cenário português, uma iniciativa específica para esse nível de ensino: o Programa KidSmart Early Learning (Ministério da Educação & Companhia IBM Portuguesa, 2008).

Trata-se de uma parceria com o Ministério da Educação e a IBM (desde 2004) que pretende promover a integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem da educação pré-escolar. A IBM doa estações de trabalho aos jardins-de-infância localizados nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), previamente selecionados pelo Ministério da Educação.

Ler antes de ler

As crianças dos 3 aos 6 anos que frequentam o ensino pré-escolar têm noção dos aspetos formais da leitura e da escrita, ou seja, como se lê e como se escreve, e sobre os aspetos conceptuais, isto é, o que representa a linguagem escrita (Martins, 1996).

As crianças conseguem identificar as letras do seu nome próprio em outras palavras e conseguem prever o que querem essas palavras dizer e assim iniciam o seu processo literário em leitura, escrita e literacia. A possibilidade de participar ativamente e socialmente em situações reais de literacia, inseridas num meio onde a comunicação oral e escrita deverá ser privilegiada, são fundamentais para que efetivamente as crianças leiam antes de ler convencionalmente. Elisabeth Sulzby sublinha que “Children are learning about letters, sounds, words, and production and comprehension of written language simultaneously and in various orders” (1987:53).

Ferreiro e Teberosky efetuaram estudos experimentais com crianças dos 4 aos 6 anos de modo a compreenderem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita relacionando-o com uma aquisição conceptual e não apenas com técnicas percetivo-motoras ou com a motivação (1999:11). Neste estudo, as autoras verificam que as crianças compreendem que se pode passar do texto à imagem e vice-versa sem ser necessário diferenciar os sistemas de simbolização, o que por sua vez não modifica o ato de interpretar. Concluem as autoras: “Para interpretar el texto, pueden buscarse en la imagen los datos que aquél no provee”. (Ferreiro e Teberosky, 1999: 93) .

As crianças leem a imagem, interpretam-na, inferem sobre o que veem e atribuem essa mesma interpretação ao texto que acompanha a imagem tornando-o predizível. Em diferentes momentos pode ser o texto que serve para interpretar a imagem, como é sublinhado por Ferreiro e Teberosky: “El dibujo puede ser interpretado, el texto sirve para ler lo que el dibujo representa.(...) la expectativa es que el texto se corresponde com el dibujo el objeto representado en uno, también lo está en el outro” (1999, p.95).

O processo passa por uma busca de sentido do texto a partir da imagem, seguindo-se a procura no texto de indicadores que justificam as inferências, predições e interpretações efetuadas até que alcança um nível de consciência gramatical do texto com o qual está a interagir (Ferreiro & Teberosky, 1999, p.128).

O estudo de Margarida Alves Martins e António Quintas Mendes (1986) efetuado com crianças da mesma faixa etária, salienta diferentes categorias sobre as estratégias de leitura utilizadas por estas crianças nesta faixa etária. Uma primeira categoria definida pelos autores é a leitura icónica do texto escrito (Martins,1996, p.128) como leitura interpretativa do texto e da imagem com diferenciação dos suportes. Surge de seguida a “hipótese do nome sem partição do enunciado oral” (Martins,1996, p.136), ou seja, as crianças relacionam o escrito com a imagem mas ainda não fazem uma correspondência com os segmentos do texto.

A categoria seguinte revela um maior conhecimento das conceções sobre escrita e oralidade e as relações que existem entre elas, designa-se por “hipótese do nome com partição do enunciado oral” (Martins & Mendes, 1986), em que associam o escrito aos nomes dos objetos da imagem fazendo já alguma atribuição aos segmentos da escrita.

Segue-se a identificação de letras ou sílabas nos nomes escritos dos objetos categorizada como “hipótese do nome com identificação de letras e sílabas” (Martins, 1996, p.137). Nesta fase, a criança revela desde logo a compreensão de que a escrita representa a oralidade, implica por isso o desenvolvimento de uma consciência fonológica, que possibilita à criança associar o que escreve ou as letras que lê num texto com o que diz.

Por último, os autores definem duas categorias, a “decifração sem compreensão” e a “decifração com compreensão” (Martins, 1996, p.137). Na primeira, as crianças tentam ler o texto, ainda sem convencionalidade, sem recorrer à imagem e a segunda, em que já fazem uma correspondência grafema/fonema e concluem com uma palavra que tem sentido. Margarida Alves Martins sublinha que “Os conhecimentos que as crianças têm sobre as características da escrita, antes do início do ensino formal, contribuem para que uma boa aprendizagem da leitura seja possível” (1996, p.138), reforçando a importância das experiências, aprendizagens, comunidades leitoras e eventos efetivos de lecto-escrita que todas as crianças realizam no seu dia-a-dia.

A leitura do texto multimédia efetuar-se-á na mesma sequência da leitura em material impresso, mas agora ao invés de aprender a segurar no livro adequadamente, a folhear, a ler da esquerda para a direita e de cima para baixo, a criança é confrontada com uma leitura em ecrã, onde pode utilizar o rato, o touchpad ou a ponta dos seus dedos sem ter de respeitar uma ordem específica.

As etapas e os ícones das diferentes infografias ajudam-na no seu percurso, identifica as letras do seu nome e dos seus amigos, outras letras que já conhece e das quais já identifica os fonemas nas palavras e textos que lhe surgem no ecrã, desenvolvendo um “vocabulário visual” ou seja, “(...) as palavras que a criança vai reconhecendo globalmente pelas suas características gerais ou mesmo pela identificação das letras que as constituem” (Mata, 2008).

A leitura dos ícones enquadra-se na leitura icónica do texto que abordámos anteriormente com os autores Martins e Mendes (1986) uma vez que facilita a interpretação do texto e da imagem que se apresenta no ecrã.

As etapas seguintes deverão de igual modo aplicar-se na leitura do texto multimédia, uma vez que o que os estudos efetuados por estes autores (Ferreiro & Teberosky, 1999; Martins, 1996) se reportam às estratégias de leitura que as crianças desenvolvem e que se aplicam a todo o tipo de textos, quer sejam eles em versão impressa ou em formato digital. O objetivo será sempre o de tentar atribuir uma mensagem ao texto, interpretando e mobilizando para isso as estratégias de leitura que já desenvolveram e assim encontrar um sentido para esse mesmo texto.

Novos textos, novas narrativas, novos leitores

Para Carrington (2005) poderemos estar a assistir a uma mudança no que diz respeito aos conceitos de leitura e leitor com a introdução em larga escala de diferentes suportes tecnológicos no quotidiano dos cidadãos.

As crianças tornam-se hábeis no uso de tecnologias e proficientes no manuseamento de textos multimédia e das ferramentas necessárias para o fazer, desenvolvem estratégias para aceder, ler e interpretar os textos, as infografias, os símbolos e agir perante os mesmos. Tornam-se pró-ativos e competentes ao nível da literacia digital.

O conceito de leitor altera-se, bem como o conceito tradicional de texto. O leitor digital tem o poder de decisão sobre que rumo a dar aos diferentes textos digitais e confronta-se com um maior número de características no texto que implicam movimento, som, cor, texto escrito e escrita pictográfica. A descodificação não é o mais relevante para que um sujeito se torne leitor na era digital. Novas leituras e novos leitores, em idades cada vez mais jovens, tornam-se aptos a concretizar novas narrativas com textos multimédia.

A leitura não se resume apenas ao texto em papel ou à descodificação, mas abrange uma leitura no ecrã com textos que se caracterizam pelas suas múltiplas modalidades que por sua vez promovem novas leituras e o desenvolvimento de novos leitores desde as mais tenras idades. Estamos a referir-nos a crianças que, com relativa facilidade e por tentativa e erro, utilizam um telemóvel, jogam com consolas, interagem com jogos na televisão ou utilizam as diferentes ferramentas de um computador para ler os textos que se lhes disponibilizam (Levy, 2009).

A sua própria flexibilidade motora permite-lhes dominar as ferramentas do computador – como um teclado, um rato ou um *touchpad* – juntamente com a sua predisposição para integrar e se apropriar de novas mensagens e informações seja qual for a fonte. As crianças

conseguem desde muito cedo transferir informações captadas num determinado suporte digital para um outro.

Rachael Levy (2009) refere-se a um estudo com crianças dos 3 aos 6 anos em que se verifica esta facilidade, ou seja, crianças que em casa não tinham acesso ao computador, mas utilizavam outros suportes digitais e que quando foram confrontadas com um PC na escola conseguiram aplicar os conhecimentos que possuíam no contexto do texto multimédia.

Um bom exemplo do que acabámos de sublinhar é um registo do estudo desta investigadora sobre a capacidade de transferir conhecimentos construídos com um determinado suporte tecnológico para um outro suporte.

Refere a autora: "(...) to have developed the skills needed to access and use computers in school, through their interactions with other multimedia in their homes" (Levy, 2009, p.84).

As diferenças entre o texto em versão papel e o texto em formato digital, passam pela destreza manual, pela possibilidade de o segundo ser alterável com apenas um clic ao contrário do primeiro e obviamente com as capacidades cognitivas que aí são utilizadas. Ou seja, quando o leitor de um texto em formato digital clica num determinado ícone decide o sentido que pretende para esse mesmo texto. São necessárias respostas rápidas e pensamento estratégico.

Anne Mangen (2008) no texto *Hypertext fiction reading: haptics and immersion* sublinha esta diferença entre a leitura de um texto em papel e um texto em formato digital.

When reading digital texts, our haptic interaction with the text is experienced as taking place at an indeterminate distance from the actual text, whereas when reading print text we are physically and phenomenologically (and literally) in touch with the material substrate of the text itself (2008:405)

Num texto na versão papel o leitor consegue prever o que se vai passar no texto quando termina uma página e folheia para a próxima, contudo ele prevê mas não reescreve o texto, não define o seu caminho. Num texto em formato digital essa é uma das possibilidades mais aliciantes para o "leitor-usuário", poder definir o caminho do texto.

A leitura de um texto em formato digital implica uma leitura em ecrã, ou um *scanner* visual, quer seja no desktop, no laptop, no ipad, no iphone ou no notebook. As crianças têm contato com estes ecrãs desde muito cedo e facilmente desenvolvem a destreza manual e a motricidade fina para os manusear (Rachel Levy, 2009). As mãos no texto digital servem para "click and scroll" como refere a Margaret Mackey (2007:112) e assim se abrem inúmeras possibilidades do leitor usuário construir o texto que está a ler.

Com crianças pequenas esta possibilidade poderá estar mais diluída na utilização dos textos nos diferentes suportes, o papel e o digital, uma vez que o facto de ainda não lerem dentro da convencionalidade lhes atribui liberdade para interpretar predizendo os textos em qualquer um dos formatos. A sua capacidade criativa, imaginativa e interpretativa facilita a

leitura dos textos e em ambos é importante ter em conta as experiências e aprendizagens anteriores que originam uma determinada leitura e interpretação.

A leitura dos diferentes textos implica por um lado as imagens impressas, por outro os ícones associados ao movimento e ao som, a folhear pacientemente em oposição a respostas rápidas, auto-estimulantes e que podem tornar o leitor impaciente (Mangen, 2008:410).

A necessidade de procurar sentido no texto relacionando essa procura com as experiências e aprendizagens vivenciadas e apreendidas anteriormente é transversal na leitura dos dois diferentes tipos de texto. A ação perante o texto é também um dos pontos que permeia a leitura dos diferentes suportes de textos. Ou seja, o leitor age perante o texto impresso quando o interpreta segundo os seus valores, conhecimentos e experiências, enquanto que no texto multimédia o leitor interpreta-o mas por vezes poderá ficar vulnerável às distrações proporcionadas pelos ícones, o som e o movimento.

A utilização da tecnologia no processo literário de leitura, escrita e literacia permite ao leitor experienciar outra coisa que não a própria tecnologia. Don Ihde (1990) define estas experiências como relações hermenêuticas entre o leitor que usa a tecnologia e que se serve dela para experienciar o texto com que está a interagir e a interpretar (Mangen, 2008:414).

A forma como temos de combinar ações físicas para manusear a tecnologia e ao mesmo tempo interpretar e ler os textos em formato digital leva o leitor a competir com a própria tecnologia no sentido de que tem de a dominar para poder interagir com o texto que está a experienciar e a ler.

A interatividade associada a interfaces graficamente agradáveis, ludicamente expostos e uma navegação intuitiva e que depende do ritmo de cada leitor usuário são outras das características disponibilizadas pela tecnologia. O leitor do texto multimédia é envolvido na exploração do conteúdo acedendo e explorando pequenos fragmentos do texto que se relacionam entre si. A interatividade permite uma resposta imediata do software multimédia ao seu utilizador o que por sua vez lhe desperta mais desejo de continuar a explorar esse mesmo texto.

Metodologia

O *corpus* desta investigação é constituído por 25 alunos do ensino pré-escolar (dos 3 aos 6 anos) a frequentar um jardim-de-infância, no concelho de Lisboa, com a estação de trabalho KidSmart Early Learning, no âmbito do protocolo estabelecido entre o Ministério da Educação e a IBM.

A opção por esta faixa etária deve-se essencialmente a três indicadores:

1. Crianças que ainda não dominam as competências convencionais da leitura e da escrita e que frequentam o ensino público pré-escolar.
2. O facto de as crianças nestas faixas etárias manterem contactos, desde muito cedo com materiais impressos, o que as conduz ao desenvolvimento da literacia emergente (Ferreiro & Palácio, 2003; Ferreiro, 1996; Viana, 2002; Azevedo, 2002;) e

consequentemente ao desenvolvimento das competências literárias e linguísticas, num primeiro nível, não formal, para passarem a um segundo nível, convencional.

3. As orientações governamentais que passam pela formação TIC para os docentes, a implementação de recursos tecnológicos em contexto de sala de aula e o protocolo com a IBM que doa estações de trabalho KidSmart Early Learning a jardins-de-infância TEIP, que poderão estar a promover diferentes oportunidades educativas no domínio das novas tecnologias, promovendo novas narrativas sobre o texto digital.

O estabelecimento educativo de ensino pré-escolar situa-se no concelho de Lisboa e pertence à rede dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) do Ministério da Educação.

A recolha de dados para o presente estudo foi efetuada com base em observações diretas não participantes em contexto educativo. Para completar a recolha de informação, foram ainda realizadas entrevistas semi-diretivas às educadoras das salas observadas.

Pretendia-se observar nas crianças, inseridas “no seu quadro habitual e familiar” (Damas & De Ketele, 1985, p.48), comportamentos e interações perante e com os textos, tendo como suporte as TIC.

Foram efetuadas três sessões de observações em cada sala, no período acordado com as docentes, durante uma semana no 1º e 2º períodos escolares, mais precisamente na terceira semana de novembro e na última semana de fevereiro de 2011 e 2012.

As crianças que participaram no estudo não foram escolhidas pelo investigador tendo-se verificado duas situações: uma escolha autónoma por parte das diferentes crianças do grupo para irem trabalhar no computador que faz parte do conjunto de áreas que a sala possui; e uma segunda situação em que a docente sugere a algumas crianças a possibilidade de irem trabalhar no computador.

Apresentação e discussão de dados

O uso do computador

As observações efetuadas permitiram-nos verificar que o computador é usado essencialmente como um momento de trabalho. Faz parte do conjunto de áreas em que as salas estão divididas. No momento de escolha individualizada, as crianças têm a liberdade de optar pela área do computador e da escrita. Esta escolha implica normalmente um pequeno grupo de crianças (que pode ir de 2 a 5) ou mesmo individualmente. Em qualquer das hipóteses é respeitada, por parte do educador, essa opção e a sua presença é essencialmente de scaffolding (Vygotsky: 1993) ou seja de apoio e desafio em todo o momento de utilização do computador.

Por vezes o computador serve como um recurso de pesquisa quando, por exemplo, se está a abordar um determinado tema e sobre o qual se suscitam algumas dúvidas. Nestas situações, tal como verificado nas observações, são as crianças que rapidamente lembram o

docente que podem “ir ver à “net”” se a informação está correta ou se existem mais informações sobre um determinado assunto.

Para um uso individualizado, as crianças recorrem sobretudo a *software* educativo. Fazem jogos de escrita e leitura, de matemática e de desenho ou pintura. Os *softwares* têm por norma um narrador que vai interagindo com as crianças e lhes dá um *feedback* das suas decisões e opções de escolha. É um narrador que tende a reforçar e a incentivar mesmo quando a criança não acerta. Verificou-se que a presença do narrador ajuda à motivação das crianças mesmo quando estas não assinalam a resposta/caminho correto. As crianças insistem no jogo até obterem a recompensa do sucesso que lhes é atribuída pelo som do “aplausos” e pelo reforço positivo verbal do narrador.

Podemos verificar que a presença de movimento, de som e de cores estimulam as crianças a continuar e a criar uma relação com o intermediário/narrador. As crianças divertem-se, riem, comentam com os seus pares os comentários que o narrador/intermediário efetua e persistem no jogo, como se verificou num dos momentos de observação em que uma criança verbaliza a sua satisfação pelo seu desempenho com sucesso das tarefas que o *software* educativo lhe está a propor realizar “Olha estou a jogar bem! Estou a fazer muitas coisas” (sic.).

Aprender com a tecnologia

No decorrer das observações, conseguimos identificar duas áreas nas quais se verificam aprendizagens importantes e relevantes para o desenvolvimento das crianças e para a construção ativa do conhecimento individual e coletivo. São elas, a socialização e as aprendizagens educativas integradas nas diferentes áreas de conteúdo.

No que diz respeito à socialização, as crianças que utilizam o suporte digital em contexto de sala de atividades aprendem a esperar pela sua vez na utilização do computador e do rato, a partilhar informação relevante para a obtenção de resultados com sucesso na prossecução da tarefa ou jogo que estão a realizar; reconhecem a necessidade de solicitar ajuda aos seus pares que com eles partilham aquele momento digital e tecnológico (quer na utilização do próprio equipamento, na seleção do *software*, ou até na interpretação do texto multimédia com os seus diferentes ícones); trocam dúvidas e por vezes passam juntas por situações de insucesso. Mesmo assim, verificámos que essas situações não promovem frustração nas crianças, pelo contrário permitem o desenvolvimento de um *brainstorming* com os pares como tentativa de alcançar o sucesso na tarefa que se está a desempenhar. Verificámos que as crianças utilizam a técnica da tentativa e erro para alcançar o sucesso e definem um objetivo competitivo consigo próprio no decorrer dos diferentes passos/tarefas a cumprir num determinado jogo.

Tendo em conta as áreas de conteúdo e as linhas orientadoras definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), conseguimos identificar uma série de aprendizagens educativas que podem ser efetuadas na utilização do equipamento tecnológico e do seu *software* e que passamos a enunciar de seguida:

- Utilização do equipamento: lateralidade; avança e recua dependendo do ícone escolhido; motricidade fina, coordenação óculo-manual

- Utilização do *software*: Domínio da matemática: padrões, sequências lógicas, classificação, encaixes, números, geometria, nomeação, identificação e atribuição de cores, quantidades, tamanhos, correspondências um a um; preenchimento de tabelas de 2 entradas.

- Domínio da linguagem oral e abordagem à leitura e escrita: interações verbais com o narrador/intermediário do *software*, interações verbais com os pares; definição e nomeação das diferentes letras do abecedário; introdução do nome próprio do utilizador do jogo e do sucesso alcançado (recorde identificado); completar palavras; contador de histórias que permite às crianças ouvir uma história, virar a página, definir a sequência da história e executar tarefas relacionadas com a história após a audição da mesma; identificam letras do seu nome e do nome dos seus colegas;

- Área do conhecimento do mundo: identificação de diferentes alimentos, objetos do dia-a-dia, ações, paisagens de diferentes estações de ano e de países estrangeiros, pensamento científico com testagem de hipóteses por tentativa e erro nas diferentes tarefas do jogo.

O contexto e a inclusão digital

No caso concreto do nosso *corpus* podemos referir que a comunidade que frequenta este jardim-de-infância é variada e compreende famílias de etnia cigana, africanos e caucasianos.

Segundo informações fornecidas pelas docentes titulares de grupo, estas famílias são de classe baixa e média-baixa, poucas têm acesso a computadores, registando-se que o acesso tem sido mais facilitado com a distribuição/aquisição dos portáteis Magalhães no âmbito do Plano Tecnológico de Educação. A maior parte destas famílias tem filhos no 1º ciclo e irmãos no pré-escolar e os meninos transferem e aplicam os conhecimentos adquiridos na sala de pré-escolar para os Magalhães dos irmãos.

Verifica-se que por vezes as crianças que têm direito a usufruir do Magalhães no 1º ciclo usufruem dos conhecimentos que os irmãos que frequentam o pré-escolar adquiriram. Uma das crianças da sala observada referiu o seguinte: “eu ensino o meu irmão a usar o computador” (sic.).

Verifica-se ainda, de acordo com as docentes da sala, que os menores ensinam os pais a utilizar o computador e até a identificar/interpretar o texto multimédia, como por exemplo, os ícones que servem para mover uma peça ou passar à fase seguinte ou as letras que conhecem e que lhes permitem predizer a palavra. Muitos destes pais não frequentaram a escola e só sabem escrever o nome. As crianças chegaram mesmo a verbalizar o incentivo que os progenitores fazem em casa para que estes aprendam a utilizar o computador: “A minha mãe diz para eu trabalhar com o computador...” (sic.).

Conclusão

As estratégias para ajudar a reduzir a info-exclusão têm proliferado, quer em orientações e decisões europeias, governamentais e mesmo mundiais. Contudo, é pertinente refletir sobre se existe uma mudança efetiva de ações e atitudes que permitam ou possibilitem o acesso às TIC e se esse acesso ajuda a construir e assimilar, efetivamente, conhecimento e aprendizagens.

O breve e particular excerto de observações que aqui apresentamos permite-nos concluir alguns pontos. Em primeiro lugar que o acesso às TIC está a ser efetivo, mesmo que não alcance a totalidade dos estabelecimentos educativos ou as faixas etárias é possível inferir que a aplicação de conhecimentos apreendidos num determinado nível pode ser transversal e aplicado a suportes digitais distribuídos a outros níveis de ensino. Estamos a referir-nos concretamente ao facto de os conhecimentos construídos ativamente no pré-escolar sobre a utilização do suporte digital e do texto multimédia, serem aplicados no Magalhães, suporte tecnológico disponível e acessível para as famílias. É esta capacidade de aplicar e transferir conhecimento que se constrói, sem receios mas sempre na expectativa e na exploração do suporte e do próprio conhecimento, que se destaca nas crianças tão pequenas.

Verificamos igualmente que o uso dos suportes digitais está integrado nas rotinas diárias das duas salas observadas e tornou-se numa opção natural e parte de hábitos de exploração, verificação e aplicação de conhecimentos apreendidos e construídos nas diferentes áreas de conteúdo, que orientam as ações e oportunidades educativas propostas e desenvolvidas intencionalmente na educação pré-escolar.

As crianças observadas fazem a aplicação de conhecimentos diários que apreenderam em contexto de sala de atividades nas tarefas e jogos que são propostos pelo software educativo que está inserido no PC e que elas, autonomamente, decidem escolher.

O contacto frequente e diário com os suportes digitais ajudam as crianças desta faixa etária a concretizar e explorar conceitos, como por exemplo o pensamento científico, o pensamento lógico matemático e explorações diversas na área da leitura e da escrita, nas quais se inclui a interpretação do texto multimédia.

Com base nas observações efetuadas conseguimos concluir que as crianças, mesmo sem uma aquisição convencional de leitura e escrita, interpretam a imagem, o som, a cor e o movimento e conseguem predizer algumas das palavras que lhes vão surgindo no decorrer do jogo ou da tarefa proposta.

Todas estas possibilidades de pensar e de interpretar, definem uma postura atenta, assertiva por parte dos docentes, que promovem diferentes oportunidades de tomada de decisão na busca de sentido e de sucesso para o que se está a jogar ou a cumprir como tarefa, nas crianças dos 3 aos 6 anos.

Em suma, as vivências pessoais e em comunidade, as possibilidades de experimentação e de questionamento promovem, não só, a construção ativa de conhecimentos nas diferentes

áreas de conteúdo, bem como, contribuem para a impregnação no dia-a-dia educativo da utilização das TIC que se deverá tornar natural e não uma exceção.

Bibliografia

Amante, L. (2003). *A Integração das Novas Tecnologias no Pré-Escolar: Um Estudo de Caso*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Aberta.

Azevedo, F. J. F. (2002a). 'Estudos literários para a infância e fomento da competência literária'. Retirado de: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt>>.

Carrington, V. (2005). 'New textual landscapes, information and early literacy'. In J. Marsh (Ed), *Popular culture, new media and digital literacy in early childhood*. Oxon: RoutledgeFalmer. Retirado de: <<http://www.google.com/books>>.

Cardoso, G., Espanha, R. (coord.) (2012). *A Sociedade em Rede. A Internet em Portugal 2012*. Lisboa: Obercom.

Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet – Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cerrillo, P.C. (2009, fevereiro). *Sociedade e Leitura: a importância dos mediadores de leitura. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Promoção da Leitura Formar Leitores para Ler o Mundo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Damas, M. J. & De Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Ferreiro, E. & Palacio, M. G. (2003). *Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores. Retirado de: <<http://www.google.com/books>>.

Ferreiro, E. (1996). *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez.

Goodman, K. S. (2003). 'O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento'. In E. Ferreiro & M. G. Palacio, *Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas* (pp.11-22). Porto Alegre: Artmed Editora.

Ihde, D. (1990). *Technology and the lifeworld: From garden to earth*. Bloomington: Indiana University. Retirado de: <<http://www.google.com/books>>.

Johnson, L., Levine, A., Smith, R., & Stone, S. (2010). *The 2010 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retirado de: <<http://www.nmc.org/pdf/2010-Horizon-Report.pdf>>.

Laevers, F. (2008) 'Se houver envolvimento há desenvolvimento'. *NOESIS*, 74, 16-21.

Levy, R. (2009). 'You have to understand words... but not read them: young children becoming readers in a digital age'. *Journal of research in Reading*, 32(1), 75-91.

Mackey, M. (2007). *Literacies across media: Playing the text*. (Vol. 2). London: Routledge. Retirado de: <<http://www.google.com/books>>.

Mangen, A. (2008). 'Hypertext fiction reading: haptics and immersion'. *Journal of Research in Reading* 31(4), 404-419. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2008.00380.x

Martins, M. A. & Mendes, A. Q. (1986). 'Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura'. In *Análise Psicológica*, 1(V), 25-43.

Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura: conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita. Desenvolvimento metalinguístico e resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Mata, L. (2008). A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1997). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação & Companhia IBM Portuguesa. (2008). Relatório de Avaliação – KidSmart Early Learning Programm. Lisboa: DGIDC/ERTE/PTE.

Ministério da Educação. (2007). Plano Tecnológico da Educação. (Anexo à Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007, de 18 de Setembro). Lisboa: GEPE/ME.

Teale, W. H. & Sulzby, E. (1987). Emergent literacy – writing and reading. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Viana, F. L. P. (2002). Da linguagem oral à leitura – construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Vygotsky, L.S. (1993). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Média e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Vem brincar comigo no Scratch! Crianças de 4 a 6 anos apropriam-se desta linguagem de programação

Ana Patrícia Oliveira (apoliveira@ua.pt)

Maria Conceição Lopes (col@ua.pt)

Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro

Resumo: O presente artigo descreve alguns dos resultados da investigação, formação e intervenção realizadas no âmbito do projeto "Scratch'ando com o SAPO na Infância", desenvolvido com crianças do jardim-de-infância, pais e educadores em 2010/11. Uma das finalidades deste projeto é contribuir para a inovação da aplicação e programação Scratch do MIT Media Lab, direcionando-a para a infância, uma vez que foi criada para ser utilizada por crianças dos 8 aos 12 anos.

Os resultados que se colocam à discussão relacionam-se com as mudanças pensadas e sugeridas pelas crianças durante as suas brincadeiras no Scratch.

Para se compreender e avaliar as orientações das crianças, utilizou-se o método da constelação de atributos. A seleção de cada atributo da constelação realizou-se a partir da análise de conteúdo das respostas dadas pelas crianças à pergunta: "O que mudarias no Scratch para brincarem melhor?". De acordo com as crianças, as mudanças a introduzir no Scratch relacionam-se com o design de interação e a integração de ajudas complementares que as guiassem na execução das tarefas de programação. As crianças também forneceram dados sobre o grau em que cada uma das modificações as ajudava a brincar melhor com o Scratch. Para o efeito utilizou-se a adaptação do método do diferencial semântico à constelação de atributos.

Palavras-chave: brincar, infância, programação, Scratch.

1. Introdução

O comité das Nações Unidas para os direitos da criança, reunido em Genève, em 1 de fevereiro último, ao adotar o documento oficial (General Comment) que esclarece a importância do artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança, reforça o significado e importância das manifestações da ludicidade da criança e clarifica as responsabilidades dos governos signatários na defesa do “direito da criança a descansar e ao lazer, a brincar e à recreação e a participar livremente na vida cultural e artística”.

No projeto 'Scratch'ando com o sapo na infância' a promoção e desenvolvimento da ludicidade das crianças do jardim de infância pretende demonstrar como o Scratch pode ser um indutor da convivialidade cultural, artística e lúdica que se manifestam no brincar social espontâneo (BSE).

Um dos principais objetivos do projeto, iniciado em 2010, é potenciar a relação destas crianças com as tecnologias de comunicação. E, pela experiência e testemunho, contribuir para simplificar, acrescentar e inovar a programação Scratch. A premissa da qual se parte, é que o brincar das crianças dos 4 aos 6 anos é a experiência privilegiada da comunicação, podendo, estas beneficiar das possibilidades disponíveis neste artefacto informático.

No estudo realizado no jardim de infância da Cooperativa A Torre, em Lisboa, foram levadas a cabo sessões de experiência-formação com a programação Scratch, nas quais se promoveu o BSE, de forma iterativa e evolutiva, entre crianças dos 4 aos 6 anos. Nestas sessões, as crianças tiveram igualmente a oportunidade de participarem ativamente com sugestões de aperfeiçoamento da aplicação Scratch e, conseqüentemente, melhorar os conceitos de programação para a sua faixa etária.

Da assessoria dada pelos adultos na exploração da aplicação Scratch, até à experiência da autonomia do BSE das crianças, mediadas por esta ferramenta, decorreu um processo iterativo que se tipifica em estádios e fases, sendo estes considerados, também, como um resultado que pode guiar educadores a promover o BSE mediado por dispositivos informáticos de comunicação e ludicidade.

2. Dimensões do estatuto social da criança do século XXI

No século XXI, os meios eletrónicos e digitais estão largamente presentes e disponíveis nas vidas das crianças ainda muito novas, e as crianças mais velhas são utilizadores regulares e ativos desses novos media (Thorn, 2008; Addlington, 2010). Sabe-se que o uso dos media nos primeiros anos do desenvolvimento das crianças é fundamental, pois os padrões de comunicação estabelecidos neste período têm implicações a longo prazo para o desenvolvimento cognitivo e na utilização futura dos media (Lemish, 2008).

Atualmente, os dispositivos informáticos dominam o quotidiano das crianças em diferentes contextos, seja na escola, em casa ou nos tempos livres.

De acordo com Chaves e Dutschke (2007) existe uma nova geração de crianças em Portugal: a Geração Net. Esta geração, entre os 6 e os 12 anos, ensina os pais e os educadores (que aceitam positivamente estes ensinamentos), principalmente no uso das novas tecnologias. Para além de serem crianças mais independentes, autónomas e maduras, têm uma maior abertura emocional e intelectual, desenvolvem laços sociais mais facilmente e gostam de investigar e inovar.

As crianças são naturalmente curiosas e motivadas a brincar, jogar e aventurar-se na busca de informação, sendo que as tecnologias, em particular a Internet, são um dos meios utilizados para esse fim.

De acordo com o estudo EU Kids Online II (Livingstone et al.), realizado com mais de 25 mil crianças (de 25 países europeus) entre os 9 e os 16 anos de idade, 93% das crianças utilizam a Internet pelo menos uma vez por semana e 60% todos os dias, sendo que as crianças mais pequenas estão a aceder à Internet cada vez mais cedo (entre os 6/8 anos). Mais especificamente em Portugal, 78% das crianças utilizam a Internet.

Ainda de acordo com o referido estudo, as crianças desenvolvem várias atividades online: usar a internet para pesquisas em trabalhos escolares (85%), jogar (83%); ver vídeos (76%); utilização de ferramentas de mensagens instantâneas com amigos e familiares (62%), pesquisar e publicar imagens (39%), partilhar mensagens (31%), usar a webcam (31%), usar sites de partilha de ficheiros (16%) e atualização/consulta de blogues (11%).

No que diz respeito à mediação e acompanhamento parental, verifica-se que a maior parte dos pais, cerca de 70%, afirma que conversa com os filhos acerca do que fazem na Internet e está perto da criança quando esta utiliza a Internet (58%). Para além disso, os pais sugerem às crianças como se devem comportar com outros quando estão online (56%), falam sobre aspetos que as podem incomodar na Internet (52%), e ajudam as crianças quando surge algum problema (36%). A maioria das crianças e pais consideram a mediação parental útil e necessária.

Buckingham (2000) no seu livro "After the Death of Childhood" reconhece os direitos das crianças em relação aos media, realizando uma análise mais social em cada uma das áreas dos direitos das crianças: de proteção, promoção, participação e educação. O autor defende um aumento no acesso das crianças à esfera pública, rejeitando as fronteiras existentes entre a infância e a idade adulta e encontrando formas de preparar as crianças para conviver com o mundo adulto dos media contemporâneos, participar nele e até modificá-lo.

De seguida, descrevem-se mais pormenorizadamente cada um dos direitos das crianças, de acordo com o ponto de vista de Buckingham (2000):

- Proteção: em relação aos media, este é o direito que mais gera controvérsia. É evidente que as crianças (tal como os adultos) não devem ser submetidas a materiais que não tenham conscientemente selecionado, nem a materiais que sejam prejudiciais ao seu bem-estar. Buckingham defende uma abordagem pragmática, através da qual se deveria implementar um sistema que forneça a autorregulação, não só por parte dos pais, mas também pelas próprias crianças. Na sua perspetiva, as crianças necessitam de ser motivadas a tomar precauções

para se protegerem na Internet, assim a educação tem um papel importante para as crianças conseguirem avaliar as informações e conteúdos que encontram.

- **Provisão:** as mudanças tecnológicas e económicas nas indústrias mediáticas originou novas questões acerca da provisão dos media para crianças. Buckingham defende a continuidade da regulação dos fornecedores públicos e privados, para que se possa disponibilizar vários materiais e conteúdos especificamente concebido para crianças, pois apesar de estarem mais familiarizadas com os media, continuam a ter necessidades, interesses e preocupações específicas.
- **Participação:** Buckingham defende o direito das crianças na participação nos vários media, para isso devem deixar de ter um papel passivo face à conceção e ao desenvolvimento dos media. O autor realça o envolvimento ativo das crianças na produção dos próprios media e no ambiente que os rodeia, nomeadamente na formação da política dos media, influenciando a gestão das instituições mediáticas. A proliferação de novos media e de novos canais de distribuição contribuiu significativamente para a democratização da produção de media, na qual a criança tem um papel essencial.
- **Educação:** os direitos de participação não podem ser simplesmente concedidos às crianças, se estas desenvolvem as habilidades para exercer esses direitos, as crianças necessitam de ser preparadas para o fazer. Nesse sentido, surge um quarto direito no conjunto de direitos relacionados com os media, nomeadamente o da educação. Esta forma de educação não é a que pretende defender as crianças da influência dos media, mas sim a educação que pretende estender a participação ativa e informada das crianças na cultura dos media que as rodeia. Os novos media, os artefactos de ludicidade e os artefactos lúdicos fazem parte da vida das crianças e estão a alterar a maneira como pensam, interagem e aprendem. Desta forma, torna-se importante entender quais os padrões de uso dos media e os conteúdos mediáticos consumidos nos primeiros anos de vida das crianças.

3. Programação Scratch

A aplicação e programação Scratch (Figura 1) permite às crianças programar brincadeiras, animações, histórias e músicas, arrastando e conectando instruções simples de programação. Estas instruções surgem sob a forma de blocos gráficos semelhantes a peças Lego, que somente vão encaixar se fizerem sentido semântico. Os blocos são também codificados por cores, de acordo com o tipo de instrução que representam, por exemplo, as peças que representam ações de controlo são amarelas, enquanto as peças de movimento são azuis. Os programas, criados pelas crianças, podem controlar um ou mais objetos, também designados por *sprites*.

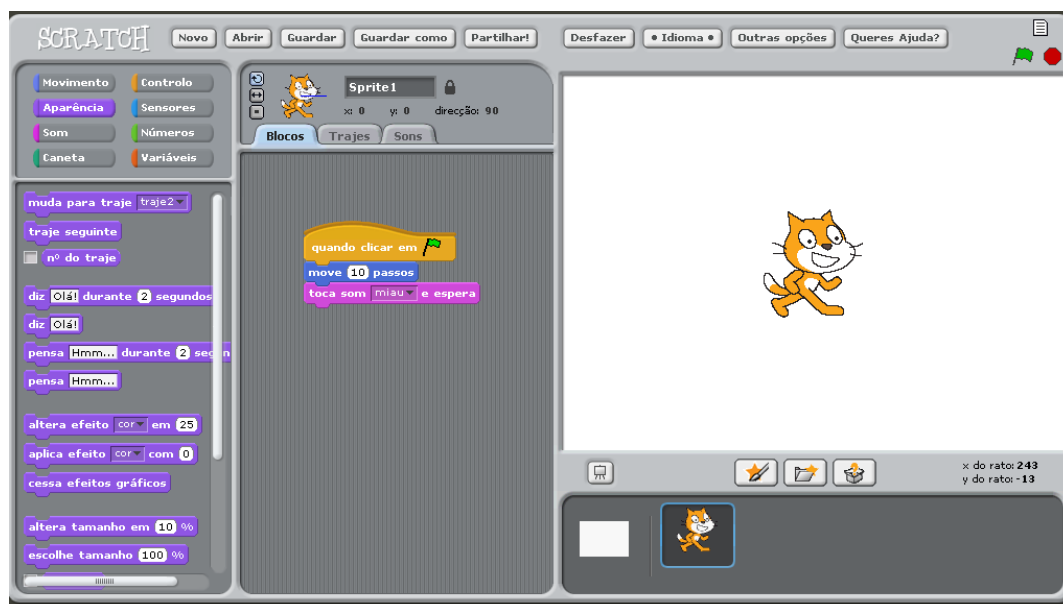


Figura 1 – Ambiente gráfico da aplicação Scratch

O Scratch disponibiliza um conjunto de exemplos de projetos, que acompanham o pacote de instalação, e que representam amplamente aquilo que pode ser realizado com a aplicação. Quando as crianças finalizam o seu projeto, se pretenderem, poderão partilhá-lo com outras crianças que utilizam a aplicação, através da comunidade Scratch *online* presente no endereço <http://scratch.mit.edu>.

A interface da aplicação é muito intuitiva e divide-se em três áreas principais. A coluna da esquerda contém as várias instruções que as crianças podem escolher para construir um programa. No topo do conjunto de instruções existe um grupo de botões que seleciona o tipo de instruções a serem mostradas (controlo, movimento, aparência, etc). A coluna da direita da interface está dividida em duas partes, a parte superior é o palco (*stage*) onde todas as ações do programa acontecem, e na parte inferior estão contidos os objetos que estão a ser utilizados no programa. Finalmente, na coluna central é onde as ações de programação são encaixadas, as crianças arrastam as instruções da coluna da esquerda para a coluna central, para que possam conectar os blocos entre si e construir o programa que controla os *sprites* que estão presentes no *stage*.

As crianças, através das ferramentas de programação simples disponibilizadas pelo Scratch, têm a possibilidade de treinar o seu raciocínio lógico-científico e de explorar a sua criatividade, sendo estas capacidades aplicadas no desenvolvimento e construção de projetos. Estes projetos podem ser desenvolvidos em modo *offline* através da aplicação Scratch, por outro lado, no site da comunidade, as crianças podem partilhar os projetos, tirar dúvidas e aprender com a comunidade de utilizadores.

Rusk et al. (2003) defende que as novas gerações, com recurso ao Scratch, desenvolvem competências de aprendizagem do século XXI, sendo elas, competências de informação e comunicação, competências de raciocínio e resolução de problemas, e competências interpessoais e de colaboração. Assim, a programação Scratch apresenta-se como um meio

privilegiado para promover a aprendizagem e desenvolver diversas competências das crianças e jovens de uma forma lúdica e interativa.

Atualmente, para além dos domínios da escrita, da leitura e do raciocínio lógico-matemático, são necessárias novas competências para se utilizar e manipular corretamente as novas tecnologias e se concretizar uma comunicação mais eficiente e eficaz.

O Scratch potencia a aquisição dessas novas competências ligadas à literacia mediática e tecnológica, uma vez que possibilita a criação e a manipulação de vários tipos de media (imagem, texto, música e animações) por crianças e jovens, promovendo a criatividade e a análise crítica acerca dos media que observam (competências de comunicação).

Quando se programa no Scratch, as capacidades ligadas ao raciocínio crítico e ao pensamento sistémico são desenvolvidas através da construção de projectos, pois os jovens necessitam de coordenar o tempo com a manipulação dos diferentes *sprites* permitindo-lhes, ainda, experienciar conceitos tecnológicos e de sistema como a interactividade e o feedback.

A criação de um projeto em Scratch requer que as crianças e jovens conceptualizem uma ideia e que depois sejam capazes de decompor o problema em ações mais pequenas através da agregação dos blocos de programação. Enquanto criam a estrutura de blocos, os utilizadores podem alterar dinamicamente segmentos de código e visualizar em tempo real o resultado das suas ações. Neste processo de conceptualização e design, os utilizadores experimentam, identificam, formulam e resolvem problemas de forma iterativa.

A criatividade e a curiosidade intelectual são promovidas pela utilização do Scratch, pois os jovens são desafiados a procurarem novas soluções à medida que surgem novos desafios, não se limitando a perceber e a saber resolver problemas pré-definidos. Para além disso, a colaboração e as competências interpessoais são igualmente encorajadas, uma vez que os utilizadores têm a possibilidade de trabalhar em conjunto na construção de projetos. Os objetos, blocos e código do Scratch são modulares e podem ser facilmente acedidos, lidos e partilhados em comparação com outras linguagens de programação.

O autodirecionamento é também uma competência que está presente nos projetos importantes e significativos que os jovens desenvolvem. A geração de uma ideia e o ultrapassar dos problemas no processo de conceção e desenvolvimento dos projetos geram uma motivação intrínseca que auxilia os jovens a transpor os desafios encontrados.

Como o Scratch é um ambiente de programação aberto, a comunidade pode alterar e contribuir para os projetos dos restantes utilizadores, assim os jovens têm de ser capazes de se responsabilizar por aquilo que criam e adaptar-se em função da reação dos outros utilizadores. Em termos de partilha de experiências que contribuam para o seu ambiente de aprendizagem, os jovens podem gerar discussões acerca de assuntos importantes para si, mas que também possam contribuir para a vasta comunidade Scratch.

Deste modo, considera-se que a programação Scratch é uma tecnologia inovadora que promove a comunicação e o brincar (manifestação privilegiada da ludicidade), potenciando a aquisição de competências de comunicação, de ludicidade e criatividade.

4. Enquadramento metodológico

4.1 Constituição e organização da amostra

Para a concretização do estudo utilizou-se uma amostra do tipo não probabilística intencional (Carmo e Ferreira, 2008), uma vez que se selecionaram sujeitos pertencentes à instituição escolar onde decorreu a primeira fase do projeto “Scratch’ando com o sapo” em 2009, e na qual estiveram envolvidos grupos de crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

Assim, a amostra deste estudo envolveu um conjunto de 49 crianças do jardim de infância da Cooperativa A Torre (Lisboa), as quais foram organizadas do seguinte modo:

O Grupo 1 integrava 25 crianças, as quais foram distribuídas em 2 grupos de 12 e 13 crianças dos 5 aos 6 anos. Já o Grupo 2 integrava 24 crianças, as quais foram distribuídas em 8 grupos de 3 crianças dos 4 aos 5 anos.

Em relação às ocasiões de experientiação com a programação Scratch, estas foram realizadas da seguinte forma:

As crianças do Grupo 1 reuniram-se no Clube Scratch do jardim de infância, entre os meses de maio a julho de 2010. Neste período de tempo realizaram-se 15 sessões de intervenção-formação-experientiação com a programação Scratch para os 2 grupos de crianças.

Por outro lado, o Grupo 2 teve sessões mais individualizadas no espaço da sala de aula, entre os meses de março a julho de 2011. Os 8 grupos de crianças tiveram igualmente 15 sessões com a programação Scratch.

4.2 Método de intervenção-formação

O brincar social espontâneo é uma conceptualização que implica uma metodologia iterativa com várias etapas, onde o papel dinamizador dos adultos é fundamental para a promoção da autonomia e interação social das crianças.

Inicialmente as crianças estão dependentes desta dinâmica para explorarem e apreenderem as possibilidades que lhes são oferecidas pelos adultos, mas progressivamente libertam-se da dependência dos adultos e cocriam os seus próprios guiões de ação. A metodologia do BSE valoriza: i) a coprodução do contexto situacional lúdico, definido por todos os participantes; ii) a promoção do BSE por parte dos adultos, tendo em vista o seu desenvolvimento autónomo entre as crianças e iii) a coprodução de brincadeiras entre as crianças.

O projeto "Scratch’ando com o SAPO na Infância" utiliza o Scratch como artefacto tecnológico mediador, entre outros artefactos disponibilizados pela Internet. Os adultos apresentam às crianças de 4 a 6 anos esses artefactos, sendo que estas os integram nas suas brincadeiras. Em 2009, foram criados um conjunto de onze tutoriais em Scratch (disponíveis no portal SAPO Kids, em <http://kids.sapo.pt/scratch/formacao>) e personagens (os guardiões do Scratch’ando com o SAPO), os quais guiam as crianças nas narrativas e tarefas dos tutoriais. Estes conteúdos foram utilizados pelas crianças nas sessões de intervenção-formação-experientiação e ajudaram-nas a interagir com a programação Scratch.

Para a concretização da intervenção-formação adotou-se a conceptualização teórica e metodologia do BSE desenvolvida por Lopes (1998) na sua Tese de Doutoramento, interligando-a com a programação Scratch. O processo iterativo e evolutivo da promoção do BSE com recurso ao Scratch é constituído por oito estádios de desenvolvimento, os quais se apresentam de seguida:

Estádio zero – Definição das bases para a cooperação interinstitucional

Neste estágio estabelecem-se as parcerias, há a definição dos protocolos para a intervenção-formação de educadores e para a investigação, determina-se o cronograma, as metodologias de intervenção e de avaliação e as modalidades da cooperação interinstitucional no projeto. Para além disso, estabelece-se relação e interação com os sujeitos alvo da amostra.

Estádio um – Aproximação ao Scratch e familiarização com os participantes

1ª Fase – Na primeira fase é estabelecido o contacto interpessoal com os participantes (para criar relações de confiança mútua, através do convívio em práticas de rotina, formais e informais da instituição), sendo a estratégia dominante a conversação. Mais concretamente em relação à intervenção com as crianças, é nesta altura que se conta a história do Pópio e Pópia, dos amigos que vieram de longe, assim como dos guardiões do Scratch'ando com o sapo. Finalmente, é nesta fase que se realiza a formação aos educadores sobre Scratch.

2ª Fase – Na segunda fase existe a aproximação à programação Scratch com a apresentação geral do menu e do ambiente gráfico da aplicação. Para completar esta primeira abordagem ao Scratch, explica-se igualmente a metáfora do Lego que está inerente aos blocos e à estrutura da programação Scratch. Após esta apresentação, há experienciação por parte das crianças das indicações dadas.

Estádio dois – Circunscrição tutorada (fase de exploração do Scratch com orientação do adulto, recorrendo aos tutoriais do Pópio e Pópia)

1ª Fase – Nesta fase utilizam-se os tutoriais do Pópio e da Pópia para apresentar e explicar os conceitos-chave ligados ao Scratch (dos mais simples para os mais complexo): i) palco: mudar de cenários; ii) explicação de cada uma das pastas abaixo do palco; iii) explicação do bloco mover.

2ª Fase – Na segunda fase efetua-se a importação das personagens Pópio e Pópia. É também nesta fase que se ensina às crianças como aumentar e diminuir as personagens e elementos da história.

3ª Fase – Nesta fase há a consolidação dos conceitos aprendidos até a esta altura e introduz-se conceitos e blocos como o tocar um som e mudar de traje (frame) a uma personagem.

Estádio três – Confraternização tutorada (fase de formação avançada no Scratch, recorrendo ao tutorial dos Amigos na Quinta)

1ª Fase – Na primeira fase da confraternização apresenta-se e explica-se a animação das histórias dos guardiões Pópio e da Pópia que se encontram com os Amigos que vieram de longe na Quinta.

2ª Fase – Após a fase introdutória das histórias, tenta-se que as crianças aprendam conceitos mais complexos ligados à programação Scratch, como o bloco esperar xis segundos e deslizar para as coordenadas x e y.

Estádio quatro – Recriação assessorada (apoio do adulto às solicitações da criança)

1ª Fase – Depois de terem sido apresentados, explicados e experienciados os conceitos da programação Scratch, as crianças recriam os tutoriais do Pópio e da Pópia e dos Amigos na Quinta. O adulto presta assessoria às crianças, respondendo-lhes às suas questões e dúvidas enquanto brincam no Scratch.

Estádio cinco – Brincadeiras exploratórias assessoradas

1ª Fase – Após a recriação dos tutoriais com assessoria, as crianças criam com os adultos (investigador e educadores de infância) novos projetos em Scratch. A aplicação Scratch é assumida como um dos suportes do processo educativo e as crianças são desafiadas a utilizar a programação como ferramenta para construir projetos. Estes projetos são baseados nos conteúdos educacionais aprendidos e motivados pelas histórias e personagens do “Scratch’ando com o sapo”.

Estádio seis – Brincar Social Espontâneo com o Scratch

1ª Fase – Nesta fase as crianças têm a oportunidade de brincarem no Scratch sem a intervenção dos adultos, estando estes presentes para auxiliarem as crianças em problemas pontuais com a aplicação e equipamento informático. A narrativa (a história) é construída pelas crianças na ação de brincar com autonomia, enquanto copartilham ideias e experiências entre si.

Estádio sete – Partilha e Divulgação dos resultados do percurso do BSE

1ª Fase – Os projetos das crianças, que resultaram da ligação entre a prática educativa e a programação Scratch, são apresentados aos pais e educadores e restante comunidade escolar através de uma exibição dos projetos.

Estádio oito - Brincar Social Dramático com o Scratch

1ª Fase – No estágio final da metodologia as crianças constroem os seus guiões de ação autonomamente no Scratch. O Brincar sócio dramático (BSD), para além de integrar o brincar dramático, integra também, os comportamentos de metacomunicação, assim as crianças

comunicam verbalmente entre si sobre o processo de comunicação que estabelecem enquanto brincam com o Scratch.

4.3 Métodos de recolha de dados

No final de cada um dos estádios, reservou-se algum tempo para a recolha de dados junto das crianças para registar as suas orientações sobre o Scratch. Para além da observação direta, realizada pelo investigador, durante a interação das crianças com a programação Scratch, usaram-se outros métodos de recolha, como a entrevista qualitativa (Patton, 1980), a constelação de atributos, método idealizado por Abraham Moles em 1960 (Moles, 1990) e o diferencial semântico (Osgood, 1957). Para que o método do diferencial semântico se adequasse aos propósitos da representação dos dados da investigação, adaptou-se e interligou-se este método com a constelação de atributos. De seguida apresentam-se, de forma breve, cada um dos métodos de recolha.

Entrevista qualitativa (Patton, 1980)

A entrevista qualitativa permite, através das questões realizadas, penetrar no mundo do outro, nos detalhes que não se podem observar diretamente (pensamentos, sentimentos, intenções, etc). Segundo Patton a perspetiva do entrevistado é significativa, pode conhecer-se e ser explícita.

Constelação de atributos (Moles, 1990)

A constelação de atributos representa um gráfico de associações mentais, espontâneas ou pensadas, realizada por um ou vários indivíduos através de um estímulo indutor que pode surgir sob a forma de conceito, imagem, pergunta, entre outros. Desta forma, obtém-se um diagrama ilustrativo dos atributos originados pelo estímulo indutor.

Diferencial semântico (Osgood, 1957)

Um instrumento que operacionaliza um procedimento de recolha de atitudes geradas a partir de determinada situação. Esta técnica assenta na utilização de escalas bipolares de dois opostos, intermediados por cinco ou sete possibilidades equidistantes de resposta.

5. Resultados da intervenção

Os resultados que se apresentam são reveladores das modificações que as crianças gostariam de efetuar à aplicação e programação Scratch. Para se compreender e avaliar as orientações das crianças, utilizou-se o método da constelação de atributos. A seleção de cada atributo da constelação realizou-se a partir da análise de conteúdo das respostas dadas pelas crianças à pergunta: “O que mudarias no Scratch para brincareas melhor?”.

Em resposta a esta pergunta, quase todas as crianças apontaram pelo menos uma modificação, somente 7 crianças das 49 responderam que não mudavam nada, ou não sabiam o que mudar. Os atributos (modificações) identificados a partir da análise das respostas das crianças foram: i) Som de explicação nos blocos; ii) Desenhos nos blocos em vez de palavras; iii) Eliminar os blocos que não se utilizam; iv) Presença de setas para escolher os números dos blocos; v) Encaixe mais fácil dos blocos; vi) Botão com ícone de borracha; vii) Guardar a história quando se fecha o Scratch sem perguntar.

Para se conhecer o tipo de respostas dadas pelas crianças, apresentam-se de seguida algumas dessas respostas que deram origem aos atributos da constelação (Tabela 1).

Respostas		Modificações
“Há um jogo que eu tenho que os desenhos falam, o Scratch podia falar”.	i) Som de explicação nos blocos	
“As letras, eu mudava as letras porque não sei ainda ler juntas e punha bonecos a andar e a vestir”.	ii) Desenhos nos blocos em vez de palavras	
“Eu acho que são muitas peças, assim é complicado”.	iii) Eliminar os blocos que não se utilizam	
“Os números vão até muito longe, nós só sabemos até ao 100”.	iv) Presença de setas para escolher os números dos blocos	
“Eu mudava as peças, eu perco-as quando as vou pôr no sítio”.	v) Encaixe mais fácil dos blocos	
“Eu queria uma borracha para apagar”.	vi) Botão com ícone de borracha	
“Eu às vezes engano-me e saio do Scratch e depois a minha história já não está lá”.	vii) Guardar a história quando se fecha o Scratch sem perguntar	

Tabela 1 – Respostas das crianças que originaram os atributos (modificações) da constelação

No Grupo 1 e Grupo 2 as crianças fizeram referência às mesmas alterações, exceto à modificação “Encaixe mais fácil dos blocos” que foi somente identificada pelo Grupo 1 e à modificação “Botão com ícone de borracha” que foi indicada apenas pelo Grupo 2.

Através da adaptação do método do diferencial semântico à constelação de atributos, as crianças também tiveram a oportunidade de fornecer dados sobre o grau em que cada uma das modificações as ajudava a brincar melhor com o Scratch.

Para cada um dos atributos (modificações) colocou-se a seguinte questão às crianças: “*Quanto te iria ajudar a brincar melhor com o Scratch a modificação ‘N’?*” Após a questão, as crianças

tinham a oportunidade de avaliar na escala de dois opostos (positivo e negativo) cada modificação que lhes era apresentada (Figura 2).

Na escala existem sete níveis (*muito negativo*; *bastante negativo*; *pouco negativo*; *intermédio*; *pouco positivo*; *bastante positivo* e *muito positivo*) que correspondem a sete valores (1; 2; 3; 4; 5; 6 e 7). As crianças escolheram um dos sete valores para avaliar cada modificação.

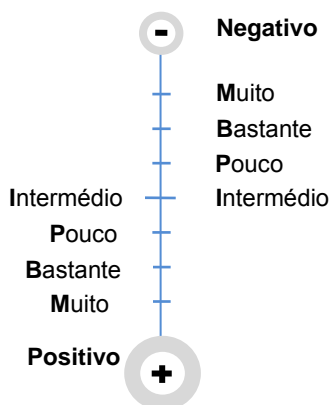


Figura 2 – Escala de dois opostos para avaliação de um atributo

Através da observação do Gráfico 1 e Gráfico 2 verifica-se que as crianças não avaliaram os vários atributos abaixo do nível intermédio (valor 4), logo consideram que todas as modificações os ajudam a brincar de forma mais satisfatória com a programação Scratch.

No Grupo 1 existem três modificações que são avaliadas mais positivamente pelas crianças, com valores de 6 e 7 (nível bastante e muito positivo), assim as modificações “som de explicação nos blocos”, “desenhos em vez de palavras nos blocos” e “aparecer setas para escolher os números dos blocos” são vistas como altamente facilitadoras da interação das crianças com o Scratch. O Grupo 2 segue esta tendência, exceto na modificação “aparecer setas para escolher os números dos blocos”, que mesmo assim não foi avaliada com menos de 5 valores (nível pouco positivo).

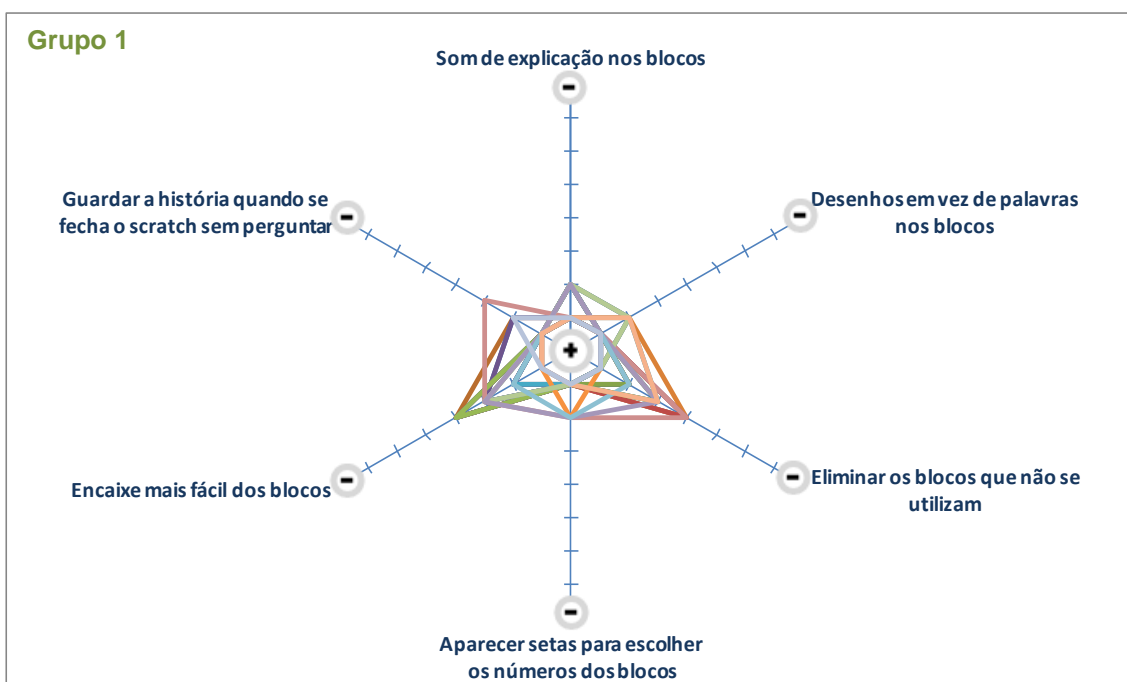


Gráfico 1 – Constelação de atributos relativa ao grau em que cada modificação ajuda as crianças do Grupo 1 a brincar melhor com o Scratch

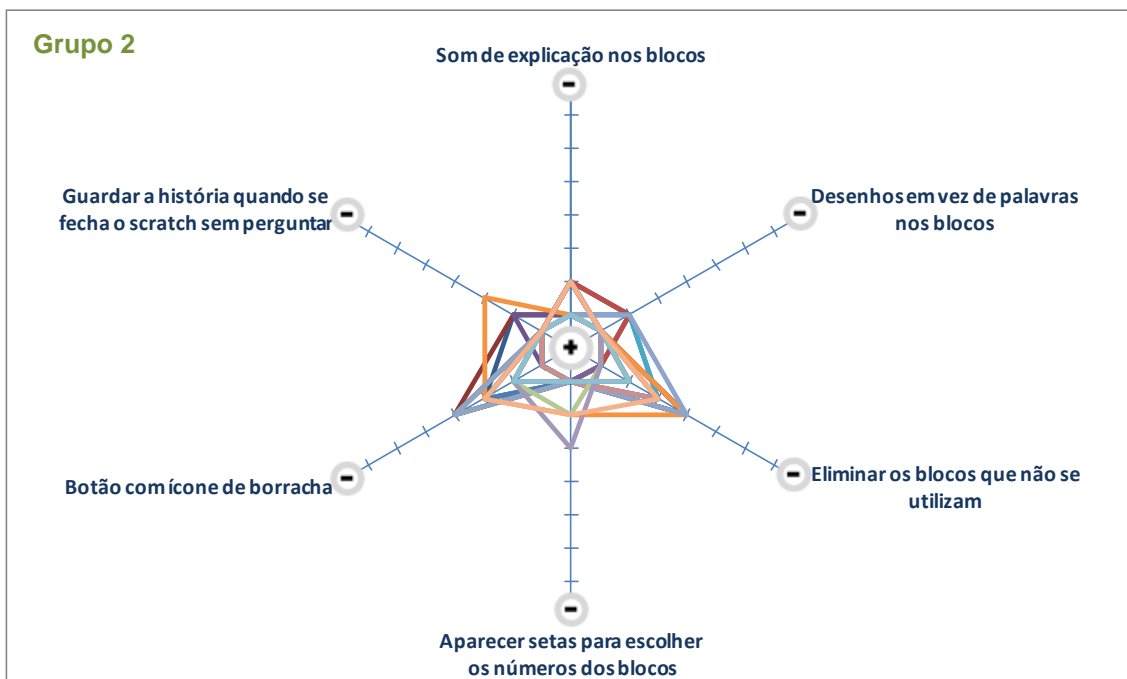


Gráfico 2 – Constelação de atributos relativa ao grau em que cada modificação ajuda as crianças do Grupo 2 a brincar melhor com o Scratch

6. Comentários Finais

As sessões de intervenção-formação-experienciação Scratch com crianças dos 4 aos 6 anos têm como finalidades a assessoria e tutoria das crianças por parte de um adulto (neste caso investigadora), tendo em vista a aprendizagem das funcionalidades da programação Scratch, bem como descobrir o que é que as crianças desta faixa etária fazem quando brincam com o Scratch. Por fim, pretende-se identificar quais as estratégias que as crianças utilizam para manipular as funcionalidades presentes na aplicação e quais as modificações que consideram relevantes para interagirem e brincarem melhor com o Scratch.

De acordo com as crianças, e depois de análise de conteúdo realizada às suas respostas, as mudanças a introduzir no Scratch relacionam-se com o design de interação e a integração de ajudas complementares que as guiam na execução das tarefas de programação.

Em conclusão, as modificações sugeridas pelas crianças indicam que a aplicação Scratch não vai ao encontro de todas as suas expectativas e necessidades de utilização. Assim, estas sugestões surgem como uma oportunidade para o melhoramento da aplicação Scratch, acomodando e incluindo as crianças desta faixa etária, podendo estas beneficiar inteiramente das potencialidades desta programação.

7. Referências

Addlington, R (2010). *Blogs in the Beyond: The Authoring Practices of Young Children Outside of Classrooms and what this means for Teachers*. ACEC Digital Diversity Conference.

Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing Up in The Age of Electronic Media*. Polity Press & Blackwell Publishers Ltd.

Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. 2ª Edição, Universidade Aberta. Lisboa.

Chaves, M. e Dutschke, G. (2007). *Kid's Power. A geração net em Portugal*. Plátano Editora.

Lemish, D. (2008). 'The Mediated Playground: Media in Early Childhood'. In K. Drotner and S. Livingstone (eds). *The International Handbook of Children, Media and Culture*. Sage, Los Angeles. pp. 152–167.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. and Ólafsson, K. (2010). 'Risks and safety on the internet: The perspective of European children'. Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. The London School of Economics and Political Science.

Lopes, C. (1998). *Comunicação e Ludicidade*. Tese de Doutoramento em CTC. Universidade de Aveiro.

Moles, A. e Janiszewski, L. (1960). *Grafismo funcional*. Ediciones CEAC. Barcelona.

Osgood, C.E., Suci, G. and Tannenbaum, P. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation Method*. Sage Publications, Inc.

Rusk, N., Resnick, M. and Maloney, J. (2003). *Learning with Scratch, 21st Century Learning Skills*. Lifelong Kindergarten Group, MIT Media Laboratory.

Thorn, W (2008). 'Preschool Children and the Media'. *Communication Research Trends*, Vol. 27, No. 2: 3–28.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Vanguardas – Cinema – Memória – Literacia

Vítor Reia-Baptista (vreia@ualg.pt)

Mirian Tavares (mtavares@ualg.pt)

CIAC/Universidade do Algarve

Resumo: Os contributos das vanguardas artísticas para a construção de uma literacia fílmica, essencialmente europeia, mas também para as suas apropriações universais como exercícios de preservação colectiva das memórias culturais, apresentam-se como factores primordiais de enriquecimento cognitivo, seja do ponto de vista da formação cultural, artística e mediática, seja mesmo do ponto de vista da formação cívica e, como tal, têm sido objecto de estudo e de investigação mais aprofundada. No entanto, para se promover uma autêntica e eficaz literacia fílmica é preciso, antes de tudo, falar sobre o contexto do nascimento do cinema. As artes estão perfeitamente integradas no universo circundante que as produz, distribui e acolhe.

Inscrever o cinema no contexto do seu nascimento é tomar consciência de que ele participou da construção de um novo século que nasce sob a égide da tecnologia. Surge, no final do século XIX, outro sujeito: um homem assustado e encurralado num espaço que se transforma vertiginosamente. Em síntese, um novo homem que precisa de uma nova forma de expressão. A relação que o cinema mantém com a arte do seu tempo é explicitada na relação que ele irá manter com as chamadas Vanguardas Históricas. Antes de mais nada porque as vanguardas ajudaram-no a elevar-se à categoria de Arte. É essencial percebermos o papel das vanguardas na criação de uma linguagem cinematográfica para compreendermos os seus contributos também na construção de uma literacia fílmica, enquanto componente de uma literacia dos media, a qual vai assumir uma dimensão extraordinariamente diversificada, actual e actuante no panorama comunicacional e mediático contemporâneo.

Palavras-Chave: Literacia dos Media; Literacia Fílmica; Vanguardas; Memória Cultural

A preservação da memória colectiva das imagens e dos sons como património cultural, nomeadamente europeu, implica sobretudo reconhecer os diferentes contextos evolutivos da comunicação audiovisual em ligação com os diferentes movimentos artísticos que se afirmaram em diferentes épocas e regiões, nomeadamente europeias, mas também nas suas ligações com o resto do mundo, as suas culturas e tradições, dado que estes processos nunca são estanques, seja do ponto de vista geográfico ou cultural.

Nestes processos de evolução comunicativa as linguagens fílmicas assumem um papel importantíssimo como veículos de comunicabilidade e de literacia colectivas, ou seja como factores de elaboradas aprendizagens nos mais diversos domínios, pelo que importa também, neste contexto, olhar atentamente para a evolução das dimensões pedagógicas da comunicação audiovisual em geral e fílmica, ou até mesmo cinematográfica em particular, como verdadeiras alavancas de todo um repositório cultural que não podemos descuidar nem, muito menos, esquecer.

No entanto, por muito estranho que possa parecer, as sociedades, as ciências e as tecnologias que nelas se desenvolvem também podem perder a memória, exactamente como acontece com alguns de nós, ou porque envelhecemos e não conseguimos regenerar mecanismos de heteroreconhecimento e por vezes nem mesmo de auto-reconhecimento, ou porque não nos conseguimos distanciar suficientemente dos nossos conhecimentos para os podermos contextualizar numa perspectiva mais holística e universal. Não será tanto pelo facto de os cientistas, os artistas e os pedagogos, tal como os restantes mortais, também poderem ter «memória curta», mas bem mais provavelmente porque as ciências, as artes, as tecnologias e as linguagens delas oriundas facilmente se espartilham nos seus nichos específicos e, por vezes, estanques de saber e de aplicação. Tal fenómeno, pode acontecer em qualquer ramo das ciências, ou das artes, mesmo que sejam de educação ou de comunicação os principais fundamentos das suas linguagens, o que por só si já representa um formidável contrassenso, bastando para tal que os suportes tecnológicos e comunicacionais dos registos da produção individual e colectiva de conhecimentos se isolem na sua aparente autosuficiência, a qual, do ponto de vista da evolução comunicativa, se tomarmos em consideração o desenvolvimento tecnológico e linguístico do último século, tem-se mostrado poder ser assaz redundante, mas também redutora e, por vezes, até mesmo errónea e ineficaz na preservação dos conhecimentos processuais da construção e da comunicação dos saberes sejam científicos ou culturais.

Se a perda de memória implica para qualquer indivíduo danos de consequências trágicas, ainda que inconscientes, muitas vezes irrecuperáveis no que respeita à sua identidades pessoal e cultural, a possível perda da memória colectiva das sociedades representará seguramente danos cuja abrangência não podemos sequer antever. Assim sendo, temos desde já a obrigação de perscrutar alguns dos possíveis riscos de perda desse bem colectivo, por vezes incrivelmente escasso, logo, de extremo valor. E para o fazermos, deveremos também desde já enunciar e sistematizar algumas das principais características dos processos de comunicação cultural enquanto fenómenos de memorização e de aprendizagem colectiva.

Tal como afirma Lovelock, no exercício da sua irreverência científica e inquietude teórica, raramente o cientista pode olhar à distância, no espaço e no tempo, para a ciência de modo a ver como ela se move. «E, no entanto, ela move-se». As artes e algumas tecnologias de suporte, por seu lado, têm a capacidade de nos ajudar a preservar simultaneamente um registo factual dos acontecimentos e uma abordagem global compreensiva e holística desses mesmos acontecimentos e dos fenómenos que os enformam. As linguagens, as técnicas e as tecnologias fílmicas, na sua diversidade e riqueza, mostraram ser instrumentos de extraordinária importância nesse sentido, desde os primitivos filmes de Lumière aos mais sofisticados «inserts» no «Youtube».. E nesse mesmo sentido se constituem em verdadeiros processos de construção e de aquisição de literacia dos media, nomeadamente fílmica.

Os estudos fílmicos, assim como as áreas com designações equivalentes têm demonstrado, em geral, uma capacidade de abordagem e de evolução investigacional, reflectindo as principais correntes de pensamento crítico que se têm afirmado, ao longo de algum tempo, em todas as áreas dos estudos artísticos e culturais. No entanto, também é fácil constatar que algumas dessas correntes de reflexão e de crítica, com o passar dos tempos, acabam por fazer o seu próprio caminho, por vezes muito mais ligado às evoluções das características conjunturalmente predominantes – sejam elas de carácter essencialmente tecnológico, artístico ou sócio-cultural – do que às características mais directamente relacionadas com elementos específicos de estudo fílmico e cinematográfico ainda que interligados com outras artes e as suas literacias.

É nestes contextos de reflexão generalizada que, para além dos campos tradicionais da história, das teorias e da crítica literária, ainda que imbuídos de carácter ético, estético, psicológico, sociológico, económico, político,... se foram estabelecendo géneros e perspectivas de estudo, por vezes afins com os géneros de produção estabelecidos ou emergentes, mas também complementares e adjacentes a outras áreas de estudo como, por exemplo, os estudos artísticos. Assim, não deveremos deixar de salientar as correntes de revisitação da história no seio dos próprios estudos fílmicos, nomeadamente através de uma perspectiva meta-históricográfica, tal como tem sido desenvolvida em interessantes casos de estudo sobre as cinematografias nórdicas dos inícios do século XX em interligação com as outras artes suas contemporâneas e, muito particularmente, no caso sueco do estudioso Jan Olsson sobre problemas da historiografia de interligação entre textos, sons, imagens e cenografias com quase cem anos, mas que, pelo seu carácter vanguardista, se tornam bastante actuais enquanto factores de literacia artística e mediática.

Problemas semelhantes de aquisição de literacia audio-visual podem ser ilustrados por abordagens historiográficas afins, quer no contexto internacional, quer no próprio contexto português de evolução cinematográfica e fílmica. Assim, se buscarmos exemplos de comunicação audio-visual com características de algum desenvolvimento tecnológico mais próximo das actuais formas de mediação cultural, artística e tecnológica, vamos encontrá-los já na segunda metade do século XVII, com o desenvolvimento e a popularidade da «Lanterna

Mágica», cujas funções pioneiras do que viria a ser o cinema foram abordadas numa perspectiva mundial por Rune Waldekranz e no caso português por Alves Costa.

Os suportes rectangulares de vidro transparente, onde eram pintados os quadros ilustrativos dos assuntos a mostrar, que iriam deslizar em frente à luz de uma vela no interior da lanterna, para além de antepassados da película, ou filme, de celulóide, são, principalmente, verdadeiros antecessores pictóricos dos diapositivos fotográficos e das formas que assumem os seus visionamentos em público, ou seja, os diaporamas e mais tarde os filmes. Neste contexto, importa salientar o facto de aqui serem introduzidos três tipos diferentes de mecanismos que irão condicionar muitas das formas futuras de narrativa fílmica e as suas respectivas literacias. Primeiro, temos a criação de quadros autónomos, significantes em si, mas que, sequencialmente, irão fazer parte de uma estrutura narrativa de significação acrescida, ou seja, encontramos aqui os fundamentos das actividades de segmentação conceptual e sintagmação material que irão constituir as linhas mestras da actividade criadora e realizadora da comunicação fílmica por excelência. Em segundo lugar temos a introdução do elemento «tempo de duração mediática», enquanto factor exterior à narrativa e seu condicionante, sendo no evoluir deste elemento onde, por tentativa e erro ao longo dos anos, se irão cristalizando as diferentes durações mediáticas dos respectivos géneros. Estes irão constituir as bases das durações cinematográficas que conhecemos hoje como curtas, médias e longas metragens, acabando por ser a extensão métrica e física dos filmes modernos, também o reflexo das durações temporais, ao longo das quais, os diferentes tipos e géneros de exposição mediática mostravam manter o seu poder atractivo e consequente eficácia comunicativa resultante dos mecanismos auditivos e visuais utilizados. O factor tempo, que neste contexto é apenas de duração diacrónica da narração, exterior à diegese narrativa, é o elemento aglutinador e sequenciador dos mecanismos sincronizados em presença, auditivos e visuais, que assim articulados ao longo de um determinado tempo expositivo irão formar uma parte substancial da noção ilusória de ritmo cinematográfico, ou mediático. Por outro lado, encontramos também já nestas formas primitivas de comunicação audio-visual os primeiros elementos estruturantes de uma gramática visual, gráfica e, posteriormente, fotográfica e cinematográfica, como seja a inserção de imagens de «Grande Plano», «Planos de Conjunto» e vistas «Panorâmicas».

No que toca aos mecanismos auditivos de comunicação, como elementos de expressividade indutores dos efeitos de surpresa e detalhe, tudo indica que os elementos utilizados: fala, música e ruídos, secundassem, na sua inserção e sequenciação, esses mesmos efeitos já induzidos visualmente. Parece, assim, ser claro, que mesmo de acordo com as limitações físicas e ilusórias da lanterna mágica, das suas placas diapositivas e dos sons, verbais, musicais e ruidosos, que as terão seguramente acompanhado, estamos apenas a um passo das formas mais significantes de comunicação audiovisual, ou seja, as linguagens fílmicas propriamente ditas. No entanto, os processos de aquisição de literacia fílmica já estão aqui em pleno desenvolvimento. Estes, viriam a desenvolver-se até à sua plenitude ilusória e cinematográfica, através do desenvolvimento de formas cada vez mais complexas e sofisticadas de articulação dos códigos sonoplásticos e cinematográficos, no sentido de uma crescente

capacidade de significação fílmica, documental, ficcional e artística, as quais irão desenvolver capacidades de expressão retórica com implicações investigacionais e pedagógicas de facto já bastante conhecidas de outros meios e outras épocas, mas agora elevadas a fórmulas de multiplicação da exposição mediática nunca antes imaginadas até as podermos experimentar, hoje, numa profusão de suportes tecnológicos e de multiplicidade mediática, essencialmente digital. No entanto, por paradoxo, é também essa multiplicação contínua de novas exposições mediáticas de carácter audio-visual um dos factores que mais podem contribuir para o esquecimento e a ignorância de conhecimentos anteriores, quer quanto às formas de expressão e às suas linguagens, quer quanto aos conteúdos por elas veiculados, quer quanto aos movimentos artísticos, ainda que inovadores e vanguardistas que nesses contextos se desenvolveram. Importa então conhecer melhor e adquirir formas de literacia mais aprofundadas sobre alguns desses contributos de vanguarda.

"O vocabulário do cineasta (ou do analista de filmes) reflecte de maneira significativa seu modo de pensar o cinema." Noél Burch acredita que o vocabulário usado para designar a construção do filme, é tão importante quanto a própria construção, já que existe uma relação intrínseca entre ambos. Analisando a terminologia da teoria do cinema, Burch estabelece, por exemplo, algumas diferenças entre o cinema francês e o americano. Portanto não é só o filme que possui um discurso específico, mas a maneira de nos apropriarmos deste discurso e o vocabulário utilizado para sua descodificação, é também significativo e de maneira alguma inocente. Daí a importância de se re-conhecer o discurso da teoria, também ele retórico, também ele discurso de sedução.

Segundo Joël Magny, os primeiros escritos sobre o cinema que podem ser levados em consideração aparecem na Itália em 1907. Edmondo de Amicis e Giovanni Papini lançavam em seus textos a ideia de ver o cinema até mesmo como um campo para *especulações metafísicas*, reclamando também as possibilidades artísticas do meio. Neste mesmo ano, Georges Méliès publica um texto que, apesar de técnico, aponta para as possibilidades de produzir um cinema fantástico através das trucagens ópticas ou mecânicas. Para Méliès a originalidade do cinema consistia em "réaliser tout, même ce qui semble impossible, et (de) donner l'apparence de la réalité aux rêves le plus chimériques."ⁱⁱ Para Magny, Méliès é o primeiro a perceber "cette originalité du cinématographe où la capacité de reproduction est mise au service de l'imaginaire".ⁱⁱⁱ

Se Méliès propôs que o cinema funcionasse a serviço do imaginário, Ricciotto Canudo será o primeiro a elaborar uma *teoria* do cinema. Canudo não conseguiu montar uma teoria sistemática, mas foi o mentor da ideia do cinema como *sétima arte*, herdeiro das que vinham antes dele, mas, superior, por ser *l'art de la vie*^{iv}. Pode-se contestar a validade do pensamento de Canudo e acusá-lo de idealista^v, mas, a partir dele surgem outros teóricos que iriam em busca da especificidade do cinema, naquele momento essencial, para que o cinema se libertasse enfim das outras artes e pudesse ser considerado uma outra forma de arte, não

teatro filmado, nem fotografia animada, mas um meio com possibilidades distintas e características próprias.

“Em 1911... quando o filme ainda era, na prática e na teoria, uma distração para colegiais... Canudo compreendia que o cinema podia e devia ser um maravilhoso instrumento de novo lirismo, que só existia então em potencial.”^{vi} Para Epstein é inegável a importância de Canudo, pois este fora o primeiro a detectar a potencialidade lírica de um meio e de influenciar um grupo de intelectuais da época fazendo-os ver que a vocação do cinema era *evocar estados da alma e não eventos exteriores*. Segundo Magny, o próprio Epstein tenta compreender o cinema a partir de uma dupla vinculação: não esquecendo o carácter técnico aposta no cinema como “moyen d'accès à un au-delà du monde sensible”^{vii}

Quase ao mesmo tempo em que Canudo divulgava as suas idéias sobre o cinema, idéias essas que, como foi dito, influenciaram toda uma gama de teóricos da vanguarda francesa, o ator teatral e cineasta alemão Paul Wegener pronunciava uma conferência que foi publicada logo a seguir intitulada *Das possibilidades artísticas da imagem animada*. Ángel Luis Hueso não compreende porque os estudiosos da estética do cinema raramente citam Wegener, já que este aponta para uma característica muito importante do novo meio, de certa forma não totalmente contemplada por Canudo. Pois enquanto o italiano destacava as possibilidades até visionárias da arte cinematográfica, o alemão fincava o pé nas possibilidades artísticas do meio que surgem exatamente de suas possibilidades técnicas.

Wegener acreditava que “el verdadero poeta dentro del cine debe ser la cámara tomavista”^{viii}. O que Wegener propunha não era tirar das mãos do realizador a capacidade lírica do meio, mas compreender que estávamos diante de algo totalmente novo e não de uma *mera fusão da contribuição de outras perspectivas artísticas*. Reconhecer o cinema como um meio novo e revolucionário com características próprias era o corolário das vanguardas do início do século que se debruçaram sobre o cinema. Se Wegener vai mais adiante que Canudo encontramos em Epstein, de certa forma, o cruzamento destas duas teorias: de um lado a compreensão do cinema como a *arte da vida*, de outro a aceitação do carácter técnico do meio como forma também de criação artística.

Da mesma forma que Wegener via a câmara como o verdadeiro poeta do filme, em *Bonjour cinéma*, encontramos esta afirmação de Epstein: “A câmara Bell-Howell é um cérebro de metal, padronizado, fabricado, reproduzido em alguns milhares de exemplares, que *transforma em arte o mundo exterior*.”^{ix} (o sublinhado é nosso).

Antes de nos determos com mais acuidade sobre as idéias de Epstein, não podemos esquecer que ele é herdeiro direto de um grupo específico de intelectuais e que a concepção por eles defendida estava mais próxima de formulações estéticas que teóricas do cinema^x. Joel Magny ao traçar um breve histórico dos primeiros escritos sobre o cinema produzidos pela vanguarda francesa e o surrealismo chama este estudo, não por acaso, *A la recherche d'une spécificité*. Partindo de Canudo, o *père-fondateur*, encontramos em Louis Delluc o mesmo desejo de separar o cinema das outras artes, e a procura do que seria

específico do meio, compreendendo que o cinema, *filho da mecânica e do ideal do homem*, tinha o poder de nos ajudar a perceber melhor o mundo.^{1xi}

A importância desses pensadores ou teóricos de primeira hora é inegável, ficando difícil destacar qual deixou um legado maior. Porém, Jean Epstein que, como a maior parte deles, era também cineasta, deixou-nos um contributo bastante sólido, pois mais que buscar apenas a especificidade do cinema ou tentar provar a sua (do cinema) *artisticidade*, ele foi mais longe tentando compreender o cinema como uma máquina inteligente, com as limitações e possibilidades de uma máquina, mas com a capacidade de transcender a sua mera condição de técnica e revelar, de alguma forma, o mundo exterior.

Em Epstein encontramos, lado a lado, reflexões que estavam presentes em teorias como as de Wegener, vistas anteriormente, e com as de Munsterberg, por exemplo, que via o cinema como um *fenômeno psíquico*^{xii}:

Ele nos apresenta uma quintessência, um produto duas vezes destilado. Meu olho me propicia a idéia de uma forma. Também a película contém a idéia de uma forma, idéia inscrita fora da minha consciência, idéia sem consciência, idéia latente, secreta mas maravilhosa; e da tela eu obtenho uma idéia de idéia, a idéia de meu olho tirada da idéia da objetiva (idéia), de uma álgebra tão leve, que é uma raiz quadrada de idéia.^{xiii}

O pensamento de Epstein, segundo Magny, “s’inscrit dans une vision mystique, voire ésotérique, du cinéma comme moyen d’accès à un au-delà du monde sensible.”^{xiv} Visão esta que será compartilhada pelos surrealistas. É interessante ressaltarmos que, enquanto movimento, os surrealistas não escreveram teorias sobre o cinema, apontaram apenas para as características que eles acreditavam que este possuía, como a supracitada, e esperavam realizar no cinema as formulações contidas em seus ensaios sobre a arte de um modo geral.

Como teórico, Epstein aprofunda as idéias lançadas por Canudo e Delluc, além de chegar a conclusão que o cinema é a arte que leva em consideração a *quatrième dimension* do mundo: o tempo, concluindo Magny que “C’est ainsi qu’Epstein s’intéresse à tous les procédés qui travaillent la durée et le temps.”^{xv}

As Vanguardas e o cinema

A relação de pertença do cinema com a época da sua invenção é de extrema importância, pois da mesma forma que podemos compreendê-lo à luz das vanguardas, muitos dos princípios vanguardistas são explicitados por este meio que consegue, através da técnica, levar adiante a decomposição e reconstrução do olhar proposta por cubistas, dadaístas e futuristas.^{xvi} Em 1916 quando da publicação do manifesto do cinema Futurista^{xvii}, percebemos o vivo interesse que essa máquina, em particular, exerce sobre aquele movimento. Os futuristas olham-na com fascinação, pois o cinema, “born only a few years ago, (...), lacking a past and free from traditions”, pode tornar-se o instrumento ideal para a *nova arte*, dentre outras coisas

pela sua “*polyexpressiveness* towards which all the most modern artistic researches are moving.”^{xviii}

O fascínio exercido pelas máquinas atinge, de uma maneira ou de outra, as vanguardas, que viam nas novas tecnologias não um fator de desumanização, mas uma possibilidade de integração com esta nova realidade, como é o caso dos Futuristas^{xix}. Conforme Umberto Apollonio, quando Marinetti afirma que “a roaring motor car is more beautiful than the *Victoria of Samothrace*”, além de proclamar a sua iconoclastia ele propõe uma importante questão que é a necessidade de uma alteração completa nos estatutos da arte vigente. A arte não pode ser confinada aos museus e academias: “it is widely admitted that schools of all kinds are in need of substantial change, and that art should not be created to sit in museums, in shrine full of dead heroes, *but exist for the people*”^{xx} (o sublinhado é nosso).

Gino Severini, que segundo Apollonio foi um dos maiores teóricos produzidos pelo Futurismo, asseverava entusiasticamente as possibilidades estéticas da ciência, chegando mesmo a acreditar que “the process of creating a machine did not differ in essence from the process of creating a work of art”^{xxi}, desta maneira torna-se fácil compreendermos a relação das vanguardas com o cinema, que antes de mais nada deriva do fascínio pela técnica, apesar de reconhecermos que, inicialmente a vocação do cinema era a de responder a “una gran aspiración que viene a ser la portadora de la ideología burguesa de la representación”^{xxii}. Apesar desta vocação de uma representação naturalista divulgada pela ideologia dominante da época, as vanguardas conseguem realizar com o cinema o que ele continha apenas em potencial.

Para Walter Benjamin, as manifestações dadaístas que procuravam provocar escândalo, faziam-no através do choque, desestabilizando o espectador e tirando-o do lugar da contemplação, gerando em contrapartida uma nova forma de fruição, presente também, em outro grau, no cinema. Deste modo, afirmará: “De espetáculo atraente para o olhar ou sedutor para o ouvido, a obra de arte tornou-se, no dadaísmo, um choque.”^{xxiii} A rapidez com que as imagens sucedem-se não permite estados contemplativos. Assim, para Benjamin, o cinema através da sua estrutura técnica “libertou o efeito de choque físico do invólucro moral em que o dadaísmo ainda o mantinha, de certo modo, envolvido.”^{xxiv}

Os primeiros filmes dadaístas eram praticamente uma nova forma de pintura: utilizando as possibilidades do cinema, pintores como Viking Eggeling, Hans Richter ou Walter Ruttmann, ampliavam as experiências de sua própria arte em filmes que eram basicamente abstratos, sendo muito mais uma “sinfonia visual” do que a realização de um filme.

Para os dadaístas “Le cinéma détient la capacité d'unir en une forme exemplaire et indéfiniment répétable dans la succession temporelle, l'image, la musique et le discours.”^{xxv} O fascínio da imagem do cinema estava ligado a esta possibilidade múltipla de transformar uma obra de arte, como uma pintura, por exemplo, em um meio mais completo, não apenas visual, estático, mas sonoro e com movimento.

Apesar de possuir alguns pontos em comum, o cinema dadaísta difere bastante do cinema surrealista. Se tomarmos como exemplo o uso do acaso como o móbil que vai ajudar no encadeamento das imagens, presente tanto num como no outro, temos que: “La volonté d’éliminer la dépendance causale conduit Dada à la rencontre du hasard, causalité dont on ne peut contrôler les enchaînements.”^{xxvi} Porém o uso do *hasard*, como bem ressalta Philippe Sers, não era exatamente o mesmo para os dadaístas e os surrealistas. Enquanto os primeiros estavam mais voltados para explorar a imagem em si, descobrindo os novos conteúdos aí revelados, os surrealistas atravessavam a descoberta com postulados discursivos.^{xxvii}

O cinema abstrato e “experimental” que surge do dadaísmo, constituem-se, conforme Philippe Sers, na possibilidade, face a uma linguagem discursiva, “d’un *ordre de l’image* nanti de son autonomie et de sa spécificité dans la marche vers la connaissance.”^{xxviii} Os surrealistas sempre reagiram contra o cinema abstrato. Para Antonin Artaud, o cinema *puro* era um erro. No entanto, havia algo que estava presente em surrealistas e dadaístas (e de um modo geral na vanguarda francesa do início do século), o desejo de revelar, através do cinema, o invisível. Sobre esta questão, Hans Richter afirmou: “J’ai toujours été particulièrement fasciné par les possibilités qu’a le film de rendre l’invisible visible: le fonctionnement du subconscient invisible, qu’aucun autre art ne peut exprimer aussi complètement et aussi efficacement que le film.”^{xxix}

Mas falar do cinema dadaísta é falar também das tensões que o movimentavam. Não havia o *cinema* dadaísta, mas experimentos realizados por pessoas tão diversas como Hans Richter e Viking Eggeling. Para Rudolf E. Kuenzli, “the relationship between Richter’s and Eggelin’s experiments and Dada can only be recognized if we do not ignore the dynamic tension in the Dada movement between destructive and constructive tendencies.”^{xxx}

Conforme Walter Benjamin, o cinema possui o estatuto do *choque*. Estatuto este que está também presente de forma intensa no *Dada*. É possível afirmarmos que a relação entre o dadaísmo e o cinema é quase estrutural. Um e outro partem de processos comuns para construir os seus produtos, sendo ambos fruto da impossibilidade, surgida a partir do século XIX, de separar a tecnologia da técnica.^{xxxi} Assim sendo, a relação *Dada/cinema* dá-se na medida exata em que o cinema possibilita o exercício pleno das formulações dadaístas.

Quando Marcel Duchamp, por exemplo, realiza experimentos como o seu *Nude descending a staircase*, obra que envolve plenamente a questão do movimento, temos a representação da sua busca em ultrapassar o estado estático do quadro. Talvez nunca a expressão *moving pictures* fez tanto sentido: o que os dadaístas buscavam, mais que realizar filmes, era a possibilidade física de dotar os seus quadros de movimento, utilizando a técnica para revelar também o próprio processo da técnica que estava embutido na criação.

O Dadaísmo e a arte abstrata deram lugar ao Surrealismo. O primeiro filme surrealista é *La Coquille et le Clergyman*, de Germaine Dulac. O poeta Antonin Artaud fez o argumento e depois rejeitou o filme. Vários foram os motivos, o principal talvez tenha sido a

realização de Germaine Dulac que não atingiu o objetivo do poeta: “He pensado que se podía escribir un guión que no tuviera en cuenta el conocimiento y la ligazón lógica de los hechos (...). Es decir, hasta qué punto este guión puede asemejarse y emparentarse a la *mecánica de un sueño* sin ser el mismo sueño, por ejemplo”.^{xxxii} Se Dulac não realizou a ambição de Artaud, Buñuel e Dalí, com *Un Chien Andalou*, chegaram bem perto.

As primeiras teorias, e uma certa práxis, do cinema reflectem claramente as diversas tendências que o novo meio poderia assumir. Se temos, por um lado, teóricos que através dos mais diversos argumentos, procuravam provar que havia nascido efectivamente uma nova arte; de outro, estavam aqueles para quem o cinema não era nada além de um meio técnico de reprodução do real, cujo interesse deveria ficar circunscrito ao mundo da ciência ou do entretenimento – diversão de feiras que, segundo os irmãos Lumière, criadores do cinematógrafo, era algo sem futuro. Por isso, os que viam o cinema como arte sabiam que seria necessário libertá-lo do automatismo técnico para que o mesmo se transformasse num feito artístico. Os intelectuais, e artistas, do início do século foram os primeiros a perceber a força poética deste novo meio de expressão.

NOTAS

ⁱ Burch, 1983:13.

ⁱⁱ Georges Méliès *apud* Joël Magny. “Prémiers écrits, avant-garde français et surréalisme”, *CinémAction*. Nº 20, ago/82 :13.

ⁱⁱⁱ *Ibidem*. Se para Magny Méliès é o primeiro a perceber a capacidade de reprodução do imaginário que o cinema possui, não deixamos entretanto de concordar com Henri Langlois que considera Méliès o mais anti-surrealista de todos os cineastas. Apesar das formulações do surrealismo sobre o cinema estarem calcadas na possibilidade deste de reproduzir o imaginário, a produção de Méliès está longe do desejo, acima de tudo, que os surrealistas possuíam de fazer do cinema um poema construído através das imagens. Cf. Langlois: “Je ne suis pas comme une de mes collègues à prétendre que les primitifs et Méliès, que virent les surréalistes dans leur enfance, furent à l’origine de leur vocation. Cela part d’un esprit pédagogue et superficiel, d’abord parce que Méliès est le plus anti-surréaliste de tous les cinéastes, ensuite parce que c’est nier la vie.” Langlois acredita que a fonte de inspiração dos poetas que levaram-nos ao cinema estava em outro lugar. (“Témoignages”, *Etudes cinématographiques*, 38-39, prim/1965 : 42).

^{iv} Cf. Magny, “Pour Canudo, «art de la vie» ne veut pas dire simple reproduction: «L’art n’est pas le spectacle de quelques faits réels; il est l’évocation des sentiments qui enveloppent ces faits.» Il ne s’agit pas de photographier des faits extérieurs, «mais de jouer avec les lumières pour évoquer des états d’âme.»” (*op. cit.* :13)

^v Em seu livro sobre estética do cinema, Gérard Betton comenta as *atitudes estéticas*, que são os diferentes modos de representação da *palavra* e do *pensamento*. Encontramos então uma divisão entre o realismo cinematográfico e os idealismos. Na verdade é mais uma divisão didática que efetiva, pois o conceito de realismo, como ele mesmo reconhece, *tem um sentido muito amplo e vago*. Assim sendo ele cita Roger Boussinot que assinala: “Há tantos realismos quantos métodos de conhecimento: realismo dialético platônico, realismo cartesiano, realismo hegeliano, marxista, naturalista, impressionista, expressionista, *realismo surrealista*, realismo onírico ou freudiano, realismo tecnológico, etc.” (o sublinhado é nosso). Ao que Betton assevera: “E, no limite, podemos dizer que todo filme – assim como toda obra de arte – é realista.” Para diferenciá-lo do idealismo é preciso compreendê-lo então como “uma tendência contra as tendências irrealistas”. Enquanto no idealismo encontramos uma *transfiguração da realidade*. (Gérard Betton, *Estética do cinema*. São Paulo, Martins Fontes, 1987: 5-16). Percebemos aqui o quão difícil é definir os limites entre duas tendências que, no mundo das artes, acabam por cruzar-se em vários momentos. Da mesma forma que Betton coloca o surrealismo como um dos idealismos, encontramos na supra citada afirmação de Boussinot um realismo surrealista. De qualquer forma os surrealistas estão mais próximos de um cinema pensado pelos teóricos ditos idealistas que dos chamados realistas.

^{vi} Jean Epstein *apud* Henri Agel, *Estética do cinema*. São Paulo, Cultrix, 1982: 9-10.

^{vii} Joël Magny, *op. cit.*, p. 15.

^{viii} Paul Wegener *apud* Ángel Luis Hueso, *El cine y el siglo XX*, 1998: 33

^{ix} Jean Epstein, “Bonjour Cinéma – excertos” in Ismail Xavier (org.), *A experiência do cinema*: 277.

^x No livro *Estética del Cine* de Jacques Aumont et alii (2ª ed., Barcelona, Paidós, 1996: 163) encontramos a seguinte afirmação: “Canudo, Delluc, Gance son antes que todo críticos o cineastas. Su perspectiva es promocional; quieren probar la complejidad del cine, lo bautizan como «séptimo arte» y practican una apuesta cualitativa y una política sistemática de demarcación. Canudo proclama: «No buscamos analogías entre Cine y teatro. No hay ninguna». Para él, el cine es el arte total hacia el que todos los demás han tendido desde siempre.” De qualquer forma o que nos interessa neste trabalho não é fazer uma história das teorias do cinema ou sua relação com todas as vanguardas do início do século, mas encontramos aquelas formulações que mais se aproximam da visão dos surrealistas sobre o novo meio.

^{xi} Cf. Joël Magny, *op. cit.*, p. 14.

^{xii} Hugo Munsterberg escreveu em 1916 *The photoplay: a psychological study*, considerada ainda hoje uma das principais teorias do cinema. Apesar da evolução da técnica cinematográfica, que de certa forma era rejeitada por Munsterberg, os princípios básicos da sua teoria ainda são válidos. Proveniente da Filosofia e da Psicologia, Munsterberg divide a sua obra em estética e psicologia do cinema, dando um importante contributo a então quase inexistente teoria cinematográfica. A mente humana era, para ele, a verdadeira matéria-prima do cinema, pois é a mente que possui a capacidade de organizar o nosso campo perceptual. De certa forma, quando Epstein aponta para o carácter psíquico do cinema, ele aponta para a organização que fazemos das imagens que aparecem na tela. É meu olho que propicia a ideia de uma forma e a partir daí posso perceber a ambiguidade da imagem, que está fora e dentro de mim. Não queremos com isso ver convergências absolutas entre as duas visões do cinema, mas apontarmos para convergências comuns em um tempo em que a todos interessava descortinar os segredos do novo meio. Assim, Epstein, mesmo não tendo quaisquer relações com Munsterberg, de alguma forma, tocava em pontos que foram centrais na obra do alemão, o que nos revela o alcance do pensamento de Epstein, pois este supera o dos teóricos franceses do início do século aos quais ele estava estreitamente ligado.

^{xiii} Jean Epstein, "Bonjour Cinéma – excertos" in Ismail Xavier, *op. cit.*, p. 277.

^{xiv} Joël Magny, *op. cit.*, p. 15.

^{xv} *Ibidem*.

^{xvi} "Tal como para o dadaísmo, o cinema pode dar importantes contornos para a compreensão do cubismo e do futurismo. Ambos surgem como tentativas insuficientes da arte, para empreender a penetração da realidade com aparelhagem. Diferenciadamente do cinema, estes dois movimentos realizaram a sua tentativa, não através da utilização da aparelhagem para a representação artística da realidade, mas através de uma espécie de aliança entre a representação do real e a aparelhagem. Assim se explica o papel preponderante que o pressentimento da construção dessa aparelhagem visual tem no cubismo e o pressentimento, no cubismo, dos efeitos dessa aparelhagem, tal como o cinema os irá concretizar através do rápido desenrolar da película." (Walter Benjamin, "A obra de arte na era da sua reproduzibilidade técnica" in *Sobre arte, técnica, linguagem e política*, 1992: 108).

^{xvii} "Tal manifesto, na realidade, antecipa uma realização cinematográfica das provocações e experiências já postas em prática pelos futuristas, durante suas "noitadas", com a poesia e o teatro: fusão das várias artes num ímpeto único de superação dos valores estéticos tradicionais, choque caótico e dissonante de materiais visuais tomados dos mais diversos contextos, plena liberdade de qualquer uso lógico, coerente, codificado ou codificável do novo meio." (Antonio Costa, *Compreender o cinema*, Rio de Janeiro, Globo, 1987: 73).

^{xviii} O manifesto do cinema futurista foi publicado originalmente em 11 de setembro de 1916 em *L'Italia futurista*, e foi assinado por F. T. Marinetti, Bruno Corra, Emilio Settimelli, Arnaldo Ginna, Giacomo Balla, Remo Chiti.

^{xix} "Futurism, in short, is a complex and composite phenomenon. In it we find various fruitful and vivid intuitions concerning the near future, and, at the same time, laborious revivals of declining themes which had already had their day; genuinely new formal solutions, accompanied by derivative and artificial mannerisms; impulses aiming at a free and progressive society, alongside an arrogantly imperialist and autocratic political viewpoint." (Umbro Apollonio (ed.), *Futurist manifestos*, London, Thames and Hudson, 1973: 8).

^{xx} *Op. cit.*, p. 10.

^{xxi} *Op. cit.*, p.10-11.

^{xxii} Conforme Noel Burch, o século XIX presencia o surgimento de tecnologias variadas que vão desembocar no aparecimento do *cinematógrafo*. Cada uma delas era um novo passo em direção a uma recriação da realidade, "hacia la realización de una ilusión perfecta del mundo perceptual". O "século burguês" apropria-se da fotografia (e posteriormente do cinema), que acaba por substituir o sistema de representação do espaço surgido no Quattrocento. (Noel Burch, *El tragaluz del infinito*. 3ª ed., Madrid, Cátedra, 1995. Ver especialmente, as pp. 21-24).

^{xxiii} Walter Benjamin, *op. cit.*, p. 107.

^{xxiv} *Ibidem*.

^{xxv} Philippe Sers, *Sur dada - essai sur l'expérience dadaïste de l'image. Entretiens avec Hans Richter*. Nîmes, Éd. Jacqueline Chambon, 1997, p. 43.

^{xxvi} Philippe Sers, *op. cit.*, p. 12.

^{xxvii} Cf. Philippe Sers: "Toutefois, le dadaïsme aura la prudence (étrangère au surréalisme), de ne pas s'engager plus avant dans la formulation ou l'explicitation de cette loi de chance, mais de concentrer sur sa mise en pratique en vue de la découverte des nouveaux contenus. Cela permet de comprendre que l'étude de l'image dadaïste puisse mettre à jour des richesses inattendues dans la voie de l'établissement d'un *ordre de l'image* exploré en tant que tel, et non en vertu de postulats *discursifs*." (*op. cit.*, p. 12).

^{xxviii} *Op. cit.*, p. 6.

^{xxix} Hans Richter *apud* Philippe Sers, *op. cit.*, pp. 7-8.

^{xxx} Rudolf E. Kuenzli (ed.), *Dada and surrealist film*. Cambridge, The MIT Press, 1996, p. 2.

^{xxxi} "The cinema, displaying a flagrant (and ironic) discrepancy between the bricolage of its mechanical, optical, chemical processes on the one hand, and the homogeneity, unity, illusory cohesion of its effects on the other, would seem to be a quintessentially Dada artifact - a contention which conversely might suggest that Dada artifacts are quintessentially nineteenth-century technological fantasies." (Thomas Elsaesser, "Dada/cinema" in Rudolf E. Kuenzli (ed.), *op. cit.*, pp. 13-4). Para Thomas Elsaesser, o desenvolvimento de novos meios de representação que surgem no século XIX, provocam um deslocamento do efeito estético que pode passar a ser atribuído "to machine-made objects or images", o que causa uma profunda ruptura com a relação entre arte e mimese. Além disso, "cruelly exposed the delicate relationship between crafted object and art object in respect to labor, skill, and value." (*Ibidem*).

^{xxxii} Antonin Artaud. *El cine*. 4ª reimpressão. Madrid, Alianza Editorial, 1995, pp 13-4.

Referências Bibliográficas

- ABEL, Richard. *French film theory and criticism*. New Jersey, Princenton University Press, 1993, vol. 1.
- AGEL, Henri (1982). *Estética do Cinema*, traduzido por Armando Ribeiro Pinto, São Paulo: Cultrix.
- ANDREW, J. Dudley (1989). *As Principais Teorias do Cinema*. traduzido por Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- APOLLONIO, Umbro, (ed.). (1973). *Futurist manifestos*. London, Thames and Hudson.
- ANTONIN, Artaud. (1995). *El cine*. Madrid, Alianza Editorial.
- AUMONT, Jacques *et alii*. (1995). *A estética do filme*. Campinas, Papirus.
- AUMONT, Jacques. (1995). *A imagem*. 2ª ed., Campinas, Papirus.
- BENJAMIN, Walter (1992). "A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica" in *Sobre arte, técnica, linguagem e política*, Lisboa, Relógio D'Água: 71-113.
- BETTON, Gérard. (1987). *Estética do cinema*. São Paulo, Martins Fontes.
- BURCH, Noël. (1995). *El tragaluz del infinito*. 3ª ed., Madrid, Cátedra.
- BURCH, Noël (1983). *Praxis del Cine*. 4 ed. Madrid: Fundamentos.
- BURCH, Noël (1979). "Film's Institutional mode of Representation and the Soviet Response". October, n. 11, winter, 1979.
- COSTA, H. Alves (1978). *Breve História do Cinema Português (1896-1962)*, Lisboa, Inst. C. P.
- HUESO, Ángel Luis. (1998). *El cine y el siglo XX*. Barcelona, Ariel.
- KUENZLI, Rudolf E. (ed.). (1996). *Dada and surrealist film*. Cambridge, The MIT Press.
- MAGNY, Joël. (1982). "Prémiers écrits, avant-garde français et surréalisme", *CinémAction*. N° 20, ago/82.
- MONTIEL, Alejandro. (1992). *Teorias del cine - un balance histórico*. Barcelona, Montesinos.
- NICHOLS, B. (ed.) (1976). *Movies and Methods - An Anthology*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- OLSSON, Jan, (1999). 'In and out of Sync: Swedish Sound Films 1903–1914', in *Film History*, Vol. 11, nº 4, Luton, Univ. of Luton Press.
- Reia-Baptista, Vítor, (2003). *A Pedagogia dos Media: o caso do Cinema e das Linguagens Fílmicas*, (Ph.D. Thesis), Faro, Univ. do Algarve.
- SERS, Philippe (1997). *Sur dada - essai sur l'expérience dadaïste de l'image. Entretiens avec Hans Richter*. Nîmes, Éd. Jacqueline Chambon.
- SKLOVSKI, V. (1971). *Cine y Lenguaje*. Barcelona: Anagrama.
- TUDOR, Andrew (1985). *Teorias do Cinema*, traduzido por Dulce Salvato de Meneses. Lisboa: Ed. 70.

XAVIER, Ismail (org.). (1983). *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro, Graal.

XAVIER, Ismail (1984). *O Discurso Cinematográfico – A Opacidade e a Transparência*. 2 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

WALDEKRANTZ, Rune, (1976). *Så Föddes Filmen*, Stockholm, Pan/Nordstedts.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Média e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Literacia digital e as agendas da ficção transmedia

Fernanda Castilho¹

CIMJ/Universidade de Coimbra

Resumo: O poder dos *media* na construção da realidade social e no agendamento dos assuntos da esfera pública é um dos temas mais importantes e discutidos nas escolas de comunicação. As relações entre os conteúdos mediáticos e a opinião pública têm sido discutidas especialmente a partir da década de 1970, com a teoria do *agenda-setting* (McCombs e Shaw).

Em tempos de revolução digital, marcada pelo aparecimento de novas ferramentas tecnológicas e mudanças culturais, nota-se a tendência do enfraquecimento do poder dos *media* tradicionais, face ao crescimento da influência das redes sociais na opinião pública.

Diferentes cenários, tanto políticos – o poder dos *media* como ferramenta de agitação social e exercício da cidadania, como culturais – a atividade criativa das audiências da ficção transmedia, são exemplos da evolução da teoria do agendamento em diversos níveis.

Assumindo a teleficção como importante meio de transmissão de conteúdos e temas discutidos na sociedade, este trabalho procura observar o comportamento e a participação das audiências das ficções na internet.

Os resultados deste trabalho² apontam algumas tendências substanciais. Uma crescente alfabetização digital, ou seja, facilidade de manuseio das ferramentas disponíveis, especialmente das esferas mais jovens, identificável no aparecimento de milhares de vídeos (re)editados no YouTube, páginas nas redes sociais como o Facebook e o Twitter e blogues. O surgimento de uma cultura *fandom*, traduzida no discurso afetivo nas interações das audiências (em especial no respeitante aos comentários). E uma migração dos assuntos antes discutidos no âmbito familiar, nas conversas de café, para os novos meios, em especial a Web 2.0.

Palavras-chave: Agendamento, Teleficção, Web 2.0, Literacia Digital, *Transmedia Storytelling*.

1. Introdução

O poder dos *media* na construção da realidade social e no agendamento dos assuntos da esfera pública é um dos temas mais importantes e discutidos nas escolas de comunicação. Como refere Cunha (2011:116) “Entre as muitas hipóteses sobre os efeitos dos *media* na sociedade, uma das que tem merecido maior atenção centra-se na capacidade de suscitar interesses (ou apagá-los) através de mecanismos de agendamento de *acontecimentos/notícias*”.

Para explicar esta relação entre os conteúdos mediáticos e a opinião pública, os pesquisadores norte-americanos M.E. McCombs e D. Shaw desenvolveram, na década de setenta, a teoria do agendamento³. Segundo estes autores, em tempos de *mass-media*, a informação publicada nos meios de comunicação constituía a única forma de contato entre o público e os políticos⁴. O objetivo do estudo era analisar o caso Watergate, desvendando evidentes mudanças de atitudes dos públicos face às notícias sobre a campanha de Nixon. O termo agendamento é clarificado por McQuail no seguinte verbete:

Processo da influência dos meios de comunicação de massas (intencional ou não) pelo qual a importância relativa de acontecimentos noticiosos, assuntos ou personagens, na mente do público é afectada pela ordem da apresentação noticiosa (ou saliência relativa). Assume-se que quanto maior é a atenção dos *media*, maior será a importância atribuída pela audiência das notícias. A influência dos *media* não é na direcção da opinião, mas apenas nos temas em que as pessoas pensam. (McQuail, 2003: 497)

No entanto, ao rever a teoria do *agenda-setting*, após 25 anos da publicação do primeiro artigo na revista *The Publics Opinion Quartely*, McCombs e Shaw, desenvolveram outras perspectivas. “Enquanto as fases iniciais da pesquisa sobre o agendamento se concentravam na questão ‘Quem determina a agenda pública – e em que condições?’ a mais recente fase de trabalho centrou a sua atenção na pergunta ‘Quem determina a agenda dos *media*?’” (Traquina, 2000:128). Como explica este autor, a evolução da teoria da relação de causalidade entre a agenda pública e a agenda dos *media* reconhece um poder mediático muito superior ao anteriormente postulado.

Em resumo, o desenvolvimento do conceito do *agenda-setting*, cronologicamente, inicia-se nos anos 20, com os estudos de Walter Lipmann. Na década de 60, é retomado com o pensamento de Cohen, conforme referem McCombs e Shaw no artigo de 1972, “[the press] may not be successfull much of the time telling people what to think, but it is stunningly successfull in telling its readers what to think *about*”⁵ (1972:177). E, em 1993, com o aperfeiçoamento da ideia: “O agendamento é bastante mais do que a clássica asserção de que as notícias nos dizem *sobre o que é que devemos pensar*. As notícias dizem-nos também *como devemos pensar sobre o que pensamos*” (McCombs e Shaw, *apud* Traquina, 2000:131). Assim, a teoria evoluiu em termos cognitivos, pois “[...] a sociedade tenderia a estabelecer duas ordens de dependência cognitiva frente aos *media*: uma, aceitando a ‘ordem do dia’ (temas assuntos, problemas apresentados pelos *media*), outra, predispondo-se a hierarquizar essa mesma ‘ordem do dia’.” (Cunha, 2011: 117).

A pesquisa de Meraz (2011), sobre as agendas políticas, aponta precisamente novas formas de pensar a teoria do agendamento. Num estudo comparativo entre *media* tradicionais e novos *media* – e as suas respetivas agendas, a autora comparou blogues e imprensa de

referência com diferentes ideologias políticas. A análise destes meios apontou o decréscimo do poder de agendar os assuntos da “ordem do dia” por parte dos *media* tradicionais (jornais de “referência”). Em contrapartida, os blogues partidários são os “protagonistas” no âmbito do agendamento político. Como conclusão, a pesquisadora encontrou uma tendência de enfraquecimento do poder dos *media* tradicionais, face ao crescimento da influência social das redes de blogues.

1.1 Agendas da ficção no digital

O conceito de agendamento surge neste trabalho como alicerce para a defesa da importância dos estudos de ficção audiovisual. De acordo com Cunha (2011), as teleficções são importantes produtos da cultura e deveriam ser estudados pela academia não apenas como entretenimento, mas sob outras perspetivas, inclusive, “[...] na definição de tendências e na discussão de poderes na sociedade” (Cunha, 2011: 116). Assim, a autora defende os estudos de *agenda-setting* sobre estas narrativas, por identificar as notícias sobre o gênero, bem como os *timings* de tematização, os critérios de *noticiabilidade* e os seus diversos *valor-notícia* (Cunha, 2011: 116). Portanto, as teleficções são noticiáveis enquanto acontecimento da indústria da cultura (audiências, impacte social, importância económica, posicionamento nas grelhas de programação) e também como meio de transmissão de conteúdos e temas discutidos na sociedade.

O esquema a seguir exemplifica o processo de agendamento da ficção audiovisual⁶, onde as setas indicam as direções dos fluxos de conteúdo. É importante notar que a realidade socialmente perceptível pelo público é influenciada tanto pelos acontecimentos reais, como pelos *media*, por meio dos veículos informativos e também dos produtos de ficção.

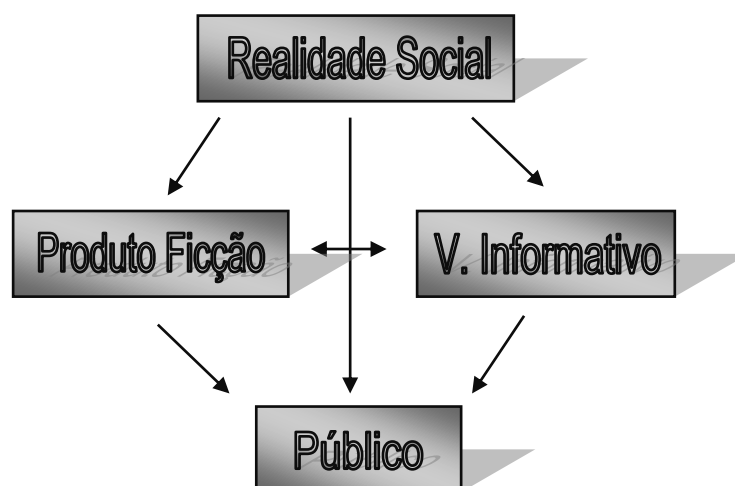


Figura 1. Processo de agendamento da ficção televisiva

Outra observação pertinente diz respeito ao fluxo de conteúdo de dupla direção entre os produtos de ficção e os veículos informativos. A presença de notícias “reais” nas tramas das narrativas audiovisuais não é propriamente uma novidade e trata-se, inclusive, de um recurso utilizado pelos guionistas para aproximar a ficção da realidade e atrair o público. “At the same time as other television genres are blurring with soaps, the terrain of the soap opera appears to have shifted. In fact the genre has been criticised for moving into the ‘fact-based’ domain of ‘hard news’ – taking on subjects more usually dealt with in the television news bulletin or documentary. (Henderson, 2007: 17)

A recíproca também é verdadeira, tendo em vista a presença de notícias na imprensa ou nos telejornais sobre a ficção. Normalmente estas notícias cingem-se aos dados das audiências, mas esta tendência por vezes é transposta em termos de tematização. Em Portugal, o estudo de Cunha sobre o impacto da telenovela brasileira *Gabriela*⁷ comprovou um verdadeiro processo de agendamento – dos acontecimentos da ficção para o universo noticioso (Cunha, 2011: 93).

Um exemplo recente do poder das telenovelas no contexto da agenda mediática digital latino-americana foi a notícia publicada no *site* informativo brasileiro UOL⁸ na noite do dia 5 de novembro de 2012. Na figura abaixo podemos observar, em destaque, uma notícia sobre o tráfico de pessoas. Ao carregar no *link* / título, o leitor era direcionado para o texto integral da notícia, publicada na versão *online* do importante periódico brasileiro Estado de S. Paulo (Estadão).

The image shows two side-by-side screenshots. The left screenshot is the homepage of UOL (Universo Online), featuring the logo, navigation menu (Bate-papo, Entretenimento, Esporte, Folha, Jogos, Mulher), and a main headline: "Brasil tem 241 rotas de tráfico de pessoas, afirma senadora". The right screenshot is a news article from Estadão titled "ONU aponta 241 rotas de tráfico de pessoas no país, diz senadora". The article text states that Senator Angela Portela (PT-RR) presented data from the UN (ONU) to the Senate plenary on Tuesday (5th) regarding 241 trafficking routes in the country, with 110 internal and 131 international routes. It also mentions that the North region has the highest concentration of routes (76 total), followed by the Northeast (69), Southeast (35), Central-West (33), and South (28). A photograph shows a woman holding a framed portrait of a young girl, with a caption: "Mãe chora com o retrato de filha que teria sido levada por quadrilha que explora o tráfico de pessoas no AM".

Figura 2. À esquerda: imagem da primeira página do site UOL. À direita: imagem da notícia sobre tráfico de pessoas, da versão online do jornal Estado de S. Paulo (Estadão).

No mesmo dia e horário, por volta das 21h30, portanto, durante o *prime-time*, estava a ser emitido um capítulo inédito da telenovela *Salve Jorge*, da emissora privada brasileira Rede Globo. Conforme o espartilho da grelha desta empresa, o título de ficção com maior investimento produtivo ocupa sempre grande parte do horário nobre, concentrando elevados índices de audiências e a maior fatia publicitária. A temática dominante nesta trama é precisamente o tráfico internacional de pessoas e, nesta noite, estava a ser exibida uma cena bastante comentada pela imprensa cor-de-rosa: o abuso sexual de uma menina traficada por um dos componentes da quadrilha (Figura 6).

Assim, configura-se uma inversão de papéis, passando a telenovela a agendar os assuntos dos *media* informativos digitais. A partir destas constatações, podemos pensar noutras implicações sociais presentes na discussão sobre as ficções. Em virtude desta privilegiada relação entre estes programas e o público, muitas destas narrativas audiovisuais também podem servir como recurso educativo. A adoção de estratégias como o *merchandising social*⁹ (Lopes, 2009) ou o *edutainment* (Henderson, 2007) é uma tendência observada especialmente nos países latino-americanos. “But overt use of soap opera narrative as a tool for communicating explicitly educational or social messages is mainly confined to developing countries and closely connected at the point of production to government literacy and reproductive health programmes.” (Henderson, 2007: 19).



Figura 6. Na direção horária, personagens em cenas da telenovela *Salve Jorge*. Quadros 1 e 2: Russo abusa sexualmente de Jéssica. Quadros 2 e 3: Na mesma noite, Jéssica é forçada a trabalhar numa boate de prostituição em Madrid.

O papel social dos programas de entretenimento acaba por ser um dos desafios para os produtores, no sentido de contribuir para o entendimento dos problemas da população, apresentando-os de maneira ficcional, mas assentes na realidade. Se por um lado esta

tendência é uma estratégia para atrair os públicos, por outro, é preciso atentar para o tratamento de temas como o retrato das minorias, a violência sexual e questões de saúde como doenças graves. “Television soap opera is perceived by diverse groups in society as a ‘mirror’ which unproblematically reflects and shapes audience understandings and confers or withholds cultural legitimacy from particular groups.” (Henderson, 2007:24).

Resumidamente, a importância dos estudos de teleficção evidencia-se na medida em que o objeto ficção é interpretado não apenas como mercadoria, mas como um bem cultural, influente do ponto de vista do agendamento. Em relação à existência de um certo preconceito acadêmico diante do fenômeno das telenovelas, Borelli refere que “(...) se, por um lado, deve-se afirmar sua condição de *mercadorias* – mesmo que *impalpáveis*, como diria Morin (1987:14) – por outro, podem ser considerados *formas culturais* (Williams, 1977;1992) ou *territórios* de ficcionalidade (Calvino, 1993:49-56) capazes de estabelecer profundas relações de mediação e empatia com os receptores. (Borelli, 2001:3)

Em termos de produtos audiovisuais e seus públicos, é preciso observar, no entanto, o agendamento sob a ótica da contemporaneidade. Se por um lado, os conteúdos do *prime-time* transmitidos pelos *media* tradicionais – leia-se televisão – agendam (ou agendavam) os assuntos discutidos no ambiente doméstico, por outro, as teleficções também agendam o pensamento das audiências solitárias – indivíduos que acompanham as narrativas em outras plataformas.

Como resultado da iminente comunicação descentralizada e bidirecional (Poster, 2000; Damásio, 2004), o modo de recepção dos conteúdos ficcionais decorre em dois momentos distintos. Em primeiro lugar, isoladamente nos seus dispositivos tecnológicos e, *a posteriori*, abandonando a condição solitária, de maneira “coletiva”, por meio da socialização dos assuntos e da partilha de conteúdo na Internet (Jenkins, 2009). Assim, conforme Booth (2010), cada vez mais os *media* tornam-se complexos e as formas de participação das audiências apresentam complicados níveis de mediação, como veremos a seguir.

1.2 Literacia na era da inteligência coletiva

A ideia principal de Pierre Lévy (1994) ao desenvolver o conceito de inteligência coletiva é propor um novo espaço antropológico na ordem social estabelecida, formada por três espaços fundamentais dominantes: a Terra, o Território e o Espaço de Mercado. Assim como estes três espaços desenvolveram-se ao longo da história da humanidade, o século XXI é caracterizado por um momento de viragem. Segundo Lévy, trata-se de uma época de crise de referências e formas sociais de identificação que assinalam a emergência de um novo paradigma, o do Saber e da inteligência coletivos (1994:31). O autor considera o Espaço do Saber como dominante dos anteriores, mas não excludente, ou seja, não substitui os demais espaços, pelo contrário, agrega-os. Apesar de a inteligência e o conhecimento estarem sempre no centro do funcionamento social, Lévy entende o Espaço do Saber um novo horizonte da nossa civilização, por conta da velocidade da evolução dos saberes associado à massa de pessoas chamadas a adquirir e produzir novos conhecimentos. O surgimento destes novos grupos humanos inteligentes é fomentado pelos instrumentos do ciberespaço (1994: 31-32).

Como características do desenvolvimento eletrônico, Murray (1997) aponta a imersão, o sentido de agenciamento e a transformação. Tendo em vista os estudos da autora, o assento desta reflexão recai sobre as narrativas interativas. Segundo Murray, o computador nos permite satisfazer as nossas fantasias ficcionais de maneira mais enérgica por meio da imersão, nos transportando, através da simulação, para lugares imaginários.

Por sentido de agenciamento, a autora entende como o poder de agenciar os conteúdos, domínio superior ao da participação e da interatividade. No caso dos videogames, por exemplo, é possível reformular a estrutura das narrativas. Neste sentido, a transformação é uma consequência deste processo, pois o computador oferece formas de transformar os conteúdos, o que é particularmente sedutor no que tange o desenvolvimento das narrativas (Murray, 1997: 154). Isso porque a tendência da estrutura narrativa contemporânea é buscar o formato de caleidoscópio¹⁰, com múltiplos enredos ou *plots*, múltiplas sequências de cenas, aguçando a curiosidade do interator¹¹. “This kaleidoscopic structure has many possibilities for narrative, but one of the most compelling is the ability to present simultaneous actions in multiple ways” (Murray, 1997: 157).

Conforme Murray (1997), todas as tecnologias ampliam significativamente as nossas capacidades humanas. Reproduzindo o conceito de McLuhan, a autora considera os meios de transporte extensões mágicas dos nossos braços e pernas, o telefone, uma extensão das nossas vozes, o livro, a nossa memória. O computador, segundo a autora, agrega todos estes aspetos, com a sua capacidade de nos transportar para lugares virtuais, conectando-nos com pessoas do outro lado do mundo e retendo uma quantidade inimaginável de informação (Murray, 1997:27).

Outro conceito de McLuhan (2008) fortemente reproduzido é o de tribalização – meios como o dinheiro, a roda, a escrita ou qualquer forma de aceleração das trocas e da informação provocam, segundo o autor, uma fragmentação da estrutura tribal. Assim, enquanto estes meios quentes destribalizam, os meios frios (rádio, televisão) contribuem para a restauração do padrão tribal de envolvimento.

De forma similar, uma aceleração bastante maior, como a da eletricidade, pode contribuir para restaurar um padrão tribal de envolvimento intenso; foi o que aconteceu na Europa com a introdução da rádio, e o que tende a acontecer atualmente nos Estados Unidos, com a televisão. As tecnologias especializadas destribalizam. A tecnologia elétrica não especializada retribaliza. (McLuhan, 2008: 37)

Alguns autores (Kozinets, 2010; Murray, 1997, Turkle, 1997) apropriam-se do conceito de McLuhan, admitindo a internet como meio retribalizador da sociedade. A ideia de que estamos cada vez mais organizados em “tribos” faz sentido, pois entramos em grupos de discussão cujos participantes incluem pessoas de todas as partes do mundo mas, ao mesmo tempo, estamos menos enraizados num determinado lugar (Turkle, 1997:262). Segundo Kozinets, as pesquisas sobre comunidades e culturas *online* permitem observar como o determinismo tecnológico modela a cultura e modifica a sociedade ou como ambas as forças caminham juntas (Kozinets, 2010:22).

Jenkins (2009:29) classifica como cultura da convergência o momento que estamos a vivenciar, onde os velhos e os novos *media* colidem, onde os *media* corporativos e alternativos se cruzam, onde o poder do produtor e o poder do consumidor interagem de maneiras

imprevisíveis. Como argumenta o autor, os interesses de produtores e consumidores não são os mesmos. Desta forma, observa-se uma nova lógica de produção e recepção de conteúdos, com relações cada vez mais complexas entre os *media* corporativos, de cima para baixo, e a cultura participativa, de baixo para cima (Jenkins, 2009:325). Sobre o conceito de convergência, McQuail refere “A consequência potencial mais amplamente notada para a instituição dos *media* é a convergência entre todas as formas existentes de media em termos da sua organização, distribuição, recepção e regulação” (2003:120).

A convergência vai muito além de um processo tecnológico que une múltiplas funções dentro dos mesmos aparelhos, argumenta Jenkins. Pelo contrário, a convergência representa uma transformação cultural, pois os consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos mediáticos dispersos. Opinião semelhante corrobora Damásio (2004:403), defendendo a tecnologia como produto de um processo social de formatação, constituído por um instrumento de transformação social que passa a ser parte integrante de novas formas subjetivas de experimentar e manipular informação. Como refere este autor, contrariamente aos meios de comunicação de massa, que assentavam o seu funcionamento numa lógica linear de transmissão da informação, as tecnologias da informação e da comunicação apresentam por vezes modelos bidirecionais de troca de conteúdos (Damásio, 2004; 406). Poster (2000) confirma esta ideia, assim como Lévy, apontando a convergência como um processo de mudança e transformação maior, envolvendo tecnologia, cultura e economia. Universo de transformações que versam com o atual conceito de literacia, sintetizado por Damásio:

A literacia tornou-se hoje um dos temas centrais para a reflexão em torno da relação entre o sujeito e as novas formas de produção e transmissão do conhecimento que surgem associadas ao advento de uma sociedade em que a informação se transformou no valor essencial e em que as tecnologias associadas ao seu processamento e produção, nomeadamente as de origem digital, se transformaram num dos principais, senão o principal, elemento de mediatização da experiência. (Damásio, 2007:1)

Para além de conceber o conceito de *transmedia storytelling* e desenvolver a ideia de convergência dos meios de comunicação, Jenkins (2009) amplia fundamentalmente dois outros conceitos: cultura participativa e inteligência coletiva. Nos termos de Lévy (1997:131), a utilidade do ciberespaço como prática de comunicação interativa, recíproca, comunitária e intercomunitária é notável, bem como o horizonte do mundo virtual vivo, heterogéneo e intotalizável, no qual e para o qual todos os seres humanos podem participar e contribuir. Assim, por meio destes movimentos sociais da juventude metropolitana educada, observa-se as práticas interativas em comunidade.

1.3 Caminhos para uma nova ficção: *transmedia storytelling*

Como vimos, abundam as transformações no campo das ficções audiovisuais, em decorrência do surgimento de uma cultura digital ou cibercultura (Lévy, 1997) ou, ainda, uma cultura da convergência (Jenkins, 2009). Os diferentes suportes de materialização das narrativas configuram a principal distinção entre as ficções de antes e depois do surgimento do universo digital.

Contrapondo a forma clássica de assistir televisão, a chegada de novos dispositivos – essencialmente também ecrânicos – *on* ou *offline*, permitem diferentes formas de assistência dos programas, antes chamados televisivos. O termo ficção televisiva cairá, paulatinamente, em desuso, pois as ficções, antes produzidas para a televisão, começam a figurar noutras plataformas. Longe de uma visão apocalíptica, a televisão permanece, mas perde protagonismo face a proliferação ecrânica. Muito da natureza televisiva ainda persiste¹², apesar das tendenciais mudanças, em termos de produção e estrutura narrativa, como a introdução de cenários digitais e a linguagem derivada dos videojogos. No entanto, a antiga rainha do mundo mediático vem perdendo a sua majestade¹³. Teleficção parece ser ainda uma denominação aceitável – por manter a combinação entre *tele* (prefixo de origem grega, que significa distância, afastamento) e *ficção* – para descrever as narrativas de ficção audiovisuais, mesmo que sejam produzidas, ou migrem por ação dos fãs, para multiplataformas.

A alteração de paradigma, tendencialmente migratória do eletrónico para o digital, fomenta confusões terminológicas. Para Scolari, a perspetiva dos recetores é diferente dos académicos ou dos profissionais, tendência visível no comportamento dos públicos que continuam a descrever a atividade de acompanhar uma narrativa audiovisual por “ver” ou “assistir”.

As pessoas dizem, por exemplo, “eu vejo *Lost*” ou “eu vejo *Big Brother*”, mas esse “ver” é, em muitos casos, radicalmente diferente do velho “ver” televisivo. Hoje, “ver *Lost*” ou “ver *Big Brother*” inclui práticas como navegar na web, fazer *download* de capítulos de forma ilegal, consumir vídeos no *YouTube* ou discutir sobre o programa em uma rede social ou fórum. O peso da experiência televisiva é muito forte, por esse motivo ainda se continua a falar de ver. (Scolari: 2011: 128-129)

Na área dos novos media, as chamadas narrativas transmediáticas (*transmedia storytelling*), são um verdadeiro fantasma para Scolari et al. (2012), pois desde a incorporação deste conceito por Jenkins, numerosos investigadores e centro de investigação têm associado as narrativas transmediáticas às suas agendas de trabalho. “Estos relatos que se expanden através de múltiples medios y plataformas con la complicitad de sus receptores – ahora reconvertidos en *prosumidores* – se han posicionado como uno de los objetos de investigación más atrayentes de la era de la convergência.” (2012:138).

Em linhas gerais, Jenkins, tido como precursor do conceito, têm definido como narrativas transmediáticas as histórias narradas através de diferentes plataformas mediáticas, com cada texto a contribuir de forma distinta e importante para o todo. O sucesso do entretenimento da era da convergência¹⁴ advém desta vasta integração de múltiplos textos, de uma ampla narrativa que extrapola os limites iniciais de um único meio. “Na forma ideal da narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história posse ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões.” (Jenkins, 2009:138)

Quando um novo campo de estudos se está a delinear, a revisão bibliográfica nos encaminha para um labirinto terminológico e conceptual, com significados pacificamente complementares ou criticamente antagónicos. Relativamente ao *transmedia storytelling*, como assume Jenkins, há diferentes formas de designar o conceito: “We all have somewhat different definitions of transmedia storytelling and, indeed, we don’t even agree on the same term – with

Frank Rose talking about ‘Deep Media’ and Christy Dena or Drew Davidson talking about ‘Cross-media’.” (Jenkins, 2010: 944).

Transmedia, *cross-media*, ou *deep media*, todos evocam uma proposta: a partir dos textos/conteúdos, empregar as tecnologias disponíveis – o maior número de plataformas mediáticas – com o objetivo de adentrar o imaginário dos leitores/espectadores, envolvendo-os no universo ficcional de forma cada vez mais irresistível. Autores como Murray (1997) e Vilches (2003), resumem com propriedade uma das características transmediação – o alargamento das possibilidades narrativas. Esta abertura consiste na exploração de recursos produtivos, como a elaboração de uma linguagem própria para cada plataforma. De forma complementar, cada meio contribui fundamentalmente para o entendimento da narrativa e fornece diferentes elementos imersivos no mundo ficcional.

1.4 *Salve Jorge* e as estratégias transmedia

Uma breve incursão pelo universo consultável da internet, como as redes sociais de grande adesão como o Facebook e o Twitter é suficiente para observar a tendência migratória das narrativas da televisão para estas plataformas. A mesma história percorre facilmente estes caminhos por meio das ações dos produtores e dos consumidores, agora transformados em *prosumidores* (Toffler *apud* Scolari, 2011). Verifica-se também uma forte presença das narrativas transmediáticas no site de compartilhamento de vídeos em *streaming* YouTube e nos blogues alimentados pelos fãs.

A investigação para este trabalho incidiu no título de ficção apresentado anteriormente, a telenovela brasileira *Salve Jorge*, produto da Rede Globo, com emissão fixa durante o horário nobre, após o telejornal da noite. O propósito da pesquisa foi analisar o impacto do fenómeno da transmediação nesta telenovela, observando, principalmente, a participação do fãs na internet. Por outro lado, pretendíamos observar também a interação e a relação mantida entre estes recetores e os produtores.

Emerge da página do Twitter, da guionista de *Salve Jorge*, Glória Perez (Figura 4), a pesquisa para este trabalho. O perfil é alimentado pela própria escritora, nitidamente preocupada em revelar intimidades quotidianas com o público e denunciar perfis falsos surgidos circunstancialmente nesta rede social, com o objetivo de confirmar a sua própria identidade. É possível notar através dos *posts*, circunscritos em frases de apenas 140 caracteres (imposição do próprio *site*), três principais preocupações da guionista, todas dentro da lógica transmedia. A primeira, aguçar a curiosidade do público, promovendo o suspense com a revelação de detalhes do futuro da trama, como nos *posts*: “Hoje a Livia vai fazer mais uma vítima!” ou “Quem vai dar a tão esperada surra na Livia?” (especulações a respeito da vilã da história). A segunda, interagir com o público de forma a responder as perguntas, divulgar notícias dos fãs (com uso da ferramenta *retwite*, que permite ao usuário republicar algo recebido) e publicar fotos e vídeos. A terceira consiste em responder publicamente as críticas difundidas pela imprensa.

Todo o conteúdo publicado é submetido ao crivo da escritora, evidentemente, resultando numa página de (auto)publicidade. Neste ponto, questionamo-nos até onde a ação

dos fãs contribui para certa autopromoção da guionista e da telenovela. Jenkins (2009) chamou a atenção para tal problemática, do ponto de vista dos produtores, que estão cada vez mais atentos, pelo menos nos EUA, a estas novas formas de aproveitamento do potencial produtivo dos públicos. Parece-nos que no Brasil a convergência está a colaborar para o resultado positivo desta estratégia transmediática.

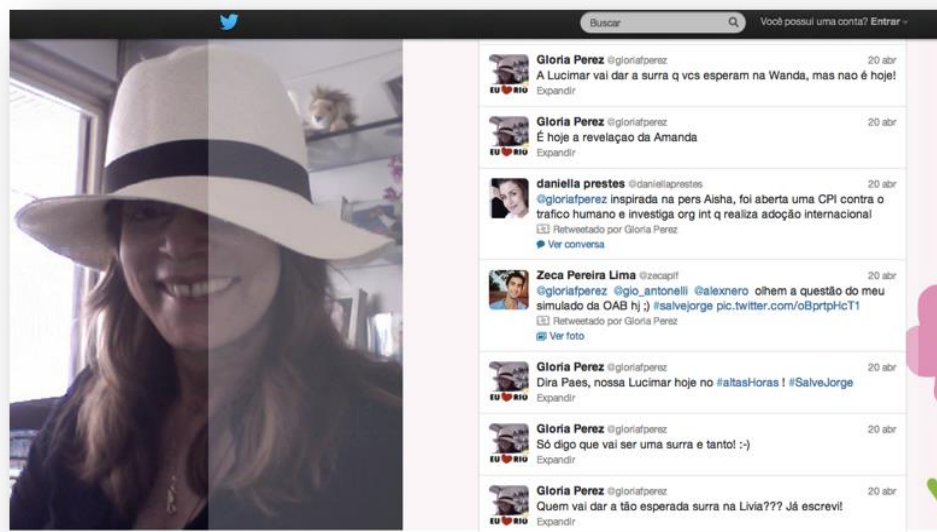


Figura 4: Imagem da página do Twitter da guionista brasileira Gloria Perez.

O desenvolvimento, ao longo da exibição de *Salve Jorge*, de uma cultura participativa, onde comportamento dos fãs revela um envolvimento imersivo com a história (Murray:1997), capaz de suscitar a criatividade e o *free labor* (Jenkins:2009; Booth:2010) é facilmente notado nos conteúdos disponibilizados nesta página do Twitter. Importa referir uma subdivisão importante, onde são divulgados parte do trabalho gratuito destes fãs – a galeria multimédia. Nela, autora de *Salve Jorge* expõe imagens, fotos e vídeos enviados pelo público.

A título elucidativo, convém referir o enredo e as características desta telenovela. O tempo é atual e a trama é essencialmente urbana, com nítida tendência naturalista. A temática principal e social da história é o tráfico internacional de pessoas¹⁵, como mencionámos na primeira parte deste trabalho. O espaço divide-se entre o Rio de Janeiro e a Turquia. O núcleo de vítimas é composto por moradores do Morro do Alemão, uma favela real, mas reconstruída cenograficamente para a ficção. A classe média é reduzida e cinge-se a apenas duas personagens principais. O núcleo dos vilões (traficantes de pessoas) é transversal, divide-se entre os dois países e perpassa todas as classes sociais.

Na Figura 5 é possível observar quatro imagens produzidas pelos fãs a partir fotos originais, possivelmente de divulgação da Rede Globo, com ajuda de ferramentas informáticas (programas de edição de imagem). Ordenamos os exemplos por níveis de sofisticação manipulatória. No sentido horário, na primeira, as personagens (traficantes) Wanda e Livia, observam um computador. Na cena original, Livia está a vigiar um escritório de advogados pelo computador, em busca de informações confidenciais. Em nenhum momento o Facebook é mencionado. Na segunda, três vilãs aparecem juntas, numa montagem alusiva a outro

programa da emissora. A terceira e a quarta são resultados mais elaborados, notadamente com uso de *softwares* de manipulação de imagem mais sofisticados.



Figura 5: Personagens da telenovela *Salve Jorge* extrapolam os limites dos capítulos exibidos pela emissora por meio da atividade *fandom*.

Em todas, o agenciamento (Murray:1997) é evidenciado pelo sentimento de liberdade dos fãs, materializado na ampliação ou reconstrução da história. E, portanto, a transformação do produto original só é possível porque este público sente-se à vontade para manipular o conteúdo narrativo e, ainda, compartilhá-lo com outros fãs e com a própria autora. Glória Perez, ao publicar estes conteúdos, incentiva o *fandom*, gerando um fluxo que beneficia a emissora, por um lado, e, por outro, fomenta uma alfabetização digital deste público. Como consequência da transformação narrativa, estes fãs acabam por aprender ou aprimorar o manuseio de ferramentas informáticas que possibilitem estes resultados imagéticos.

A intertextualidade está presente nestes exemplos, onde a história de *Salve Jorge* é cotejada por outras narrativas, a narrativa da vida real do público assíduo do Facebook, onde uma das práticas do cotidiano virtual é evidenciar o gosto por determinado conteúdo com clique no botão “like” (gostar, em Portugal, curtir, no Brasil), a narrativa cinematográfica (alusiva ao filme *Mr. e Mrs. Smith*), ou a narrativa informativa (a divulgação de um concurso de modelos chamado “Menina Fantástica” promovido por um programa informativo, o *Fantástico*). A relação entre narrador e narratário é o cerne da terceira imagem. Nela, os *prosumidores* se revestem de autores e questionam a personagem, numa total inversão de papéis e fusão entre ficção e realidade.

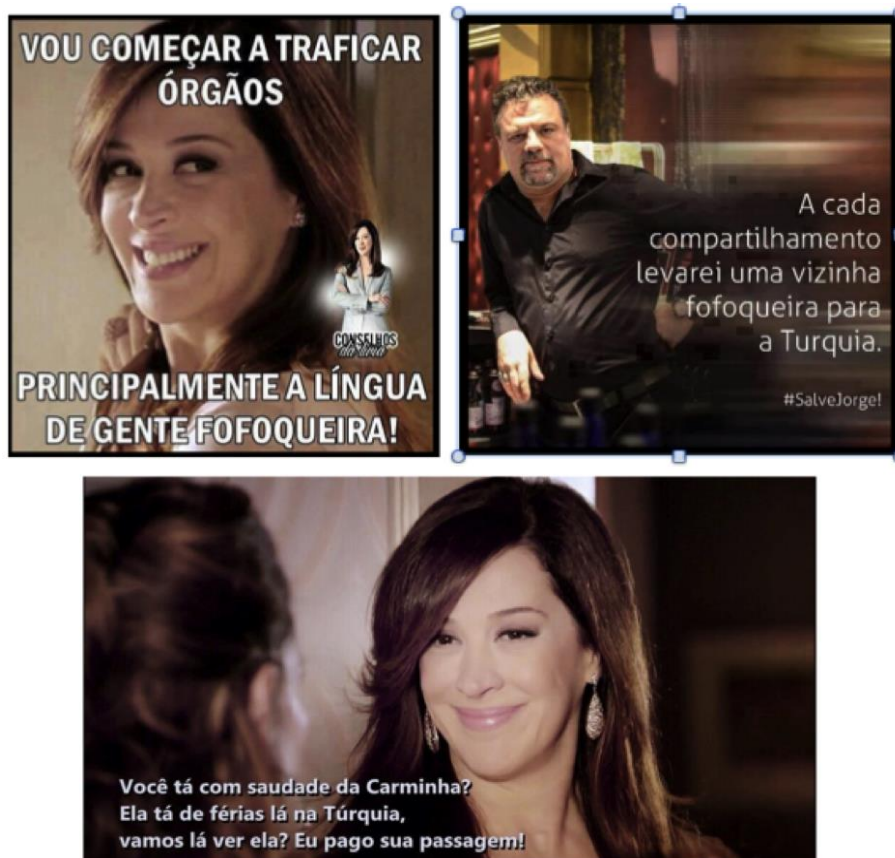


Figura 6: Fãs apresentam imagens em resposta aos críticos de Salve Jorge.

A guionista também responde as críticas publicadas nos *media*, muitas vezes de forma indignada ou irônica nos *posts* do Twitter. Os fãs da telenovela, por vezes, compadecidos, apresentam imagens para consolar a autora e afrontar estas notícias. Chamamos a atenção para a última imagem da Figura 6, relativamente ao confronto de personagens de diferentes narrativas. A vilã (Lívia) de *Salve Jorge* menciona a vilã (Carminha) de *Avenida Brasil*, a telenovela imediatamente anterior, emitida no mesmo horário, de onde emergem diversas críticas comparativas ao trabalho de Glória Perez.

No YouTube, encontramos também paródias de *Salve Jorge*, vídeos com excertos de cenas, como o encontro entre Lucimar, mãe de Morena, e Lívia, a traficante. O som, no entanto, é substituído por uma mixagem, uma paródia do texto original. Mais uma vez, os fãs personificam as personagens e reconstróem o texto narrativo, expondo como gostariam de assistir determinado diálogo.



Figura 7: “Salve Job”, um exemplo da inteligência coletiva online.

No Facebook, os autores de uma página intitulada “Salve Job” reconstruíram a narrativa original e conquistaram a aprovação de outros fãs, em especial a comunidade publicitária. Na história original, Morena, uma moradora da favela, é traficada para a Turquia para trabalhar na prostituição. A Morena de “Salve Job” é, segundo a descrição da página, “uma Designer que vai para a Turquia com o sonho de ganhar bem e ser reconhecida, mas que ao chegar lá, é forçada a se “prostituir” criando LOGOMARCAS por \$10!”. A crítica à realidade laboral desta área profissional é realizada de maneira bem-humorada e perspicaz. A página quadruplicou o número de “likes” após ser referida no Twitter de Glória Perez, e em abril de 2013 registava mais de 37 mil pessoas que haviam demonstrado gostar da iniciativa.

“Salve Job” é exemplo de uma inteligência coletiva em desenvolvimento e também do poder da ficção e dos novos meios de agendar os assuntos dos *media* informativos. Esta página do Facebook, dada a importância em termos de criatividade e impacto na rede social, adquiriu o estatuto de notícia em jornais e revistas brasileiros como a Folha de S. Paulo¹⁶, o portal A Tarde¹⁷ e a revista Meio&Mensagem¹⁸.

A participação ativa dos fãs nos blogues é outra janela para a cultura participativa. “Morri de Sunga Branca” é um blogue alimentado por dois jovens (@bicmuller e @thiago_p). A crítica a determinados programas televisivos e celebridades é o objetivo da página. Em 2013, foram publicados diversos *posts* com a Tag (“palavra-chave”) “Salve Jorge: encontre o erro”, uma série de apreciações¹⁹, enriquecidas por uma linguagem anedótica altamente corrosiva, apontando, por exemplo, os possíveis lapsos de produção, como os erros de continuidade. As personagens adquiriram alcunhas, uma miscelânea entre o nome dos atores/atrizes, a designação ficcional e as características psicológicas das personagens. Para acompanhar o texto, fotos e *gifs* (imagens animadas) com legendas de caráter humorístico. Cientes das responsabilidades civis, em nota de rodapé, os blogueiros avisam:

“(...)morrisungabranca.com é um blog de humor que fala sobre celebridades, os autores não se responsabilizam por comentários inadequados.”

Por último, é importante assinalar a importância do *site* institucional desta telenovela como parte integrante da estratégia transmediática. A oferta de conteúdos abrange vídeos com os momentos mais relevantes de cada episódio, disponibilizados após a exibição na televisão, com uma diferença horária de menos de 24 horas. Para os assinantes do portal Globo.com, que agrega vários *sites* da Rede Globo, os capítulos podem ser assistidos integralmente. Também outros vídeos completam a oferta, com destaque para inovadores depoimentos reais de pessoas que foram vítimas do tráfico internacional de pessoas, comprovando a tendência de derrubar de barreiras entre a ficção e a realidade e o comprometimento da ficção com temáticas sociais, sem perder de vista os objetivos financeiros de cativar as audiências.

Considerações finais

A partir do mesmo objeto de estudo, a ficção audiovisual (em migração para o transmedia), conseguimos estabelecer um diálogo entre o impacto das mudanças tecnológicas digitais, na produção e recepção de conteúdos, e importantes teorias da área das ciências da comunicação. Neste cenário, a teoria do agendamento adquire novas configurações em tempos de convergência mediática, como a inversão, tanto da direção dos fluxos, como da importância de determinados meios. Entretenimento adquire estatuto de informação, agora com relevantes implicações culturais (e não apenas como *infotainment*), ao passo que páginas da internet, como os blogues, assumem papel decisivo em determinadas esferas sociais.

O conceito de narrativa transmediática (*transmedia storytelling*) ajudou-nos a desvendar elementos de uma subcultura, o universo do *fanfiction*. Contrariando a ideia de alienação, o mergulho desta juventude metropolitana educada (Lévy) no mundo ficcional permite o desenvolvimento de um novo olhar para os *media*, essencialmente mais crítico e produtivo.

Esta breve investigação permitiu-nos constatar que telenovelas como *Salve Jorge*, e suas manifestações na internet, conseguem agregar elementos constitutivos de uma narrativa interativa – imersão, agenciamento e transformação, conforme Murray (1997). Por outro lado, também percebemos o emprego de estratégias transmedia que possibilitaram uma extensão da narrativa em plataformas como o Twitter, o Facebook, o YouTube e os blogues. Os responsáveis por estas ações dividiram-se entre os produtores e os recetores, em especial os fãs.

Diante destes cenários, também a literacia atinge um novo patamar, pois o comportamento destes públicos é elucidativo do aumento da capacidade do indivíduo na compreensão crítica dos conteúdos mediáticos, com auxílio das novas tecnologias digitais. Como vimos, a atividade *fandom* constitui um elemento da cultura participativa e a prática de uma inteligência coletiva, propostas antigamente utópicas de Lévy. Esta participação só é possível porque estamos a vivenciar um processo social de aquisição do conhecimento – que é dinâmico, continuamente testado e reafirmado pelos laços dos grupos sociais (Jenkins, 2009:88).

Referências bibliográficas

- Borelli, S. H. (2001). Telenovelas brasileiras: balanços e perspectivas. In: São Paulo em Perspectiva, 15 (3), pp.29-36.
- Booth, P. (2010). Digital fandom. Nova Iorque: Peter Lang Publishing.
- Cunha, I. F. (2011). Memórias da Telenovela - Programas e Recepção. Lisboa: Livros Horizonte.
- Damásio, M. J. (2007). Contributos para a constituição de uma literacia mediática. Biblioteca online de ciências da comunicação. Recuperado em 4 de março de 2013. Disponível em : <http://bocc.ubi.pt/pag/damasio-manuelliteracia-mediatica.html>
- _____ (2004). Modelos de Personalização de conteúdos em Audiovisual: novas formas de aceder a velhos conteúdos. In: Actas do III SOPCOM, VI LUSOCOM, II IBÉRICO, Covilhã, Portugal.
- Henderson, L. (2007). Social Issues in Television Fiction. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Jenkins, H. (2010). Transmedia Storytelling and Entertainment: An annotated syllabus, Continuum. In: Journal of Media & Cultural Studies, 24 (6), pp. 943-958.
- _____ (2009) Cultura da convergência. São Paulo: Aleph.
- Kozinets, R. (2010). Netnography: doing ethnographic research online. Londres: Sage.
- Lévy, P. (1994) Inteligência colectiva: para uma antropologia do ciberespaço, Lisboa: Instituto Piaget.
- _____ (1997). Cibercultura, Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, M.I. (2009). Telenovela como recurso comunicativo. Matrizes, 3 (1), pp. 21-47.
- Meraz, S. (2011). The fight for 'how to think' tradicional media, social networks and issue interpretation. Journalism – SAGE [online]. 12(1),pp.107-127. Recuperado em 9 outubro 2012. Disponível em: <http://jou.sagepub.com/content/12/1/107>
- McCombs, M. e Shaw, D. (1972). The Agenda Setting Function of Mass Media. In: The Public Opinion Quarterly, 26 (2), pp.176-187.
- McLuhan, M. (2008). Compreender os meios de comunicação: extensões do homem. Lisboa: Relógio D'Água.
- McQuail, D. (2003). Teoria da comunicação de massas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Murray, J. (1997). Hamlet on the Holodeck – The future of narrative in cyberspace. Cambridge: The MIT Press.
- Poster, M. (2000). A segunda Era dos Media. Oeiras: Celta Editora.
- Scolari, C.A., M. Jiménez, M. Guerrero (2012). Narrativas transmediáticas en España: cuatro ficciones en busca de un destino cross-media. Comunicación y Sociedad, 25 (1), pp. 137-163.
- Scolari, C.A. (2011) A construção de mundos possíveis se tornou um processo coletivo. Matrizes. 4 (2), pp. 127-136.
- Traquina, N. (2000), O poder do jornalismo: análise e textos da teoria do agendamento. Coimbra: Minerva.
- Turkle, S. (1997). A vida no ecrã – a identidade na era da Internet. Lisboa: Relógio D'água.

Vilches, L. (2003) A migração digital. São Paulo: Edições Loyola.

¹ Doutoranda e Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de Coimbra. Bolseira CAPES (Coordenação para Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – Brasil) – Doutorado Pleno Exterior. Investigadora do CIMJ (Centro de Investigação Media e Jornalismo).

² Este trabalho é parte integrante da investigação para a tese de doutoramento da autora e procura analisar a complexidade destas relações entre os assuntos discutidos na opinião pública, os temas emitidos nos programas televisivos considerados de menor importância pela Indústria Cultural, como as ficções transmedia.

³ A teoria do *agenda-setting*, constantemente revisitada, é capaz de servir como fundamento para análises de diferentes meios e conteúdos. Relativamente à teleficção, servimo-nos destes pressupostos para explicar o poder dos conteúdos ficcionais no agendamento de temas, tanto na sociedade, como nos *media* noticiosos

⁴ O termo *agenda-setting* foi cunhado em 1972 no artigo “*The Agenda-Setting Function of Mass Media*”, publicado na revista *The Public Opinion Quarterly* (Traquina, 2000)

⁵ No artigo traduzido (Traquina, 2000: 49) a frase de Cohen aparece da seguinte forma: “ [embora a imprensa] na maior parte das vezes, possa não ser bem sucedida ao indicar às pessoas como pensar, é espantosamente eficaz ao dizer aos seus leitores *sobre* o que pensar”.

⁶ Inspirado no modelo da teoria do *agenda-setting*, McCombs, M. and Shaw, D. (1972)

⁷ Primeira telenovela exibida em Portugal, em 1977, pela RTP1.

⁸ Financiado pela empresa Universo Online, o UOL recebe mais de 3 milhões visitas únicas por dia e é um dos maiores *sites* de consulta de notícias do Brasil.

⁹ De acordo com Lopes (2009:38), “o *merchandising social* pode ser definido como um recurso comunicativo que consiste na veiculação em tramas e nos enredos das produções de teledramaturgia de mensagens socioeducativas explícitas, de conteúdo ficcional ou real”.

¹⁰ Murray (1997) denomina como *kaleidoscopic narrative* as narrativas que seguem esta estrutura.

¹¹ O termo *interator* é empregue por Murray para descrever o sujeito receptor das narrativas contemporâneas.

¹² Existe uma certa divergência de opiniões sobre as alterações na estrutura da narrativa transmedia (Jenkins, 2010) a partir da introdução dos novos recursos tecnológicos.

¹³ Ideia alusiva à afirmação de Traquina (1997), sobre ser a televisão a rainha do mundo mediático.

¹⁴ *Matrix*, inicialmente uma trilogia cinematográfica, depois “universo Matrix” (três filmes, desenhos animados, banda desenhada e videojogos), é o principal exemplo apontado por Jenkins como narrativa transmedia.

¹⁵ Cabe referir que o papel social desta telenovela no combate ao crime não foi a proposta deste trabalho, apenas procuramos observar as ações dos fãs no âmbito da transmediação.

¹⁶ “Página usa personagens de “Salve Jorge” para brincar com rotina de agência”, disponível em f5.folha.uol.com.br/televisao/1250788-pagina-usa-personagens-de-salve-jorge-para-brincar-com-rotina-de-agencia.shtml

¹⁷ “Sátira de Salve Jorge faz sucesso no Facebook”, disponível em atarde.uol.com.br/cultura/materias/1498501-satira-de-salve-jorge-faz-sucesso-no-facebook

¹⁸ Salve Job, a novela da publicidade depressão, disponível em www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/noticias/2013/03/22/Salve-Job--a-novela-dos-publicitarios-em-depressao.html

¹⁹ Por exemplo, “Salve Jorge: Encontre o Erro - Morena encontra Theo na igreja de madrugada”, disponível em www.aimorridesungabranca.com/2013/04/salve-jorge-encontre-o-erro-morena.html



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

A incomunicação da imagem: heterodoxia da publicidade no espaço público pós-moderno

Paulo Alexandre Moutinho Barroso (pbarroso@esev.ipv.pt)

Escola Superior de Educação de Viseu

Resumo: No espaço público contemporâneo proliferam imagens publicitárias que formam uma retórica visual específica capaz de, enquanto estratégias de comunicação de massa, alterar o espaço e a percepção visual do mesmo e influenciar as formas de estar em sociedade. Formas de massificação, onde os discursos mediáticos revelam uma iconolatria e uma emergente convivência global. Coloca-se a questão da literacia mediática enquanto influência dos *media* sobre estilos de vida regularizados, *i.e.* disseminação de convenientes valores e práticas sociais uniformizadas. Nas sociedades modernas exige-se cada vez mais uma literacia universal, visual e comunicacional em detrimento de uma literacia para a auto-consciência como advogou Marshall McLuhan. Mais do que mensagens, exige-se o domínio de meios tecnológicos e digitais para a produção e reprodução social. O acesso e exposição aos novos *media* são facilitados, mas não tanto quanto o auto-reconhecimento da cidadania nos processos de transmissão de conhecimentos, competências, valores e práticas requeridos. As funções ideológicas dos *media* (da publicidade) sustentam a tese de que este espaço a) é o produto da aceleração moderna dos estilos de vida típicos de culturas de massa e b) consiste num estímulo para hábitos instantâneos, efémeros, imediatos e banais. Pretende-se: i) compreender as retóricas actuais e específicas dos *media* no espaço público; ii) indagar a iniciação cultural na compreensão da imagem publicitária enquanto protótipo e campo representação visual; iii) reconhecer a importância das imagens nas sociedades actuais. Através de uma perspectiva crítica, incide-se num problema de raiz: Como as imagens publicitárias constroem o imaginário colectivo e a memória/identidade no espaço público? Este espaço público é um território ideológico de manifestação de valores sociais e padrões culturais, campo da sedução onde a retórica das imagens publicitárias actua para a construção de um ecossistema de transmissão de ideologias.

Palavras-chave: Iconolatria, Imagem publicitária, Incomunicação, Pós-moderno, Retórica da Publicidade.

1.Introdução

No espaço público contemporâneo proliferam imagens publicitárias. Estrategicamente colocadas, estas imagens possuem diversos formatos, dimensões, cores e mensagens, mas uma função comum: transmitir um apelo ideológico, persuadir recorrendo a estereótipos de desejos nos cidadãos. Estas características formam uma retórica visual específica capaz de, enquanto estratégias de comunicação de massa, alterar o espaço e a percepção visual do mesmo e influenciar as formas de estar em sociedade.

Esta circunstância contribui para uma massificação, onde os discursos mediáticos revelam uma iconolatria e uma emergente convivência global. Coloca-se a questão da literacia mediática enquanto influência dos *media* sobre estilos de vida regularizados, *i.e.* disseminação de convenientes valores e práticas sociais uniformizadas. Nas sociedades modernas exige-se cada vez mais uma literacia universal, visual e comunicacional em detrimento de uma literacia para a auto-consciência como advogou Marshall McLuhan. Mais do que mensagens, exige-se o domínio de meios tecnológicos e digitais para a produção e reprodução social.

O acesso e exposição aos novos *media* são facilitados, mas não tanto quanto o auto-reconhecimento da cidadania nos processos de transmissão de conhecimentos, competências, valores e práticas requeridos. Partindo desta constatação, admitem-se as funções ideológicas dos *media* (da publicidade) e para sustentar a tese de que este espaço a) é o produto da aceleração moderna dos estilos de vida típicos de culturas de massa e b) consiste num estímulo para hábitos instantâneos, efémeros, imediatos e banais. No espaço urbano e numa época pós-moderna, a iconolatria publicitária pressupõe que cada um seja produtor e consumidor, observador e leitor/intérprete de imagens. A importância da imagem traduz-se na formação de uma emergente civilização da imagem, *i.e.* a ubiquidade e plêiade de imagens no espaço público aproxima-se de uma plethora, uma saturação e indisciplina do olhar estético.

Assim, pretende-se: i) compreender as retóricas actuais e específicas dos *media* no espaço público; ii) indagar a iniciação cultural na compreensão da imagem publicitária enquanto protótipo e campo representação visual; iii) reconhecer a importância das imagens nas sociedades actuais. Através de uma perspectiva crítica e de um método dialéctico-reflexivo centrados no campo disciplinar da Semiologia da Publicidade, o presente trabalho de investigação incide num problema de raiz: de que modo as imagens publicitárias constroem o imaginário colectivo e a memória/identidade no espaço público? Por outras palavras: O que as imagens publicitárias nos dizem sobre quem somos e como vivemos?

O espaço público é um território ideológico de manifestação de valores sociais e padrões culturais. O uso de imagens publicitárias no espaço público é o uso de estratégias, dispositivos retóricos pós-modernos e discursos com orientações, sugestões, seduções e apelos a um estilo de vida moderno. O apelo desta época é pelos discursos de massas e de consumo através de estratégias de sedução e provocação de desejos. Neste campo da sedução, a retórica das imagens publicitárias é paradigmática, na medida em que é assim que se verifica a construção do espaço público através de suportes visuais de transmissão de mensagens, ou seja, a construção de um ecossistema cultural.

2.Semiologia da publicidade

A Semiologia (ou Semiótica) deriva etimologicamente do grego *semeion*, “sinal”, e *logos*, “discurso”, “estudo”. É uma ciência que estuda os sinais e todos os processos de significação, *i.e.* do signo ao sentido (da produção de significados à interpretação de significados). Associada à actividade publicitária, a Semiologia consiste no estudo e compreensão dos mecanismos da publicidade, desmontando o seu motor de significação e produção de sentido para ver como funciona.

A publicidade é uma técnica de comunicação que, ao desencadear processos, representa ou torna público. A publicidade no espaço urbano é uma retórica, uma linguagem estratégica que recorre a diversas formas, cores, apelos, locais, mensagens, produtos. Na época actual, a publicidade é uma linguagem pós-moderna específica, porque constrói a vida urbana (a urbanidade). Há uma permanente ressemantização do espaço urbano através das mensagens publicitárias, porque as indústrias culturais e imagéticas renovam-se permanentemente.

O espaço é um factor de identidade social: o espaço como realidade social específica que afirma relações de identidade. É também um constructo social e material, mas também conceptual: é uma categoria de entendimento e pensamento colectivo. O espaço permite representações colectivas da vida em comunidade. Estabelece uma relação de memória colectiva: adaptação do ser ao espaço, este fixa as características do ser. O espaço urbano é, por conseguinte, o resultado de um permanente processo de ressemantização, reconstrução de um espaço público, de um território físico e ideológico de expressão, através da publicidade, de valores sociais e padrões culturais. É um território reinventado, pós-moderno, que implica um tempo, um espaço e sociedades (mais) seculares. A secularização é proporcionalmente crescente à plêiade de imagens publicitárias nestes espaços e tempos: *outdoors*, *mupis*, *banners*, *graffitis*, *cartazes*, etc. Denota-se uma iconolatria pós-moderna (globalizada) do espaço público/urbano, que se pode designar por uma nova civilização da imagem.

A globalização é um fenómeno social fundamentado na tecnologia e na comunicação. Desenvolveu as técnicas e estratégias de publicidade. As motivações, interesses e objectivos tornam-se comuns ou partilhados. Verifica-se a alteração dos modos de vida em sociedade. O espaço de produção, consumo e comercialização é alargado a um só “mercado-mundo”. Mesmas lojas, marcas e espaços em diferentes cidades. O espaço público influencia os comportamentos sociais.

A Semiologia da Publicidade é uma subárea específica da Semiologia Geral. É precisamente a subárea aplicada à publicidade, ou seja, à análise das estratégias de composição e de decomposição de enunciados publicitários elaborados com o propósito de serem performativos. Na Semiologia da Publicidade devem ser identificadas as práticas significantes na composição e na decomposição de anúncios publicitários (exercício de dissecação do objecto de análise), o que permitirá compreender as formas de manifestação da publicidade nas sociedades em que se inserem, bem como os efeitos de sentido dos

enunciados publicitários.

A aplicação da Semiologia na análise de anúncios publicitários exige capacidades de análise crítica, descrição e interpretação dos conteúdos ou enunciados da publicidade. Na Semiologia da Publicidade, o processo semiótico (ou semiológico ou semiótico) interrelaciona-se com outros quatro processos: a) processos ideológicos, relacionados com ideais e ideologias, valores, crenças ou interesses escamoteados ou subentendíveis nas mensagens; b) processos psicológicos, atinentes às capacidades de se influenciar os públicos receptores das mensagens conhecendo-se padrões de funcionamento e reacção de uma designada psicologia colectiva ou popular; c) processos simbólicos, exclusivamente pertencentes ao campo dos sistemas de significação e processos de comunicação no exercício de produção e de interpretação de sentidos; d) processos sociais, aos quais correspondem estilos de vida, modas ou tendências cujos conteúdos das mensagens *mass-mediáticas* têm em conta.

As características e funções da publicidade, entendida como canal de comunicação, resumem-na a ser condicionante, na medida em que influencia o modo de ver pela “força” (conteúdo e forma) produtos, imagens, ideias, palavras, gostos, necessidades, etc. A publicidade é um instrumento estético e ideológico de massa, cujas funções tradicionais são despertar a atenção, suscitar interesse, provocar desejo, levar à memorização, capacitar para a acção e conduzir à repetição da acção.

A Semiologia da Publicidade é, por conseguinte, o estudo e compreensão dos mecanismos da publicidade, desmontando o seu motor para ver como funciona. Trata-se de uma competência prática (cf. Volli, 2004: 10). Sobre esta competência prática actuam três funções para o uso de signos: i) a função cognitiva, de representação de estados de espírito; ii) a função expressiva, de revelação de experiências subjectivas; iii) a função apelativa, de direcção de requerimentos ao destinatário.

Apesar de se conseguir ler e interpretar, de modo espontâneo e imediato, certas imagens, a linguagem visual não é universal e precisa de ser aprendida; é necessário disciplinar o olhar com sensibilidade estética, pois os sintagmas visuais são, por vezes, polissémicos (cf. Bignell, 2002: 31). Se os ícones são signos analógicos e motivados, os símbolos são marcados pela arbitrariedade e ambos apresentam-se na imagem.

A publicidade manifesta-se em múltiplos campos da sociedade e está omnipresente, de uma maneira irrefragável, na vida quotidiana. Principalmente nas designadas culturas, sociedades e mercados de massa, onde o nível de produção e de consumo de bens materiais é gradualmente crescente.

Por conseguinte, a Semiologia da Publicidade assume pertinência, interesse e importância, visando: primeiro, dotar de competências de interpretação e de destreza crítica no processo de desvelamento dos efeitos de sentido dos enunciados publicitários; segundo, atender aos elementos de significação no processo de construção da simbologia ou da ideologia na publicidade; terceiro, compreender a relevância do estudo dos signos para a elaboração e análise de anúncios publicitários; quarto, analisar os discursos da publicidade,

designadamente as suas estruturas simplificadas e estratégias sedutoras de persuasão.

Um semiólogo da publicidade deverá, por conseguinte, identificar a importância central da Semiologia na estrutura e na análise aplicada à realidade; reconhecer a significação, explícita ou implícita, na publicidade; analisar criticamente conteúdos ou suportes publicitários, numa perspectiva semiológica; caracterizar os signos utilizados nos processos de publicidade.

A utilidade da Semiologia para a publicidade é evidente e imprescindível, na medida em que a designada ciência geral dos signos desempenha um papel único e insubstituível na construção, na aplicação e na interpretação dos discursos publicitários. Sempre que são produzidos, os discursos publicitários apresentam-se propondo uma mensagem, *i.e.* comprometem-se a contar uma história ou a narrar qualquer coisa, tendo o objectivo de exaltar os valores de uma marca ou, mais propriamente, com o fim último de nos levar a adquirir um produto ou a adoptar um dado comportamento.

Como propõem mensagens? Recorrendo às subtilidades e sofisticções dos discursos, que se apresentam ideologicamente retóricos, pois, contam-nos uma história com emoções, com exemplos instrutivos, com imagens sedutoras, com teor irónico, jocoso ou humorado, com dados revestidos de cientificidade, com compromisso e garantia de qualidade do que propõem, com propostas de firmarem um acordo de cumplicidade com o público-alvo, com a intenção explícita ou implícita de modificar atitudes e comportamentos, etc.

O papel da Semiologia na construção, aplicação e interpretação dos discursos publicitários é multifacetado e indispensável em vários momentos da existência de um dado anúncio. Na fase de construção, a Semiologia chama à atenção para a valência dos recursos estilísticos ou figuras de estilo, pois o uso destes recursos aprimora o mesmo na prossecução eficaz e eficiente dos seus propósitos comerciais. Figuras de estilo como a ironia ou a hipérbole são muito recorrentes na publicidade e tornam interessante, mas estereotipada, a mensagem a divulgar. Associado aos recursos encontramos a força ilocucionária das palavras.

O papel da Semiologia nos discursos publicitários é particularmente incisivo na persuasão e sedução, na medida em que a publicidade visa influenciar hábitos sociais e inculcar valores sociais e, sendo o canal de comunicação mais difundido, impõe mais facilmente às sociedades e às culturas determinadas imagens, palavras, pensamentos e gostos. Torna-se, assim: um instrumento estético de massas; uma lente social, *i.e.* um modo de ver ou forma de olhar a realidade e de compreender os padrões culturais.

A Semiologia contribui para tornar a publicidade uma arte ou moda, apelando a aspectos diversos sobre a performatividade da sua difusão, variedade de meios, velocidade, flexibilidade ou exigência criativa. Esta dimensão estética do discurso publicitário é conseguida com a ajuda da Semiologia e visa alcançar influência sobre públicos e invadir a esfera social. Trata-se de uma estratégia hedonista: exploração da sedução e interiorização de imagens do belo, nomeadamente: corpo humano (modelos femininos ou masculinos); tecnologia (*e.g.* automóveis); paisagens (*e.g.* imóveis ou viagens de férias); estilos de vida (*e.g.* electrodomésticos); emoções e seduções (*e.g.* perfumes).

O estudo semiológico de anúncios publicitários associa, necessariamente, a actividade

criativa da publicidade e o exercício hermenêutico da Semiologia. Segundo Ugo Volli, a Semiologia “ensina a ver, ‘sob’ a superfície colorida e luzidia da comunicação publicitária, as estruturas de sentido, as formas sintácticas e os modelos semânticos que nela participam de forma mais ou menos inovadora ou mais ou menos eficaz e coerente” (Volli, 2004: 11). Segundo este mesmo autor, a Semiologia “permite compreender que a Publicidade, para obter os efeitos de persuasão a que se propõe, se apoia em sistemas de sentido já existentes, afirma modelos sociais precisos, tem, numa palavra, um forte cunho ideológico” (Volli, 2004: 12).

À Semiologia da Publicidade não interessa analisar as consequências comerciais ou de marketing da publicidade; avaliar reacções do público-alvo ou adquirir conhecimento sobre a mente do consumidor. O âmbito metodológico da Semiologia da Publicidade é compreender o mecanismo da publicidade, “desmontar o seu motor para ver como funciona” e transmitir, de forma compreensível e simples, a metodologia de análise semiótica aplicada à Publicidade (Volli, 2004: 13). A Semiologia da Publicidade visa a descrição do funcionamento da máquina publicitária, como se estas fossem “boas receitas” para a produção de textos. Trata-se de uma competência prática. À Semiologia da Publicidade interessa analisar em profundidade os dispositivos publicitários e fazê-lo como um instrumento essencial para compreender e avaliar: o impacto político e ideológico (e.g. da queda do comunismo); as mudanças sociais (e.g. com a alteração do papel da mulher na sociedade); o impacto ecológico da publicidade (e.g. os hábitos de reciclagem e separação de resíduos).

A análise semiológica de anúncios publicitários centra-se nos diversos tipos de signos, na informação verbal ou visual transmitida, na representação de ideais, nas ideologias escondidas, nos mitos subentendidos, nos preconceitos escamoteados, nos valores sociais subjacentes, nos princípios morais correspondentes, etc. O sentido da publicidade é o de tornar público algo; visar públicos amplos e heterogêneos através de meios de comunicação *above the line*. Os anúncios são fáceis de identificar e, por isso, permitem retirar uma primeira leitura compreensiva da mensagem. É difícil interpretar mensagens nem sempre claras nem directas, com significações cuja compreensão depende de um prévio conhecimento ou padrão de cultura. Por norma, os anúncios conjugam palavras e imagens. Segundo Jonathan Bignell, em *Media Semiotics*, a análise semiótica de anúncios publicitários pressupõe que os significados dos anúncios são concebidos de modo a extravasarem a página ou o ecrã onde eles são apresentados, para formar e emprestar significações à nossa experiência da realidade (Bignell, 2002: 30-1). Os anúncios convidam-nos a participar em modos ideológicos de ver, em vez de simplesmente nos convidarem a comprar os produtos. Alguns anúncios parecem mais preocupados em nos divertir, outros em formarem um *puzzle* para nos estimularem a pensar nos assuntos que eles propõem ou nos modos sofisticados e originais como foram realizados.

São estratégias retóricas específicas, no sentido de serem eficazmente “embrulhados” em discursos sedutores e convincentes para serem bem-sucedidos. Esta é a lógica da semiologia da publicidade: criar estruturas de significado. “O objectivo dos anúncios é comprometer-nos na sua estrutura de significado, encorajar-nos a participar descodificando os seus signos linguísticos e visuais e a usufruir desta actividade descodificadora” (Bignell, 2002:

31). Para o efeito, faz-se uso de signos, códigos e mitos sociais que já se encontram em circulação na sociedade na qual pertencemos e interagimos.

A utilidade da Semiologia para a publicidade é facilitar a eficiência e eficácia dos anúncios perante os seus públicos-alvo, é torná-los explicitamente perlocutórios, ou seja, é cumprir com os objectivos fundamentais de todas as publicidades entendidas como discursos ideológicos de sedução. O consumo não significa apenas a aquisição para satisfação de necessidades primárias. O consumo também significa a associação e identificação a signos sociais, na medida em que “poucas são as vezes em que compramos as coisas por aquilo que elas de facto são” (Pinto, 1997: 24).

A intervenção da Semiologia na publicidade assenta sobretudo no acto de simbolização “que vai ser o responsável pela formação de uma identidade para os produtos” (Pinto, 1997: 13). O sistema de significação publicitário é, por conseguinte, “um grande sistema recuperador de formas e sentidos já implantados nas culturas-alvo”, pois apropria-se de determinados significantes, partes integrantes das mitologias sociais de uma determinada cultura, “fazendo-os funcionar na promoção de um produto” (Pinto, 1997: 26).

Ser explicitamente perlocutório é o expoente da força e do que se pode conseguir com as palavras; é declarar claramente o que se pretende e ir à procura disso mesmo, recorrendo à retórica específica dos contemporâneos discursos mediáticos de massa e chegar aos desejados efeitos nos públicos-alvo.

3.Incomunicação da imagem publicitária no espaço público

O poder da linguagem (imagem/mensagem) *mass*-mediática contempla os três sentidos principais que Platão mencionou no *Fedro*: remédio (para o conhecimento, reconhecimento da ignorância e aprendizagem através do diálogo e da comunicação), veneno (quando, pela sedução das palavras, nos faz aceitar, fascinados com o que vimos ou lemos, sem indagarmos se tais palavras são verdadeiras ou falsas) e cosmético (maquilhagem ou máscara para dissimular ou ocultar a verdade sob as palavras) (cf. Platão, 2000: 274e; Derrida, 2005: 44). A linguagem pode ser conhecimento-comunicação, mas também encantamento-sedução.

No espaço público pós-moderno, a linguagem da publicidade explora técnicas de persuasão oculta com técnicas de publicidade perlocutória. Entendida como comunicação estratégica, as técnicas de publicidade não visam consistem numa guerra explícita e directa para conseguir consumidores, mas num “criterioso ‘cultivo’ do seu modo de pensar, no ‘engodo’ dos seus desejos, com vista à realização de objectivos óbvios e incruentos como a sua fidelidade a certa marca, o aumento do consumo de certo produto e, numa palavra, a maximização do lucro da empresa.” (Volli, 2004: 39).

Se o ser humano possui a capacidade de construir linguagens com as quais pode expressar qualquer sentido sem ter nenhuma noção de como e do que significa cada palavra, a linguagem pode, por seu turno, mascarar o pensamento (cf. Wittgenstein, 1999: 4.002). Na publicidade, os conteúdos e formas da linguagem são progressivamente sofisticados,

recorrendo aos contributos da psicologia e da sociologia para influir nos comportamentos dos consumidores. O texto e a imagem são adaptados para possuírem a capacidade de influenciar o inconsciente humano e estimular desejos, além de serem “portadores de mensagens culturais que determinam condutas aos indivíduos expostos” (Veríssimo, 2008: 18).

Compramos os produtos, mas consumimos os signos que lhes estão associados (Baudrillard *apud* Veríssimo, 2008: 18). Estes signos assentam na imagem de marca do produto adquirido e é a imagem que os consumidores querem manifestar de si próprios. A publicidade apresenta imagens positivas da vida através de um discurso optimista, sedutor, sensual, atractivo, com sensações de agrado e prazer, modelos ideais e estereótipos sociais a seguir e a imitar como se tratasse de uma fantasia colectiva em que se acredita.

Por esta imposição no comportamento dos consumidores, o discurso publicitário torna-se, por vezes, saturante, redundante e redutor, apesar dos receptores das mensagens possuírem vários filtros e interpretarem parte dos conteúdos, precisamente aqueles que mais lhes interessam e inconscientemente escapam aos filtros selectivos.

É importante considerar que o discurso publicitário é sempre o resultado de um acto de fala intencional que, antes de ser transmitido, foi alvo de um estudo aprofundado, um plano previamente definido, uma estratégia deliberada para o tornar mais persuasivo e capaz de influenciar os públicos-alvo, *i.e.* alvo pré-seleccionado das mensagens e com traços comuns (necessidades, desejos, interesses, gostos, consumos regulares, classe social, idade, género, perfil de consumidor e de poder de compra).

O discurso publicitário não é inocente porque os seus conteúdos e o modo como os mesmos são apresentados obedecem aos imperativos de uma retórica devidamente trabalhada para persuadir os destinatários. O objectivo fundamental de um anúncio não é apenas mostrar ou informar sobre um produto ou uma marca; é apresentar um motivo ou fundamento para comprar. A publicidade é uma estratégia e técnica de comunicação e, como tal, apresenta-se num discurso constituído por uma estrutura complexa, associando harmoniosamente texto (significantes verbais) e imagem (significantes icónicos), para construir mensagens persuasivas reportadas a um mundo idílico, porque a publicidade hiperboliza-se a propõe-se solucionar todos os problemas das pessoas. Este é o factor da eficácia argumentativa da publicidade.

Pelo significante icónico, o produto é mostrado como é ao público-alvo, permitindo identidade e reconhecimento imediato da marca e valorização do conceito subjacente à marca na relação referente/produto. O logótipo, por exemplo, é um elemento significativo na publicidade, composto por imagem (figurativa ou abstracta) ou letras (símbolo tipográfico). Pelo significante verbal, designa-se o produto e a marca do produto ou da empresa (cumprimento da função referencial de uma dada singularidade), além de se enunciar o *slogan* (resumo da promessa da publicidade) e o *copy-text*.

A linguagem publicitária é caracterizada pela performatividade, *i.e.* pela capacidade exacerbada de eficiência (forma ou modo de dizer) e eficácia (resultados a partir do que é dito) sobre os conteúdos que apresenta. Um exemplo evidente é o *slogan*: breves e incisivos no conteúdo. O conteúdo (valor semântico) e a forma do *slogan* conjugam-se de modo simbiótico

para criar efeitos desejáveis nos públicos-alvo.

O *slogan* apresenta-se também revestido com formas mais elaboradas, através dos recursos estilísticos: poesia, rima, ritmo, repetição, paradoxo, jogo de contrários, ambiguidade. Pelas formas em que se apresenta, o *slogan* apresenta-se igualmente paradoxal: é simples, claro na linguagem que utiliza para a mensagem publicitária ser mais facilmente recebida e memorizada; é complexo, sofisticado no modo como trabalha a linguagem, mediante a sugestão de outros significados com a adopção de recursos estilísticos. O *slogan* apela ao óbvio. Umberto Eco propôs o exame da comunicação publicitária em que o foco deve ser deslocado: “[...] de um lado temos, como objecto de indagação, vastas configurações semânticas que começam a interessar-nos ao nível dos iconogramas; do outro, abrem-se-nos perspectivas para a elaboração de definições de uma possível retórica visual.” (Eco, 2001: 156). Na relação entre a retórica e a ideologia, o paralelismo imediato surge com uma outra relação entre a comunicação e a cultura, *i.e.* a comunicação está para a cultura como a retórica está para a ideologia.

Para Umberto Eco, a técnica publicitária parece assente no pressuposto de que “um anúncio mais atrairá a atenção do espectador quanto mais violar as normas comunicacionais adquiridas (e subverter, destarte, um sistema de expectativas retóricas)” (Eco, 2001: 157). Seguindo vários códigos (iconográficos, de gosto e sensibilidade, retórico, etc.), a comunicação publicitária baseia-se na proposta de arquétipos do gosto que preenche expectativas e oferece, por exemplo, “um produto feminino através da imagem de uma mulher dotada de todos os atractivos reconhecidos na mulher pela sensibilidade corrente” (Eco, 2001: 157). Não interessará propriamente informar ou esclarecer, mas persuadir.

Jean Baudrillard interpretou o efeito corrosivo da publicidade sobre ela mesma ao considerar que “o aspecto actualmente mais interessante da publicidade é o seu desaparecimento, a sua diluição como forma específica, ou como *medium*, muito simplesmente”, pois já não é (se alguma vez foi) um meio de comunicação ou de informação, mas uma mercadoria (que outrora era a sua própria publicidade” (Baudrillard, 1991: 116). Hoje a publicidade tornou-se a sua própria mercadoria. O excesso de mensagens e imagens publicitárias constitui igualmente o excesso de fluxo de conteúdos de discursos mediáticos totalizantes e hiperbolizados, reproduzindo a sentença de Giorgio Agamben de que “o que impede a comunicação é a própria comunicabilidade” (cf. Agamben, 1993: 64).

Devido ao extraordinário desenvolvimento das novas tecnologias de informação e de comunicação, é frequente ouvir dizer que a sociedade actual está em plena e constante transformação e que é o produto mais imediato do fenómeno da globalização ou, simplesmente, da informação, do consumo, do espectáculo. Enfim, uma sociedade cujo instrumento mais fundamental é a “rede”. Instrumento com consequências notórias na estrutura e organização, à escala mundial, compondendo a sociedade numa rede virtual.

A pergunta a colocar face a este cenário de transformação incessante da sociedade e do mundo é: As transformações instrumentais (novas maneiras de comunicar e de interagir) e qualitativas (novas maneiras de conhecer e de viver) significam uma vida melhor (com mais

conhecimento, liberdade, autonomia, bem-estar, interacção e de modo mais simplificado)?

A época actual caracteriza-se, todavia, pelo triunfo do espectáculo, do consumismo, do liberalismo do mercado global, do capitalismo ou, conforme referiu Giorgio Agamben, qualquer outro nome que se queira dar ao processo que domina hoje a história mundial. Uma época onde o capitalismo “não estava apenas dirigido para a expropriação da actividade produtiva, mas também, e sobretudo, para a alienação da própria linguagem, da própria natureza linguística e comunicativa do homem, do logos” (Agamben, 1993: 62). Uma época global em que a comunicação surge como ideologia da modernidade, cujas consequências mais evidentes são a crise de valores sociais e a perda de humanidade e, paradoxalmente, a incomunicabilidade. Se o que impede a comunicação é a própria comunicabilidade, conforme disse Giorgio Agamben, “os homens estão separados por aquilo que os une”, sendo os jornalistas e os mediocratas “o novo clero desta alienação da natureza linguística do homem” (Agamben, 1993: 64). Também Lucien Sfez advertiu para o risco paradoxal da incomunicação numa época da comunicação. Designadamente um tipo predominante de comunicação instrumental, semelhante nos efeitos ao uso preponderante de uma razão igualmente instrumental, ou seja, os malefícios da dimensão instrumental da comunicação e da razão instrumentais, quando se exigia, por imperativos da secularização, os benefícios da dimensão crítica da comunicação e da razão. Contudo, as dimensões instrumentais e acríticas da comunicação (e da razão) serão mais consequências e não tanto causas da secularização que inibe atitudes críticas, conforme reconheceu Lucien Sfez: “Nunca se fala tanto de comunicação como numa sociedade que deixou de saber comunicar consigo própria, cuja coesão é contestada, cujos valores, que os símbolos demasiado usados não conseguem unificar, se desagregam. Sociedade centrífuga, sem um regulador.” (Sfez, 1995: 8).

As dimensões instrumentais e acríticas da comunicação (e da razão) serão mais consequências e não tanto causas da secularização, pois nem sempre assim foi: “não se falava de comunicação na Atenas democrática, pois a comunicação encontrava-se no próprio princípio da cidade” (Sfez, 1995: 8). Actualmente, com a secularização, o ser humano pós-moderno comunica cada vez mais e compreende-se cada vez menos (cf. Sfez, 1995: 9). “Comuniquemos por intermédio dos instrumentos que enfraqueceram, precisamente, a comunicação. Eis o paradoxo em que estamos lançados.” (Sfez, 1995: 10).

Esta alienação ou desenraizamento do ser linguístico ou do novo *homo comunicans* deve-se, em parte, a esta época de excessos de comunicação e de pretensos conhecimentos. Os actuais sistemas político-sociais das sociedades contemporâneas ocidentais são como sistemas convertidos em “mediacracias” dominadas por uma nova elite do *fast culture* e do *fast thinking* ou *ready-to-think* (cf. Barroso, 2010: 207). Uma elite especializada na fabricação de consentimentos e de consensos, conforme já tinha advertido em 1922 Walter Lippmann (cf. 2004: 134-5) e “novascracias” caracterizadas por um conjunto de tiranias (do tempo, do espectáculo, do efémero e da incompletude) que transformam a informação em propaganda ou ideologia.

Junte-se a esta concepção o que, por exemplo, Jürgen Habermas referiu em *A Teoria*

da *Acção Comunicativa*, denunciando a colonização económica, política e social de que é alvo a vida humana. Torna-se emergente, seguindo o repto de Jürgen Habermas, recusar e resistir à colonização, de modo a preservar a vida humana da contaminação. A acção desse conjunto de tiranias da modernidade tem consequências na falta de confiança perante os sistemas políticos, institucionais, administrativos, sociais, culturais. Então, como formar uma sociedade de massa que seja crítica se a sociedade apenas se nutre dessas tiranias?

É precisamente no ponto interrogativo precedente que encaixa, de modo pertinente, a crítica de Nietzsche no combate às tiranias da modernidade, do tempo e da história, ao defender a “recuperação” do ser humano como ser dotado de pensamento útil. Para Nietzsche, pensar é como ruminar, não dar por digerida nenhuma ideia ou informação sem analisar as suas condições de possibilidade, evitando a superficialidade de um suposto e imposto *ready-to-think* (cf. Nietzsche, 1998: 228-9). De acordo com *A Gaia Ciência*, Nietzsche alertou para o declínio da dimensão espiritual e intelectual da humanidade como resultado do seu envelhecimento precoce. Esta reflexão de Nietzsche incide sobre o errado uso das valências das acções humanas em sociedade. O que é também interessante, nesta reflexão, prende-se com o facto de as palavras de Nietzsche se assumirem como uma representação próxima da situação actual que caracteriza as sociedades ocidentais secularizadas.

A pertinência do pensamento de Nietzsche nas actuais sociedades do espectáculo está subentendida em *A Gaia Ciência*, obra que reproduz com fidelidade a posição de Nietzsche face a uma cultura que não sabe pensar por si nem pensar em si. Desde a época de Nietzsche, o desvio das sociedades ocidentais face às heranças históricas tem sido cada vez maior, o que torna mais emergente uma filosofia crítica, como a de Nietzsche, sobre o sentido e os valores.

Segundo Anthony Giddens, por exemplo, é possível um conhecimento sistemático da acção humana ou das tendências do desenvolvimento social. Tome-se em conta o nihilismo de Nietzsche que, para Anthony Giddens, liga à modernidade a ideia de que a história pode ser identificada como uma apropriação progressiva dos fundamentos racionais do conhecimento. Em *As Consequências da Modernidade*, Anthony Giddens questionou: “Se Nietzsche foi o principal autor a separar a pós-modernidade da modernidade, um fenómeno que está supostamente a ocorrer nos dias de hoje, como é possível que ele tenha visto tudo isto há quase um século? Porque é que Nietzsche foi capaz de lograr uma tal ruptura, não fazendo mais do que, como ele afirmava largamente, pôr a descoberto os pressupostos ocultos do próprio iluminismo?” (Giddens, 1996: 33).

Estas perguntas que, paradoxalmente, quase dispensam as respectivas respostas, trazem encómios para a posição de Nietzsche sobre a forma como o tempo se processa para a humanidade, como as épocas evoluem umas a seguir às outras e como o papel da história é decisivo para interpretar a acção humana do passado e com consequências no futuro. Uma posição de Nietzsche que é completamente actual para esta época de globalização de uma modernidade já muito pensada.

As épocas seculares ou em estado de crise convidam mais à transmutação de valores, às críticas à moral e à religião, fruto de uma depreciação dos valores morais cultivados pela

religião na sociedade. Subjacente ao problema dos valores, residem outras questões igualmente relevantes, como a ilusão do transcendente a partir da análise crítica de Nietzsche sobre a cultura Ocidental, caracterizada pela decadência, esvaziamento de valores e niilificação; a doença civilizacional, que culmina na irrupção do niilismo, na ruína do conjunto de ideais e de valores estabelecidos e na desvalorização dos valores tradicionais; e a crise de valores, que lançou o ser humano na angústia do absurdo e na certeza da falta de sentido.

4.Heterodoxia e iconolatria no espaço público pós-moderno

O mundo contemporâneo é composto por muitas, variadas e cada vez mais imagens e dispositivos de apresentação/exposição de imagens. A informação veiculada por este tipo de suporte (a imagem) obriga a um conhecimento, cultura e disciplina sobre a imagem. Torna-se assim necessário aferir, interpretar e até problematizar a realidade circundante, no que tange a própria representação imagética, através de uma perspectiva marcadamente ética e que assente na valorização do próprio ser humano. A Semiologia Visual ou Semiologia da Imagem permite compreender o significado e a produção e transmissão de sentidos através de imagens. A atenção é dirigida aos aspectos discursivos das práticas icónicas, i.e. privilegiar a imagem como linguagem (teoria da imagem).

Uma teoria é um conjunto organizado de ideias, princípios, pressupostos e leis referentes a um determinado assunto, de modo a explica-lo. Neste sentido, conforme asseverou Santos Zunzunegui, “produzir um ‘conjunto organizado de ideias’ em torno da problemática da imagem identifica-se” com o pensar a imagem (cf. Zunzunegui, 1998: 12-13). Criar um espaço de reflexão em torno da problemática da significação icónica, englobando uma teoria e uma prática da imagem, tendo como objectivo produzir conhecimento capaz de gerar competências operativas sobre a leitura e interpretação de imagens.

Para ver e percepção, são pressupostos objectos, estímulos dos significantes, representações de significados (jogo de semelhança e substituição), intencionalidades e reconhecimentos de identidades. À Semiologia Visual interessa explorar as capacidades do olhar sobre as coisas e retirar destas sentidos e significados implícitos ou explícitos. Fazer a retórica da imagem, estudar e compreender a linguagem da imagem depois de disciplinarmos o nosso olhar, porque a vista também educa e disciplina, “estabelece o nosso lugar no mundo que nos rodeia”, segundo John Berger *et al.*, pois “aquilo que sabemos ou aquilo que julgamos afecta o modo como vemos as coisas” (Berger *et al.*, 2005: 9).

A modernidade caracteriza-se por ser uma época de hegemonia e prepotência das imagens ou esplendor da imagem. Segundo Gianni Vattimo, “as imagens do mundo que nos são fornecidas pelos *media* e pelas ciências humanas, embora em planos diferentes, constituem a própria objectividade do mundo” (Vattimo, 1992: 32). É a “civilização da imagem”, “cultura do ecrã” ou “paradigma do vídeo”, porque as designadas “novas tecnologias da informação e comunicação” (e.g. fotografia, cinema, televisão, multimédia, artes cibernéticas) funcionam como próteses técnicas de produção e vivência de emoções. Para Gilles Deleuze, a denominação de “civilização de Imagem” é sobretudo uma “civilização do cliché”, da inflação

icónica que assenta na redundância e na ocultação (do poder de persuasão), distorção ou manipulação (cf. Deleuze, 1985: 20).

5. Conclusão

A ideia-chave a reter deste texto é a da transformação da aludida plêiade (de imagens publicitárias no espaço público) em pletora, modificando-se (ou até recriando-se) a paisagem urbana e a respectiva percepção do olhar sobre a urbanidade. A produção e a transmissão de significados e de sentidos através de imagens compreende-se pela atenção que se dirige inconscientemente aos aspectos discursivos das práticas sociais, *i.e.* compreendendo a vivência globalizada no espaço público eivado de imagens e concebendo a imagem como linguagem, *i.e.* como modo de ver, porque “todo o ‘ver’ é um ‘ver como’”, conforme referiu Wittgenstein (cf. 1996: 213).

O papel das imagens e das mensagens publicitárias no espaço urbano é também a possibilidade de caracterizar estilos de vida, gostos, necessidades, interesses, etc. Os conteúdos das imagens modificam-se permanentemente como se reflectissem os próprios estilos de vida, gostos, necessidades, interesses, etc. que se modificam periodicamente. Modificando as imagens, modifica-se também a memória colectiva e recria-se um outro imaginário social de identidade no espaço público/urbano.

Considerando que tudo se modifica a uma velocidade cada vez maior e que os meios de comunicação, principalmente neste período tecnológico, desencadeiam processos sociais de reforma e reestruturação dos padrões de interdependência humana, conforme admoestou Marshall McLuhan, as próprias sociedades têm sido moldadas mais pela natureza dos meios de comunicação do que pelos conteúdos da comunicação (cf. McLuhan, 1967: 8). O papel dos *media* é colocado em causa quando as questões interdependentes da literacia mediática e da cidadania são afectadas de dois modos: primeiro, de modo negativo; segundo, mais pelas influências da forma tecnológica do que do conteúdo informativo. Esta circunstância traduz-se num paradoxo civilizacional: uma sociedade mais tecnológica e mais desenvolvida, quanto aos meios e modos de comunicação, forma cidadãos menos participativos no espaço público, menos exigentes, menos sábios.

Os efeitos dos *media* sobre as sociedades e sobre as pessoas é cada vez mais visível à medida que se verificam as mudanças sociais produzidas pelo avanço tecnológico. Esta época de informação electrónica é também a época do *homo videns* e do “videoviver” de Giovanni Sartori: “O vídeo está a transformar o *homo sapiens*, produto da cultura escrita, em *homo videns*, no qual a palavra é destronada pela imagem” (Sartori, 2000: 13). A primazia da imagem (*i.e.* a prevalência do visível sobre o inteligível) leva a um “ver sem compreender” (cf. Sartori, 2000: 14).

A comunicação de massa está associada à suposta modernização das sociedades e culturas de massa, em que uma cidadania mais informada, mais esclarecida, mais alfabetizada não significa nem implica, de modo necessário e paradoxal, uma cidadania mais exigente e participativa. Estas advertências não são actuais; já foram apresentadas em 1962 por Marshall

McLuhan, muito antes da democratização do acesso e uso da Internet e do surgimento do fenómeno da globalização. Em *A Galáxia de Gutenberg*, Marshall McLuhan diagnosticou que a era electrónica nos coloca face a novas formas e a novas estruturas de interdependência humana (cf. McLuhan, 1972: 50). Todas as imagens publicitárias que proliferam no espaço público formam uma civilização do ecrã, idólatra da imagem, e obrigam a uma ressemantização do espaço (quer pelos significados produzidos quer pelos significados interpretáveis) que mais não é do que uma mesma secularização do espaço público.

Este espaço público possui, deste modo, uma retórica visual específica. A própria estrutura social das culturas actuais e complexas assenta no paralelismo entre antigo e moderno ou tradição e modernidade. Este paralelismo contribui para a ressemantização ou reconversão do “antigo”, conforme admitiu Roland Barthes acerca da designada “retórica antiga” face ao moderno como o que “ainda não existe” e como a se esconder sempre a partir de e contra alguma coisa, ao afirmar que “o mundo está incrivelmente cheio de Retórica antiga” (cf. Barthes, 1987: 19).

A idolatria típica de uma civilização do ecrã contribui para uma massificação ou globalização de estilos de vida ou modos de ser. Para este fenómeno social de expansão global contribuíram a comunicação e a tecnologia, que se tornaram igualmente globais. Os discursos mediáticos implicam, *per se*, a questão da literacia ao se afigurarem influentes nos processos de formação cívica e educativa. Mais implicam esta questão numa escala global, ao proporem estilos de vida regularizados, *i.e.* uniformemente disseminados, por se considerar que são convenientes os seus valores e as suas práticas. Este modelo moderno de literacia universal secundariza as primordiais funções de educação, socialização ou informação dos *media*, que Marshall McLuhan defenderia como sendo uma literacia para a auto-consciência.

O acesso e exposição aos novos *media* são facilitados, mas não tanto quanto o auto-reconhecimento da cidadania nos processos de transmissão de conhecimentos, competências, valores e práticas requeridos. A tese “o meio é a mensagem” revela a influência dos *media* sobre as mensagens, pois os suportes da comunicação e as tecnologias são determinantes: os conteúdos modificam-se em função dos meios que os veiculam. Marshall McLuhan atribuiu assim uma elevada importância das tecnologias sobre os conteúdos, uma interferência dos meios de comunicação nas sensações humanas (“meios de comunicação como extensões do homem” ou “prótese técnica”). O impacto sensorial dos *media* sobre as pessoas modifica-as. Se os meios de comunicação influenciam as pessoas, também modificam o espaço público, sendo este mesmo espaço o produto da aceleração moderna dos estilos de vida típicos de culturas de massa, ou seja, culturas do “pronto-a-pensar”, da instantaneidade, efemeridade, imediatismo e banalidade pública (cf. Barroso, 2003: *passim*).

No espaço urbano e numa época pós-moderna, a iconolatria publicitária pressupõe que cada um seja produtor e consumidor, observador e leitor/intérprete de imagens. A importância da imagem traduz-se na formação de uma emergente civilização da imagem, *i.e.* a ubiquidade e plêiade de imagens no espaço público transforma-se numa pletora, numa saturação e esmagamento do campo visual no espaço público pela imagem.

As imagens publicitárias constroem o imaginário colectivo e a memória/identidade no espaço público porque o preenchem e porque os seus conteúdos revelam os estilos de vida, os gostos, as necessidades e os interesses das sociedades e culturas que, por essa plêiade ou pletora de imagens, são seculares e de massas. As imagens exigem níveis de literacia muito baixos para serem interpretados os primeiros sentidos (não os segundos, os sentidos ideológicos) e revelam igualmente um cariz hedonista e consumista dessas sociedades e culturas. O espaço público transforma-se em espaço de produção, circulação e consumo de significados sociais e culturais que resulta na construção de um emergente ecossistema. O problema residual inerente aos chamados novos *media* está, conforme alertou Martin Heidegger (cf. 1958: 37; 1995: 20, 58), na técnica e na ausência de pensamento sobre a técnica. Na técnica dos dispositivos mediáticos que modifica os estilos de vida e, por isso, obriga a novas e diferentes formas de re-pensar a própria técnica; na ausência de pensamento sobre a técnica, que torna as pessoas mais esquecidas e dependentes do meio técnico, num tempo emergente que não estimula uma auto-consciência sobre os eventuais perigos da utilização da técnica, ou seja, um tempo presente vivido de modo imediato e efémero que não permite reflexão nem produção de pensamento sobre a identidade colectiva.

6.Referências bibliográficas

- Agamben, Giorgio (1993). *A Comunidade Que Vem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Barroso, Paulo (2010) "The theatre of cruelty aesthetics: does postmodern life have to be "beautiful" or morally good?", *Revista de Comunicação e Sociedade*. (18) Braga: Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, pp. 201-208.
- Barroso, Paulo (2013) "A celebridade pós-moderna da solidão plural e da banalidade pública", *Revista de Sociologia*. (25) Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (a publicar em Junho de 2013).
- Barthes, Roland (1987). *A Aventura Semiológica*. Lisboa: Edições 70.
- Baudrillard, Jean (1991). *Simulacros e Simulação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Berger, John et al. (2005). *Modos de Ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Bignell, Jonathan (2002). *Media Semiotics*. Manchester: Manchester University Press.
- Deleuze, Gilles (1985). *Cinema 2: L'Image-Temps*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Derrida, Jacques (2005). *A Farmácia de Platão*. São Paulo: Editorial Iluminuras.
- Eco, Umberto (2001). *A Estrutura Ausente*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Giddens, Anthony (1996). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.
- Habermas, Jürgen (1984a). *The Theory of Communicative Action*. (vol. 1: *Reason and the Rationalization of Society*). Boston: Beacon Press.
- Habermas, Jürgen (1984b). *The Theory of Communicative Action*. (vol. 2: *Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*). Boston: Beacon Press.

Heidegger, Martin (1958). "La question de la technique", in Heidegger, Martin, *Essais et Conférences*. Paris: Gallimard, pp. 9-48.

Heidegger, Martin (1995). *Língua de Tradição e Língua Técnica*. Lisboa: Vega.

Lippmann, W. (2004). *Public Opinion*. New York: Dover Publications.

McLuhan, Marshall (1967). *The Medium is the Message*. New York: Bentam Books.

McLuhan, Marshall (1972). *A Galáxia de Gutemberg*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Nietzsche, Friedrich (1998). *A Gaia Ciência*. Lisboa: Relógio d'Água.

Pinto, Alexandra Guedes (1997). *Publicidade: Um Discurso de Sedução*. Porto: Porto Editora.

Platão (2000). *Fedro*. Lisboa: Guimarães Editores.

Sartori, Giovanni (2000). *Homo Videns – Televisão e Pós-pensamento*. Lisboa: Terramar.

Vattimo, Gianni (1992). *A Sociedade Transparente*. Lisboa: Relógio d'Água.

Veríssimo, Jorge (2008). *O Corpo na Publicidade*. Lisboa: Edições Colibri.

Volli, Ugo (2004). *Semiótica da Publicidade*. Lisboa: Edições 70.

Wittgenstein, Ludwig (1996). *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

Wittgenstein, Ludwig (1999). *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Routledge.

Zunzunegui, Santos (1998). *Pensar la Imagen*. Madrid: Ediciones Cátedra.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

A representação da literacia mediática como matriz da globalização: perspetivas da cidadania atual

Milton Tiago Vogado Batista

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Resumo: A Literacia, os *Media* e a Cidadania são alvo de discussões recentes no espaço público nacional e internacional, conduzindo à redefinição de fronteiras normativas a respeito da Literacia Mediática e a respetiva compreensão do mundo atual. Partindo da “capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objetivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios” (Kolstad *et al*, 1993: 2) podemos compreender a globalização (Featherstone, 1990; Giddens, 1990) como uma chave analítica incontornável para a compreensão do conjunto de exigências, constrangimentos, potencialidades e transformações ocorridas, em diversos contextos, sobretudo nas últimas décadas. Muitos analistas tendem a conceber a globalização como um fenómeno essencialmente económico, traduzido no incremento das trocas comerciais internacionais de fluxo de capitais, secundarizando, desse modo, as dimensões de interdependência a nível político, social, cultural, comunicacional e tecnológico que determinam as tramas de complexidade das sociedades contemporâneas. É de bom criticá-la, mas ela é em primeiro lugar o espelho da nossa sociedade. Ela representa o que há de contestável numa deriva económica da população que, a pretexto de mobilizar os jovens, cria as situações mais artificiais, excita os narcismos e o desejo de competição. Mas exprime também as fraquezas de uma sociedade desprovida de referências, onde a incomunicação nomeadamente entre as gerações precisa da mediação dos jogos para ser ultrapassada. A globalização e a informacionalização, determinadas pelas redes de riqueza, tecnologia e poder, estão a transformar o nosso mundo, possibilitando a melhoria da nossa capacidade produtiva, criatividade cultural e potencial de comunicação. Ao mesmo tempo estão a provar as sociedades de direitos políticos e privilégios. Esta é uma linha de pesquisa diferente, mas necessária, consiste em estabelecer a relação entre os movimentos, definidos pelas suas práticas, valores e discurso, e os processos sociais aos quais parecem estar associados, por exemplo, globalização, informacionalização, crise da democracia representativa e predominância política simbólica no espaço dos *media*. Propomos uma interpretação da globalização contemporânea através das perspetivas da cidadania atual, colocando em pano de fundo a literacia mediática como o paradigma destas duas *nuances*. A globalização económica, a globalização política, a globalização social e as desigualdades, a globalização cultural ou cultura global (Appadurai, 1990, 1997), a proveniência da globalização, a veemência da globalização e o seu porvir (Sousa Santos, 2002) são vetores essenciais aqui conjugados com a cidadania global atual, os cidadãos produtores de conteúdos, os *media* alternativos e a consonância entre o desenvolvimento das TIC e a disseminação dos fluxos mediáticos e das trocas simbólicas. A complexidade da Literacia Mediática e a compreensão do mundo atual é, deste modo, a linha de reflexão que procuraremos, no presente artigo, articular essencialmente sobre as reconfigurações da globalização, do perfil económico e dos canais comunicativos dominantes adotados pela sociedade da informação em que vivemos.

Palavras-chave: Literacia Mediática; Globalização; Cidadania; *Media*; Tecnologias de Informação.

INTRODUÇÃO

A História recente da raça humana é como um impressionante renascimento. A maioria das partes do corpo adquiriu um substituto. Há dois mil anos, as pernas humanas eram indispensáveis. Não existia um substituto, excepto os cavalos ou os navios. Por todo o lado, as pernas transportavam as pessoas enquanto trabalhavam e enquanto passeavam. As pessoas permaneciam sobre as suas pernas durante grande parte do tempo em que estavam acordadas, excepto numa insignificante percentagem de trabalhos que implicavam estar sentadas. Os prestamistas e estudiosos podiam possivelmente estar sentados enquanto trabalhavam, mas todos os restantes ficavam de pé, para semear ou fazer colheitas, para trabalhar como pregadores, soldados ou cozinheiros. Até mesmo o acto de escrever era muitas vezes realizado de pé, de frente para uma secretária alta. Porém, agora, o avião e o comboio, o carro, a mota e o autocarro substituem as pernas. De igual modo, há dois mil anos, os braços e os seus músculos eram essenciais para a maioria das tarefas. No mar, o vento dava alguma ajuda, mas os braços eram necessários para içar as velas pesadas ou para remar, quando não havia vento. A força dos bois era vital para lavrar, mas a força dos braços humanos era necessária para orientar o arado. Os músculos do braço e dos dedos eram vitais para produzir comida, abrigo e segurança.

Depois chegou uma cadeia de mudanças radicais, com os braços e as mãos humanas a serem auxiliados ou substituídos pela nora e pelo motor a vapor, pelo carrinho de mão, pela pólvora e pela dinamite, pelo guindaste hidráulico, pelo martelo pneumático, pelo *bulldozer*, pela rebitadora, pela máquina de lavar roupa e pelo aspirador, pela máquina de costura, pelas máquinas da apanhar fruta, pelas escavadoras, pelos teclados do computador e por inúmeros outros substitutos. Os braços e dedos humanos sofreram uma transformação ainda maior do que as pernas. Os dedos até conseguem enviar mísseis nucleares de um continente para outro. Também chegaram alterações inimagináveis à cabeça humana. Os olhos foram melhorados com o telescópio, o microscópio, o radar, os óculos e a prensa tipográfica. Os ouvidos ouvem mais, a boca fala de uma forma mais clara e a voz viaja mais longe através do rádio, do microfone, do telefone e do *CD* de música. A criatividade do cérebro humano tinha sido auxiliada e duplicada pelo computador. As atividades sexuais foram alteradas pela pílula. A eficácia dos dentes foi prolongada não só pela ortodontia e pelas próteses dentárias, mas pelas alterações na dieta e no processamento dos alimentos. O conhecimento do corpo humano foi ainda mais alargado com o estudo dos genes. Do mesmo modo, a memória dos

seres humanos, sobretudo a memória coletiva, foi ampliada através das bibliotecas e arquivos. Curiosamente, esta ampliação da memória humana foi significativa, muito antes da ascensão do Império Romano, graças à inovação da contagem, à invenção do calendário, ao desenvolvimento da arte da escrita e a um engenhoso auxiliar para ter uma memória retentiva, a capacidade de rimar. Pelo contrário, a maioria dos impressionantes ganhos ao nível da eficiência das pernas e braços, da boca e dos dentes, dos olhos, ouvidos e memória e ao nível do diagnóstico das doenças humanas surgiu depois do século quinze. Nenhuma destas mudanças profundas alterou a vontade humana, a inquietude humana, o desejo humano de liberdade ou conformidade. Muitos dos triunfos da ciência e da tecnologia foram apenas superficiais. Nesta era de produção em massa, nas zonas rurais e nas cidades, era mais fácil satisfazer o estômago do que a mente. Era mais fácil controlar doenças do que controlar o comportamento humano e pôr fim às guerras.

Os avanços ao nível da tecnologia aumentaram o potencial poder de um determinado líder ou grupo. Há dez mil anos, era raro o líder de uma tribo exercer a sua influência a mais de cem quilómetros de casa. O mundo era como um lago, com espaço para milhares de pequenas ondulações, reflectindo cada uma delas a minúscula esfera de influência de uma tribo. O raio das ondulações tornou-se maior após o surgimento de impérios maiores: o chinês e indiano, o helenístico, o romano e o asteca. A esfera de influência de cada um destes impérios continuava a ser pequena. A tecnologia de guerra e os transportes existentes eram tais, que não existia literalmente qualquer forma de alcançar o controlo central de uma população civil muito disseminada e vasta. Há dois mil anos atrás, nenhum império conseguia estender-se para longe. Durante o seu auge, Roma podia ter conquistado e governado partes da Índia e até da China, porém o seu reinado teria sido breve. Caso Hitler tivesse saído vitorioso, é provável que não tivesse sido capaz de controlar todo o mundo. A tecnologia de guerra, as telecomunicações e a censura não o teriam permitido.

Atualmente, como nunca antes, uma nação forte tem a possibilidade de controlar todo o mundo. Nos próximos dois séculos, à medida que o mundo se torna mais pequeno e as suas distâncias diminuem, é bem possível que seja feita uma tentativa, consentida ou forçada, de criar um governo mundial. Se este irá durar muito tempo é uma questão em aberto. Na história humana, quase nada está predestinado. Curiosamente, o homem comum recusou sempre – e de certo modo continua a recusar – a conclusão elementar de que, à acentuação das mesmas causas, corresponderia necessariamente a acentuação dos mesmos efeitos. Dito de outro modo: se não o homem comum, ao menos os responsáveis políticos, tinham o dever de ter previsto que à instantaneidade das comunicações, e à vertiginosidade das deslocações, haveria de corresponder necessariamente uma forma de arredondamento político e organizativo do espaço do próprio planeta. O conceito de *aldeia global* tem apenas pouco mais de meio século, e foi recebido com benévola incredulidade. De repente, no domínio dos transportes e das comunicações, aconteceu a explosão e foi o salto. Em ritmo de vertigem, meios de transporte cada vez mais velozes, e de comunicação cada vez mais rápidos, introduziram no mundo moderno novas concepções de espaço e de tempo. As distâncias

percorrem-se agora a velocidades superiores à do som. O antípoda passou a vizinho. E as comunicações entre seres humanos, estejam onde estiverem, fazem-se agora à velocidade da luz. O além passou a ser aqui. E o amanhã passou a ser agora. O velho sonho de estar em toda a parte, que foi atributo exclusivo de Deus, é agora, ou aproxima-se de ser, uma conquista do homem. No mínimo, a nossa voz, e a nossa imagem, já podem estar, simultaneamente, nos lugares mais distantes.

I – UMA PERSPETIVA DA GLOBALIZAÇÃO

A globalização, abreviatura de tudo, desde a internet até à escala inédita da permuta económica transnacional, acelerou a vida das pessoas de maneiras que os seus pais ou avós dificilmente teriam imaginado. Muito do que parecera familiar e permanente durante décadas, e até séculos, está agora a cair rapidamente no esquecimento. A expansão da comunicação, juntamente com a fragmentação da comunicação, proporciona um contraste impressionante com comunidades mesmo de um passado muito recente. Até aos últimos decénios do século vinte, a maioria das pessoas tinha acesso limitado à informação; mas no interior de um mesmo Estado ou nação ou comunidade, havia toda a probabilidade de saberem muitas das mesmas coisas, graças ao ensino, à rádio e televisão estatais, e a uma cultura de imprensa comum. Hoje dá-se o inverso. A maioria do mundo fora da África subsariana tem acesso a uma quase infinidade de informação. Mas na falta de qualquer cultura comum para além de uma pequena elite, e muitas vezes nem esta, a informação e as ideias particulares que os indivíduos escolhem ou encontram são determinadas por uma multiplicidade de gostos, afinidades e interesses. Com o passar dos anos, cada um de nós tem menos em comum com os mundos em rápida multiplicação dos nossos contemporâneos, para não falar do mundo com os nossos antepassados. Tudo isto é decerto verdade – e tem implicações perturbantes para o futuro da governação democrática. Apesar disso, a mudança com perturbação, e até a transformação global, não são inéditas em si. A globalização económica do final do século dezanove não foi menos perturbadora, salvo por no início as suas implicações terem sido sentidas e percebidas por muito menos gente. O que é significativo na época de transformações actual é a singular despreocupação com que abandonámos não só as práticas do passado – isso é bastante normal, e não tão alarmante – mas a sua própria memória. Um mundo que mal acabámos de perder já está meio esquecido.

A globalização inclui forças poderosas, mas o seu desenvolvimento não é universal e, mesmo nos locais onde se estabeleceu de forma firme, o seu progresso está longe de ser uniforme. Os mercados podem ser globais ou quase, mas o mundo ainda está organizado à volta de nações soberanas com a autoridade e o poder de ditar muitas das condições nesses mercados, tanto dentro como fora das suas próprias fronteiras. Países grandes e pequenos podem, por vezes, resistir às forças do mercado no centro da globalização com um relativo sucesso, apesar de, normalmente, tal gesto lhes trazer um preço considerável. Alguma resistência popular à globalização parece ser bastante sensata, visto que intensifica as forças de mercado, e esses mercados podem proporcionar uma recompensa muito pequena à maioria

dos trabalhadores com poucas, ou até médias, competências e capacidades. Visto que as alterações demográficas por todo o mundo também produzem novas pressões económicas para a maioria desses trabalhadores, a resistência popular, pelo menos aos resultados da globalização, irá provavelmente intensificar-se em muitos sítios. Nos Estados Unidos, na Europa e no Japão – assim como em países como a Coreia, a Tailândia, o Brasil e o México – os governos podem ressuscitar o proteccionismo em determinados sectores, como o automóvel, dos artigos electrónicos e da agricultura, pelo menos durante algum tempo. Outra violenta calamidade financeira, talvez desencadeada pela crise do dólar, pode trazer de volta controlos governamentais mais rígidos ao investimento estrangeiro e aos fluxos de capital, pelo menos por uns tempos. E as crescentes perdas de emprego para o *outsourcing* fragmentado dos serviços podem convencer os governos de muitos países avançados a criar novos impostos e regulamentações para as empresas que importam estes serviços, mesmo quando o fazem através da Internet. Ainda assim, as consequências da globalização também incluem tanta nova riqueza para tantas pessoas e países que a sua influência básica estará segura, pelo menos num futuro próximo. Já houve uma vez em que as poderosas forças políticas e económicas se juntaram e arrasaram as instituições de um período anterior da globalização, através das duas guerras mundiais e da depressão mundial do século passado. É muito improvável que aconteça uma repetição desse período na nossa era, pelo menos durante as próximas décadas. Apesar do optimismo dos seus defensores mais fervorosos, a globalização não consegue banir os conflitos e as guerras do nosso futuro próximo. Mas a ascensão dos Estados Unidos da América enquanto única potência militar sem par, juntamente com o compromisso político da maior parte das nações para com as disposições baseadas no mercado, devem evitar a ocorrência de um conflito continental ou mundial que envolva importantes intervenientes da economia global. O mundo também passou sessenta anos sem viver uma depressão global, apesar de periodicamente se terem desenvolvido, e de se desenvolverem sempre, recessões. A globalização pode moderar ou intensificar uma recessão normal, dependendo das condições na altura, e há certos elementos da globalização que podem transmitir, de país para país, determinadas forças recessivas. Mas quando, hoje em dia, os mercados de acções e de obrigações caem a pique, os governos normalmente sabem o suficiente para tomar medidas que lhes podem dar a volta, pelo menos onde a economia real está saudável e forte. E nos países que estão preparados para o compromisso – felizmente, actualmente são a maioria – a globalização acaba por tomar as suas economias reais mais saudáveis e fortes. Por isso, a globalização faz com que a ocorrência de uma nova depressão a nível mundial seja ainda mais remota. As maiores ameaças à globalização e à sua promessa central de progresso social e económico assentam nos aspectos imprevisíveis que perseguem o mundo actualmente, algumas possibilidades assustadoras que podem surgir fora da esfera da globalização e ter efeitos mundiais profundamente destrutivos. O terrorismo nuclear, especialmente nos Estados Unidos ou na China, pode cancelar, durante uns tempos, uma grande parte do comércio e do investimento mundial e fazer retroceder as liberdades políticas e económicas por muito mais tempo. Para além disso, existem outros aspectos igualmente

imprevisíveis – por exemplo, o desenvolvimento de tecnologias energéticas novas, limpas e baratas – que podem acelerar e aprofundar a globalização. De qualquer das formas, a não ser que aceitemos o absolutamente imprevisível, as profundas tendências dos mercados globais, das políticas globais e das tecnologias globais devem continuar a manter o processo básico da globalização no bom caminho durante, pelo menos, mais uma geração.

II - UMA PERSPETIVA DA GLOBALIZAÇÃO CULTURAL

Falar da globalização da cultura é um abuso de linguagem. Esta expressão, que além do mais é bem cómoda, deveria ser banida de todo o discurso rigoroso. Este objeto dissolve-se na análise. Quando muito pode-se falar da globalização de certos mercados ditos “culturais” (cinema, audiovisual, disco, imprensa, particularmente as revistas). Confundir as indústrias da cultura e a cultura é tomar a parte pelo todo. É privilegiar as aparências mediáticas dos países industrializados em detrimento daquilo que não é suficientemente espetacular para emergir na zona de captação dos *media* e que constitui a substância das culturas do mundo. É colocar mentalmente fora de jogo as nove décimas da humanidade, cuja vida, da nascença à morte, tem outras referências que gravitam em volta do ecrã catódico. Aqueles que estão fechados no mundo das indústrias culturais não se apercebem nada do que é normal. Eles fazem prova de um etnocentrismo análogo ao de toda uma sociedade mais ou menos fechada e fortemente estruturada. Os dois debates – o da erosão das culturas singulares e o da americanização – não são mais do que um. A humanidade, hoje como antes, é uma máquina de fabricar diferenças, clivagens, distâncias, distinção de clãs, de linguagens, de domicílios, de classes, de países, de fracções políticas, de regiões, de ideologias, de religiões. Estas clivagens perpetuam as culturas existentes transmitidas pela tradição, localizadas, socializadas, verbalizadas, identificadoras e que exercem uma função de bússolas individuais e coletivas. Estas culturas vivem e transformam-se. Só a noção de cultura é susceptível de procurar uma chave de decifração dos factos da globalização dos mercados culturais, colocando-os no contexto, revelando a ilusão que consiste em extrair o mercado fora das sociedades, nas quais ele está encastrado, e considerá-lo só como um sistema fechado, totalizante, auto-suficiente e determinante. O mercado é um meio de trocas globalizado. Mas, no mesmo movimento, ele abastece as sociedades com bens infinitamente diversificados e que servem para fabricar a diferença e a identidade. Pelo contrário, a máquina de produzir diferença dá-nos os sinais de embalo sob os sinais de desigualdades crescentes, da pobreza, da competição pelo poder, da desqualificação das instâncias políticas muitas vezes ultrapassadas pelos acontecimentos. Constata-se os sinais de esmagamento dos públicos, da explosão das culturas, da diversificação infinita dos *media* culturais e de comunicação. Isto acaba por nos fazer desejar uma verdadeira globalização da cultura que daria a toda a humanidade a bússola e as referências comuns de que ela necessita. É pouco provável que os *media* e as indústrias culturais possam encarregar-se disso, uma vez que o seu objetivo é o lucro e não edificar uma cultura universal. Esta ambição só pode ser estritamente política e a questão das instâncias internacionais capazes de o fazer está assim colocada. Precisamente porque a comunicação é

tão multifacetada e dramática, faz parte da cultura termos uma ideia aproximada das suas regras e sabermos manuseá-las com distanciamento e descontração. Só assim podemos proteger-nos do destino de sermos a cada passo as suas vítimas. Também a este respeito, a literatura, o drama e o cinema constituem uma ajuda, na medida em que permanentemente nos apresentam exemplos de mal-entendidos, conflitos e catástrofes comunicativas. De passagem aprendemos que a comunicação e, assim, os processos sociais, são perseguidos pela maldição dos paradoxos: uma profecia pode impedir a sua própria realização, como, pelos vistos, o fez o marxismo – a depauperação das massas não se verificou porque a profecia do marxismo fez com que os seus adversários se esforçassem por impedi-la; no entanto, a globalização da comunicação reforça a ligação entre cultura e comunicação e faz dela um propósito político da coabitação cultural. Por último, não há cultura mundial, nem mestiçagens ou cosmopolitismo generalizado; há a necessidade de respeitar a diversidade cultural, organizando numa base democrática a coabitação das culturas. Como decorre de tudo isto, a cultura tem de se afirmar enquanto comunicação. Ela não pode dificultar a comunicação tendo, antes pelo contrário, de enriquecê-la. Por isso, ela não pode apresentar-se como uma norma opressora, como uma tarefa desagradável, como uma forma de concorrência ou até sob a forma de uma arrogante adulação de si próprio. Nem sequer pode apresentar-se como uma instância à parte chamada “cultura”, e muito menos pode converter-se em tema; antes, ela constitui o estilo da comunicação que faz com que o entendimento entre os humanos se converta num prazer. Em resumo: a cultura é a forma sob a qual o espírito, o corpo e civilização se convertem em pessoa e se reflectem no espelho dos demais.

III – UMA PERSPETIVA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO

Enquanto os nano e os biotecnólogos escrevem regularmente acerca dos seus horizontes de investigação pioneiros, os cientistas das tecnologias da informação parecem ser mais modestos. Depois de décadas de impressionantes progressos, muitos cientistas computacionais preveem que mais *hardware* e *software* importantes estão para chegar, mas sem mudanças revolucionárias associadas. Contudo, simplesmente maior potência computacional e mais capacidades de *software* irão significar uma queda dos preços reais de ambos e isso deverá acelerar ainda mais a sua difusão em muitos países em desenvolvimento. Nas nações avançadas, a maior parte dos investimentos em desenvolvimento vai para o *software*. O presidente da Microsoft Internacional, Jean-Philippe Courtois, prevê o aparecimento de *software* inteligente que consegue processar a forma como uma pessoa o utiliza e, depois, faz a personalização automática para cada utilizador¹. Um bloguista muito lido sobre as tendências informáticas, Robert Scoble, prevê o aparecimento de um *software* que irá juntar metadados às fotografias para que estas possam ser procuradas tão facilmente como um texto e de programas que irão converter o texto em discurso e, de novo, em texto de forma tão suave que a procura de um restaurante ou de um hotel na *Web* a partir de um telemóvel ou de um computador irá produzir uma resposta verbal². A difusão acelerada da banda larga está igualmente a mudar a Internet de um meio baseado no texto para um meio baseado no vídeo.

Actualmente, o vídeo da Internet ainda é, em grande medida, para entretenimento; dentro de alguns anos, irá dominar o correio e também as comunicações comerciais (Mannion, 2005). Esta mudança irá, provavelmente, mudar a forma como a maioria paga o acesso à Internet e, mais importante, aumentar a telecommutação, a teleeducação ou o teletrabalho. A crescente utilização do vídeo baseado na Internet irá afectar a forma como as empresas operam em muitos países. Dentro de poucos anos, a Internet irá transmitir imagens ao vivo, em movimento e em ecrã grande, quase tão claramente como um filme artístico. No entanto, as maiores mudanças esperadas pela maior parte dos especialistas em Tecnologias de Informação envolvem aumentos contínuos da potência e da capacidade do *hardware* e do *software*. Estes aumentos irão traduzir-se na redução de preços para as tecnologias já instaladas, especialmente as Tecnologias de Informação sem fios e móveis, e na sua difusão mais rápida pelos grandes países em desenvolvimento. O impacto económico e social dos telefones e da Internet sem fios podem ser maiores na Ásia e na África, onde constituem o primeiro sistema de comunicações moderno em muitos locais, do que nos países avançados. E a principal razão pela qual as tecnologias de comunicações sem fios irão fazer parte da infra-estrutura básica da China, da Índia e de outros países em desenvolvimento é o baixo custo. Os sistemas sem fios custam muito menos a construir do que os sistemas de linha terrestre em cobre. A crescente utilização das comunicações móveis nos países em desenvolvimento também alivia algumas das pressões da modernização, permitindo aos camponeses chineses, por exemplo, mudarem-se para as cidades à procura de emprego e continuar o contacto com as famílias. A mesma economia irá, quase de certeza, produzir um acesso barato à Internet sem fios nos países em desenvolvimento. Construir um sistema de banda larga sem fios como o *Wi-Fi* custa cerca de um nono a menos em relação ao sistema de linha terrestre, visto que consegue servir um grande número de pessoas com menos equipamento e pode ser distribuído e reparado mais rapidamente e de forma barata³. Se se deixar aos prestadores de serviços de Internet sem fios concorrer com os prestadores de serviços por linha terrestre, todos os preços irão cair – tal como aconteceu nos países desenvolvidos, onde os preços da banda larga são baixos e a utilização acentuadamente elevada. Esta tendência pode ser reforçada pelo lançamento iminente de um computador portátil com um preço tão baixo que se pode tornar amplamente disponível às crianças e adultos dos países em desenvolvimento em todo o mundo. O MIT Media Lab lançou, há alguns anos, o projeto “Um Portátil por Criança” no Fórum Económico Mundial em Davos, na Suíça⁴. O computador incorpora inovações concebidas para as condições dos países em desenvolvimento, mas que, provavelmente, se tornarão um padrão em muitos computadores portáteis – um ecrã legível mesmo à luz do sol, elevada resistência à chuva e ao pó, uma antena *Wi-Fi* protegida que permite um alcance muito amplo e uma bateria de 13 horas com energia alternativa, incluindo um painel solar ou carregador de bateria a energia solar⁵. Poderão igualmente comprar dezenas de milhares de máquinas a preço de custo, incluindo sistemas operativos e outro software nas suas próprias línguas⁶.

As tendências nas tecnologias de informação podem afectar o rumo de muitos países. A convergência dos telefones e da Internet móveis e dos computadores baratos pode

impulsionar outra explosão de crescimento e de desenvolvimento – especialmente em locais que acolhem as empresas estrangeiras para construir as redes e proporcionar o *hardware* e o *software* e investem na educação das crianças e dos trabalhadores para utilizarem as tecnologias. Este desenvolvimento pode ser especialmente importante em zonas da América Latina que aliviaram, recentemente, as restrições aos investidores estrangeiros, em áreas de África que não estão dilaceradas pelos conflitos civis e, talvez, na Índia. Mas a perspectiva de acesso disperso da Internet irá apresentar um problema para a liderança da China, que trabalha constantemente para restringir o livre acesso à *Web*. Nos países desenvolvidos, mais potência dos computadores e preços decrescentes do software também devem impulsionar novamente a produtividade, especialmente nos Estados Unidos e noutras economias menos regulamentadas onde as empresas estão mais bem preparadas para ajustar as suas operações, de modo a tirarem partido das novas tecnologias. Mas se existem outros tipos de avanços nas tecnologias de informação relativos a energia limpa e barata provenientes dos progressos na nanotecnologia ou tratamentos potencialmente revolucionários para os cancros e as doenças cardíacas provenientes dos laboratórios de biotecnologia, os cientistas que os desenvolvem ainda não falam deles. Esta é uma nova época e todas as empresas, governos e cidadãos terão de descobrir o seu lugar.

IV – UMA PERSPETIVA DA GLOBALIZAÇÃO SOCIAL E DAS DESIGUALDADES

A crescente desigualdade faz parte de outra dinâmica ligada às tecnologias de informação que estão a impulsionar a globalização. As ideias estão a substituir os bens físicos enquanto principal fonte de riqueza e de crescimento. A economia baseada nas ideias já não é uma aproximação ou uma metáfora, mas sim uma dura realidade. Atualmente, as empresas investem tanto em “ativos intangíveis”, principalmente em propriedade intelectual, como o fazem em fábricas, equipamento, escritórios e bens imóveis. Hoje em dia, quase dois terços do valor de uma grande empresa provêm dos ativos intangíveis – aquilo que sabe e as ideias e as relações que possui: as patentes e os direitos de autor, as bases de dados e a marca, as disposições organizacionais e a formação ou o capital humano para utilizar essas ideias. As próprias ideias flutuam no éter económico, estando o seu valor por vezes protegido pelas duras leis de patentes e de direitos de autor. Todos encontramos estas ideias nas tecnologias e nos métodos comerciais que as incorporam e que geram a produtividade e os lucros que conferem fluabilidade à economia baseada nas ideias. A boa notícia é que as novas ideias têm tendência de gerar mais do mesmo e, por isso, a quantidade e a força das novas tecnologias de informação e da *Internet* não têm limites certos, mesmo no futuro próximo. E assim que uma nova ideia vinga no mercado, qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo, pode utilizá-la – apesar de, por vezes, ter de pagar por isso. O lado negativo é o facto de a riqueza económica e os salários estarem cada vez mais ligados a todas as novas (e antigas) ideias, tornando muito mais difícil para as pessoas que passaram a maior parte da vida na velha economia obter um rendimento de classe média e sustentar a respetiva família. Tão certos como a morte e os impostos, estes desenvolvimentos irão intensificar as desigualdades existentes em todos os

principais países. Para além de todas estas mudanças, as sociedades e consequentemente os cidadãos em envelhecimento têm igualmente tendência para se tornarem mais desiguais, visto que as pessoas idosas, enquanto grupo, têm rendimentos mais baixos do que as pessoas que trabalham. Por isso, à medida que a quantidade de idosos for crescendo ao longo dos próximos dez, quinze ou mais anos, a quota nas sociedades daqueles que vivem com rendimentos relativamente pequenos irá aumentar. E esta situação não será confortável para ninguém – não só porque a globalização e a economia baseada nas ideias têm tendência para reter os rendimentos de muitos dos não-idosos, mas também porque os impostos irão aumentar de modo a sustentar as pensões e os cuidados de saúde de todos os reformados. O mundo atual e o futuro próximo reservam-nos mais perspectivas perturbadoras.

CONCLUSÃO

Os gregos antigos ensinavam às crianças que a união de Zeus e de Témis, a deusa da necessidade, deu origem a três filhas conhecidas por Moiras ou Destinos, que determinavam a amplitude e o curso da vida das pessoas. A maior parte de nós vê agora o mundo de tal forma diferente, confiantes de que as decisões humanas, juntamente com alguns acontecimentos fortuitos, determinam as condições com que os indivíduos e as sociedades se deparam e os caminhos que escolhem. Mas a natureza tem sempre uma mão poderosa sobre todas as questões humanas e todas as mudanças históricas do nosso tempo têm a força prática da natureza nas suas próprias esferas. Sim, os líderes políticos com ideias particularmente boas ou más irão desencadear reviravoltas inesperadas na nossa geopolítica, as empresas e os governos irão apresentar novas formas de abordar as pressões da globalização e capitalizar as oportunidades, e mesmo o envelhecimento inevitável da maior parte dos cidadãos irá produzir reações sociais, económicas e políticas imprevistas. No entanto, estes desenvolvimentos históricos já reivindicaram as nossas vidas e desta vez, pelo menos, essas reivindicações não serão negadas. A globalização moderna já é tão invasiva e forte que os países não conseguem escolher as partes que os favorecem e proteger-se daquelas que não lhes interessam. É o desenvolvimento económico maior das nossas vidas e, quer gostemos ou não, as suas facetas espantosamente complexas e interligadas ajudam a moldar o caminho e a vida de todas as sociedades.

Para um idealista que se mantém consciente do seu meio ambiente, existem factos que, embora menos brutais, são causadores de maior desilusão. A guerra não está sempre connosco, mas a pobreza está, bem como muitas outras provas desesperadas da injustiça e da crueldade do homem. Ainda mais difícil de desculpar é a prova universal de insensibilidade. Acreditamos que a insensibilidade é uma doença – literalmente, uma esclerose – de origem endócrina, introduzida no físico de muitos dos nossos companheiros. Mas a sua incidência é arbitrária. A insensibilidade não é uma característica de classe, de nacionalidade ou de raça. A insensibilidade à beleza e à verdade, à bondade e à glória, encontra-se na mesma proporção em escritórios e colégios bem como em lixeiras e carruagens de comboio. Ainda que tenhamos de admitir a presença real destas doenças do espírito humano, não confirmamos, por isso, a

sua realidade em sentido absoluto. Pois devemos afirmar, como Platão, que o ideal é verdade. O ideal pode ser apenas manifestado imperfeitamente ou intermitentemente, mas, de qualquer modo, a única actividade racional em que nos podemos empenhar e que pode justificar a nossa existência, é a luta diária para fazer do ideal uma actualidade. Platão pensava que ele só poderia tornar-se actual investindo-se o homem mais sábio de poder absoluto, e o seu sistema de educação é, em primeiro lugar, concebido para produzir tais sábios. Mas ele admite que o seu chefe filosófico, para que pudesse pôr em prática os seus ideais, adoptaria medidas altamente tirânicas, tais como expulsar do país todos os cidadãos com mais de dez anos e começar de novo com as crianças que ficassem. Medidas tão drásticas têm sido postas em prática por tiranias modernas, mas só sob a pressão de forças económicas inexoráveis e nunca por consentimento democrático. O máximo que um filósofo democrático pode esperar fazer é conseguir inspirar um número suficiente de efectivos companheiros-cidadãos com o seu idealismo – para os persuadir da verdade das suas ideias. Os efectivos entre os seus concidadãos são aqueles que estão organizados em corporações ou associações com propósito funcional, e, no nosso caso particular, isso implicaria todo o corpo geral de professores e de administradores do sistema educacional. Se o pensamento em tal sindicato pudesse mudar, uma mudança na prática seguir-se-ia inevitavelmente, e a sua prática agiria gradualmente em todo o corpo da sociedade. A rapidez e eficiência que um processo gradual pode atingir quando se trata de um processo educacional é demonstrado dia após dia. Segue-se que um método democrático de educação é a única garantia de uma revolução democrática e que, realmente, introduzir tal método de educação é a única revolução necessária. O objetivo da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade em cada um de nós, assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence.

Recordemos o artigo redigido por Sebastião de Magalhães Lima, em 1897, publicado na *Folha do Povo* e reeditado na revista de doutrina e crítica *Seara Nova*, em 1972, sob o título “Soberania do Povo”:

“Será soberano o povo a quem, propositada e sistematicamente, negam a instrução e os meios de se instruir e educar? Será soberano o povo a quem falte o lume na lareira e o pão à mesa da família? Será soberano o povo a quem recusam o trabalho e a quem deixam morrer no opórbio e na miséria? A soberania do povo foi, durante muito tempo, uma figura de retórica, ao serviço dos políticos metafísicos. Com o advento, porém, do quarto estado, compreendeu-se que um povo soberano com estômago vazio era uma pura irrisão, uma frase de sentido, sem alcance nem significação. Para que um povo seja soberano, dois requisitos se tornam indispensáveis: primeiro, que tenha o pão e o trabalho assegurados; segundo, que seja instruído, de modo a poder cumprir os seus deveres de cidadão. São muitos os revoltados? Certamente. O que me surpreende é que o número dos insubmissos e dos protestantes não seja ainda maior. O trabalho é como a liberdade: conquista-se, não se mendiga. Nesta sociedade madrastra, porém, o operário tem de bater de porta em porta, de chapéu na mão, para que lhe dêem o quê? Uma esmola? – Não! O trabalho a que tem direito sagrado que deriva da sua própria existência, como homem. Ser miserável é ser escravo. A fome não conhece leis. O analfabeto é um cego de entendimento, um inconsciente e um irresponsável. Em Portugal, numa população de cinco milhões de habitantes, há quatro milhões de analfabetos. Isto é sabido. Mas nunca é demais que se repita. O mal está aqui. Só o dizê-lo, causa horror. Quatro milhões de indivíduos

que não sabem ler nem escrever! Passamos o nosso tempo a declamar, e esquecemos o que é essencial. Não temos desenvolvido, como devíamos, as condições do trabalho, e o ensino e a instrução, à parte algumas tentativas, sem dúvida muito para louvar, têm sido completamente descurados. A monomania do emprego público tudo absorveu. Nem se trabalha nem se sabe trabalhar – o que é pior! Um pai com fortuna não pensa em fazer do filho um homem útil, que, pelo seu trabalho, garanta a sua independência e da sua família. O que pensa unicamente é fazer dele um bacharel e um burocrata. É esta a suprema aspiração, para um pai rico, no nosso país. Reformem os costumes se querem reformar a sociedade. São os maus costumes que mais contribuem para a anarquia, ao mesmo tempo moral e mental, em que nos encontramos. Aos republicanos e aos socialistas me dirijo, porque só deles confio a regeneração do país. Torna-se mister levantar uma cruzada em favor do trabalho e da instrução, os dois grandes baluartes da emancipação de um povo. Torna-se indispensável substituir a retórica, em que tanto tempo se tem consumido inútilmente, por soluções prontas, claras e categóricas. Quais são as leis promulgadas pelos governos no sentido de proteger o trabalho? O que se tem feito em favor da instrução e da educação? A consciência de cada um que responda. [...] O público quer mais alguma coisa do que palavras. Descrente dos homens, pede e reclama soluções e tem direito a pedi-las e a reclamá-las. Que estamos em vésperas de bancarrota, todos o dizem, todos o repetem e todos o proclamam. Quais as medidas para sair da triste situação em que nos encontramos – eis o que todos desejam ouvir e saber. O povo não está indiferente. Espera. Na sua ignorância, espera que lhe indiquem o caminho. Se vive desconfiado e céptico, não é isso para estranhar. Tantas vezes o têm enganado e burlado, que só por factos se convencerá da realidade das coisas. Falem-lhe, a cada passo, na sua soberania, e vê-se cada vez mais pobre, mais ignorante e mais miserável. Falam-lhe dos seus direitos, e não encontra senão a perseguição dos poderes públicos, os maus tratos das autoridades e a má vontade de todos os que se dizem seus superiores, e seus amos e senhores. Falam-lhe na sua força, e ele encontra-se a braços com a doença, mirrado e faminto. Falam-lhe da sua vontade, e ele sente-se um autómato, um instrumento e um ser passivo e dócil. Que significa pois, essa apergoada soberania, esse direito, essa força e essa vontade? Nada! Num regime monárquico. Tudo! Num regime democrático. [...] A emancipação do povo há-de ser obra do mesmo povo.”⁷

Concluindo com Castells (2002), a informação e conseqüentemente a literacia mediática representa o principal ingrediente da atual organização social, em redes constituindo o encadeamento básico da nossa estrutura social. Sob esta perspectiva, a globalização insere-se num momento histórico, caracterizado por transformações que deixam mais perguntas do que respostas no ar. Trata-se, portanto, de uma possibilidade de ampliar os horizontes da investigação sobre o significado da comunicação globalizada no mundo atual.

A globalização não é em si um mal. Tão sonhada e desejada foi, que não pode conter necessariamente em si os germes de uma catástrofe. As momentâneas dificuldades que nos cria são apenas o preço de nos termos deixado surpreender por ela. O preço de não termos feito a tempo as adaptações necessárias às suas exigências. Por isso, sofremos agora as conseqüências do fosso que deixámos criar entre o mundo e o modelo de organização – política, económica e social. No mundo atual mudou o quê? No essencial quase tudo. Era grande é agora pequeno. Era desconhecido, é devassado. Era fraccionado, intercomunica, quando não se funde. As fronteiras abatem-se. As cancelas fraqueiam-se. As migrações sucedem-se. Os antípodas avizinham-se. As informações massificam-se. As culturas interpenetram-se. As cidadanias sobrepõem-se. Os fluxos turísticos espriam-se. Os consumos repetem-se. Os hábitos mimetizam-se. Os espetáculos difundem-se. As línguas divulgam-se.

As televisões imitam-se. As identidades retraem-se. As trocas libertam-se. Os mercados integram-se. Os valores apagam-se. As personalidades copiam-se. As diferenças nivelam-se. Tudo isto e as tecnologias, as comunicações, as informações, os transportes, os mercados, as trocas, as bolsas, as “*offshores*”, os paraísos fiscais, a especulação financeira, as máfias, o crime organizado, as drogas, as megaempresas, o mercado comum das ideias, os hábitos, os consumos, os instrumentos electrónicos, as pandemias. Tudo isto vertiginosamente se globalizou. Para já não falar nos grandes flagelos, que tem hoje o espectro da própria humanidade: a implosão ecológica, a fome, a insalubridade, a exclusão social, o analfabetismo, o desemprego. Ninguém está a coberto dos riscos implícitos no facto de existirem hoje tantos pobres, analfabetos e desempregados quantos os seres humanos existentes há apenas cinquenta anos. O mais receável de tudo é, porém, a globalização do próprio homem. A clássica medida de todas as coisas deslaça-se da antiga pertença a uma família, uma comunidade, um território, uma nação, uma história, uma identidade, enfim, para se sentir um cidadão do mundo, como Sócrates há milhares de anos se sentia já. Mas se a globalização se converteu num pesadelo para o qual não se vê uma saída redentora, o mais significativo há-de ser antes o facto de se estarem acentuando, e multiplicando, as próprias causas do fenómeno. Se as tecnologias tendem a evoluir no sentido do reforço do seu grau de novidade; se a população global cada vez mais aumenta; se o desemprego cada vez mais explode; se a fome, a exclusão social e o analfabetismo cada vez mais alastram; se a angústia ecológica cada vez mais se cava; se as comunicações e as deslocações tendem a ser cada mais instantâneas e fáceis; se os mercados tendem a ser cada vez mais amplos e únicos; se as trocas tendem a ser cada vez mais livres; se a especulação financeira tende a ser cada vez mais voraz; se os flagelos tendem a ser cada vez mais abrangentes e graves; se os estados perdem cada vez mais autoridade; se o poder cada vez mais se multipolariza e difunde; se a pilotagem do mundo é cada vez mais um exclusivo americano; se os valores cada vez se apagam; se as autoridades religiosas cada vez mais recuam; se os conflitos regionais cada vez mais se multiplicam; se os fundamentalismos de génese política ou religiosa cada vez mais se acentuam; se a violência cada vez mais se facilita e se organiza; se estes efeitos da globalização passam cada vez mais a atuar como causas dela, potenciando-a até limites impensáveis, que travagem ou que recuo são possíveis, e que esperanças depositar nas resistências que alguns – ainda que bem intencionados – tentam opor-lhe, seguramente sem êxito? O que pretendemos realçar é a inutilidade de resistir a um processo histórico tão irreversível como as suas próprias causas, E o que se impõe concluir é que, do que o mundo precisa, é que reflitamos sobre o fenómeno da globalização, e que, ao invés de tentarmos em vão pôr um calço na sua roda, tentemos controlar e direccionar o seu movimento irreversível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alasuutari, P. (1999). *Rethinking the Media Audience*, Londres: Sage.
- _____ (2005). "O conceito clássico de media está a tornar-se obsoleto. Entrevista a Anabela de Sousa Lopes e Carla Baptista", in *Revista Media e Jornalismo*, 6 (4): 9-15.
- Almeida, M.V. (2000), *Um mar da cor da Terra: Raça, Cultura e Política da Identidade*, Oeiras: Celta.
- Anderson, B. (2005). *Comunidades Imaginadas*, Lisboa: Edições 70.
- Appadurai, A. (1997). *Modernity at Large*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Appadurai, A. (2004) *Dimensões Culturais da Globalização*. Lisboa: Teorema.
- Bauman, Z. (1998). *Globalisation*, Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (2000). *What is Globalization?*, Cambridge: Polity Press.
- Cádima, R. (1999). *Desafios dos Novos Media. A nova ordem política e comunicacional*, Lisboa: Editorial Notícias.
- Canclini, N. (2003). *A Globalização Imaginada*, São Paulo: Iluminuras.
- Castells, M. (2002). *A Sociedade em Rede*, vol. I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- _____, (2003). *O Poder da Identidade*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chase-Dunn, C. (1991). *Global Formation: Structures of the World-Economy*, Cambridge: Polity Press.
- Featherstone, M. (1990). *Cultura Global: nacionalismo, globalização e modernidade*, Petrópolis: Vozes.
- Featherstone, M. (1995) *O Desmanche da cultura*. São Paulo: Nobel/SESC.
- Fortuna, C. (ed) (1997). *Cidade, cultura e globalização*. Lisboa: Celta.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity.
- _____, (1999). *Para uma terceira via: A renovação da social-democracia*, Lisboa: Presença.
- _____, (2001). *Sociologia*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hall, S. & McGrew, T. (eds) (1992). *Modernity and it's Futures*, Cambridge: Polity Press.
- Hartley, J. (2004) *Comunicação, Estudos Culturais e Media*, Lisboa, Quimera, pp.143-144.
- Herman, E. & McChesney, R. (1997). *The Global Media: The New Missionaries of Corporate Capitalism*, Londres: Cassel.
- Hunter, Allen (1995). "Globalization from Below? Promisses and Perils of the New Internationalism", *Social Policy* (25)4, 6-13.

Jameson, F. & Miyoshi, M. (eds) (1998). *The Cultures of Globalization*, Durham: Duke University Press.

Lima, Sebastião de Magalhães (1972). "Soberania do Povo", in *Revista de doutrina e crítica Seara Nova*, Lisboa, n.º 1572, pp. 50.

Mander, J & Goldsmith, E. (eds) (1996). *The Case against the Global Economy*, San Francisco: Sierra Club Books.

Martin-Barbero, J. (1997), *Dos meios às mediações*, Rio de Janeiro; UFRJ.

Martins, H. e Garcia, J. L. (2003). *Dilemas da Civilização Tecnológica*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Mattelart, M. (1991). *A Comunicação Mundo: história das ideias e das estratégias*, Lisboa: Instituto Piaget.

_____, (1994). *A Invenção da Comunicação*, Lisboa: Instituto Piaget.

McMichael, P. (1996). *Development and Social Change: A Global Perspective*, Thousand Oaks: Pine Forge.

McQuail, D. (2002). *Teorias da Comunicação de Massas*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Meyer, J. (1987). "The World Polity and the Authority of the Nation-state", in G. Thomas et al, 41-70.

Morley, D. (2001), *Belongings: Place, space and identity in a mediated World*, *Cultural Studies*, vol. 4(4): 425-448.

Morley, D. (2006), *The Geography of The New: Media, Modernity and Technologies*, London: Routledge.

Murphy, C. (1994). *International Organization and Industrial Change*, Oxford: Polity Press.

Parsons, T. (1971). *The System of Modern Societies*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Pereira da Silva, J. (2004). *Direitos de Cidadania e Direito à Cidadania*, Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

Ritzer, G. (1995). *The MacDonaldisation of Society*, Thousand Oaks: Pine Forge.

Robertson, R. (1992). *Globalization*, London: Sage.

_____, (1996). *Globalization: Social Theory and Global Culture*, Londres: Sage.

Santos, B. V. (1998). *Reinventar a Democracia*, Lisboa: Gradiva.

_____, (1999). "Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?", in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54: 197-216.

_____, (2002). "Os Processos da Globalização", in *Eurozine*.

Santuário, M. (2002). *A Comunicação Globalizada na América Latina – O caso do Grupo de Diários América (GDA)*, Rio Grande do Sul: Editora Feevale.

Sassen, S. (1991). *Cities in a World Economy*, Thousand Oaks: Pine Forge Press.

- Schumpeter, J. (1976). *Capitalism, Socialism and Democracy*, London: George Allen and Unwin.
- Sklair, L. (1991). *Sociology of the Global System*, London: Harvester Wheatsheaf.
- Smith, A. (1990). "Towards a Global Culture?", in Featherstone (ed), 171-191.
- Sparks, C. (2007). "What's wrong with globalization", in *Global Media and Communication*, vol. 3 (2): 133-155.
- Stallings, B. & Streeck, W. (1995). *Global Change, Regional Response: The New International Context of Development*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Straubhaar, J. (2007). *World Television: From Global to Local*, Sage Publications.
- Thussu, D. K. (2000), *International Communication: continuity and change*, London, Arnold.
- Vilches, L. (2008). "Mercados Globales, historias nacionales", in *Anuário 2008 Observatório Iberoamericano de la ficción Televisiva*, Barcelona: Gedisa.
- Wallerstein, I. (1979). *The Capitalist World-Economy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Waters, M. (1992). *Globalization*, London: Routledge.
- World Bank (1998). *Global Development Finance*, Washington, DC: The World Bank.

NOTAS

¹ European Business Forum, n.º 22 (Outono 2005).

² Beal, Andy. "Microsoft's Robert Scoble Discusses Search Engine Technology", Search Engine Guide, http://www.searchengineguide.com/beal/2004/0204_abl.html.

³ "Penetration of Mobile Telephony in India & Value added services in Indian Mobile Telephony market."

⁴ Website da OLPC, MIT Media Laboratory, <http://laptop.media.mit.edu/>.

⁵ One Laptop per Child Announces Final Beta Version of It's Revolutionary XO Laptop", *Business Wire*, 23 de Julho de 2007.

⁶ Bray, Hiawatha. "Let the Games Begin", *Boston Globe*, 9 de Junho de 2007.

⁷ Lima, Sebastião de Magalhães (1897). "Soberania do Povo", in *Folha do Povo*, n.º 1520 de 8-VII.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Construindo sentidos com base nas notícias: um estudo de caso com adolescentes num bairro brasileiro de baixo rendimento

Lídia Marôpo

*CIMJ/FCSH-UNL/UAL*ⁱ

Luana Gomes

*UFC*ⁱⁱ

Resumo: Como os adolescentes recebem e interpretam as notícias sobre o mundo e sobre eles próprios? Com base em dois grupos de foco com adolescentes de um bairro brasileiro de baixos rendimentos, este estudo aponta para o papel central que os media desempenham nos tempos livres destes adolescentes, em consonância com a ideia de que atualmente ouvem mais histórias e factos através de diferentes media do que através dos pais, escolas ou comunidade. Os dados coletados revelam que, apesar dos conteúdos noticiosos não despertarem muito interesse, os participantes são audiência frequente de telejornais em momentos de reunião familiar (especialmente dos chamados programas policiais, noticiários especialmente focados na cobertura do crime e da violência) e possuem conhecimentos sobre os processos de produção jornalística. Sentem-se estigmatizados pelo discurso noticioso que, na sua percepção, trata de maneira diferenciada "ricos" e "pobres" e privilegia fortemente os aspectos negativos na cobertura sobre o bairro onde vivem. Nesta perspectiva, reconhecem especialmente o direito à privacidade dos adolescentes nas notícias e refletem sobre as consequências da identificação em situações que possam causar constrangimentos ou problemas para o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: adolescentes, crianças e notícias; estudos de audiência; direitos da criança; cidadania.

Introdução

Com base em dois grupos de foco realizados com um total de 12 participantes (12 a 16 anos) residentes na periferia de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, este trabalho discute três pontos centrais para uma análise dos adolescentesⁱⁱⁱ enquanto audiência do discurso noticioso: 1. Exposição aos *media*; 2. O seu interesse, conhecimento, reações e emoções relativamente ao discurso noticioso; 3. A sua percepção sobre a representação noticiosa das crianças e adolescentes e dos seus direitos.

Pensamos os adolescentes como capazes de elaborar, interpretar e reconstruir as lógicas sociais e as suas experiências, incluindo a sua relação com os *media*. Neste sentido, temos como objeto central de análise os seus pontos de vista. Embora vulneráveis e com necessidade de proteção e cuidados especiais, reconhecemos a sua capacidade para contribuir de forma valorosa para este debate. Os *media*, por outro lado, são vistos como poderosos divulgadores de mapas de significado (Hall *et al*, 1978), trabalhando simbolicamente para classificar o mundo e as nossas relações dentro dele, construindo lugares a partir de onde os indivíduos podem se posicionar e falar.

O público infanto-juvenil e as notícias

Embora as crianças e adolescentes não sejam um público frequentemente destacado nos estudos de recepção das notícias, encontramos uma considerável produção científica que lança luz a diversas problemáticas pertinentes. As possíveis consequências traumáticas do discurso noticioso; os padrões de consumo, incluindo o interesse (ou desinteresse) e reações às notícias; a aquisição de conhecimento por meio do acesso a conteúdos jornalísticos e os desafios para uma literacia dos *media* noticiosos são questões debatidas em investigações de inúmeros países.

A investigadora portuguesa Cristina Ponte (2012) afirma que a relação das crianças com as notícias chega à agenda pública quando acontecimentos de extraordinário dramatismo ou matérias envolvendo crianças como vítimas são cobertos pelos *media* ao ritmo de folhetins. Inúmeros estudos que analisam os efeitos traumáticos que, especialmente os telejornais, podem causar (Hoffner e Haefner, 1994) ganham visibilidade e fomentam preocupações para a protecção da infância.

Com base num estudo etnográfico com crianças de 7 anos de uma escola pública no Rio de Janeiro, Delorme (2012) conclui que notícias sobre acontecimentos violentos nas comunidades onde vivem, sobre factos imprevisíveis ou incontroláveis (como catástrofes naturais) ou sobre a violência no trânsito alimentam sentimentos de medo e contribuem para uma rejeição aos conteúdos noticiosos. Para Marôpo (no prelo)^{iv}, os telejornais reforçam sentimentos de tristeza e temor entre crianças que vêem frequentemente notícias sobre episódios violentos ocorridos no bairro social onde habitam, situado nos arredores de Lisboa.

Tanto no estudo de Delorme como de Marôpo, a classe social, a proximidade das crianças estudadas com a violência e a predominância de uma representação noticiosa negativa da comunidade onde vivem parecem ser marcantes para os sentimentos de angústia que expressam em relação às notícias.

Acontecimentos dramáticos são apontados como os mais recordados pelo público infantil quando lhes é perguntado acerca da cobertura jornalística sobre crianças. A partir de inquéritos aplicados em escolas públicas que atendiam a vários estratos sociais em Lisboa e Castelo Branco, Malho *et al* (2009) afirmam que matérias sobre o risco social que afecta crianças (abandonadas, maltratadas e assassinadas) estão entre as mais referidas pelos inqueridos entre 9 e 10 anos. Acontecimentos trágicos como o tsunami de 2004 e o atentado terrorista de 11 de Setembro são destacados por crianças institucionalizadas pelo sistema de protecção português, que recordam especialmente de representações noticiosas de crianças quando estas são vítimas de maus-tratos (Carvalho *et al*, 2009: 186).

A análise dos padrões de consumo e de interesse é outro tema de destaque das investigações sobre o tema. No seu estudo seminal, “The Making of Citizens: Young People, Television News and the Limits of Politics”, Buckingham (2000) afirma que os jovens assistem às notícias como uma forma de ocuparem os tempos livres ou como resultado da insistência dos pais, consideram-nas repetitivas e desinteressantes, não demonstrando especial gosto por esta atividade. Esta aparente indiferença contrasta com o comportamento disseminado especialmente entre os mais velhos que parecem assistir e ler notícias como um sinal de maturidade e prova da vontade de saber e se manter informado.

No mesmo sentido, a investigadora brasileira Josy Fischberg (2007) afirma que, embora não vejam com bons olhos os jornais (por causa do formato e também do conteúdo), as crianças reconhecem a sua importância tanto pela necessidade de informação como pela possibilidade de aprendizado a partir dos periódicos. As revistas são bastante valorizadas e consideradas atraentes pelo formato da publicação e por serem dirigidas a públicos segmentados, ou seja, num único meio podem encontrar informações específicas sobre aquilo que gostam. Por outro lado, as crianças têm grande interesse por temas considerados do mundo adulto como “desporto”, “focofocas”, “moda”, “comportamento”, “música”, entre outros, que muitas vezes não estão disponíveis nas publicações destinadas a elas. Televisão e internet são dos meios mais presentes no quotidiano das crianças entrevistadas e o seu interesse também privilegia textos noticiosos cujos personagens principais são outras pessoas da sua idade e quando outras crianças desempenham o papel de repórteres.

Marôpo (no prelo) conclui que o desinteresse pelas notícias que atestou inicialmente no estudo sobre crianças e adolescentes de um bairro social referido acima, é apenas aparente. A hipótese de não terem acesso à informação por meio da televisão, rádio, jornal ou internet, por exemplo, provocou reações unânimes de forte desagrado. Apesar de temas que são frequentemente noticiados serem percebidos como repetitivos e enfadonhos (nomeadamente mortes, guerras e crises), por outro lado, a curiosidade das crianças e adolescentes sobre o mundo recai justamente sobre os países e temas destacados repetidamente nas notícias.

Também demonstram familiaridade com o discurso noticioso e com o processo de produção das notícias, reconhecendo as rotinas e constrangimentos que marcam o jornalismo. A autora afirma ainda que em diversos momentos especialmente os mais velhos gostavam de demonstrar que estavam melhor informados e tentavam utilizar o seu conhecimento sobre as notícias como uma prova de maturidade e de superioridade intelectual, à semelhança do que afirmou Buckingham (2000). Marôpo identifica também o que chama de interesse seletivo pelas notícias: temas de ciência que envolvem novas descobertas e conquista do espaço, o desporto (no caso dos rapazes) e as celebridades (no caso das raparigas) são os que mais despertam a curiosidade.

Num estudo sobre jovens que cumpriam medidas em centros educativos, Carvalho e Serrão (2009: 199) atestam um "elevado interesse pelas notícias, tanto de jornais como de televisão" com o objectivo de se manterem informados, aumentarem os seus conhecimentos e ocuparem o tempo livre. Também como uma forma de ligação ao exterior, tanto à sociedade em geral como ao seu lugar de origem específico.

A par do debate sobre o interesse ou desinteresse das crianças e adolescentes pelas notícias, parece haver um maior consenso de que diariamente estes estão expostos a conteúdos noticiosos, especialmente pela televisão. Seja porque costumam estar próximos da TV quando o noticiário é transmitido, seja porque ver telejornais é uma maneira de estar perto dos pais ou porque gostam de parecer pessoas bem informadas e com capacidade para comentar as notícias (Atkin e Gantz, 1978; Delorme, 2012; Buckingham, 2000; Ponte, 2009; Marôpo, no prelo), o facto é que os estudos que citamos acima atestam uma exposição significativa e regular das crianças e adolescentes aos media e às notícias, o que remete para a ideia de infância mediada, fenómeno identificado por Livingstone (1998).

Por outro lado, as conclusões sobre o nível de interesse, as reacções e as construções de sentido que as notícias despertam variam conforme as metodologias de investigação utilizadas e conforme diversas variáveis dos grupos estudados (nível socioeconómico, idade, género, comunidade onde habitam etc). Estas questões têm sido pouco exploradas e, neste sentido, Lemish (2007) chama atenção para a necessidade de mais investigações que discutam o modo complexo que os media noticiosos influenciam a cultura cívica, o senso de cidadania, de responsabilidade social e empatia pelo sofrimento dos outros entre crianças e adolescentes.

Para discutir estes temas, chamamos atenção para a distinção que Buckingham (2000) faz entre dois tipos de atitudes comuns dos jovens diante das notícias: o cinismo e o criticismo. O cinismo denota um distanciamento e indiferença diante dos acontecimentos e da sua representação noticiosa. Já o criticismo implica envolvimento emocional e a crença de que a verdade sobre os factos pode e deve ser contada.

Com base num estudo sobre um pequeno grupo de adolescentes (14 a 16 anos) da periferia de Londres, de diferentes etnias e com amplo acesso a diversos tipos de media (incluindo transnacionais), sobre a cobertura da guerra no Iraque, Al-Ghabban (2007) afirma que é preciso perceber as complexidades envolvidas no processo de percepção das

audiências sobre as notícias, tendo em conta o ambiente social, emocional e político onde estão inseridas. Neste sentido, o autor ressalta que crítica e resistência não são sinónimos, nem divertimento e aceitação. Assim, notícias didáticas e unilaterais podem tanto estimular o cinismo, mas também a crítica, o debate político e a intervenção, em manifestações ou por meio de petições.

Por outro lado, Al-Ghabban (2007) conclui que quanto mais acesso às notícias, mesmo através de media tendenciosos ou filiados a interesses específicos, mais chances os jovens têm de pensar e debater sobre as representações do mundo e sobre o processo por trás dessas representações. Neste sentido, Atkin and Gantz já afirmavam em 1978 que a exposição das crianças ao noticiário televisivo contribui para o seu conhecimento político, interesse e para a busca por mais informações sobre os temas noticiados.

Investigações mais recentes, no entanto, afirmam que para se promover um debate reflexivo sobre os conteúdos e sobre a formatação das notícias entre o público jovem não basta somente estimular o consumo de conteúdos noticiosos. É preciso também promover produtos mediáticos especialmente formatados para este público (Hernández, 2008 e Carrero, 2008) e programas de literacia noticiosa devidamente fundamentados (Sundin *et al*, 2012 e Hobbs, 2010).

Metodologia e amostragem: breves considerações

Os dados aqui analisados foram gerados em dois grupos de foco, metodologia muito utilizada em estudos de recepção e que permite perceber como os participantes compreendem o tema em questão a partir da conversação e interação entre eles (Hansen *et al*, 1998).

Divididos em três momentos, os debates duraram aproximadamente uma hora e meia, cada, e foram realizados no mesmo dia (em agosto de 2012) na sede do Projecto Alegria da Criança. No primeiro momento, a conversa girou em torno dos tempos livres dos adolescentes e de como os media estão presentes nas suas vidas; além dos seus gostos e preferências em relação a conteúdos mediáticos. Num segundo momento, discutiu-se especificamente sobre as notícias, sua percepção sobre o que são e como são produzidas, além do interesse, reações e emoções que despertam. Por último, o foco da discussão foi dirigido para a compreensão sobre a representação noticiosa das crianças, dos adolescentes e dos seus direitos, com recurso a exibição de notícias *online* e de televisão.

Todos os participantes são atendidos pelo Projecto Alegria da Criança, financiado pelo ChildFund Brasil, onde participam de actividades culturais, de cursos profissionalizantes e recebem apoio ao estudo. Os pais e os adolescentes assinaram um termo de consentimento informado para participar na investigação. Os nomes citados neste artigo são fictícios.

Os adolescentes participantes estudam em escolas públicas, fazem parte de famílias de baixa renda e têm poucas possibilidades de vivenciar experiências além das fronteiras da comunidade onde vivem, devido à falta de tempo e/ou recursos financeiros dos pais. Além disso, mesmo dentro da comunidade, os adolescentes se queixam de falta de liberdade porque

os pais restringem as suas saídas com temor de que possam ser vítimas da violência no bairro. Nos seus depoimentos demonstram uma clara percepção sobre como esta violência condiciona o seu dia-a-dia e limita as suas possibilidades de lazer.

Antes da realização dos grupos de foco, os adolescentes responderam a um pequeno questionário que nos permitiu caracterizar o grupo estudado com dados de identificação como sexo, idade e escolaridade, além de saber também a ocupação dos seus pais. Estes exercem profissões pouco qualificadas, sendo que três mães não trabalham (são donas-de-casa), três pais foram referenciados como ausentes e um como “desempregado”. A maioria faz parte de famílias com três ou mais irmãos e como actividade extra-escola apontou frequentar curso de informática no Projecto Alegria da Criança.

Caracterização dos adolescentes participantes no estudo

Género	Idade	Escolaridade	Profissão dos pais
Feminino	14 anos	9º ano	Mãe: “doméstica” Pai: “caixa”
Feminino	15 anos	9º ano	Mãe: “doméstica, cuida de idoso” Pai: “trabalha na fábrica de papel”
Masculino	13 anos	8º ano	Mãe: “dona-de-casa” Pai: “cambista”
Feminino	13 anos	8º ano	Mãe: “doméstica” Pai: “mecânico”
Masculino	14 anos	8º ano	Mãe: “manicure” Pai: “auxiliar de cozinha”
Masculino	14 anos	8º ano	Mãe: “secretária” Pai: “não moro com meu pai”
Feminino	15 anos	1º ano (ensino médio = 10º ano)	Mãe: “doméstica” Pai: “não tenho pai”
Feminino	12 anos	7º ano	Mãe: “dona-de-casa” Pai: “chaveiro”
Masculino	13 anos	6º ano	Mãe: “costureira” Pai: “?”
Feminino	16 anos	1º ano (ensino médio = 10º ano)	Mãe: “dona-de-casa” Pai: “desempregado”
Masculino	14 anos	9º ano	Mãe: “cozinheira” Pai: “cobrador”
Feminino	16 anos	2º ano (ensino médio = 10º ano)	Mãe: “doméstica” Pai: “porteiro”

Exposição aos media

A análise dos dois grupos de foco realizados aponta para o papel central que os *media* desempenham nos tempos livres dos adolescentes do estudo em consonância com a ideia de que atualmente ouvem mais histórias e factos através de diferentes *media* do que através dos pais, escolas ou comunidade (Gerbner, 1994).

A televisão aparece como fortemente predominante no consumo de media. A maioria dos adolescentes afirma assistir diariamente, após fazer os trabalhos escolares e ajudar nas tarefas domésticas, identificando a TV como uma opção de lazer acessível e da qual gostam especialmente. As excepções são dois adolescentes que demonstraram gostar prioritariamente de rádio (*"Passa música, notícia. É mais companheiro do que a TV"*, rapaz, 13 anos) (*"Eu gosto de ouvir muita música porque eu sou evangélica e gosto de ouvir muita música gospel. E Tem notícias também, e pregação"*, rapariga, 14 anos). A leitura foi referida também como uma opção de lazer por quatro dos adolescentes (*"Eu corto assim as revistas e coloco dentro do meu quarto para ficar enfeitando"*, rapariga, 12 anos), embora lembrem de nomes de várias revistas e dos principais jornais do Estado do Ceará (O Povo e Diário do Nordeste), apenas dois afirmaram ter em casa regularmente veículos impressos: *"Eu vejo o jornal, jornal de papel, O Povo. Assinou lá em casa e vejo todo dia"* (rapariga, 16 anos) e *"Eu tenho a Caras. Eu gosto muito da Caras! (risos)"* (rapariga, 14 anos).

O consumo de media (especialmente de televisão) ocupa significativamente o tempo livre dos adolescentes porque, embora brincar na rua e estar com os amigos sejam actividades referidas pela grande maioria como uma primeira opção de lazer, são frequentemente impedidos de sair pelos pais por temor da violência. Esta também é apontada pelos próprios adolescentes como um problema que os afecta directamente. Além da violência, foram citados o consumo e tráfico de drogas e a gravidez precoce, em diversos relatos de situações vividas de maneira bastante próxima (*"...Lá perto da minha casa tem também. Ela tem 13 anos e está grávida!"*, rapariga, 16 anos). Estes depoimentos descrevem a comunidade como um espaço de muitos riscos o que levaria a passarem grande parte do tempo livre em casa, onde a maioria dispõe de dois a quatro aparelhos de TV.

Por outro lado, dos doze participantes dos grupos de foco, apenas quatro afirmam ter computador em casa, sendo que destes somente dois dizem aceder à internet no ambiente familiar. No entanto, quase todos acedem no Projecto e/ou em *lan houses*, com excepção de dois adolescentes que afirmam não gostar e não aceder com regularidade à internet. Apesar desta dificuldade de acesso, quando perguntados o que faria mais falta se ficassem sem televisão, internet, rádio, jornal ou revista, as respostas apontaram para a internet e a televisão, que ficaram empatadas em primeiro lugar; além destes, somente a rádio teve duas referências. *"A internet tem tudo, né?"*, resume um rapaz (13 anos).

Quanto ao conteúdos mediáticos que consomem, entre os preferidos estão as novelas, séries para adolescentes, desenhos animados e programas de variedades como *"Quem fica em pé?"* (TV Bandeirantes). Jogos no computador e vídeogames também foram referidos pelos

rapazes. As músicas foram citadas como conteúdos de preferência pelos que afirmam ser a rádio o media de que mais gostam e por outros que gostam de ouvir via *youtube*. As redes sociais, especialmente o *facebook*, também estão no topo das preferências. As notícias parecem não despertar um interesse especial, mas os depoimentos indicam um reconhecimento destes conteúdos como importantes, especialmente entre os mais velhos.

Interesse, conhecimento, reações e emoções relativamente ao discurso noticioso

Joana (16 anos) afirma que a televisão é o seu media preferido porque gosta de assistir novelas e também por causa das notícias “que a gente precisa saber”, citando o Jornal Nacional (transmitido pela TV Globo), também visto regularmente por Luís (14 anos), como um dos seus programas preferidos. Michele (16 anos) afirma que prefere a internet porque “tem mais notícias, muitas notícias sobre o mundo todo”.

Alguns depoimentos como estes demonstram uma percepção dos conteúdos noticiosos como necessários e válidos, embora em grande parte o acesso às notícias seja referido a partir de iniciativas dos pais que assistem a telejornais (mais especificamente os chamados programas policiais) nas horas das refeições e em momentos de reunião familiar. Grande parte dos depoimentos aponta uma compreensão do noticiário televisivo como sinónimo destes programas policiais, focados na cobertura local do crime e da violência. São também estes, em detrimento de outros formatos noticiosos televisivos, que mais despertam comentários e reações dos adolescentes. Estas vão desde admitir que gostam condicionalmente dos referidos programas policiais (“*Só não gosto na hora do almoço. Antes ou depois pode*”, rapariga, 16 anos) ao que podemos chamar de fadiga da violência (“*Passa muita coisa feia na hora do almoço, morte, eu não gosto de ver isso não*”, rapariga, 12 anos); (“*Só passa sangue, morte, na hora que você tá comendo!*”, rapaz, 14 anos).

Já os telejornais em formato tradicional provocam reações de distanciamento. Sobre estes formatos noticiosos parecem não ter muita coisa para discutir, têm pouca memória e não demonstram a mesma empatia para com o sofrimento das vítimas de violência ou de catástrofe representadas. Atitudes que se aproximam mais de um cinismo, caracterizado pelo distanciamento e indiferença (Buckingham, 2000). Após alguma insistência, lembraram de notícias sobre três prédios que caíram no Rio de Janeiro; sobre os desabamentos em morros desta cidade, quando “muita gente morreu soterrada” (Eliana, 13 anos) e de terremotos “no Japão ou na China” (Bruna, 15 anos) e da queda das torres gémeas em Nova Iorque.

Nesta perspectiva, uma reflexão mais aprofundada sobre o processo de produção da notícia parece só ser possível entre os participantes quando está em causa a cobertura da comunidade onde vivem. Nestas circunstâncias adotaram posturas mais próximas do que Buckingham (2000) chamou de *criticismo*, que implica envolvimento emocional e a crença de que a verdade sobre os factos pode e deve ser contada. Percebem, por exemplo, as diferenças no agendamento e enquadramento da morte em circunstâncias violentas ou polémicas quando as vítimas são famosas ou são moradores do bairro. Para os primeiros a atenção central da

televisão, para os segundos os programas policiais. E são também estes os únicos noticiários que na sua opinião fazem regularmente a cobertura do bairro, focada quase exclusivamente na violência.

“Porque geralmente quando a televisão vem para cá só mostra o que é ruim não mostra o que é bom, aí as pessoas só vêem a jurema como um bairro que só tem droga, prostituição, só tem isso aí. Pelo que eles mostram todo mundo pensa que aqui é ruim, mas não é ruim, tem pessoas boas também” (Nara, 14 anos).

Estas reacções apontam para uma visão da cobertura noticiosa como potenciadora de estigmas. O trabalho mediático de agendamento e de enquadramento dos acontecimentos e problemáticas influencia significativamente as imagens que as pessoas fazem delas mesmas, dos outros, das suas necessidades, dos seus objetivos e das suas relações com os outros (Patterson in Correia, 2004, p. 33). Nesse sentido, a representação frequente do bairro e dos seus habitantes a partir de atributos negativos, na visão dos adolescentes, estimularia situações estigmatizantes que enfrentam no seu quotidiano.

- *Porque aí as pessoas passam a criticar, né?* (Danilo, 13 anos)
- *Ficam falando que o bairro é perigoso. Aí, quando vai procurar emprego...* (Emília, 13 anos)
- *Os colegas da escola? Dizem que o bairro é perigoso?* (Investigadora)
- *Dizem logo “vixe”!* (Emília, 13 anos)
- *Quer dizer que quando vocês dizem que moram no bairro acontecem essas coisas? E é por causa da TV?* (Investigadora)
- *É porque passa muita notícia ruim. Muito roubo, muita morte...* (Emília, 13 anos)

Percepção sobre a representação noticiosa das crianças e adolescentes e dos seus direitos

A partir das inquietações e reflexões dos participantes nos grupos de foco debatemos neste tópico três questões que consideramos centrais para o debate sobre direitos das crianças e representação noticiosa: 1. A estigmatização da pobreza; 2. Preservação da identidade; 3. A voz e a participação dos adolescentes nas notícias.

1. A estigmatização da pobreza

Carvalho (2010, p. 257) chama a atenção para a influência fundamental que o território onde as crianças residem exerce na maneira como interpretam, reconstróem e representam os problemas sociais e como se posicionam diante destes. Entre estes adolescentes, por exemplo, o facto de viverem num meio socioeconómico desfavorecido influencia directamente a sua percepção sobre o discurso noticioso, que tende a caracterizar os territórios “periféricos” das grandes cidades como espaços exclusivos de violência, em peças noticiosas onde a polícia atua como a fonte definidora primária (Hall *et al.*, 1978, p. 57) dos acontecimentos e onde vozes alternativas dificilmente encontram espaço significativo.

Neste sentido, os participantes do estudo afirmam claramente que os *media* tratam de forma diferenciada adolescentes “ricos” e “pobres”, em consonância com inúmeros estudos

(Andi, 2005; Marôpo, 2013; Morigi, et al, 2007; Muleiro, 2006; Ponte, 2009) que apontam a estigmatização de crianças e especialmente adolescentes em situação de exclusão social e/ou provenientes de grupos étnicos minoritários no discurso noticioso.

- ... *Eles separam os ricos dos pobres* (Emília, 13 anos)
- *É? Separam como?* (Investigadora)
- *Eles acham que nós não somos iguais, entendeu? Fazem diferença entre o pobre e o rico. Acham que o rico tem mais valor do que o pobre. O problema é esse.* (Nara, 14 anos)

Na visão dos adolescentes, os “pobres” são representados somente nos chamados programas policiais, enquanto os ricos aparecem nos telejornais de maior prestígio (“*O pobre é aqueles do Barra Pesada e o rico é do Jornal Hoje*”, Vivian, 13 anos). Os “ricos” teriam meios para se proteger da exposição mediática quando cometem atos ilegais (“*Tem dinheiro pra pagar advogado*”, Joana, 16 anos), já os segundos não teriam como evitar serem expostos de forma vergonhosa e desrespeitosa nos media.

Por outro lado, estes mesmos programas policiais são vistos regularmente pela maioria e são de certo modo valorizados, dentre outros motivos, porque seriam os únicos que abordam regularmente os problemas que enfrentam no seu dia-a-dia. Esta oportunidade de visibilidade mediática (mesmo que negativa) parece promover uma tolerância em relação à estigmatização que reconhecem na representação mediática de adolescentes do bairro onde vivem e de outros semelhantes.

2. Preservação da identidade

As consequências da exposição pública, o direito à preservação da identidade e as circunstâncias em que as crianças e adolescentes podem ou não ser identificados nas notícias foram questões que despertaram bastante interesse, motivaram um demorado debate e sobre as quais muitos demonstraram conhecimento e uma atitude reflexiva.

Sofia, 15 anos, refere o direito de crianças e adolescentes à preservação da imagem e afirma que não podem ser expostos em “*situação que cause vergonha ou constrangimento*”. Vários outros participantes concordam, referindo notícias sobre uso de drogas, prostituição ou violência como exemplos. A estigmatização como uma consequência da exposição pública nessas situações e em outras consideradas claramente de risco (sejam as crianças e adolescentes autores ou vítimas) é referida de forma quase unânime.

“A pessoa fica assim marcada, é por isso que não deve mostrar.” (Danilo, 13 anos).

“Não deve mostrar o rosto. Já que eles são adolescentes, tipo assim, no futuro deles... Se eles saírem desse rumo do que eles estão, eles forem atrás de um emprego, aí o pessoal do emprego ver a foto e se lembrar que ele era um ex-usuário de droga, aí não vai dar emprego pra ele (Michele, 16 anos)

No entanto, a exposição pública nos media noticiosos pode por vezes ser vista como um castigo merecido, nos casos de adolescentes infratores reincidentes, como afirma Emília

(13 anos). É também desculpada por alguns. “*Pelo menos estão mostrando a realidade*” (Joana, 13 anos). Em outras situações que podem causar constrangimentos, mas onde o risco não é percebido de forma tão explícita, no caso de doentes graves, por exemplo, os participantes remetem a decisão sobre a exposição ou não da identidade para os pais e/ou para a própria criança ou adolescente. Muitos ressaltam a decisão de falar sobre uma doença em público como um exemplo de coragem. No mesmo sentido, a maioria, apesar de ressaltar as consequências, gostaria que a sua identidade fosse divulgada se tivesse superado problemas com drogas ou crimes, para servir como um bom exemplo. “*Se eu fosse mudar para melhor aí eu me identificaria para deixar um exemplo que todo mundo pode mudar ...*” (Nara, 14 anos).

Em caso de notícias sobre crianças e adolescentes que foram vítimas mortais da violência, o seu corpo e a sua identidade devem ser revelados nas notícias? A maioria das respostas remete para uma decisão da família, alguns ponderam o estado do corpo, enquanto outros afirmam que não se deve mostrar, especialmente porque poderiam estar crianças a assistir.

3. A voz e a participação dos adolescentes nas notícias

A nossa revisão de literatura aponta para uma escassez do ponto de vista das crianças e adolescentes na mediatização das questões que lhes dizem respeito (ANDI, 2005; Marôpo, 2009; Muleiro, 2006; Morigi et al, 2007; Joseph, 2007; Fullerton, 2004, Coelho, 2009). Estes estudos analisam o silenciamento das crianças e adolescentes sob várias perspectivas: 1. Raras vezes são consultados como fontes das notícias numa perspectiva de análise dos temas tratados; 2. São objectos de preocupação, mas não de consulta; 3. Não são tratadas em iguais condições com outras fontes e neste sentido os temas que lhes dizem respeito são debatidos quase exclusivamente pelos adultos (autoridades, pais, docentes, psicólogos, especialistas em saúde ou educação etc); 4. São ouvidos apenas como nota “curiosa”, “simpática” ou “colorida”; 5. Os jornalistas acreditam que as crianças devem ser ouvidas, no entanto, a sua posição minoritária enquanto grupo social (não possuem capital cultural, ou seja, legitimidade, autoridade e respeitabilidade no campo profissional) e o ambiente profissional e social onde atuam os jornalistas contribuem para negligenciarem a perspectiva infantil nas notícias.

Neste sentido, a partir de um estudo comparado entre Brasil e Portugal, Marôpo (2013) conclui que as crianças e os jovens são representados nas notícias principalmente como personagens sobre as quais se fala. Há um reconhecimento das suas necessidades assistenciais e de protecção, mas predomina a representação noticiosa como vítimas, recipientes das políticas governamentais ou alvo de cuidados, o que remete para uma cidadania passiva na qual os adultos sobrepõem os seus pontos de vista, enquanto as crianças e adolescentes são silenciados e negligenciados como sujeitos de interesse político e social.

Em consonância com estas ideias, a lembrança dos participantes acerca de crianças e adolescentes que foram notícia recai quase exclusivamente sobre temas do risco social (“as

crianças que morrem de fome na África” (Emília, 13 anos); “a meninazinha que foi morta com tiro de fuzil, de um policial” (Sofia, 15 anos). A semelhança de outros estudos sobre audiências infanto-juvenis que citamos anteriormente (Malho *et al*, 2009 e Carvalho *et al*, 2009) são especialmente referidos casos de crianças vítimas de violência extrema, cuja a identidade é amplamente conhecida devido a divulgação em coberturas com continuidade e destaque (“... Uma criança que o pai e madrasta mataram. A Isabella, que jogaram pela janela”, Gil, 13 anos) (“Eu lembro da Alanis... Tinha sido estuprada e morta”, Vivian, 12 anos e Luís, 14 anos). Sobre notícias positivas, houve apenas uma referência, após pergunta insistente da investigadora/mediadora do grupo de foco (“Lembro daquele menino que era catador de rua e fez aquela música”, Danilo, 13 anos).

Essa preponderância quase absoluta de referências a uma representação noticiosa das crianças e adolescentes em posições passivas, como vítimas de catástrofes ou da violência, parece levar a reações de distanciamento quando tentamos discutir sobre a possibilidade das crianças e adolescentes serem ouvidos como fonte de informações nas notícias. A questão não gerou muito interesse e pareceu não fazer muito sentido para os participantes. A representação noticiosa de crianças e adolescentes gera mais fortemente outros tipos de preocupação: uma empatia e solidariedade no caso das vítimas, questão para a qual Lemish (2007) chama a atenção, e um receio de estigmatização quando adolescentes agressores são regularmente identificados nas notícias como moradores do bairro onde vivem.

No entanto, num raro exemplo de representação noticiosa positiva da sua comunidade, lamentaram não terem sido ouvidos numa reportagem acerca de uma exposição fotográfica que realizaram no âmbito do Projecto Olhares em Foco (Financiado pelo Childfund e desenvolvido pelo Projecto Alegria da Criança, este utiliza a fotografia como ferramenta de reflexão e transformação pessoal e social). Apesar de demonstrarem valorizar esta atenção mediática, Nara (14 anos) ressaltou “mas não passou a gente, passou só o nosso material ... as fotos”.

Reflexões finais

Com base em dois grupos de foco realizados num bairro de baixa renda brasileiro, discutimos três pontos centrais para uma análise dos adolescentes enquanto audiência do discurso noticioso: a sua exposição aos *media*; o seu interesse, conhecimento, reações e emoções relativamente ao discurso noticioso; a sua percepção sobre a representação noticiosa das crianças e adolescentes e dos seus direitos.

Podemos concluir que apesar de valorizarem especialmente brincar e conviver na rua com os amigos, os adolescentes deste estudo passam grande parte do seu tempo livre a assistir televisão. Esta parece ser a opção mais segura de lazer numa comunidade bastante marcada pela violência e também a mais acessível para famílias que possuem poucos recursos para passeios ou viagens. O acesso à internet, no entanto, é bastante mais limitado. Pouco acedem em casa, enquanto a maioria precisa recorrer a *lan houses* ou ao Projeto

Alegria da Criança. Apesar desta dificuldade de acesso, internet e televisão estão empatadas no topo das preferências mediáticas dos participantes. Referências a rádio, jornais e revistas são pontuais.

Apesar de preferirem formatos televisivos de ficção ou entretenimento e navegarem especialmente nas redes sociais quando estão *online*, conteúdos noticiosos também são percebidos por muitos como importantes e necessários. Menos por essa valorização e mais por iniciativa dos pais, todos demonstram assistir telejornais com frequência. No entanto, há uma clara preponderância de referências aos chamados programas policiais em detrimento dos telejornais em formato tradicional. Enquanto estes provocam apenas comentários esparsos e distanciados - numa reacção às notícias que se aproxima do que Buckingham (2000) chamou de cinismo -, os primeiros motivam fortemente um debate reflexivo. Os participantes reagem de forma crítica (Buckingham, 2000) aos programas policiais, demonstrando conhecer os constrangimentos dos processos de produção da notícia, questionando o tratamento diferenciado que seria dado a “ricos e pobres” e a exibição excessiva da violência.

Se a maioria afirma não gostar destes chamados programas policiais porque, contraditoriamente, quase todos demonstram assistir frequentemente? Podemos aferir três razões principais. Estas remetem para as complexidades envolvidas no processo de percepção das audiências sobre as notícias apontadas por Al-Ghabban (2007), em consonância com a sua ideia de que crítica e resistência não são sinónimos

Primeiro, como afirmámos anteriormente, porque os pais assistem; assim estes programas tornam-se uma imposição ou são tolerados por serem uma forma de estar perto da família.

Segundo, porque nas suas percepções são os únicos que agendam regularmente acontecimentos ocorridos dentro da comunidade; quase exclusivamente episódios de violência ou acidentes sobre os quais consideram importante estar informados. Muito embora, diversas vezes demonstrem uma visão crítica deste agendamento noticioso negativo. Para Michele (16 anos), quando morre um *“famoso passa a semana todinha na televisão”*, mas quando é no bairro só passa nos programas policiais locais.

Terceiro, porque estes programas são também percebidos como contendo informações úteis para enfrentar os problemas da comunidade onde vivem (*“Como os canais aqui são abertos, aí tava chovendo muito e caiu uma moça dentro. Ninguém sabia onde ela tinha parado. Se não tivesse um jornal na televisão aí ninguém ia saber”*, rapariga, 14 anos). Na visão desta a notícia que referiu serve também para informar às mães do risco das crianças caírem nestes canais. Ou, como diz Danilo (13 anos), *“serve para informar dos perigos”*.

Sobre a representação noticiosa das crianças e adolescentes e dos seus direitos, os participantes afirmaram mais uma vez sentirem-se estigmatizados em enquadramentos que diferenciam “ricos” e “pobres”. Neste sentido, reconhecem especialmente o direito à privacidade nas notícias e refletem sobre as consequências da identificação em situações que possam causar constrangimentos ou problemas para o seu desenvolvimento. Por outro lado, muitos afirmam que o agendamento noticioso pode ser uma oportunidade para adolescentes

que queiram servir como bons exemplos. Nesta perspectiva, a maioria afirma que gostaria de ser identificada caso tivesse superado situações como o envolvimento com a delinquência ou a toxicodependência, apesar das consequências desta exibição pública. No entanto, não parecem encontrar exemplos em que crianças e adolescentes exerçam um papel activo como fontes de informação, referindo de forma preponderante uma representação noticiosa destes como vítimas ou como agressores, que apela para medidas de protecção ou repressão conforme o caso.

Bibliografia

AL-GHABBAN, A. (2007). Global viewing in East London: multi-ethnic youth responses to television news. *European Journal of Cultural Studies*. Vol. 10, p. 311.

ANDI (2005). *Infância na mídia: a criança e o adolescente no olhar da imprensa brasileira*. Relatório 2003/2004. Brasília: ANDI.

ATKIN, C. e GANTZ, W. (1978). Television news and political socialization. *Public Opinion Quarterly*.

BUCKINGHAM, D. (2000). *The Making of Citizens: Young People, News and Politics*. Londres: Routledge.

CARVALHO, M. J. L. (2010). *Do Outro Lado da Cidade. Crianças, Socialização e Delinquência em Bairros de Realojamento*. Tese de doutoramento, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

CARVALHO, M. J. L. et al (2009). 'Delinquência(s) e justiça: crianças e jovens em notícia'. In C. Ponte. (ed.). *Crianças e Jovens em Notícia*. Lisboa, Livros Horizonte.

CARVALHO, M. J. L.; SERRÃO, J. (2009). A voz de jovens em instituição (sistema tutelar educativo): percepção e representações de jovens dos centros educativos sobre os media. In C. Ponte (ed.). *Crianças e Jovens em Notícia*. Lisboa: Livros Horizonte.

CARRERO, J. S. (2008). 'Telediario infantil': recurso para el aprendizaje en TV. *Revista Comunicar*, nº 31, V. XVI.

COELHO, M. Z. (2009). 'Jovens no discurso da imprensa portuguesa: um estudo exploratório'. *Análise Social*, vol. XLIV (2.º), 191, pp. 361-377.

CORREIA, J. C. (2004). *Comunicação e cidadania: os media e a fragmentação do espaço público*. Lisboa: Livros Horizonte.

DELORME, M. I. (2012). *Domingo é Dia de Felicidade: as crianças e as notícias*. Rio de Janeiro: Editora Multifoco.

FISCHBERG, J. (2007). *Criança e jornalismo: um estudo sobre as relações entre crianças e mídia impressa especializada infantil*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FULLERTON, R. S. (2004). Covering kids: are journalists guilty of exploiting children? *Journalism Studies*, 5 (4), 511-524.

GERBNER, G. (1994). 'Reclaiming our cultural mythology'. *In Context*, 38, pp. 40-42.

HALL, S. *et al.* (1978). *Policing the Crisis – Mugging, the State, the Law and Order*. Nova Iorque, Palgrave MacMillan.

HANSEN *et al.* (1998). *Mass Communication Research Methods*. Nova York: Palgrave.
HERNÁNDEZ, J. F. (2008). Información en TV, los jóvenes también contamos. *Revista Comunicar*, nº 31, v. XVI.

HOBBS, R. (2010). News Literacy: what work and what doesn't. *Paper presentation at the association for Education in Journalism and Mass Communication Conference*. Colorado.

HOFFNER, C. e HAEFNER, M. J. (1994). 'Children's news interest during the Gulf War: the role of negative effect. *Journal of Broadcast & Electronic Media*. Vol. 38, nº 2, p. 193.

JOSEPH, A. (2007). Why children should be seen and heard – an Indian perspective. *Journal of Children and Media*, 1 (3), 289-293.

LEMISH, D. (2007). *Children and Television. A Global Perspective*. Londres: Blackwell.

LIVINGSTONE, S. (1998). "Mediated childhood: A comparative approach to young people's changing media environment in Europe". *European Journal of Communication*, 13(4), 435-456.

MALHO, M. J. *et al.* (2009). Vozes de crianças: estudo exploratório. In C. Ponte (ed.) *Crianças e Jovens em Notícia*. Lisboa: Livros Horizonte.

MARÔPO, L. (2009). Fontes de informação e direitos da infância na cobertura jornalística portuguesa. In C. PONTE (ed.) *Crianças e Jovens em Notícia*. Lisboa: Livros Horizonte.

MARÔPO, L. (2013). *Jornalismo e Direitos das Crianças – Conflitos e Oportunidades em Portugal e no Brasil*, Coimbra, MinervaCoimbra.

MORIGI, V. J. *et al.* (2007). *Mídia e representações da infância: narrativas contemporâneas*. Curitiba: Champagnat; Porto Alegre: UFRGS.

MULEIRO, H. (2006). *Al margen de la agenda – Noticias, discriminación y exclusión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

PONTE, C. (2009). Os nossos filhos e os filhos dos outros. Linguagens jornalísticas na imprensa. *Actas do I Congresso Internacional sobre Intervenção com Crianças, Jovens e Família*. Braga.

PONTE, C. (2012). *Crianças e Media – Pesquisa Internacional e Contexto Português do Século XIX à Actualidade*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

SUNDIN *et al.* (2012). Working with news literacy among pre-teens: from selection to reflection. *Journalism and Mass Communication*, vol. 2, nº 10, pp. 1012-108.

ⁱ Professora na Universidade Autónoma de Lisboa (UAL) e investigadora no Centro de Investigação Media e Jornalismo (CIMJ)/Universidade Nova de Lisboa (UNL). É doutorada em Ciências da Comunicação pela UNL e autora dos livros "Jornalismo e Direitos da Criança – Conflitos e Oportunidades em Portugal e no Brasil" (MinervaCoimbra, 2013) e de "A Construção da Agenda Mediática da Infância" (Livros Horizontes, 2008).

ⁱⁱ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará (PPGCOM/UFC), participante do Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Juventude e Mídia (GRIM/UFC) e professora das Faculdades Cearenses (FaC), em Fortaleza, Ceará.

ⁱⁱⁱ Utilizamos o termo "adolescente", como é referido na lei brasileira, embora consideremos também as crianças na nossa revisão de literatura como parte do grupo de pessoas (entre 0 e 18 anos) abrangidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Convenção dos Direitos da Criança.

^{iv} "Identidade e estigmatização: as notícias na percepção de crianças e jovens de um bairro de realojamento", artigo aceito para publicação na revista *Análise Social*.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Crianças e Notícias: Representações sobre a Atualidade e a sua Importância para o Conhecimento do Mundo

Patrícia Silveira (ana_da_silveira@hotmail.com)

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS)

Universidade do Minho

Resumo: Estudos recentes demonstram que os meios de comunicação fazem parte do quotidiano das crianças, desde muito cedo. Porém, verifica-se que são escassas as pesquisas sobre a relação das gerações mais jovens com a atualidade mediática. A revisão de literatura sobre o assunto mostra-nos que as investigações sobre crianças e media tendem a enfatizar os efeitos da exposição a determinados conteúdos, delegando para segundo plano as motivações, os interesses e as necessidades destes públicos na relação com essas, e outras, mensagens. Esta tendência pode dever-se ao facto de os adultos ainda não estarem totalmente preparados para ouvir as crianças, sendo certas oportunidades negadas com base em discursos protecionistas.

Ressurge, assim, a necessidade de se apostar em trabalhos que optem por novas linhas de investigação que promovam os direitos das crianças (sobretudo os de participação), levando em conta as suas opiniões e percepções sobre questões que não dizem respeito apenas aos adultos. Perspetivar esta oportunidade, mais do que reconhecer o seu estatuto social como cidadãos, é tornar real a oportunidade de fazerem parte da esfera pública. Ao mesmo tempo, envolver e despertar as crianças para os assuntos da atualidade, constitui-se como um importante passo para a consciencialização e incentivo à reflexão crítica sobre os media e o seu papel na sociedade.

Este trabalho pretende dar a conhecer o estado da arte e a proposta metodológica de uma investigação de doutoramento, ainda em curso, que tem como objeto de estudo as crianças e as suas representações sobre a atualidade. Partindo das suas vozes, perspetivando-as enquanto sujeitos de investigação, intentamos compreender que significados são construídos em torno da realidade imediata e mediata. Trata-se, no essencial, de privilegiar uma posição ativa das crianças no seu envolvimento com os media noticiosos, partindo do pressuposto de que estes se constituem como agentes de socialização relevantes para a sua formação cognitiva, emocional e social.

Metodologicamente, optamos pela conjugação de técnicas quantitativas e qualitativas, definindo como público do estudo um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, a frequentar escolas do 1º ciclo do ensino básico. Inicialmente, a pesquisa terá um carácter mais abrangente, englobando um maior número de crianças, a quem será aplicado um inquérito por questionário. Na etapa seguinte, resolvemos adoptar uma técnica de índole qualitativa, nomeadamente os grupos de discussão. A realização destes grupos será feita a um conjunto de cerca de 50 alunos, obtido a partir da amostra usada no inquérito por questionário.

Palavras-chave: Media, Crianças, Atualidade, Percepções.

Introdução

Os media constituem-se como uma parte importante da vida das crianças, de tal modo que, hoje, não é possível compreender os seus mundos como algo desligado destes meios. Estudos recentes demonstram que as crianças consomem cerca de 150 minutos de televisão por dia, tendo preferência por conteúdos dirigidos a audiências adultas (Lazo, 2005). Trata-se, efetivamente, de uma das suas atividades favoritas, que possibilita o acesso a plataformas digitais, ao mesmo tempo que serve como meio de combate ao aborrecimento, compensando a falta de outras alternativas (Lazo, 2005). A televisão continua a ser essencial no quotidiano das crianças (dos 5 aos 15 anos), sendo o *médium* com o qual mais interagem e aquele do qual revelam que sentiriam mais falta. Porém, o número de crianças com o seu próprio telemóvel, está também a aumentar (Ofcom, 2012). Verifica-se, assim, que nos últimos anos, as formas mediáticas acessíveis às crianças diversificaram-se e estas tornaram-se, também, consumidoras sofisticadas e competentes, sobretudo para a utilização das novas tecnologias, como a internet ou o telemóvel (Mintz, 2009).

O estudo da relação entre as crianças e os media tem merecido a atenção dos investigadores que, nos últimos anos, se têm dedicado a avaliar o tipo de uso e consumo mediático, por parte destes públicos. Existe uma grande parcela de estudos preocupada em compreender as consequências derivadas da utilização da internet ou dos videojogos, assim como aquelas resultantes do contato com certo tipo de mensagens (como violência, crime, desastres naturais) veiculadas, sobretudo, na televisão. Neste sentido, pode dizer-se que estas investigações têm por base o estudo dos efeitos dos media, especialmente sobre crianças e jovens (McQuail, 2003), adotando uma perspetiva de vulnerabilidade ou passividade destas audiências. Como Pinto (2000) refere, no que toca à relação entre as crianças e a televisão, os estudos que se preocupam em estudar o que a TV faz às crianças são mais numerosos do que os que se propuseram analisar o que as crianças fazem com a TV. Apontando no mesmo sentido, o estudo *As Crianças e os Media: Discursos, Percursos e Silêncios* (1999) menciona que nos estudos sobre crianças e media, existe o domínio de uma orientação mediocêntrica, devido à especial preocupação com os media e as suas políticas de programação, os conteúdos, as formas, etc. Os autores denotam assim, uma abordagem centrada nos efeitos dos meios - sobretudo dos conteúdos transmitidos através da televisão - sobre as crianças, ao invés de uma atenção para com os significados construídos por estes públicos.

Estando cientes da necessidade de se realizarem mais estudos que perspetivem o envolvimento entre as crianças e os media, a partir do ponto de vista das necessidades, das motivações e dos interesses destes públicos, desenvolvemos este trabalho com a principal preocupação de *dar voz* às crianças, considerando-as o sujeito central da investigação. Julgamos, como Fernandes (2006:28), que a participação das crianças nas pesquisas se constitui como forma de apoio à construção de um “espaço de cidadania na infância, um espaço onde a criança está presente ou faz parte da mesma, mas para além do mais, um

espaço onde a sua acção é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação”. Além disso, é necessário que públicos tão jovens se interessem e possuam curiosidade sobre aquilo que é apresentado nos media, a fim de desenvolverem uma postura crítica sobre as mensagens. Estes aspetos são centrais na formação de cidadãos intervenientes e interessados.

O principal propósito deste trabalho é compreender os sentidos construídos pelas crianças sobre as notícias, e a implicação dos mesmos para o seu conhecimento do mundo. Daquele mais imediato, e que se liga diretamente à experiência de cada indivíduo, e do mais global, em que os media se assumem como importantes mediadores e configuradores de um ambiente simbólico. Partimos da ideia dos media como agentes de socialização com relevância para a formação da criança, olhando-os como mecanismos que permitem o acesso a aspetos diversificados da realidade e a ampliação de um conjunto de saberes.

Em Portugal, não existem ainda estudos consolidados sobre as crianças e a atualidade, que olhem para este envolvimento a partir das representações destes públicos. Há várias investigações sobre o significado associado às notícias, porém, os conteúdos noticiosos abordados são limitados a determinadas temáticas. Neste contexto, ressurgem a necessidade de se apostar em trabalhos que optem por novas linhas de investigação que promovam os direitos das crianças, considerando as suas opiniões em torno de questões que não dizem respeito apenas aos adultos. E no âmbito de um contexto problemático e controverso, em que existe um grande domínio de notícias sobre a crise económica que, concludentemente, dão conta de um conjunto de consequências para as famílias, é importante que as crianças não sejam ignoradas e que se debruce a atenção sobre o modo como compreendem estas questões. Parece-nos que urge um trabalho a este nível que, ao mesmo tempo, se possa constituir como ponto de partida para o desenvolvimento de outras investigações que apontem para sentidos semelhantes.

Os media e a socialização infantil

As teorias sobre a socialização partem do pressuposto de que o ser humano, neste caso, as crianças, não se tornam espontaneamente seres sociais, sendo necessário, antes, estimular o desenvolvimento das capacidades cognitivas de que são dotadas, de forma a transformá-las em competências sociais (Belloni, 2007). Para Manuel Pinto (2000:67), a socialização trata-se do “processo através do qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interacção com o seu meio mais próximo e, em especial, a sua família de origem, e se tornam, desse modo, membros da referida sociedade”.

Anthony Giddens (2006:178), sociólogo de referência, fala deste processo como:

“A socialização é o processo mediante o qual o bebé indefeso se converte numa pessoa com consciência de si mesma e com inteligência, capaz de manusear as formas culturais nas quais nasceu. A

socialização entre os jovens permite que se desenvolva o fenómeno mais amplo de reprodução social, o processo através do qual as sociedades mantêm continuidade estrutural ao longo do tempo. Durante o curso da socialização, especialmente nos primeiros anos de vida, as crianças aprendem as formas dos maiores, perpetuando assim os seus valores, normas e práticas sociais.”

Apesar das várias definições de que tem sido alvo, não se pode considerar que haja um significado unânime entre as correntes teóricas que se preocupam em trabalhar o conceito, porém, o que se verifica, nos últimos anos, é que tem havido um esforço dos autores, sobretudo por parte dos sociólogos, em privilegiar concepções que encarem a socialização enquanto movimento perspectivado a partir da atividade dos indivíduos e dos processos de apropriação e de aprendizagem, mediante os quais estes integram e estruturam as suas formas de ser (Belloni, 2007).

Assim, no âmbito da socialização infantil, William Corsaro (1997) propõe-nos repensar os modelos lineares associados ao processo de desenvolvimento da criança, considerando que *reprodução interpretativa* é o termo que mais se aproxima da ideia de criança participativa. Rejeitando as propostas meramente adaptativas e internalizadoras das normas sociais, o autor olha para o processo de socialização como um modo de apropriação, reinvenção e reprodução, e para a infância como forma estrutural detentora de um lugar permanente na sociedade. Como sublinha, é importante considerar o papel coletivo, porquanto se trata de um aspeto essencial para a forma como as crianças negociam, partilham e criam cultura. Para o autor, o termo *reprodução* capta a ideia de que as crianças são participantes ativas e criativas na produção e mudança cultural, além de serem constrangidas pelas estruturas sociais e pela reprodução societal. Por sua vez, o termo *interpretativa* permite alcançar, nas palavras do autor, os aspetos inovadores e criativos associados à participação infantil. Como elementos essenciais de todo este processo, Corsaro (1997) sublinha a linguagem e as rotinas culturais, considerando, estas últimas, como auxiliares relevantes para a resolução de ambiguidades.

Neste cenário, é necessário atentar a um conjunto de agentes ou instituições com um papel ativo nos processos socializadores. São eles a *família*, a *escola*, o *grupo de pares* e os *meios de comunicação*. Giddens (2006:181) propõe a classificação de socialização, tendo em conta a atuação destes agentes, em *socialização primária* e *socialização secundária*. A primeira tem lugar na família, que se constitui como o principal agente de socialização durante os primeiros anos de vida da criança. Nesta fase, esta aprende os modos de comportamento que se tornam base para a aprendizagem futura. A socialização secundária ocorre em fase posterior, assumindo-se a escola, o grupo de pares, as organizações, os meios de comunicação e novas forças socializadoras dos indivíduos, como os principais contextos através dos quais as crianças tomam contato com normas e valores que fazem parte da sua cultura.

Iremos debruçar especial atenção sobre o papel dos meios de comunicação para o desenvolvimento da criança e o seu conhecimento do mundo. Situamo-nos, assim, na esteira dos autores que olham para estes mecanismos como agências que desempenham um

importante papel na aprendizagem dos mais novos, transmitindo normas e valores que, de outra forma, as crianças não conheceriam (Galera & Pascual, 2005; Belloni, 2007).

Como referem Barra & Sarmiento (2006, S/P), num estudo sobre a relação entre as crianças e a internet, os novos formatos de comunicação funcionam como poderosos agentes de socialização, permitindo aos “utilizadores e consumidores apropriarem-se e atribuírem significação às mensagens e informação veiculada nos seus contextos de vida e tendo como base genuína as suas necessidades, motivações e interesses”. Os media, nos seus múltiplos formatos, permitem o contato e a familiarização das crianças com aspetos (como mitos, ideias, informações) do mundo envolvente (Silva, 2008), auxiliando a compreensão e o processamento de um conjunto de saberes.

Manuel Pinto (2000) considera que a televisão ocupa um lugar importante na socialização infantil, já que além de auxiliar a criança a integrar-se no mundo dos adultos, se trata de uma referência no processo de compreensão de si mesma. Na opinião do especialista, sobretudo em determinados contextos de isolamento, a televisão pode servir como um interessante mediador de realidades diversas às quais as crianças, de outra forma, dificilmente teriam acesso. O autor aborda, ainda, dois processos na relação entre as audiências e as mensagens, que considera serem fundamentais no âmbito da socialização primária. O primeiro, designado por identificação acontece quando o telespectador adota como suas, características de uma determinada personagem, enquanto o segundo, denominado de projeção, ocorre quando o telespectador desloca características suas que recusa, para certas personagens televisivas (Pinto, 2000:321).

A relação que as crianças estabelecem com os media deve ser analisada tendo em conta a consideração da família enquanto importante quadro de referência e espaço de mediação e consumo (Pinto, 2000; Lacave, 2011). A este respeito, existe um conjunto de estudos (Galera, 2000; Galera & Pascual, 2005; Buijzen *et al.*, 2007; Lazo, 2005; Silva, 2008) que reconhece, efetivamente, que a família é o lugar, por excelência, onde se dão habitualmente as negociações entre os pais e as crianças, no que diz respeito ao acesso e uso dos media. Na opinião de Buijzen *et al.* (2007), os pais são os principais mediadores do contato das crianças com as mensagens televisivas, considerando os autores que este papel é fundamental para a gestão da influência dos conteúdos transmitidos. No mesmo sentido, Lazo (2005) aponta para a importância deste auxílio nos processos de aprendizagem e leitura ativa das mensagens, de tal modo que o resultado, como refere, traduz-se no facto de as crianças discutirem mais com os pais acerca dos conteúdos, contrastarem as suas opiniões e interagirem com o meio.

No entanto, numa investigação sobre a relação entre as crianças (dos 3 aos 5 anos) e a televisão, Silva (2008) concluiu que estas assistem TV, geralmente, na companhia dos pais ou de outras crianças, criando a possibilidade de discutirem acerca das mensagens. Porém, a autora verificou que, neste contexto, os pais não compreendem a sua importância para o auxílio na construção das significações, por parte destes públicos tão jovens.

Apesar de a maioria dos autores concordar que cabe primeiramente aos pais a função de auxiliar as crianças na compreensão das mensagens mediáticas, promovendo a sua autonomia, a verdade é que o salto tecnológico entre a dita televisão tradicional e o aparecimento de múltiplos formatos tecnológicos, desde o telemóvel, o computador, às consolas de jogos, etc., gerou desproporções entre gerações, no que toca ao conhecimento e habilidade necessários para lidar com estas tecnologias (Ladevéze, 2012). Quase como se de um talento natural se tratasse, as crianças, desde muito cedo, adquirem capacidades e conhecimento prático para usar estes novos meios, o que faz com que estejam mais aptas para tomarem decisões (*ibidem*), aumentando as dificuldades dos adultos em controlarem o tipo de uso e os conteúdos que consomem (Perales, 2012). Os pais veem-se assim, perante um dilema, na medida em que, por um lado, sabem que são a principal referência para a socialização da criança, devendo prepará-la para o mundo contemporâneo que, hoje, se caracteriza, também, pela presença de múltiplos canais comunicativos; por outro, assistem à introdução destas novas formas de relacionamento, de entendimento, de aprendizagem, de comunicação, nas quais as crianças se movimentam de forma autónoma, ao contrário deles mesmos, que necessitam de se formarem e aprenderem para, de facto, poderem servir como mediadores para um acesso e uso esclarecido destes novos conteúdos e formatos (Lacave & Araus, 2012).

Há autores, no entanto, que consideram que a escola se pode constituir, ao lado da família, como espaço privilegiado na mediação e discussão das mensagens mediáticas. Jacques Gonnet (2007), na obra *A Educação para os Media: As Controversas Fecundas*, parte do princípio de que os media nos oferecem ideias, imagens e representações que, inevitavelmente, configuram a nossa forma de olhar a realidade. Por esse motivo, o autor advoga que o espaço escolar, enquanto local privilegiado de formação das crianças e onde passam grande parte do seu dia, deve ser ativo no desenvolvimento de capacidades preventivas e criadoras, devendo, por isso, incentivar o debate sobre a atualidade, acolhendo as questões e interpretações dos alunos, com seriedade.

Na opinião de Sara Pereira (2000), especialista em literacia mediática, é importante que haja um trabalho conjunto entre o ambiente escolar e o contexto familiar, para que a educação para os media seja bem sucedida através do apoio mútuo entre pais e professores. Como explica, os pais podem fornecer informações importantes no que toca ao consumo mediático dos mais novos, como por exemplo, o tempo que estes passam a ver televisão ou a jogar videojogos, que tipo de programas preferem, ou quais os comentários que fazem relativamente a uma série televisiva. Por sua vez, os professores podem orientar e aconselhar os pais relativamente a este consumo, para tentarem, em conjunto, que as crianças possam retirar daí algum saber e conhecimento (*ibidem*). Para Pereira (2000), é fundamental que haja um envolvimento e compreensão por parte dos pais, já que, sem o apoio destes, o trabalho desenvolvido nas instituições educativas dificilmente será bem sucedido.

Tendências de pesquisa sobre crianças e notícias

Os estudos desenvolvidos nos últimos anos sobre a relação entre as crianças e as notícias, mostram-nos que este envolvimento tem sido perspectivado a partir de duas tendências: ora através da preocupação com a influência e o impacto de certas mensagens sobre as jovens audiências, ora olhando para os públicos infantis como “um conjunto mais ou menos motivado de consumidores dos media, encarregues da sua própria experiência mediática, mais do que como vítimas passivas” (McQuail, 2003:371).

Aqueles que se guiam pela primeira perspetiva - centrada essencialmente nos efeitos das mensagens - fazem-no partindo da ideia de vulnerabilidade e passividade das crianças, na medida em que há uma grande preocupação em determinar a influência e o impacto de determinado tipo de conteúdos sobre os mais novos (Buijzen *et al.*, 2007; Galera & Pascual, 2005; Smith & Wilson, 2002). Os resultados destas investigações mostram que existe uma relação direta entre a exposição das crianças às notícias e as suas respostas emocionais, de tal modo que os autores consideram que uma mediação ativa bem sucedida pode reduzir os sentimentos de medo, preocupação e ansiedade (Buijzen *et al.*, 2007). Segundo Galera & Pascual (2005), autores de um destes estudos, as crianças experimentam sentimentos negativos perante imagens sangrentas, recordando-se das mesmas por um longo período de tempo. Além disso, os investigadores concluíram que a exposição de crianças a notícias sobre raptos provoca reações de susto e preocupação relativamente à sua própria segurança. Assim, advogam que os pais deverão assumir a responsabilidade na mediação dos conteúdos, conversando com as crianças sobre aquilo que veem, discutindo e contextualizando as mensagens, ao invés de proibirem a sua visualização ou leitura. Este será o ponto de partida que levará à maximização dos benefícios e minimização dos prejuízos, considerando os estudiosos que um trabalho conjunto permitirá à criança melhorar a compreensão destes conteúdos (Buijzen *et al.*, 2007; Smith & Moyer-Gusé, 2006).

Esta tendência nos estudos pode resultar do facto de os adultos não estarem, ainda, totalmente preparados para ouvir as crianças, negando-lhes a oportunidade de expressarem juízos de valor sobre os mais variados assuntos. Na opinião de Gerison Landsdown (2001), do Unicef Innocenti Research Centre, apesar da legitimação das crianças como autoras das suas próprias vidas, existe, ainda, em alguns países, um exercício de poder excessivo dos adultos para com elas. Segundo a autora, permitir que as crianças participem nos assuntos que lhes dizem diretamente respeito – e isto inclui falarem sobre as suas experiências mediáticas - pode, na opinião de muitos, colocá-las em situação de risco.

As investigações que se propuseram avaliar o envolvimento entre as crianças e as notícias, a partir de uma abordagem comportamentalista, consideram que as crianças conseguem decidir se gostam ou não de determinados conteúdos (Silva 2008). Da autoria de Smith & Wilson (2002), o estudo *Children`s Comprehension of and Fear Reactions to Television News* teve como propósito avaliar as reações e a compreensão das crianças face às notícias televisivas. De acordo com os resultados obtidos, verifica-se que, no processamento das

notícias, as respostas das crianças diferem conforme a idade, sobretudo devido às competências necessárias para avaliar os conteúdos. Depois de ouvir as crianças que fizeram parte da amostra, com idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos, os autores concluíram que há interesse pelas notícias, estando estas integradas no quotidiano destas audiências. Porém, segundo Smith & Wilson (2002), é necessário considerar e articular as competências dos indivíduos, com o tipo de avaliação e compreensão que fazem dos conteúdos. Neste âmbito, os autores falam em:

- Capacidade para decifrar verbalmente a informação: como as crianças mais pequenas não dominam a linguagem, terão maior dificuldade em entender as terminologias usadas nas notícias. Por sua vez, as crianças mais velhas entendem melhor não só o conteúdo, como a relevância social das notícias. Isto leva a que discutam com as famílias sobre as mesmas, considerando os autores que o consumo das notícias conduz à vontade e necessidade de falar sobre as mensagens.

- Habilidade para distinguir fantasia de realidade: este facto faz com que as crianças mais velhas se sintam mais aborrecidas ou preocupadas perante certas mensagens, sobretudo no que toca a notícias sobre a vida real. Isto acontece devido à consciência de que os conteúdos veiculados correspondem à realidade.

- Processamento perceptual e processamento concetual: o primeiro é característico das crianças mais novas, correspondente a um tipo de perceção em relação à forma (sentem-se atraídas pela cor ou pelo movimento). As crianças mais velhas fazem um processamento concetual, associando os conteúdos a conceitos. Este processamento pode servir como explicação para a maior atração das crianças mais pequenas para notícias com a presença de elementos visuais (desastres, incêndios), enquanto há um maior entendimento das notícias por parte das crianças mais velhas, visto que existe também um maior domínio dos conceitos, não necessitando de imagens para perceber ou sentirem-se atraídas pelas notícias.

Em Portugal, evidenciou-se nos últimos anos uma maior preocupação em estudar a relação entre as crianças e as notícias. Neste contexto, fazemos referência ao projeto de investigação *Crianças e Jovens em Notícia* desenvolvido no Centro de Investigação Media e Jornalismo, da Universidade Nova de Lisboa, sob a coordenação da professora e investigadora Cristina Ponte. Desenvolvida entre 2005 e 2007, esta investigação centrou-se na análise da cobertura jornalística de notícias a envolver crianças e jovens, de modo a identificar tendências e enquadramentos, contribuir para o aumento da atenção sobre vozes habitualmente ignoradas e despertar os jornalistas para a importância do conhecimento das temáticas da infância. Além disso, um dos objetivos da investigação foi analisar o modo como as crianças dos 6 aos 10 anos, e dos 13 aos 17 anos, inseridas em diferentes meios familiares, apreciam as notícias e outros conteúdos mediáticos nos quais são envolvidas. No que respeita a este último ponto, os

resultados obtidos demonstram que a variável sexo não é muito relevante, quando se trata da utilização dos tradicionais e novos media, sendo que as principais diferenças radicam no estatuto socioeconómico e cultural das famílias e no nível académico das mães. Embora se recordem sobretudo de notícias de risco social (como o caso Joana) levando os investigadores a concluir que o seu visionamento “deixa marcas”, as crianças não são acompanhadas nem conversam sobre estes, ou outros conteúdos.

Integrado neste projeto, o estudo “*Uma escola foi visitar um hospital...*” *O Lugar das Notícias na Vida das Crianças: Estudo Exploratório* (2007) resulta de uma investigação quantitativa com 246 crianças do ensino básico. O principal objetivo foi compreender de que forma crianças oriundas de distintos meios sociais e geográficos se relacionam com as notícias de imprensa e de televisão. Para isso, os autores partiram das percepções e entendimento das crianças, no seu relacionamento com os media e o discurso noticioso. Embora este estudo fosse sobre os usos dos meios de comunicação e conhecimento acerca das notícias, houve uma preocupação especial em focar notícias nas quais as crianças fossem as protagonistas. De acordo com os resultados, 55,9% das crianças afirmou que lia jornais. O jornal português *A Bola* foi principalmente referenciado por meninos, enquanto as meninas escolheram o *Correio da Manhã*. A televisão está também muito presente no dia a dia das crianças, que reconheceram ter este meio no quarto. Relativamente às notícias, a maioria das crianças demonstrou interesse pelas mesmas, embora tenham mencionado o seu desagrado perante histórias aborrecidas. 16% das crianças gosta de assistir a noticiários de TV e apenas quatro crianças estão proibidas pelos seus pais, de fazê-lo. Apesar de, em geral, não existirem diferenças substanciais nas respostas, tendo em conta o género, as meninas falam mais sobre o que veem ou leem, e suas respostas são mais diversificadas, comparativamente aos rapazes.

Objetivos e opção metodológica

Considerando a escassez de trabalhos no domínio das representações das crianças sobre a atualidade, propomo-nos desenvolver uma investigação que privilegie a participação e o ponto de vista destes públicos na sua relação com os media noticiosos. Consideramos, tal como McQuail (2003), que é necessário encarar este envolvimento a partir de uma perspetiva sociocêntrica, isto é, centrada no papel ativo e crítico destes públicos. Além disso, é necessário notar que os media são essenciais para o bom funcionamento das sociedades, detendo um papel importante na formação das representações e no conhecimento da realidade envolvente. Por esse motivo, é necessário que sejam desenvolvidas investigações sobre o campo mediático e a formação de modos de entendimento do mundo pelas crianças, já que os estudos sobre estas matérias, especialmente em Portugal, são praticamente inexistentes.

Com este trabalho, esperamos compreender de que forma as crianças constroem sentidos sobre as notícias e qual a implicação dos mesmos para o seu conhecimento do

mundo. Para isso, delineamos cinco objetivos centrais, nos quais esperamos analisar, descrever e compreender:

- As práticas de consumo de notícias por crianças em idade escolar, tendo em conta outras atividades do seu quotidiano;
- O interesse e o grau de conhecimento que as crianças possuem sobre as notícias;
- As concepções das crianças sobre a informação e os valores aí veiculados;
- O papel dos agentes de socialização, em especial, da família, na mediação sobre o consumo de notícias e a produção de sentidos sobre as mensagens;
- A representação das crianças sobre os seus direitos e a participação nos media noticiosos.

Metodologicamente, optamos pela utilização de técnicas de âmbito quantitativo e qualitativo junto de crianças dos 9 aos 10 anos de idade, correspondente aos alunos que se encontram a frequentar o 4º ano de escolaridade. Deste modo, a recolha dos dados será feita em escolas do 1º ciclo, do ensino básico. Apresentamos alguns dos motivos que justificam a escolha desta faixa etária:

- A revisão de literatura mostra-nos que, no que toca à relação entre as crianças e os media, são poucos os estudos que trabalharam com crianças a frequentar a escola primária. A maioria tem-se detido sobre a idade pré-escolar ou a fase da adolescência.
- Nestas idades, as crianças são capazes de (Smith & Wilson, 2002):
 - Compreender os conteúdos noticiosos e a relevância social das notícias;
 - Discutir as notícias com os demais;
 - Distinguir fantasia de realidade, o que faz com que entendam que a informação noticiosa corresponde à realidade.

Numa primeira fase, iremos aplicar um inquérito por questionário às crianças do 4º ano a frequentar as escolas do concelho de Paredes, distrito do Porto. Neste concelho há cerca de 32 escolas, pelo que se estima que o inquérito seja aplicado aos cerca de 600 alunos que integram aquele ano de escolaridade. Trata-se de uma amostra por conveniência, já que tivemos em conta a possível facilidade de relacionamento com as instituições de ensino e a proximidade geográfica a que nos encontramos. A aplicação de inquéritos por questionário é uma técnica quantitativa adequada para o “conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores e as suas opiniões” (Quivy & Campenhoudt, 1992:191). Desse modo, consideramos que será pertinente a sua utilização, sobretudo num primeiro momento do nosso estudo, com o objetivo de obtermos dados relativos aos hábitos de utilização mediática das crianças, às suas atividades quotidianas e às suas preferências relativamente a determinados conteúdos.

Numa segunda etapa, adotaremos uma técnica de índole qualitativa: grupos de discussão. A realização destes grupos envolverá cerca de 50 alunos que serão selecionados a partir da amostra usada no inquérito por questionário. Deste modo, procuramos obter dados que o inquérito por questionário não permite, complementando e aprofundando a análise. Os grupos de discussão constituem-se como uma forma privilegiada de *dar voz* às crianças e de fomentar o debate em torno da temática pretendida, permitindo a participação de todas elas. Neste caso, será pertinente escolher alguns acontecimentos da atualidade como objeto de discussão, incentivando o debate e o confronto de opiniões. Esta técnica permitir-nos-á obter dados diversos, ajudando a perceber qual o modo de compreensão das crianças relativamente a determinados assuntos e qual a sua conceção sobre o mundo.

Financiamento

Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do QREN-POPH (Tipologia 4.1 – Formação Avançada), participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MEC. Referência da bolsa: SFRH / BD / 80918 / 2011.

Referências bibliográficas

- Barra, S. & Sarmiento, M. (2006). 'Os Saberes das Crianças e as Interações na Rede' [On Line]. *Zero a Seis*, (14).
[<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1776/1539>, acedido em 17/08/2012].
- Belloni, M. (2007). 'Infância, Mídias e Educação: Revisitando o Conceito de Socialização'. *Perspectiva*, 25 (1): 57-82.
- Buijzen, M., Molen, J. & Sondji, P. (2007). 'Parental Mediation of Children's Emotional Responses to a Violent News Event'. *Communication Research*, 34(2): 212-230.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Fernandes, N. (2006). 'A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância' [On Line]. *Currículo Sem Fronteiras*, 6(1):25-40.
[<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf>, acedido em 17/08/2012].
- Galera, M. (2000). *Televisión, Violencia e Infancia: El Impacto de los Medios*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Galera, M. & Pascual, R. (2005). 'La Televisión como Agente Socializador ante el 11-M: Percepciones y Reacciones de la Infancia frente a los Atentados Terroristas'. *Zer*, 10: 173-189.
- Giddens, A. (2006) (5ªed.). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gonnet, J. (2007). *Educação para os Media: As Controversas Fecundas*. Porto: Porto Editora.
- Lacave, T. (2011). 'El Lugar de la Familia en el Proceso de Recepción Televisiva Infantil', In P. Martínez, *Los Niños y el Negocio de la Televisión: Programación, Consumo y Language*, Zamora: Comunicación Social, pp.31-65.
- Lacave, T. & Araus, A. (2012). 'La Educación de las Familias para la Comunicación en la

- Innovadora Cultura Digital`, In A. Jiménez (ed.), *Comunicación, Infancia y Juventud*, Barcelona: Editorial UOC, pp.231-250.
- Ladavéze, L. (2012). `La Investigación sobre Comunicación e Infancia`, In A. Jiménez (ed.), *Comunicación, Infancia y Juventud*, Barcelona: Editorial UOC, pp.11-34.
- Lansdown, G. (2001) *Promoting children`s participation in democratic decision- making*. Florence: UNICEF - Innocenti Research Centre.
- Lazo, C. (2005). `Agentes Mediadores y Responsables del Consumo Infantil de Televisión: Familia, Escuela y Medios de Comunicación`. *Revista Comunicación y Hombre*, (1): 19-34.
- Malho, M. J., Pato, I. & Tomé, V. (2009). `Vozes de Crianças: Estudo Exploratório`, In C. Ponte (ed.), *Crianças e Jovens em Notícia*, Lisboa: Livros Horizonte, pp.165-176.
- McQuail, D. (2003). *Teoria da Comunicação de Massas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mintz, S. (2009). `Children`s Culture`[On Line], In *Re-Staging Childhood Conference*, Utah State University, Bear Lake, Utah, 6-10 Agosto 2009.
[http://www.usu.edu/anthro/childhoodconference/pages/reading_material.html, acedido em 21/03/2013].
- Ofcom (2012). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. Reino Unido: Ofcom.
[<http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/oct2012/main.pdf>, acedido em 23/10/2012].
- Perales, A. (2012). `Comunicación e Infancia: Analizar para Actuar`, In A. Jiménez (ed.) . *Comunicación, Infancia y Juventud*, Barcelona: Editorial UOC, pp. 35-38.
- Pereira, S. (2000). `A Educação para os Media Hoje: Alguns Princípios Fundamentais`, *Cadernos do Noroeste. Série de Comunicação*, 14(1-2): 669-674.
[Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/3962>, acedido em 21/11/2010].
- Pinto, M. (2000). *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pinto, M. & Pereira, S. (1999). `As Crianças e os Media: Discursos, Percursos e Silêncios`, In M. Pinto & M. Sarmiento (coords.). *Saberes Sobre as Crianças: Para Uma Bibliografia Sobre a Infância e as Crianças em Portugal (1974-1998)*, Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp.109-124.
- Ponte, C. (ed.) (2009). *Crianças e Jovens em Notícia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Quivy, R. & Campenhoudt, V. (eds.) (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Silva, M. (2008). `Criança, Escola e TV: Parcerias na Leitura do Mundo`. *Comunicar*, XVI(31): 325-330.
- Smith, S. & Moyer-Gusé, E. (2006). `Children and the war on Iraq: developmental differences in fear responses to television news coverage`. *Media Psychology*, (3): 213-237.
- Smith, S. & Wilson, B. (2002) . `Children`s Comprehension of and Fear Reactions to Television News`. *Media Psychology*, 4(1):1-26.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Jovens, Media e Cidadania: O legado dos Jogos Olímpicos, os media e as políticas governamentais na construção da retórica junto dos jovens em eventos de grande escala

Sandra Isabel Borges Tavares (tavaressandra@gmail.com / S.tavares@lboro.ac.uk)

Loughborough University, Department of Social Sciences

Resumo: Os Jogos Olímpicos de Londres 2012 destacaram-se como um dos eventos desportivos mais marcantes nas últimas décadas no Reino Unido. Estes tiveram como inspiração uma geração e foram encarados como um catalisador para a passagem de valores de cidadania fundamentais entre os mais jovens.

Os meios de comunicação tiveram aqui um contributo indispensável, como sempre têm durante estes acontecimentos, na divulgação de ideais que se pretendem passar às gerações mais jovens, assim como também através dos vários programas e políticas governamentais desenvolvidas neste âmbito.

Uma das prioridades do governo britânico e do Comité Organizador dos Jogos, entre muitas outras, foi a de alcançar e influenciar os adolescentes, não só os do país organizador, como também os do resto do mundo. Estas propostas basearam-se no desenvolvimento de programas sócio-educativos com o objetivo de combater alguns dos problemas relacionados com o desinteresse pelo desporto, a obesidade infantil e o desinteresse pelos valores de cidadania entre as camadas etárias mais novas.

No entanto, algumas das críticas apontam para o uso da propaganda governamental mais coadunada com interesses comerciais do que, propriamente, para educar e informar. Vários patrocinadores oficiais dos Jogos Olímpicos, nomeadamente o McDonalds, apresentaram-se como uma contradição intrínseca a esses mesmos valores e políticas de sensibilização para a saúde e o desporto.

Perante este cenário, apresenta-se uma necessidade de estudar as mensagens mediáticas sobre este tipo de eventos e investigar a forma como essas mesmas mensagens são construídas para este tipo específico de público. A proposta do trabalho, levado a cabo pela autora, visa avaliar a forma como os mais jovens receberam a informação relativa aos Jogos Olímpicos de 2012 e o impacto dos media nas crianças antes, durante e depois deste evento. O tema desta apresentação centra-se na área mais ampla da mundividência infantil e nas formas como obtêm essa informação.

Esta comunicação tem como objetivo dar a conhecer as linhas de pesquisa e os resultados dos primeiros cinco meses de investigação na área, realizada durante pelo trabalho de doutoramento da autora.

Palavras-Chave: Media, Cidadania, Políticas-Educativas, Propaganda

1. Contexto do estudo

O tema dos Jogos Olímpicos de 2012 foi um dos exemplos escolhidos para este trabalho devido à sua importância e ao poder catalisador que eventos desportivos deste género poderão ter na formação de futuros cidadãos. Contudo, sem uma educação para os media, ou para o uso crítico dos mesmos, a repercussão desses mesmos valores poder-se-á deluír, ou até mesmo ter um efeito contrário ao esperado inicialmente.

A questão da literacia mediática é chamada aqui como um fator crucial, uma vez que é através da mediatização deste tipo de eventos que os jovens ficam a conhecer mais sobre o mundo atual.

Alguns estudos nesta área, (sobre a relação dos jovens com os Jogos Olímpicos e os media) tendem a se focar, primordialmente, na questão da informação e conhecimento adquirido sobre os Jogos, mas não necessariamente sobre os valores e conteúdos dos mesmos e muito menos sobre a forma como a mediatização desses valores é concebida. Um exemplo disto foi o trabalho desenvolvido para o Departamento de Crianças, Escolas e Família do Reino Unido (*Department for Children, Schools and Family - DCSF*) através do qual se pretendeu entender a forma como os jovens se relacionaram, perceberam e envolveram com os Jogos Olímpicos antes do acontecimento (Johnson, Fraser, Ganesh and Skowron, 2008). Este relatório, divulgado pelo Departamento para Educação do Reino Unido (Dfes), aponta para alguns dados interessantes sobre a forma como os jovens preferem obter informação sobre os jogos, assim como também os vários canais, ou meios de comunicação que confiariam mais para procurarem mais detalhes e informação sobre os Jogos.

Desta forma, a proposta tem por objetivo de avaliar a forma como os mais jovens receberam a informação relativa aos Jogos Olímpicos de 2012 e o impacto dos media nas crianças antes, durante e depois deste evento. O tema desta apresentação centra-se na área mais ampla da mundividência infantil e nas formas como estes obtêm essa informação, neste caso, usando o exemplo da passagem dos valores do desporto e a forma como a mediatização dos eventos desportivos é concebida.

Pretende-se, assim, investigar o panorama geral dos conteúdos mediáticos dirigidos ao público infantil, durante os acontecimentos dos Jogos Olímpicos e também, de uma forma mais crítica, apresentar alguns dos dados recolhidos concatenados com uma revisão inicial da literatura e algumas entrevistas realizadas a jovens sobre o tema.

A pesquisa insere-se na área da comunicação, educação e cidadania, indo ao encontro do tema da literacia mediática e compreensão do mundo atual.

Trata-se de uma investigação que estudará aprofundadamente as práticas e estratégias dos media perante eventos de grande escala como este assim como a forma como as mensagens e programas são dirigidos a esta faixa etária. Visa contribuir para uma melhor sociedade de informação, nomeadamente para aquela que é dirigida os mais jovens.

O tema da investigação relaciona-se intrinsecamente com a área da literacia dos media porque foca-se na questão do poder das mensagens em eventos desportivos de larga escala e, por conseguinte, na necessidade de uma análise crítica das mesmas.

2. Revisão de literatura

Os jovens foram, desde o início, um dos principais destinatários das políticas de implementação dos Jogos Olímpicos de Londres em 2012. Durante a campanha preparatória prolongada até ao verão desse ano, o Secretário Geral para Cultura, Media e Desporto do Reino Unido, Jeremy Hunt, anunciou as várias iniciativas que seriam levadas a cabo pelo governo Britânicoⁱ, neste âmbito. Hunt salientou o poder dos jogos como uma oportunidade para exercer influência nas camadas mais jovens da população. Com discurso semelhante, os media também chamaram a atenção para a intervenção governamental para a utilização do poder catalisador e motivador deste evento e influenciar, de forma positiva, os jovens, para a motivação de atividades desportivas com práticas saudáveis e relacionadas com o bem estar á escala mundial. A participação cívica em vários projetos aliados aos temas e valores do Olimpismoⁱⁱ não foram deixadas de fora dessas propostas de intervenção. Desta forma, através dos meios de comunicação, foi deixado, assim, a mensagem e a promessa do uso deste evento para uma mudança incentivadora junto das camadas mais jovens, principalmente relativamente ao incremento e dinamização de práticas e de cultura desportiva.

Por um lado, algumas destas políticas de incentivo foram bem sucedidas devido à mediatização das mensagens e valores dos programas levados a cabo pelo governo britânico, assim como também com ajuda das várias políticas levadas a cabo pelo Comité responsável pela Educação dos jogos. Usando o tema dos Jogos, do desporto e do papel dos ídolos desportivos, foi elaborada uma ação junto das camadas mais jovens tendo como resultado a adesão de várias escolas ao programa “Get Set” que foi criado para este fim. Por outro lado, muitas dessas mensagens tiveram, como acontece, frequentemente, em eventos deste tipo, um conteúdo objetivo, comercial e propagandista, no qual o uso crítico e análise das mesmas, ou uma capacidade interpretativa dos media, não poderia deixar de existir.

Os Jogos Olímpicos são um evento de escala mundial, através dos quais estão associadas as práticas ideológicas e mensagens muito vinculadas que, ao longo dos anos, foram sendo construídas com base nas mensagens emanadas pelo Comité Olímpico e de todas as outras organizações associadas a este evento.

Entre as mais variadas ideologias, encontramos os conceitos e valores de amizade, cidadania, cooperação e igualdade, entre muitos outros. Durante os Jogos Olímpicos da Juventude (JOJ) de 2010, uma das questões debatidas durante este evento foi a erradicação da obesidade infantil. O Presidente do Comité Internacional dos Jogos Olímpicos, Jaques de Rogue, defendeu que os objetivos dos Jogos Olímpicos da Juventude não se resumem simplesmente às questões desportivas e das celebridades, mas também aos valores da paz e, sobretudo, da educação dos mais jovens. Rogue afirma mesmo que uma das causas da inércia desportiva e

dos problemas de obesidade infantil se devem ao avanço das novas tecnologias e ao advento da cultura dos computadores e outras tecnologias de informação (Judge, Vidoni, Ivan, 2008).

Ao contrário das assunções feitas por Jacques Rogue e Jeremy Junt, vários críticos questionaram-se se o espetáculo dos Jogos Olímpicos e os eventos a eles associados não seriam uma forma de propaganda governamental. Restrospectivamente, há quem assuma mesmo que o Comité Olímpico Internacional terá sido inicialmente estabelecido como um grupo de influência e que, como tal, precisava de exercer esse mesmo poder.

Outros reduzem os Jogos Olímpicos a uma indústria com fins lucrativos que usa o desporto e o culto dos seus ídolos, enquadrando-os num evento mundial, com fins económicos e políticos determinados pelo país organizador.

Segundo Helen Jefferson Lenskyj, os Jogos Olímpicos são um exemplo de uma forma de campanha propagandista usada pelos governos, através dos quais são exercidos poderes ideológicos que, segundo a autora, não sendo de armamento, não deixam de ter o seu fim político e ideológico. Lenskyj remete-nos para o pensamento de Walter Lippman e Noam Chomsky (Herman e Chomsky, 1988) no que diz respeito à teoria do “*manufacturing consent*”, ou seja, de manipulação do públicoⁱⁱⁱ, quando se refere à explicação das ideias económico e políticas dos meios de comunicação de massa.

A autora critica a forma como os governos utilizam os Jogos Olímpicos para a passagem de valores que vão ao encontro da cidadania, quando a realidade é distorcida pelos interesses do mesmo evento. Existe, assim, segundo alguns dos críticos, inclusive Lenskyj, uma necessidade de desmitificar as práticas e mensagens passadas pela organização dos Jogos, através de bases de análise, tal como a educação para os media, de forma a verificar que o movimento olímpico é, simplesmente, uma forma de negócio transnacional.

Segundo alguns críticos, o desporto, (mais especificamente os Jogos Olímpicos), é utilizado para explorar várias causas de origem governamental. Embora o fundador do conceito de Olimpismo, Pierre de Coubertin, tivesse assumido o papel e significado do Olimpismo como um conjunto de regras para além do desporto, mas também como uma forma de vida, a realidade é que a designação deste termo vai para além dos valores da filosofia de vida e de boa conduta pessoal.^{iv} A ideologia e criação do termo de Olimpismo por Coubertin relaciona-se com os fundamentos de Foucault sobre as tecnologias do sujeito, ao tentar resolver problemas relacionados com classe, sexo e internacionalismo, entre outros. Ou seja, a designação e propósito do Olimpismo é o de criar valores, princípios e comportamentos, que inicialmente suscitam efeitos no desporto mas que, em última instância, atinge o nível “macro”, a sociedade. Em contrapartida, o desporto é, sem dúvida, uma prática comercial e uma forma de explorar outros produtos aliados ao mesmo. Desde os jogos em Atenas, de 1986, existiram sempre um interesse comercial e lucrativo associados a este tipo de evento desportivo. É prática comum dos governos fazerem uso destes eventos desportivos, principalmente os de grande escala, para exibirem e mostrarem ao resto do mundo a imagem do seu país, os seus produtos e políticas que queiram implementar interna e externamente. Um caso explícito deste fenómeno, embora num contexto político -social completamente diferente, foi a forma como os Jogos

Olímpicos de 1931 em Berlim foram usados pelo regime Nazista como uma forma propagandista da parte dos mesmos. Subsequentemente, o documentário “Olimpiadas” produzido logo após os Jogos em Berlim, pela realizadora e produtora Leni Riefenstahl ilustra, uma vez mais, o poder dos meios de comunicação e o uso dos mesmos para fins propagandistas.

O desporto é uma forma de “mostrar o mundo aos outros”, contudo estará quase sempre associado com o controlo governamental (Whannel, 1983). Segundo Garry Whannel^V o desporto e os grandes eventos desportivos são uma das formas mais subtis da parte do governo para exercer manipulação governamental de acordo com as bases da diplomacia. O autor defende que o desporto é controlado maioritariamente por uma classe capitalista e gerido de uma forma comercial, apresentando o mundo de uma forma como se fosse natural. É através do desporto que se verifica a relação dos indivíduos com o espetáculo, o comportamento ativo ou passivo, a relação dos atletas famosos com as audiências de massa, entre muitos outros fenómenos.

Como consumidores, Whannel (é da opinião que somos entretidos pelas imagens associadas ao estrelado desportivo que, com o aumento da cobertura de eventos desportivos pela televisão a partir dos anos 60 fez também com que também desse um aumento da publicidade desportiva relacionado com o mercado de ídolos ou das estrelas desportivas (Whannel, 2002, p. 41,70).

A televisão, acima de todos os outros meios de comunicação, criou o hábito de assistência a eventos desportivos como se de um ritual nacional se tratasse. Em contrapartida, os custos associados com a produção deste tipo de eventos tem repercussões na área da publicidade, promoção, *franchising* de produtos e de marketing. A luta e concorrência pelos direitos de emissão tornaram, igualmente, a televisão um dos meios mais poderosos do desporto com um grande interesse lucrativo nesta área (Whannel, 1983).

Relativamente à mediatização das mensagens e dos valores passados através dos eventos desportivos, nomeadamente no caso dos Jogos Olímpicos, existem vários aspetos que têm vindo a ser explorados por autores e investigadores desta área.

Desde 1970 que a influência dos Jogos Olímpicos nas crianças se tem vindo a destacar, principalmente no que diz respeito ao poder crescente dos atletas olímpicos junto dos media que por sua vez, estes ao se tornarem “estrelas” entre as camadas mais jovens, fazem uso da sua imagem e poder para influenciar as crianças. As escolas, têm, igualmente, vindo a adaptar nos seus currículos, de forma a integrar informação e valores relativos ao desporto. Claramente, no que diz respeito às mensagens, não há dúvida de que o papel dos media é fundamental. É através destes que o público fica a conhecer detalhadamente a informação relativa aos jogos, a forma como são organizados e, em última estância, mas não menos importante, o conjunto de valores e ideais que ambos o governo e o respetivo comité organizador dos jogos pretendem transmitir para a população em geral.

A conceptualização dos media em relação ao desporto e eventos desportivos de grande escala está associado à retórica do desporto e à indústria que se apresenta por detrás do mesmo.

Embora a maioria do público não consiga desconstruir, maioria das vezes, as mensagens dissimuladas pelo governo e pelas entidades organizadoras dos jogos. Existe, de igual forma, um grande interesse por parte das crianças pelo mundo do desporto e por toda a parafernália de produtos, como por exemplo “heróis” desportistas e materiais associados a este mundo. A televisão, para nos focarmos num exemplo concreto, é um dos principais emissores de publicidade e de outros tipos de mensagens publicitárias da marca Olímpica, assumindo, assim, quase como que uma posição de reconhecimento e de lealdade para com os produtos e imagens associados aos dos Jogos Olímpicos. O desenvolvimento da mediatização do desporto aparece ligado à produção do estrelato desportivo que é indissociável dos media. É através da publicidade, muitas vezes subestimada, que a maioria das mensagens são construídas (Whannel, 2002).

Segundo vários autores a aculturação das celebridades criada com e através do mundo desportivo comprova que a mediatização do desporto é uma atividade organizada e ritualizada, que contribui para a construção de um mito.

Na obra *Media Sport Stars*, o seu autor Garry Whannel (2002) faz referência aos aspetos do mundo das celebridades aliado ao desporto e aos interesses económicos, de ambos os atores e as empresas, conduzindo a que todos os intervenientes tenham a ganhar com a mediatização. Segundo Whannel, a necessidade de apelar a audiências, aliado ao facto da necessidade da indústria publicitária gerar lucros, fez com que se criasse uma elite de estrelas do desportivas extremamente rica e conhecida mundialmente (Whannel, 2002). O autor refer que o desporto, enquanto uma forma de expressão de identidade, sempre teve um papel muito importante como condutor de educação de valores, nomeadamente no século XIX. No entanto, com o advento e aumento de novas tecnologias o desporto passou a ser considerado mais como uma forma de representações do propriamente experiências. O colapso da estrutura moral do desporto, com o aparecimento de modelos desportivos, é conceptualizado como uma fonte de influências nocivas para os jovens.

A televisão, uma vez mais, como um dos meios de comunicação mais fortes neste campo, em conjunto com o Comité organizador dos Jogos Olímpicos, o governo e vários patrocinadores e empresas, têm um interesse mais focado na comercialização e rentabilização dos Jogos do que propriamente com os preconizados tal como Pierre Coubertin salientou (Barney, Wenn, Martyn, 2002). Durante os Jogos Olímpicos de 1984, por exemplo, antecipou-se que a venda de patrocínios para emissões televisivas globais de produtos, categorizados como limitados, seria uma das maiores fontes de rendimento para os Jogos. Desta forma, os Jogos Olímpicos de 1984 geraram 100 milhões de dólares só em patrocínios, ou seja, dez vezes mais que nos Jogos anteriores (Whannel, 2002).

O tema da publicidade televisiva não é alheio ao comum espectador, nem tão pouco aos investigadores e outros interessados nesta área. Contudo, quando se trata de mediatizar mensagens que supostamente deveriam ir ao encontro dos valores estipulados pelo Olimpismo (tais como excelência, igualdade, amizade, cidadania e justiça) existem dúvidas sobre a função

dos media neste campo e a forma como realmente estes valores são passados, ou se, de facto, chegam a ser vinculados.

Nos Estados Unidos, por exemplo, o logotipo do McDonalds é mais facilmente reconhecido do que os cinco anéis simbólicos das Olimpíadas. Metade das pessoas entrevistadas nos Estados Unidos, Singapura, Portugal e Oeste da Alemanha pensavam que os cinco anéis indicavam um produto de boa qualidade (Whannel, 2002).

O advento dos media eletrónicos nos finais do século XX proporcionou uma maior difusão das mensagens e conteúdos mediáticos, assim como também da publicidade relacionada com eventos desportivos.

De facto, o desporto sempre teve uma presença muito forte nos meios mediáticos, servindo como um apelativo muito forte às audiências através do qual foram criados “heróis”, “modelos” e “estrelas” que serviram, de certa forma, para promover o negócio nesta área.

Os jovens têm uma ligação muito forte com o desporto e com todo o tipo de eventos relacionados com essa atividade. Seja por causa do culto aliado ao estrelato ou do interesse pela prática desportiva (ou até mesmo só pela associação e importância dada aos valores e mensagens passadas através dos mais variados eventos desportivos), há sempre uma ligação muito forte entre a camada mais jovem e o desporto mediante vários contextos.

Durante o século XX surgiu uma corrente educativa vocacionada para os mais jovens e que defendia o uso de eventos desportivos, por exemplo, as Olimpíadas. O uso do movimento Olímpico, implementado por vários governos, tem como objetivo de tratar e de lidar várias questões de natureza juvenil relacionadas com problemas sociais, usando os modelos desportivos e outros tipos de ideologias olímpicas, diretamente nas escolas e através de outras políticas desportivas noutros locais. Estes programas educativos são o que alguns críticos denominam de poder corporativo em saula de aula.

A pesquisa proposta fundamenta-se no facto de que as várias iniciativas emergentes de eventos desportivos, tais como os Jogos Olímpicos, e direcionados aos mais jovens, têm tido pouco ou quase nenhum escrutínio público (Lenskyj, 2008). Segundo a autora, este tipo de movimento olímpico, que se insere nos currículos escolares, através de programas, da publicidade e de várias outras iniciativas juvenis, não tem sido alvo de investigação ou pesquisa académica. Desta forma, surge, assim, a necessidade de estudar a forma como este tipo de eventos são mediatizados e a reflexão dos jovens perante os mesmos.

Um dos vetores da investigação proposta tem como objetivo apresentar uma olhar mais crítico sobre o aspeto comercial das mensagens levadas a cabo durante os últimos Jogos Olímpicos.

Em 2003, A UN declarou a importância do desporto para como uma das condições para o desenvolvimento infantil (UN,1978). O desporto passa a ser encarado como uma abordagem holística da educação dos mais jovens no que diz respeito aos valores relacionados com a honestidade, “fair play”, respeito pelos outros, entre outros. É difícil conjugar estes valores (relacionados com a construção da cidadania) com toda a propaganda criada em torno dos Jogos Olímpicos.

Uma das campanhas mais conhecidas que surge associada ao desporto é a luta contra a obesidade infantil. Este tema é usado em prol do desporto, como uma das soluções para combater o problema de saúde. No entanto, várias iniciativas ligadas ao desporto e mediatizadas através dos meios de comunicação, são completamente opostas a esse objetivo. O facto de empresas como o McDonalds e Coca Cola serem patrocinadores oficiais de vários Comitês Olímpicos e mesmo dos jogos, envia mensagens contraditórias ao público nomeadamente às camadas mais jovens.

A revisão de literatura levada a cabo para este projeto revelou que alguns dos autores, como por exemplo LenskyJ (2008), propõem uma análise mais aprofundada das mensagens dissimuladas pela indústria olímpica, apontando, mais especificamente, para as mensagens contruídas por empresas e patrocinadores. Alguns críticos defendem que algumas dessas mensagens têm como objetivo influenciar os mais jovens sobre temas ou ideologias que servem os interesses governamentais, ou mesmo de organizações comerciais.

Remetendo para os temas da “obesidade”, “comercialismo”, “propaganda” e “discursos dos jovens perante eventos de grande escala”, não há dúvida que os Jogos Olímpicos servem como uma plataforma para despoletar os mais variados fins, sejam eles de cidadania ou comerciais.

Os jovens, ao contrário do que muitos teóricos, educadores e investigadores defendem, não são simplesmente consumidores passivos. As crianças são, desde que nascem, consumidoras inatas e as suas identidades como consumidoras não são meramente construídas pelos *marketeers* mas, também, por si mesmas, como uma forma de contrução das suas próprias identidades (Buckingham, 2001).

Todo o fenómeno social de consumismo e de *marketing* por detrás de eventos como, por exemplo, os Jogos Olímpicos, deverá ser entendido de uma forma mais crítica e com um olhar para a educação para os media. Por exemplo, alguns autores defendem que todos os bens materiais e de consumo são atos sociais de própria expressão e manifestação de individualidade. As crianças, enquanto grupo alienado do restante universo de consumidores é, na maioria das vezes, excluído de estudos empíricos sobre o fenómeno e teorias de consumo. Porém, quando se debate publicamente, os jovens são muitas vezes referidos como um grupo suscetível, ou quase como uma categoria diferente do resto dos outros consumidores. Existem, também, opiniões opostas relativamente aos efeitos dos media e da propaganda associada a crianças. Assim, existe uma ideia de que as crianças são consumidores passivos, vulneráveis, e conseqüentemente, carentes de políticas e ações protecionistas. Por outro lado, há uma corrente de pensamento que percebe este grupo como uma figura autoritária, competente e ativa nas suas escolhas (Buckingham, 2008).

O tema das epistemologias comerciais relativamente aos jovens e aos media, assim como do dilema das visões opostas sobre a criança como consumidor ativo ou passivo devem ser desconstruídas para que se possa compreender os novos desafios apresentados pelo mundo, principalmente o mundo dos media e das novas tecnologias.

O exemplo dos Jogos Olímpicos é chamado para este trabalho como uma forma de referência para exemplificar o poder dos meios de comunicação e a necessidade da literacia mediática perante eventos desta escala. Mediante alguns dos estudos já desenvolvidos na área, (e indicados anteriormente), fundamenta-se, assim, a necessidade de estudar, mais aprofundadamente, este fenómeno do legado dos Jogos Olímpicos e o impacto das mensagens mediáticas nas camadas mais jovens.

Pretende-se responder ou tentar delinear o campo de estudo, através das seguintes questões de partida:

- i) Como foi feita a mediatização dos valores e ideologias Olímpicas: o caso dos Jogos Olímpicos 2012 em Londres?
- ii) Literacia dos media: como é feita a desconstrução das mensagens e propaganda relacionada com os Jogos Olímpicos 2012, pelos jovens?
- iii) Como é que os jovens percecionam ou fantasiam a ideia dos Jogos Olímpicos e como é que essas mensagens são construídas pelos media?
- iv) Qual o impacto dos valores e ideais passados pelos media relativamente aos jogos olímpicos e quais a mudanças que ocorrem no comportamento dos mais jovens como cidadãos-consumidores?

Estas questões poder-se-ão reduzir posteriormente a uma só, que constituirá a questão final de investigação.

Com a declaração de Grunwald (1982)^{vi} assume-se o desafio e a necessidade para o reconhecimento de educar os cidadãos para uma melhor compreensão e análise crítica dos fenómenos da comunicação, através dos mais variados sistemas políticos e educacionais de cada governo. As crianças, como parte desse sistema, devem ser educadas e preparadas para fazer uso desse mesmo pensamento crítico e compreensão das mensagens mediáticas que as rodeiam.

O trabalho que se pretende desenvolver tem como objetivo contribuir para uma melhor compreensão da forma como os mais jovens entendem, designam, e usam para seu próprio benefício as mensagens e ideias formadas a partir do desporto, neste caso, mais especificamente os Jogos Olímpicos. Pretende-se dar a conhecer a forma como essas mensagens são interpretadas e os seus efeitos, de forma a que, num futuro próximo, se possa utilizar o desporto e a forma como a mediatização dos valores conferidos ao mesmo são concebidos, para uma cidadania informada e uma melhor educação para os media.

A identificação e descodificação de algumas das mensagens mais marcantes durante este evento permitirá perceber o impacto que as mesmas tiveram ou ainda têm nos mais jovens, e entender a forma como se poderá, num futuro próximo, lançar projetos, iniciativas e políticas para uma melhor educação mediática, de forma a que estes eventos possam ser usados com benefício efetivo por parte dos mais jovens.

Entrevistas exploratórias levadas a cabo durante os primeiros meses de trabalho a jovens no Reino Unido, inseridos no ensino básico, e com idades compreendidas entre 12 e 14 anos, permitiram verificar a perceção de que os Jogos Olímpicos foram realmente um evento de

grande escala e em que os jovens tiveram orgulho do seu país ter sido o organizador oficial. Porém, quando se iniciou o debate sobre os temas associados aos jogos, às várias imagens ou memórias mais marcantes, muitos dos jovens apontaram para o espetáculo da abertura, do encerramento dos jogos e as medalhas recebidas, como os momentos mais marcantes.

Quando questionados sobre os valores associados aos Jogos Olímpicos, a maioria indicou a amizade, respeito, determinação, igualdade, excelência, o que se traduz, de certa forma, para um reconhecimento dos valores e intenções passadas pelo Comité Olímpico.

Curiosamente, quando se falou no tema dos patrocínios, a primeira marca que se destacou nas suas memórias foi a da Coca-Cola, seguindo-se do McDonalds, o que não surpreende devido ao facto destas serem as marcas atualmente associadas como principais patrocinadores oficiais dos Jogos. No entanto, outras marcas mencionadas pelos jovens, nomeadamente a Nature Valley (marca de barras de cereais), deixou alguma perplexidade, uma vez que não é uma marca muito comum e conhecida entre os jovens desta idade. Ou seja, não se trata de um produto que seria supostamente consumido por este grupo. Este facto poderá estar relacionado com a quantidade de publicidade antes e durante os jogos e o consumo da mesma dos jovens.

Estas entrevistas, embora ainda muito exploratórias para tirar ilações mais conclusivas, não deixam de ser indicativas de alguns padrões, de atitudes e reações dos jovens relativamente aos Jogos Olímpicos e ao legado das mensagens deixadas através deste evento.

A tentativa de entender a forma como é feita a mediatização dos valores e informação sobre eventos desportivos como os Jogos Olímpicos requer uma conceptualização e melhor entendimento do significado da mediatização. Segundo vários teóricos, por mediatização entende-se um processo neutro de transmitir mensagens através dos mais variados meios de comunicação. Porém, alguns investigadores preferem o termo “mediação” em vez de “mediatização”, pelo facto de ser um processo que não está diretamente ligado à autonomia dos media (Livingstone, 2009). Por outro lado, a definição de mediatização de políticas, segundo Mazzoleni (2008), diz respeito a um processo complexo que está associado à presença de uma lógica dos media na esfera política. Ao contrário da ideia de mediação, como um processos natural, em que os meios de comunicação passam as mensagens à audiência, a mediatização é um processo que envolve os media e que faz parte do funcionamento dos sistemas políticos de cada governo.

3. Metodologia

Pretende-se seguir uma metodologia que se enquadre com os métodos de investigação em ciências sociais, mais especificamente, na área dos media.

Embora o projeto ainda esteja numa fase inicial, anticipa-se a necessidade, inicialmente, de uma revisão da literatura mais aprofundada. Os exemplos dados neste excerto são alguns dos casos de estudos já realizados na área. Contudo, pretende-se aprofundar e dar a conhecer melhor os trabalhos que já foram realizados relacionados com o tema de forma a apresentar o panorama do estado da arte relativamente ao tema.

Tendo em conta os cinco objetivos da análise de conteúdos neste contexto: descrever os padrões e tendências nas representações mediáticas, testar hipóteses sobre políticas e produtos usados pelos media, comparar conteúdos mediáticos com o mundo real, avaliar e analisar representações de certos grupos na sociedade e apresentar inferências sobre os efeitos dos media (Gunter, 2000), pretende-se, assim, usufruir deste método de análise para tirar algumas ilações iniciais. A análise de conteúdos mediáticos, neste contexto, terá como objetivo apontar para as principais tendências e padrões presentes nas mensagens destinadas ao público mais jovem. Através dessa mesma análise será possível identificar e questionar as políticas governamentais utilizadas e divulgadas através dos meios de comunicação.

A metodologia usada para esta investigação focar-se-á num cruzamento entre a análise qualitativa e a quantitativa. O objetivo é o de entrevistar vários jovens, no Reino Unido, na faixa etária dos 13-17 anos, utilizando técnicas de entrevista focais e também perguntas abertas para debate. As entrevistas de grupo focal é uma técnica muito usada em estudos de marketing, através da qual existe uma análise qualitativa e de certa forma explorativa. Este tipo de entrevistas têm bastante relevância uma vez que manifestam os aspetos sociais da comunicação sem retirar importância à questão da investigação científica. Trata-se de uma técnica importante e, por isso, necessária para estudos no contexto dos media devido à natureza dos efeitos dos media e conceitos de processos de mediatização (Lunt e Livingstone, 1996)

Enquanto a análise quantitativa será útil como uma forma de indicativo estatístico para várias variáveis analisadas e estudadas sobre o tema, a análise qualitativa será a que mais se recorrerá uma vez que se espera através da análise empírica, avaliar as reações, opiniões e efeitos das mensagens mediáticas dos Jogos Olímpicos, sobre as faixas etárias mais jovens da população.

No que diz respeito ao principal meio de comunicação a analisar, fazer-se-á um levantamento inicial para inferir o mais popular entre os jovens (na faixa etária determinada para o estudo) através de inquéritos.

Pretende-se também entrevistar pais, educadores e responsáveis ligados às várias iniciativas e projetos dos Jogos Olímpicos, assim como também de instituições cujo objetivo seja o de fomentar valores de cidadania para os jovens.

Historicamente, a investigação sobre os efeitos dos media tem como base de uma corrente da psicologia comportamental que foi bastante utilizada durante as décadas de 60 e 70. Estudos sobre os padrões de uso dos media e consumo por parte das audiências têm sido bem estruturados e funcionais nas suas orientações. Os consumidores de conteúdos mediáticos são vistos como audiências que escolhem detalhadamente e cuidadosamente os tipos de media e conteúdos, de acordo com os seus interesses pessoais (Gunter, 2000).

O estudo proposto invoca uma abordagem metodológica mais virada e centrada nos jovens, através da análise das suas perceções e interpretações das mensagens mediáticas, e menos centrada na representação dos media. Não descurando a importância dos conteúdos

mediáticos para este trabalho, o enfoque da investigação incidirá mais sobre as vozes e interpretações dos jovens.

A investigação centrada na criança-jovem proporcionará mais resultados e parâmetros sobre os seus mundos, representando, assim, uma linha de investigação significativamente útil porque coloca os media num contexto específico, eliminando certos preconceitos e ideias sobre os jovens como aficionados ou fãs de certos tipo de media. Adicionalmente, a análise será realizada de uma forma contextualizada na tentativa de uma abordagem interdisciplinar, ou seja, tendo em consideração outros fatores, tais como o uso dos media na escola, no espaço privado dos jovens ou em comunidade, assim como também as várias teorias e aspetos da sociologia da infância.

4. Bibliografia

Barney, R., Wenn, S. and Martyn, S. (2002) *Selling the Five Rings: The International Olympic Committee and the Rise of Olympic Commercialism*. Salt Lake City: University of Utah Press

Buckingham, D. (2000) *After the Death of Childhood: Growing up in the age of electronic media*. London: Polity Press

Buckingham, D. (2000) *The making of citizens: Young people, News and Politics*. London: Routledge.

Buckingham, D. (1990) *Watching Media Learning: Making sense of media education*. London: Routledge Falmer

Faulks, K. (2007) *Political Sociology. A critical introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press

Feilitzen, C. and Bucht, C. (2001) *Outlooks on Children and Media*. Nordicom: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen.

Gunter, B. (2000) *Media Research Methods: Measuring Audiences, Reactions and Impact*. London: Sage

Johnson, F., Fraser, J., Ganesh, G., Skowron, L. (2008) *The London 2012 Olympic Games and Paralympic Games – Children and Young People's Perceptions and Involvement*. London: Ipsos MORI

Judge, L., Vidoni, C. Ivan, E. (2010) *Youth Olympics: Trying to Help Solve the World Wide Childhood Obesity Epidemic?* Liverpool: World Academic Union (World Academic Press)

Lenskyj, H. (2008) *Olympic Industry Resistance: Changing Olympic Power and Propaganda*. New York: State University of New York Press

Lenskyj, H. (2008) *Olympic Industry Resistance: Challenging Olympic Power and Propaganda*. New York: State University of New York Press

Livingstone, S. And Lunt, P. (1996) *Talk on Television: Audience Participation and Public Debate*. London: Routledge.

Livingstone, S and Bovill, M. (2001) *Children and their changing Media Environment : A European Comparative Study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Livingstone, S (2002) *Young People and New Media, Childhood and the Changing media environment*. London: Sage Publications.

Livingstone, S (2009). *On the mediation of everything*. Journal of Communication, 59:1-18.

Mazzoleni, G., Schulz, W. (1999) "Mediatization" of Politics: A Challenge for Democracy? Journal of Political Communication, 16:247-261

Postman, N. (1994) *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.

Potter, W. (2008) *Media Literacy*. London: Sage

Silverblatt, A., Ferry, J. and Finan, B. (1999) *Approaches to Media Literacy, A handbook*. New York: M. E. Sharp, Inc.

Theodoraki, E. (2007) *Olympic Event Organisation*. Oxford: Elsevier

Turow, J., and McAllister, M. (2009) *The advertising and consumer culture*. New York: Routledge

Whannel, G. (1983) *Blowing the whistle: the politics of sport*. London: Pluto Press

Whannel, G (2000) *Media Sport Stars, Masculinities and Moralities*. London: Routledge

URL:

- UN <http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/SPORT_E.PDF> (data de acesso: 8 março 2013)

Notas Finais

ⁱ Jeremy Hunt, Secretário de Estado da Cultura, Media e Desporto do Reino Unido (2010-2012), anunciou várias medidas que seriam introduzidas utilizando a influência dos Jogos Olímpicos de Londres, de 2012. Mais informações poderão ser consultadas aqui: <http://www.education.gov.uk/inthenews/inthenews/a0071098/a-new-approach-for-school-sports-decentralising-power-incentivising-competition-trusting-teachers>

ⁱⁱ Olimpismo é o termo introduzido por Pierre de Coubertin, que traça os valores e regras que vão para além do desporto, tais como a amizade, excelência, respeito e tem a intenção de cementar bases para um mundo melhor através do uso do desporto.

ⁱⁱⁱ *Manufacturing consent* trata-se de uma obra publicada por Edward S. Herman e Noam Chomsky (1988) através da qual os autores se referem ao facto dos media nos Estados Unidos posicionarem-se por detrás das instituições como meios de comunicação de massa, e exercer um poder ideológico sobre o público. Trata-se também de uma expressão usada com o mesmo fim mas para descrever a forma como os meios de comunicação defendem os estabelecimentos ou instituições comerciais, apresentando uma informação de entretenimento, comercial ao invés de uma forma mais crítica da informação.

^{iv} Pierre de Coubertin, pai e fundador do Comité Internacional Olímpico, foi também educador e historiador.

^v Garry Whannel é Professor de Comunicação (Media Arts) na Universidade Bedfordshire e diretor do Instituto de Investigação de Media e Design - RIMAD (Research Institute for Media Art and Design). Whannel tem mais de 30 anos de experiência em investigação na área de estudos de Cultura Popular, Media e Desporto, sendo atualmente o representante do grupo de investigação sobre Jornalismo e os Jogos Olímpicos – (JOG).

^{vi} Declaração de Grunwald (1982) é uma declaração emitida pela UNESCO sobre a educação para os media, adotada por 19 países e através da qual são lançadas algumas pistas como um desafio para uma melhor educação para os media http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Média e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Aprender com a Biblioteca Escolar: um contributo para a literacia dos media na escola

Isabel Maria Mendinhos (isabel.mendinhos@mail-rbe.org);

Maria Margarida Toscano (maria.toscano@mail-rbe.org)

Rede de Bibliotecas Escolares

Resumo: esta comunicação tem por objetivo fundamentar a importância da educação para os media, bem como apresentar e discutir o referencial de aprendizagens produzido pela Rede de Bibliotecas Escolares no que à literacia dos media diz respeito. A primeira parte é essencialmente reflexiva, baseada em autores como Manuel Castells e Gustavo Cardoso, e tenta apontar algumas características das atuais sociedades multimidiáticas e em rede, da cultura da virtualidade real e da relação dos media com a esfera da política, da economia e do binómio público/privado. Essas características impõem uma educação para os media que englobe três dimensões: técnica; cognitiva e crítica; e social. Na segunda parte abordamos a relação entre a literacia dos media e a literacia da informação, alguma da literatura de referência sobre o tema e apresentamos dados de um inquérito realizado a alunos de todos os níveis de ensino do concelho de Sintra, tendo por base os inquéritos do programa *EuKids Online*. Finalmente, apresentamos o núcleo de conhecimentos e capacidades que, segundo o referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar*, devem ser promovidos pelas bibliotecas escolares para fomentar a literacia dos media, assim como exemplos de estratégias e atividades. Pretende-se, nesta fase, sujeitar a apreciação crítica este referencial, quer no terreno, quer em fóruns de discussão como este, tendo em vista a sua validação e generalização.

Palavras-chave: bibliotecas escolares; literacia da informação; literacia dos media; aprendizagem.

1. Sociedades multimediáticas e literacia dos media

Na 1ª edição do *Congresso Literacia, Media e Cidadania* (Braga, 2011), a conferência de José Ignacio Aguaded-Gómez (1) desenvolveu-se a partir destas metáforas: *os media são o ar que respiramos; vivemos entre os media como os peixes na água*. Efetivamente, a nossa existência está povoada de dispositivos de comunicação (telemóveis, computadores, *tablets*, televisões, MP3, MP4, GPS, autorrádios, jornais, revistas, redes de internet) e uma parte significativa do nosso dia é passada a consumir ou a interagir através desses media. Nas sociedades urbanas estima-se que, logo a seguir ao tempo ocupado pelo trabalho, é nas atividades de consumo de media que mais despendemos o nosso tempo, embora muito desse consumo ocorra em simultâneo com a realização de outras tarefas. A interface mais pregnante dos media atuais é o ecrã. O primeiro a triunfar foi o ecrã da televisão, até meados da década de 90 do século passado; com a convergência crescente entre media audiovisuais, digitais (interativos) e de telecomunicação, tendem a dominar os ecrãs que nos dão acesso a todo o tipo de conteúdos fornecidos pela internet, isto é, os ecrãs de dispositivos de comunicação multimédia. A tendência é para a interligação e integração crescente entre televisão, computador e telecomunicações e também para a ligação entre todos os media, digitais ou analógicos, através do funcionamento em rede.

Sobretudo desde o início do séc. XXI, o desenvolvimento da internet sem fios, da internet móvel e das tecnologias móveis, os novos ecrãs, continuando a usar o termo de José Ignacio Aguaded-Gómez, invadiram todos os contextos da vida quotidiana, a tal ponto que já não fazemos grande distinção entre o mundo real e o mundo mediático, cada vez mais virtual. Manuel Castells designa a nova cultura da era da informação, produzida e difundida através dos media, a *cultura da virtualidade real*. E explica: *chamo virtualidade real a um sistema em que a realidade em si (ou seja, a existência material/ simbólica das pessoas) está imersa por completo num ambiente de imagens virtuais, no mundo do faz de conta, no qual os símbolos não são apenas metáforas, mas abarcam a própria experiência real* (Castells: 2003, 475). É uma cultura virtual porque produzida essencialmente através de meios de comunicação digital e eletrónica; mas é nessa cultura virtual que nós vivemos imersos, é dela que recebemos grande parte dos estímulos e, por isso, ela constitui a nossa realidade.

A cultura da virtualidade real transforma significativamente as categorias do espaço e do tempo. O espaço virtual anula a distância geográfica e o vínculo aos lugares físicos e culturas onde se desenrola a vida das pessoas e a sua experiência. Libertos da referencialidade, todos os espaços podem ser combinados, recombinaados e colocados à distância zero de quem tiver acesso técnico e cultural aos media. O tempo surge como um eterno presente: a sequencialidade dos acontecimentos é substituída pela sua quase simultaneidade, pela mistura de passado, presente e futuro, opondo ao tempo cronológico,

irreversível, um tempo sem tempo. *Todas as expressões de todos os tempos e de todos os espaços misturam-se no mesmo hipertexto, constantemente reorganizado e comunicado a qualquer hora, em qualquer lugar, em função apenas dos interesses dos emissores e dos humores dos receptores.* (Castells: 2003, 476). Mas é na estrutura destes sistemas simbólicos intemporais e desprovidos de lugar que *construímos as categorias e invocamos as imagens que modelam o comportamento, influenciam a política, acalentam sonhos e provocam pesadelos,* continua a dizer-nos Castells (2003, 476).

O que não significa que toda a nossa comunicação se desenrole através dos media ou que a mediatização tenha substituído a experiência; tão pouco que possamos opor radicalmente o mundo virtual ao mundo real. Um dos efeitos da mediatização da vida quotidiana e da imersão na cultura virtual é a transição constante do espaço-tempo ligado aos lugares físicos que habitamos e à experiência face a face, para o espaço-tempo desenraizado do universo cultural mediático. Outro é a combinação da sociabilidade *offline* – continuamos a relacionarmo-nos pessoalmente e a encontrarmo-nos na rua e noutros contextos físicos – com uma nova sociabilidade através da internet, dos dispositivos de comunicação móveis e das redes sociais. Mas tal como no universo mediático a tendência é para a interligação entre os diferentes media, também na existência quotidiana se vai operando uma combinação estreita entre as diferentes práticas sociais e representações culturais referidas, cada uma com as suas especificidades. A nova forma de organização social, a sociedade em rede, como defende Castells, é também o que possibilita essa combinação estreita entre, por um lado, o mundo virtual, por outro, os espaços físicos e as culturas dos lugares onde nos movemos diariamente.

Acrescentemos esta noção fundamental que é consabida: a de que a cultura e todas as nossas representações são simbolicamente estruturadas e, em primeiro lugar, pela própria linguagem, que atribui nome e sentido a tudo o que, para nós, humanos, tem existência. Não há experiência, nem relação com o outro, nem representação do mundo senão através de mediações simbólicas. Por isso, não existe um mundo e uma experiência em bruto, uma realidade real, que se oporia a uma realidade inteiramente fictícia, a realidade virtual, que os media nos ofereceriam. O que se tem verificado é que fomos inventando diferentes formas de mediação ou de comunicação simbólica: a da linguagem oral, a da escrita e, depois, a eletrónica e digital, embora todas elas continuem a coexistir.

Regressemos à cultura da virtualidade real. Interpretando-a num sentido lato como englobando todo o tipo de conteúdos produzidos e difundidos pelos media eletrónicos e digitais, podemos atribuir-lhe as características que José Ignacio Aguaded-Gómez utiliza na sua análise: importância concedida ao tempo presente; domínio da imagem sobre qualquer outro formato; tendência para a espetacularidade; apresentação fragmentada, em mosaico, da realidade; redução da mensagem ao mínimo (infracomunicação), apesar da

abundância de média (sobrecomunicação). Estas características, tal como a transformação das categorias do espaço e do tempo anteriormente referidas, estão estreitamente associadas com os meios de comunicação multimédia que permitem a integração numa mesma plataforma digital, interativa, de texto, som, imagem fixa ou animada e grafismo.

Castells lembra, a propósito da comunicação multimédia que hoje domina, o que parece ser uma vingança da história. A invenção da escrita alfabética, dissociando a representação das coisas da sua imagem e perceção, ao contrário do que acontecia nas escritas pictográficas e ideográficas anteriores, terá sido uma das condições que permitiu o desenvolvimento do pensamento abstrato e racional. Quando *as musas aprenderam a escrever*, estava criada a *mente alfabética* (E. Havelock) (2) que, cerca do séc. VII, na Grécia, permitiu o nascimento da filosofia e da ciência. Desde então, o som e a imagem viram-se relegados para a esfera das artes e da religião na cultura do ocidente. A natureza abstrata do alfabeto acentuou-se com a imprensa de Gutenberg, que vai libertar a escrita de várias particularidades, assim como permitir uma acumulação ainda maior de conhecimento racional. Os media eletrónicos audiovisuais do séc. XX – o cinema, a rádio e a televisão – iniciaram o regresso do que a *mente alfabética* excluiu da escrita: a imagem e o som. As atuais tecnologias multimédia estão a operar uma transformação sem precedentes, ao possibilitarem *a formação de um hipertexto e de uma metalinguagem que, pela primeira vez na história, integram no mesmo sistema as modalidades escrita, oral e audiovisual da comunicação humana* (Castells: 2002, 432).

Refiramos mais uma nota sobre esta viragem histórica. Desde a transformação da televisão em meio de comunicação de massas que boa parte dos estudiosos e críticos e, também, da escola, dos educadores e dos decisores políticos, encararam a cultura audiovisual a partir de uma certa *tensão entre a nobre comunicação alfabética e a comunicação sensorial irreflexiva*, na expressão feliz de Manuel Castells (2002: 432). O que contribuiu para desvalorizar a educação para os media e com os media que, entretanto, as sociedades em rede e multimediáticas tornaram premente, como todos temos vindo a constatar e como este Congresso demonstra. Mas não obstante a atenção crescente dada às questões da literacia mediática, estamos em crer que a *tensão entre a nobre comunicação alfabética e a comunicação sensorial irreflexiva* é de algum modo inerente a dois tipos de comunicação tão diversos e com efeitos tão distintos em termos cognitivos e comportamentais. Acrescentemos que, neste ponto de viragem, ainda não sabemos bem como lidar com estas novas tecnologias - por natureza diretas e instantâneas, sedutoras e conviviais, criadoras e capazes de simular sensorialmente a realidade - e ao mesmo tempo, continuar a estimular a reflexão e o pensamento abstrato, por enquanto, indissociáveis da comunicação escrita. Ou promover a atenção e a concentração no seio da cultura da virtualidade real que descrevemos.

Das reflexões que temos feito e do que foi dito até agora, salientamos, à laia de síntese, esta ideia: os media são dispositivos complexos que constroem social, técnica e ideologicamente a realidade, modelando através dessa construção a nossa visão do mundo, as nossas opiniões e formas de pensar, o comportamento e estilo de vida, a própria percepção do espaço e do tempo. Nesta perspetiva, identificamo-nos com as abordagens dos media no campo da educação que salientam estas três dimensões fundamentais:

- a técnica, que consiste na compreensão da linguagem específica de cada media tendo em vista o seu uso enquanto veículos de expressão, criação e comunicação. Implica uma aprendizagem técnica para o uso dos media que engloba já um 1º nível de desconstrução;

- a cognitiva e crítica, que se traduz na apropriação reflexiva da tecnologia, das mensagens e também dos meios de comunicação enquanto indústrias e serviços. Releva de uma aprendizagem de natureza cultural que permite perceber as ideias, intenções e valores associados aos conteúdos mediáticos e completar a desconstrução técnica com uma outra, a desconstrução ideológica.

- e a dimensão social, que diz respeito à comunicação, às relações intersubjetivas e à participação cívica através dos media. Esta dimensão engloba um aspeto fundamental que se relaciona não apenas com a aquisição de competências, de natureza mais técnica ou conceptual, mas também com a formação de atitudes favoráveis ao uso autónomo dos media. Em contexto profissional ou pessoal; na construção autónoma da identidade individual e coletiva; no exercício da cidadania.

Estas dimensões têm vindo a ser, com tónicas e enfoques diversos, objeto da chamada educação para os media e conduziram à emergência de um novo termo, na área das literacias: literacia dos media ou literacia mediática. Contudo, o conceito associado ao termo não é ainda totalmente consensual. Mas antes de abordarmos a noção de literacia dos media, convém referirmos sinteticamente outros aspetos dos media ainda não abordados e que ajudam a compreender a necessidade daquela tripla abordagem.

O processo de desregulamentação dos media iniciou-se no século passado, nos media eletrónicos tradicionais, primeiro na rádio (anos 80), depois na televisão (anos 90). A desregulamentação teve como consequência o desmantelamento dos regimes de monopólio público de rádio e televisão que vigoravam praticamente por toda a Europa, de Ocidente e de Leste. Em regime de monopólio, as estações de rádio e televisão eram detidas e controladas diretamente pelos Estados ou atribuídas a radiodifusores privados em regime de concessão. O fim daqueles regimes significou a abertura da radiodifusão à iniciativa privada. Os fatores tecnológicos tiveram um papel fundamental no processo, mesmo ainda antes do desenvolvimento das tecnologias digitais. Basta lembrarmos, no caso da rádio: a possibilidade de transmissão em FM, a partir da década de 70, e a existência de um maior nº de frequências disponíveis para emissão hertziana do as que

estavam de facto atribuídas. O satélite, o cabo e as tecnologias digitais vieram acelerar todo esse processo de desregulamentação, quer na rádio, quer na televisão. Mas, como sabemos, a tecnologia, por si só, não determina as práticas sociais e a evolução das sociedades. O fenómeno da desregulamentação só se verificou com a conjugação de fatores de natureza sócio política e económica, nomeadamente: entidades com recursos financeiros para explorarem economicamente a rádio e a televisão; grupos com interesses ideológicos até aí não representados nos media como comunidades locais, associações, partidos políticos e até igrejas.

A abertura da radiodifusão à iniciativa privada libertou-nos da tirania do “canal único” e deu expressão aos movimentos culturais libertários e contestatários dos anos 60 e 70 contra os modelos patriarcais dominantes, o tradicionalismo, incluindo o tradicionalismo religioso e outros valores supostamente eternos, reivindicando a modernidade social e cultural. Ou seja, reivindicando a construção de valores e da identidade individual e coletiva a partir da experiência e não de um padrão universal imposto pela tradição. Mas a desregulamentação também tem permitido a colonização dos media por uma racionalidade técnica e estratégica visando a maximização de interesses privados – de lucro económico ou de poder - por vezes, para além de limites aceitáveis. Quer dizer, numa lógica estritamente calculista e performativa, desvinculada de qualquer relação com valores éticos. Se no passado, em relação aos media tradicionais, imperava o controlo e gestão do Estado, a tendência atual é para o reforço do mercado como principal dispositivo de influência e regulação dos media.

Os principais media pertencem, na sua maioria, a grandes grupos empresariais que estendem a sua atividade por diferentes media – imprensa, televisão, telecomunicações...- trabalham para públicos segmentados e têm como fonte principal de lucro a publicidade. No seu próprio interesse comercial, os media são obrigados a manter alguma distância, ou equidistância, em relação aos poderes políticos. Por sua vez, os media de serviço público que os Estados ainda gerem, não só adotaram a mesma estratégia dos privados, fundada nas audiências/ receitas publicitárias, como vão mantendo uma maior ou menor independência face ao poder político. Dum modo geral, a relação entre os poderes políticos e os media é complexa. E, estes últimos, tanto atuam no sentido de influenciar e persuadir o público a adotar determinadas opiniões e comportamentos como, pelo contrário, dão voz à opinião pública contra alguns políticos e políticas.

Efetivamente, os media são o espaço privilegiado de comunicação política e de formação da opinião pública. *Não que toda a política possa ser reduzida a imagens, sons ou manipulações simbólicas, mas, sem os media, não é possível adquirir ou exercer poder e, por isso, continua Castells (2003, 379, 380) fora da esfera dos media existe apenas marginalidade política.*

Na cultura da virtualidade real, a comunicação política tende a ser moldada pelas características já apontadas: domínio da imagem, da espetacularização; mensagens simples contra a saturação de informação que nos rodeia....a construção das notícias políticas, pela necessidade de conquista de audiências, segundo a lógica própria dos programas desportivos e de entretenimento: *Elas exigem cenas dramáticas, suspense, conflito, rivalidades, ganância, decepções, vencedores e vencidos e, se possível, sexo e violência* (Castells: 2003, 393). O que significa que a política também é cada vez menos o lugar das políticas e mais o lugar dos políticos e da sua autoapresentação, através da manipulação da imagem. *Os políticos e não a política são os actores* (Castells: 2003, 394).

As características referidas prendem-se, ainda, com um outro aspeto que não podemos deixar de referir quando abordamos os media – o binómio público/ privado. As questões públicas, que dizem respeito à vida coletiva e ao bem comum, continuam a ser veiculadas e tratadas essencialmente no espaço dos media. São estes que acabam por definir o que é social e politicamente relevante. Mas assistimos a uma transformação da relação público/ privado em dois sentidos. Os media são cada vez mais uma esfera de publicitação do privado e das pessoas privadas, que chega, em alguns casos, à exposição da própria intimidade. Os programas tipo *big brother* são, a esse título, paradigmáticos. A privacidade deixou de estar confinada aos muros da casa e, até, do quarto, perdendo a proteção que a salvaguardava do juízo e interferência de terceiros. Por sua vez, o tratamento que é dado pelos media às questões públicas é condicionado pelos interesses privados que os atravessam.

Diz-nos João Pissara: *Por um lado, o domínio daquilo que é objecto de publicitação expande-se consideravelmente: os dispositivos tecnológicos de visibilidade penetram mesmo nos domínios mais recônditos da privacidade, ao mesmo tempo que os que têm acesso a essas formas de publicitação torna-se praticamente ilimitado. Por outro lado, a experiência deste género de publicitação é essencialmente subjectiva – ocorre, em geral, na esfera doméstica e assume um carácter solitário e fragmentado* (Esteves: 2007, 32).

É o momento para fazermos uma referência aos media de um outro ponto de vista: o da receção. Com efeito, as mensagens mediáticas são interpretadas e apropriadas pelos atores sociais nos seus contextos de vida, sofrendo aí reelaborações diversas. Os sentidos que atribuímos à cultura virtual também dependem da cultura e dos lugares físicos em que se desenrola a vida quotidiana. E das competências cognitivas e críticas de que dispomos. Nas sociedades em rede e informacionais, a tendência será, afirma Castells (2002, 487), para a divisão das populações em duas categorias distintas: *a interactiva e a receptora da interacção*. A população que tem acesso económico, técnico e cultural aos media, construindo ativamente a sua identidade e exercendo a cidadania; e a população desprovida de recursos informacionais e de poder.

Esta dicotomia repete-se na esfera produtiva e do trabalho dando origem à divisão entre trabalhadores qualificados, capazes de trabalharem autonomamente, programarem sequências de tarefas e, no oposto, uma mão de obra genérica, desqualificada que, no limite, pode ser substituída por máquinas. *A qualidade crucial para a diferenciação destes dois tipos de trabalhadores é a educação e a capacidade de atingir níveis educacionais mais altos, ou seja, conhecimentos incorporados e informação.* (Castells: 2003, 464).

2. Literacia de informação e literacia dos media

O conceito de literacia dos media ou literacia mediática tem sido alvo de ampla discussão. Sonia Livingstone (2004: 2) da London School of Economics and Political Science define-a como *the ability to access, analyse, evaluate and create messages across a variety of contexts*. Em 2011 a UNESCO apresenta, a par de uma definição semelhante à de Livingstone, uma outra, mais detalhada:

Understanding and using mass media in either an assertive or non-assertive way, including an informed and critical understanding of media, the techniques they employ and their effects. Also the ability to read, analyze, evaluate and produce communication in a variety of media forms (e.g. television, print, radio, computers etc.). Another understanding of the term is the ability to decode, analyze, evaluate and produce communication in a variety of forms.

Por seu lado, a *Recomendação da Comissão Europeia* de 20 de agosto de 2009 refere:

(13) A literacia mediática inclui todos os meios de comunicação social. O objectivo da literacia mediática é aumentar os conhecimentos das pessoas acerca das muitas formas de mensagens media que encontram no seu dia-a-dia. Mensagens media são os programas, filmes, imagens, textos, sons e sítios web que chegam até nós através de diferentes formas de comunicação.

Esta recomendação atribui à literacia mediática um papel fundamental na sociedade em rede, crucial para a inclusão e para o exercício da cidadania na vida comunitária. Em Portugal, a *Recomendação sobre a Educação para a Literacia Mediática* (2011: 50943) advoga a articulação da tradicional Educação para os Media com as Tecnologias de Informação e Comunicação, no âmbito da Educação para a Cidadania e refere três tipos de aprendizagens essenciais, relacionadas com *o acesso à informação e à comunicação, a compreensão crítica dos media e da mensagem mediática e o uso criativo e responsável dos media para expressar e comunicar ideias e para deles fazer um uso eficaz de participação cívica*. A perspetiva que esboçámos anteriormente vai ao encontro desta Recomendação.

Convém explicitar aqui que a evolução dos media a que nos referimos no início deu origem à distinção entre media tradicionais e novos media. Segundo o *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*, da UNESCO (2011: 187,188), engloba-se nos media tradicionais a *comunicação de massas através de objetos físicos como a rádio, televisão, computadores, filmes, etc.* e entende-se os media como *fontes de informação credível*, em que os conteúdos nos chegam *através de um processo editorial determinado por valores jornalísticos*, o que torna possível atribuir a uma pessoa legal ou organização a responsabilidade editorial. Por novos media entende-se *Conteúdo organizado e distribuído em plataformas digitais*: a Internet, as tecnologias móveis (SMS, aplicações para *smartphones*), a televisão digital, a rádio digital, jogos de computador *online*, redes sociais.

Todas as definições sobre educação para os media que mencionámos agregam, por assim dizer, a literacia da informação e a literacia dos media. De facto as competências para o uso e apropriação da informação são condição para se fazer um uso crítico dos media, da mesma forma que para desenvolver a literacia da informação se recorre cada vez mais à informação que é veiculada pelos media. A título de exemplo, tanto a questão da validade das fontes de informação como a distinção entre facto e opinião são aspetos essenciais a abordar tanto na área da literacia da informação como no âmbito da literacia dos media.

A UNESCO optou por adotar a designação *Media and Information Literacy* e engloba nela as múltiplas literacias que encontramos na literatura atual: para além das literacias da informação e dos media, também a literacia digital e informática, as competências necessárias para usar a Internet, para jogar, para interpretar o cinema e a televisão, para descodificar as notícias e a publicidade, para usar as bibliotecas, para usufruir da liberdade de expressão e de informação.



In, UNESCO (2011), *Media and Information curriculum for teachers* (p. 19)

Fig. 1 – Media and Information Literacy

3. Aprender com a Biblioteca Escolar

Teresa Calçada, por ocasião do 1º Encontro Internacional de Bibliotecas Escolares *La biblioteca escolar: Realidades y desafios*, que se realizou em Bogotá (Colômbia) em Abril passado, chamou a atenção para o mito que constitui os *jovens pensarem que o conhecimento está à distância de um clique* e para a necessidade imperiosa de a escola e as bibliotecas escolares os dotarem das competências críticas indispensáveis aos leitores do século XXI.

Elsa Conde, no documento *Enquadramento e conceção* associado ao referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar*, afirma:

Se é verdade que os alunos aparentam ter habilidades naturais para usar as tecnologias, a realidade tem demonstrado que, embora compreendam facilmente o valor lúdico e comunicativo dos instrumentos de que hoje disfrutam, necessitam de ser ensinados sobre a forma como podem utilizar essas ferramentas na aprendizagem e exercício do pensamento crítico e construção do conhecimento.

A *Recomendação sobre a Educação para a Literacia Mediática* do CNE considera a Educação para os Media como uma das vertentes da Educação para a Cidadania, área transversal ao currículo, mas que, por extinção ou redução das horas destinadas às Áreas Curriculares Não Disciplinadas, encontra constrangimentos na sua implementação generalizada. A educação para as literacias exige ainda, segundo Elsa Conde, *um redesenhar dos ambientes de aprendizagem para dar resposta às novas necessidades de interação, colaboração, reflexão crítica partilhada, todas elas mediadas em grande parte pela tecnologia*. Nas escolas, é nas bibliotecas escolares que alunos e professores encontram as condições materiais e humanas para a criação destes ambientes e práticas. São, por um lado, os equipamentos e fontes de informação diversificadas, em presença ou em linha, e, por outro, os professores bibliotecários munidos de formação para o treino destas novas competências.

Foi neste contexto que a Rede de Bibliotecas Escolares decidiu elaborar o referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar*, cujo objetivo é enquadrar a ação das bibliotecas na sua articulação com o currículo para o desenvolvimento das literacias que, por facilidade de operacionalização, se dividiram em três áreas: literacia da leitura, literacia dos media e literacia da informação.

Na área da literacia dos media, e nomeadamente no que toca aos novos media, existem questões que, fundamentadamente, suscitam preocupação e exigem a intervenção das escolas junto dos alunos e das famílias. O trabalho das bibliotecas escolares e dos professores bibliotecários em colaboração com os docentes das diferentes disciplinas é crucial para, na área da literacia dos media e da informação, enfrentar desafios como: segurança e proteção em relação aos riscos online e aos dados pessoais; consciência e

respeito pela fronteira público-privado; respeito pelos direitos de autor, sobretudo na reutilização de produtos mediáticos.

Para isso é também importante conhecer os hábitos e comportamentos das crianças e jovens. Empiricamente sabemos que o uso autónomo que fazem dos media tem essencialmente como objetivos comunicar nas redes sociais, fazer *downloads* e jogar. De um estudo recente realizado a partir de uma adaptação do inquérito do programa *EU Kids Online* no concelho de Sintra, sobressaem algumas conclusões que demonstram a urgência da intervenção.

Foram inquiridos 3118 alunos. Os resultados que se apresentam foram coligidos ainda com muito poucas respostas dos alunos do ensino secundário.

Distribuição dos inquiridos por ciclo

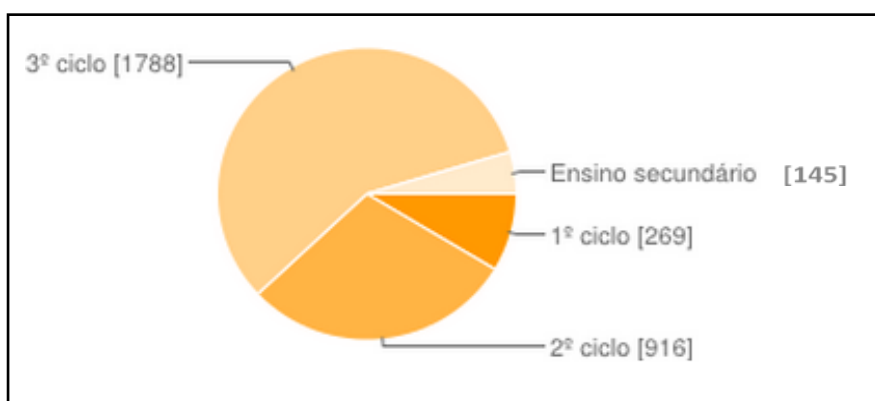


Fig. 2 – Inquérito *EU Kids Online* (adaptado) – Sintra: Distribuição dos inquiridos por ciclo

Dos inquiridos, 33% passa entre três e três horas e meia online, em dias com aulas e 41% quatro horas ou mais em dias sem aulas. Trinta e cinco por cento utilizam a Internet todos os dias ou quase para partilha de fotos, vídeos ou música. Quarenta e nove por cento dos inquiridos do 1º ciclo têm perfil em redes sociais e 47% do total de inquiridos interagem nessas redes diariamente ou quase. Acresce que 79% dos que têm perfil em redes sociais, disponibilizam uma foto que mostra claramente o seu rosto e 60% indica a escola que frequenta.

Também importante é o facto de, segundo os filhos, 43% dos pais saberem pouco ou nada dos que os primeiros fazem na Internet.

Frequência de interação nas redes sociais

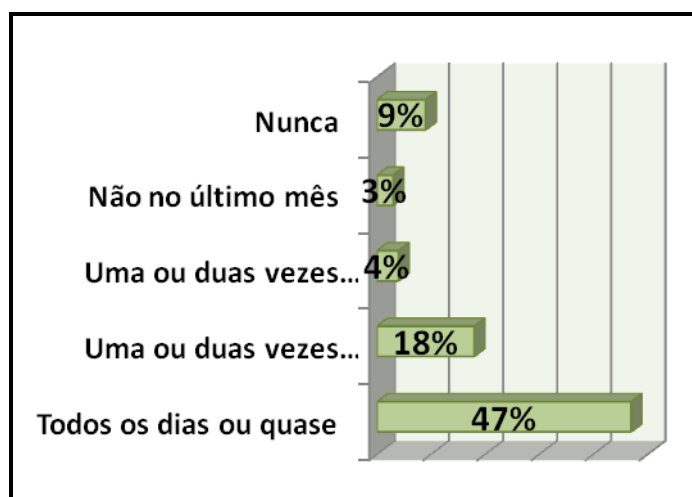


Fig. 3 – Inquérito *EU Kids Online* (adaptado) – Sintra: Frequência de interação nas redes sociais

Número de "amigos" nas redes sociais

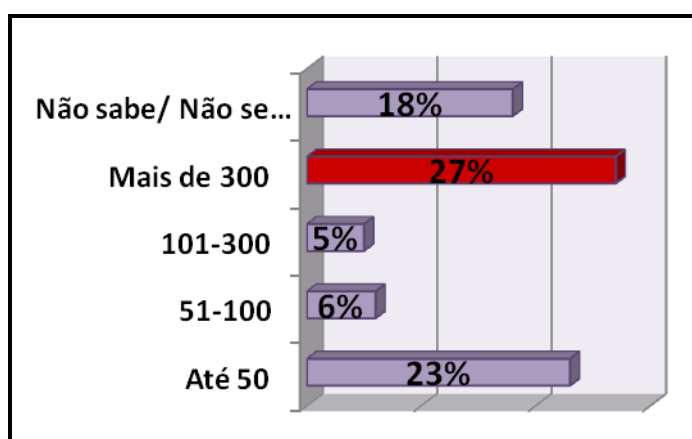


Fig. 4 – Inquérito *EU Kids Online* (adaptado) – Sintra: Número de "amigos" nas redes sociais

O referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* está organizado em três áreas: Literacia da Leitura, Literacia dos Media e Literacia da Informação. Em cada uma das áreas foram definidos os conhecimentos/capacidades de que, desejavelmente, os alunos serão detentores no final de cada nível de ensino, assim como as atitudes e valores que deverão desenvolver.

Com o intuito de reforçar a facilidade de implementação deste referencial, apresentam--se estratégias de operacionalização para cada área e exemplos concretos de aplicação do referencial a situações de aprendizagem em que os conteúdos curriculares de uma ou mais disciplinas se cruzam com os conteúdos transversais associados as estas literacias.

Na área da literacia dos media, os indicadores refletem a evolução que se pretende, do pré-escolar ao 3º ciclo, das seguintes competências:

- Conhecimento e uso dos diferentes media, do ponto de vista das técnicas e características de cada um;
- Interpretação crítica das mensagens, perspetiva do autor e fatores que o influenciam (económicos, políticos, culturais...)
- Compreensão da influência dos media na nossa visão do mundo, opiniões e comportamentos
- Compreensão dos media como instrumentos de intervenção;
- Capacidade de escolha criteriosa de software educativo e videojogos para uso em contextos formais e informais de aprendizagem;
- Capacidade de uso de uma variedade de media, incluindo ambientes sociais de partilha, para criar mensagens e produtos vários e interagir com diferentes audiências;
- Utilização de procedimentos de segurança;
- Uso ético e responsável dos media;
- Reconhecimento da fronteira entre o público e o privado
- Uso crítico dos media como produtor e consumidor.

As estratégias de operacionalização apresentadas são as seguintes:

B. LITERACIA DOS MÉDIA

ESTRATÉGIAS DE OPERACIONALIZAÇÃO

- Participação em atividades que conduzam ao conhecimento dos diferentes *média*:
 - Procura de informação relacionada com um projeto ou atividade;
 - Produção de trabalhos usando diversos *média*;
 - Visitas de estudo a jornais, rádio, televisão;
 - Comparação entre diferentes *média*, associando as suas características ao uso e ao seu impacto social;
 - Participação em tarefas de *role-playing*, assumindo o papel de ator num determinado meio de comunicação social.
- Participação em atividades que impliquem uma abordagem crítica aos diferentes meios de comunicação social (intencionalidade, ponto de vista do autor, comparação entre estruturas narrativas, características e elementos gráficos de cada um, exploração de vocabulário específico e técnicas inerentes a cada *média*):
 - Análise de mensagens publicitárias;
 - Lançamento de uma campanha publicitária;
 - Análise crítica de primeiras páginas de jornais do mesmo dia.
- Promoção de debates (com recurso ou não a convidados exteriores) sobre:
 - A TV e a violência;
 - Prós e contras da Internet;
 - Segurança na Internet;
 - Os videojogos: aprendemos com eles? Prejudicam-nos?

- O que comunicamos através das ferramentas e redes sociais? (Respeitamos os direitos de autor? Pensamos antes de postar? Somos corretos com os outros? Somos construtivos?);
 - Regras de netiqueta;
 - *Cyberbullying*;
 - Difamação;
 - Denúncia de cibercrimes;
 - Atuação de predadores *on-line*;
 - Princípios de salvaguarda dos dados pessoais;
 - Consequências legais de interferência na comunicação *on-line*;
 - Potencialidades e impacto do uso dos média no quotidiano, por exemplo, refletindo sobre o tempo gasto com cada um deles e seus potenciais benefícios ou impactos negativos.
- Envolvimento da família em debates e sessões de esclarecimento.

Finalmente é apresentado, para cada nível de ensino, um exemplo de planificação de atividades que prevê a articulação entre a sala de aula e a biblioteca e a abordagem conjunta de conteúdos curriculares e de conteúdos da área da literacia dos media.

REFERENCIAL (ÁREA B): Literacia dos média
NÍVEL DE ENSINO: Pré-escolar
ATIVIDADE: Nós gostamos! E tu?
ENQUADRAMENTO: Atividade de continuidade desenvolvida em articulação com o educador

REFERENCIAL (ÁREA B): Literacia dos média
NÍVEL DE ENSINO: 1.º ciclo
ATIVIDADE: Quem és tu na WEB?
ENQUADRAMENTO: Atividade desenvolvida em articulação com o professor titular de turma

REFERENCIAL (ÁREA B): Literacia dos média
NÍVEL DE ENSINO: 2.º ciclo
ATIVIDADE: Jornalista por um dia
ENQUADRAMENTO: Atividade desenvolvida em articulação com a disciplina de Língua Portuguesa

REFERENCIAL (ÁREA B): Literacia dos média
NÍVEL DE ENSINO: 3.º ciclo
ATIVIDADE: Apresento-me online
ENQUADRAMENTO: Atividade desenvolvida em articulação com a disciplina de língua estrangeira – nível I

O referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* está a ser aplicado em regime de experiência em 26 escolas. Pretende-se que professores e professores bibliotecários identifiquem as mais-valias e os constrangimentos que a prática revelar, permitindo uma reformulação prévia à generalização. Trata-se de um documento aberto, relativamente ao qual temos consciência de que é necessário introduzir melhorias. Nesse sentido, todos os contributos são bem vindos.

Parece-nos fundamental a existência de um referencial que oriente o trabalho dos professores, bibliotecários e de sala de aula, permitindo práticas sistemáticas que concretizem as orientações internacionais e nacionais na área da literacia dos media. Importa, também, alargar e generalizar práticas fundamentais na educação para os media que algumas escolas vêm realizando com muito proveito para os alunos, como os jornais escolares, vídeos de divulgação científica e sobre outras temáticas, produção de *podcasts*, dinamização de rádios escolares e outras. É conduzindo os alunos a vivenciar experiências como produtores de media, no contexto das disciplinas do currículo, que melhor podemos educá-los neste domínio.

Notas finais

(1) José Ignacio Aguaded-Gómez é professor catedrático na Universidade de Huelva, especialista em educação para os media e utilização das novas tecnologias na educação. É investigador nesta área, com diversos estudos publicados e dirige, entre outros, o grupo [Comunicar](#). Foi um dos oradores principais do 1º Congresso *Literacia, Media e Cidadania* realizado na Universidade do Minho, em Braga, em 2011. As ideias aqui expostas de sua autoria, resultam das notas recolhidas no Congresso.

(2) Eric A. Havelock foi o autor de um estudo sobre a evolução da oralidade e da literacia, da passagem da cultura oral à cultura escrita, desde a Antiguidade. O estudo intitula-se precisamente *A musa aprende a escrever*, em tradução da Gradiva de 1996.

Referências bibliográficas

Cardoso, G. (2006). *Os Media na Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castells, M. (2002). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

_____. (2003). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - O Poder da Identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

_____. (2003). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - O Fim do Milénio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Comissão Europeia (2009). *Recomendação da Comissão de 20 de Agosto de 2009 sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva*. D.R. 2ª série, nº 250 de 30 de Dezembro de 2011. Acedido em 24-04-2013, em <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF>.

Esteves, J.P. (2007). *A Ética da Comunicação e os Media Modernos: Legitimidade e Poder nas Sociedades Complexas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Livingstone, S. (2004). *What is Media Literacy?* In *LSE Research Online*. Julho 2009. Acedido em 15-04-2013, em http://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_%28LSERO%29.pdf.

Portugal. Ministério da Educação e Ciência. Conselho Nacional de Educação (2011). *Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática*. Acedido em 20-04-2013, em <http://goo.gl/jfYAB>.

Portugal. Rede de Bibliotecas Escolares (2012). *Aprender com a Biblioteca Escolar – Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico – Enquadramento e conceção*. (2012: 13)

UNESCO (2011). *Media and Information Curriculum for Teachers*. Acedido em 15-04-2013, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Literacia da Informação em Meio Académico – O Desafio das Bibliotecas do Ensino Superior

Maria Eduarda Pereira Rodrigues

Escola Superior Agrária/Escola Superior de Artes Aplicadas,

Instituto Politécnico de Castelo Branco

Resumo: Os desafios que se colocam atualmente às bibliotecas do ensino superior são enormes e estas cada vez mais se preocupam em desenvolver nos seus utilizadores competências em literacia da informação que lhes permitam definir a natureza, tipo e extensão da informação de que necessitam e localizar, avaliar e utilizar essa informação de forma ética e eficaz. O estudo do perfil informacional do estudante decorreu no Instituto Politécnico de Castelo Branco e foi realizado mediante a aplicação de um inquérito por questionário distribuído aos estudantes que aí ingressaram no ano letivo 2010/2011. O perfil encontrado motivou o desenvolvimento de uma estratégia intensiva de comunicação com os utilizadores (*user oriented*) e a criação de um modelo de formação bipolar com orientação para o uso assertivo da biblioteca e para o uso competente de recursos documentais, exploração de bases de dados e plataformas eletrónicas.

Palavras-chave – Literacia da informação; biblioteca de ensino superior; formação de utilizadores

INTRODUÇÃO

O termo Literacia da Informação, é utilizado em sentido restrito, referindo-se exclusivamente às competências/conhecimentos em termos recursos informacionais ou de forma mais ampla, englobando outros tipos de competências/conhecimentos. Assim, sobretudo a partir da década de 80 e nos anos 90, com a vulgarização do acesso à *Internet* encontram-se termos como, *Literacia digital*, *Literacia dos média*, *Literacia dos computadores*, *Literacia da Internet*, e outros não traduzidos, tais como, *Visual literacy*, *Musical literacy*, *Cultural literacy*, entre outras designações mais ou menos vulgares (Kress, 2009; Passarelli, 2009). No presente trabalho utilizar-se-á o termo *Literacia da Informação*, em sentido geral, englobando todas as outras literacias, outorgando-lhe assim, na opinião do autor, uma perspetiva multifacetada e, conseqüentemente, rica em termos de conteúdo, só possível no contexto da Sociedade da Informação. Esta posição também é defendida por Breivick (1989), citado por Dudziak (2001) e por Dudziak (2003).

Encontrar informação é uma tarefa aparentemente simples, facilitada por diversos interfaces e meios, cuja rapidez de acesso é chocante quando comparada com a situação vivida num passado não muito longínquo. Neste contexto, o termo *information olverload* tornou-se vulgar significando, de um modo geral, que o cidadão dispõe agora de maior quantidade de informação do que aquela que consegue processar e compreender para um dado período de tempo. Esta situação motivada pelo tipo de meio, pela quantidade disponibilizada e pela rapidez com que se acede motivou também alterações comportamentais no utilizador da informação que agora exige rapidez pertinência, fiabilidade nos conteúdos (Fernandez-Villavicencio, 2010).

Neste contexto de quase caos informativo, a Literacia da Informação (LI) destaca-se, cada vez mais, como uma competência vital no contexto da “Sociedade da Informação” cujo reconhecimento ocorre já ao nível mundial (Baro e Keboh 2012), assumindo uma importância cada vez maior face à explosão informacional registada a partir da segunda metade do Séc. XX (Humes, 2003) e muito por força do desenvolvimento tecnológico.

A toda esta problemática não puderam as bibliotecas ficar alheias até porque se contam entre os maiores e mais qualificados facilitadores de acesso à informação e, por maioria de razão, as Bibliotecas dos Estabelecimentos de Ensino Superior (BES).

LITERACIA DA INFORMAÇÃO: BREVE ENQUADRAMENTO DO TEMA

Genericamente aceita-se que a expressão Literacia da Informação tenha sido utilizada pela primeira vez por Paul Zurkowsky, em 1974, num relatório que elaborou para a *National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS)*, com o título “*The information service environment, relationships and priorities*”, em que refere: “*People trained in the application of information resources to their work can be called information literates. They have learned techniques and skills for using the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems.*” Na sua proposta Zurkowsky defendia a

aplicação do conceito ao contexto profissional (Basili, 2003; Dudziak, 2003; Melo e Araújo, 2007; Corral, 2008; Tomé, 2008) e recomendava que se iniciasse um movimento mundial de Literacia da Informação, sugerindo também a sua aplicação ao local de trabalho, promovendo a utilização de recursos e informação com vista à resolução de problemas.

Ao longo da década de 70 a tónica incide sobretudo na gestão da informação considerando-se necessário desenvolver novas aptidões que permitissem utilizar melhor a cada vez maior quantidade de informação. O bibliotecário vê reforçado o seu papel no seio da cadeia informacional, ganhando funções de guia. Reconhece-se também, nesta década, a importância da informação como contribuinte direto no processo de assunção de uma cidadania mais efetivamente consciente (Rodrigues, 2011).

No entanto os desenvolvimentos subsequentes do tema viriam a colocá-lo na esfera da educação formal (Corral, 2008). Este aspeto é ratificado por Rader (2002) que refere que, cerca de 60% dos *outputs* anuais em literacia da informação estão relacionados com o ensino superior.

Os anos 80 foram férteis em acontecimentos que viriam a condicionar o desenvolvimento do conceito de literacia da informação, com particular destaque para o surgimento em 1983 da Internet, acontecimento que viria a revolucionar todos os mecanismos de produção, consumo e disseminação da informação (Tomé, 2008). Assim, com o foco nas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), a literacia da informação assume uma vertente mais instrumental (Dudziak, 2001 e 2003; Tomé, 2008). É também nesta década que surge um trabalho da autoria de Carol Kuhlthau (1987), intitulado *Information Skills for an Information Society: a review of research* que, viria a marcar todo o processo de implementação da Literacia da Informação em meio escolar.

Na abordagem de Kuhlthau está muito presente a noção de aprendizagem ao longo da vida (Tomé, 2008), começando a consolidar-se uma interligação entre três elementos essenciais: a educação, a literacia da informação e a aprendizagem ao longo da vida, tendo por base as bibliotecas e os bibliotecários, agora vistos como agentes educacionais (Behrens, 1994, citado por Tomé 2008).

Para alguns autores, (Dudziak, 2001 e 2003; Melo e Araújo, 2007; Tomé, 2008) o final dos anos 80 é marcado pela publicação de dois documentos sobre literacia da informação. O primeiro é o livro editado por Patricia S. Breivik e E. Gordon Gee intitulado *Information literacy : revolution in the library*. Os autores realizaram um trabalho baseado no pressuposto de que “a educação na Sociedade da Informação deveria tornar os indivíduos aprendentes por toda a vida” no qual introduziram o conceito de educação baseada em recursos (*resource-based learning*). O segundo, *American Library Association, Presential Comittee on Information Literacy: Final Report*, foi publicado em 1989 pela ALA e contém, a mais largamente reproduzida e disseminada, definição de literacia da informação e, provavelmente, a mais reconhecida também (ALA, 1989; Dudziak, 2001, 2003; Basili, 2003; Melo e Araújo, 2007; Hatschbach e Olinto, 2008; Silva, 2008; Tomé 2008; Farias e Vitorino, 2009): *To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate,*

evaluate, and use effectively the needed information. Producing such a citizenry will require that schools and colleges appreciate and integrate the concept of information literacy into their learning programs and that they play a leadership role in equipping individuals and institutions to take advantage of the opportunities inherent within the information society. Ultimately, information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand (ALA, 1989).

Os anos 90 viram a definição de literacia da informação proposta pela ALA em 1989 ganhar em termos de aceitação, (Dudziak, 2001; Tomé 2008), consolidando-se assim o conceito e a sua aplicação. Ainda na década de 90 são-lhe acrescentados novos contributos à definição de literacia da informação, caracterizando-a nas suas várias dimensões, mas em que as noções de *aprender a aprender, aprendizagem ao longo da vida, utilização das tecnologias da informação e utilização da informação, independentemente do suporte*, são uma constante (Dudziak, 2001). Aliás, esta definição foi a que maior consenso mereceu por parte dos estudiosos da matéria (Tomé, 2008).

Tendo o conceito surgido nos Estados Unidos da América, rapidamente se propagou, em termos de aplicação, à Austrália, Canadá, Nova Zelândia e Reino Unido (Pacheco, 2007; Hatscbach e Olinto, 2008).

Nos países da América Latina o tema começou a ter relevância a partir do final da década de 90, surgindo designações como *Alfabetización Informacional (Alfin), Alfabetización en Información, Competencia Informacional e Desarrollo de Habilidades Informativas*, este último mais utilizado no México (Hatschbach e Olinto, 2008). Os mesmos autores referem que, relativamente aos países de língua portuguesa, nomeadamente Portugal e o Brasil, também não existe consenso em torno de uma denominação comum. Em Portugal o termo mais utilizado, como também se constata através da literatura consultada, é *Literacia da Informação*, mas também há referências a *Literacia Informacional e Competência Informacional*. Quanto ao Brasil, nos primeiros estudos referenciados não se encontra uma tradução direta sendo referenciada muitas vezes como *Information Literacy*. Recentemente apareceram trabalhos em que já encontramos a tradução para *Alfabetização Informacional, Competência Informacional e Competência em Informação* (Rodrigues, 2011).

Os estudos sobre literacia da informação são muitos e variados e têm aumentado nos últimos anos, o que atesta da sua importância no contexto da Ciência da Informação e Documentação. Aliás, para as bibliotecas, este é um conceito relativamente recente que aparece estreitamente associado aos programas de formação de utilizadores, face ao rápido e constante desenvolvimento tecnológico (Campello, 2006).

Na Europa, na década de 90, foram implementados alguns projetos considerados como referenciais na área da literacia da informação, dos quais se destacam, o EDUCATE (*End-User Courses in Information Access Through Information Technology*) que envolveu universidades

da Irlanda, Suécia, França, Espanha e Reino Unido e o DEDICATE (*Distance Education Information Courses with Access Through Networks*) (Tomé, 2008). Rader (2002) refere que, ao longo da década de 90, se progrediu muito em termos de desenvolvimento e implementação de programas de promoção e disseminação da literacia da informação.

No contexto do ensino superior, Processo de Bolonha, relevando o conceito de aprendizagem ao longo da vida, veio tornar ainda mais importante a questão da literacia da informação (Pacheco, 2007; Silva, Fernández Marcial e Martins, 2007).

A UNESCO, considerando a sua importância, adota o conceito vertido na *Declaração de Praga* e na *Proclamação de Alexandria*, considerando a Literacia da Informação como um termo que cobre competências de carácter informacional, mas considera-a também como um conceito estratégico em termos políticos, económicos e educacionais (Pacheco, 2007, citando Webber e Jonhston, 2007).

Em 2000 a ALA, através da Association of College and Research Libraries (ACRL), publica um documento intitulado *Information literacy competency: Standards for Higher Education*. Este documento, embora referente ao ensino superior nos EUA, marca o início de uma tónica que se vai manter ao longo do século XXI, ou seja a afirmação da importância do conceito para o ensino superior (Melo e Araújo, 2007).

Ao longo da primeira década do século XXI a literacia da informação vai ganhando relevância social e motiva a realização de encontros, conferências e reuniões, um pouco por toda a parte.

Em 2004 a ALA, novamente através da ACRL, publica um documento intitulado *Standards for libraries in higher education* em que são apresentadas algumas alterações ao documento publicado em 2001, alargando o seu âmbito de aplicação a todos os tipos de estabelecimentos de ensino superior. Tendo em conta a sua abrangência, a autora considera que a definição proposta pela ALA-ACRL, é aquela que melhor reflete a dimensão do conceito.

Atestando a importância do tema Rader (2002) refere que de 1973 até 2002, foram publicados 5009 artigos sobre o tema, sendo que a maioria diz respeito à literacia da informação no contexto do ensino superior. A este propósito, Dudziak (2003), citada por Tomé (2008), indicou que a partir de uma pesquisa com recurso ao motor de busca Altavista, referenciou 9.150 itens com a expressão *Information Literacy*. Tomé (2008) efetuando uma pesquisa para o mesmo termo composto, em 2008, com recurso ao mesmo motor de busca encontrou 14.000.000 entradas Web.

Em 12 de Dezembro de 2010, para a expressão *information literacy*, na sua forma simples, sem aspas, a autora, obteve 14.800.000 registos através do motor de busca Altavista e 10.300.000, através do motor de busca Google. No entanto, ao utilizar o motor de busca Google Scholar, apenas obteve 908.000 referências Web (Rodrigues, 2011). A mesma expressão regista em 4 de Fevereiro de 2013 um total de 78.900.000 e 1.240.000 ocorrências, respetivamente através do Google e do Google Scholar.

Importa referir, igualmente, que os países que maior número de referências registam nesta área são os EUA, o Reino Unido a Austrália e a Nova Zelândia, apesar de em outros países se

estarem a desenvolver esforços para implementar programas de literacia da informação em diversas áreas (Pacheco, 2007).

A BIBLIOTECA E A LITERACIA DA INFORMAÇÃO

As BES são consideradas como serviços fundamentais, no âmbito das instituições de ensino superior, promovendo atividades e disponibilizando recursos para apoiar as atividades de ensino, aprendizagem e investigação (Woliscroft, 1997). Não sendo o único local onde o estudante pode obter acesso a informação e conhecimento deve promover a formação necessária ao estudante para que aquele desenvolva autonomia na busca e sentido crítico na utilização dos resultados obtidos.

Não é crível que os estudantes consigam dominar toda a diversidade e amplitude da informação disponível. Assim, é natural que continuem a privilegiar a biblioteca como intermediário no acesso à informação. Quando os estudantes sabem pouco sobre um assunto tendem a considerar como válida toda a informação que encontram. Nesse sentido, é fundamental o papel da biblioteca, enquanto mediadora, com capacidade reconhecida, para filtrar a informação, garantindo a sua fiabilidade (Isaías, 1999). Alguns estudos revelam que os estudantes do ensino superior estão entre o grupo demográfico que mais acede à *Internet*. No entanto, os estudos também referem que tal não dá garantia, por si só, de que esses acessos são válidos em termos informacionais, nem garante que este grupo possui competências de literacia da informação (Brown, Murphy e Nanny, 2003). O aumento do número de recursos disponíveis não se traduz, de forma automática, numa melhoria da informação obtida, ou seja, *“A abundância de informação, por si só, não produz cidadãos mais bem informados”* (Pacheco, 2007).

A explosão informacional ocorrida nas últimas décadas tornou mais importante o papel da BES, pois esta, na sua dimensão de sistema de informação, agrega valor à informação que disponibiliza, preparando-a em função dos seus utilizadores (Dudziak 2001). Genoni, Merrick e Wilson (2005) afirmam que as bibliotecas têm o importante papel de filtrar a informação não significando o filtro controlo e impedimento, mas sim com informação orientada. Medinal del Sol, et al. (2009) referem que, devido ao crescimento e desenvolvimento dos meios tecnológicos, acompanhado pelas mudanças no modelo de ensino superior, as BES devem ensinar e proporcionar aos seus estudantes habilidades e competências em literacia da informação, promovendo os seus recursos, numa estratégia de qualidade. Esta aceção vem no mesmo sentido do que refere por Silva (2008) quando diz que, dominar os requisitos da informática e da navegação na Internet, não dá aos indivíduos competências em literacia da informação, nem garante que estes consigam selecionar, assimilar e utilizar, com enriquecimento cultural próprio e coletivo, a informação encontrada.

OBJETIVOS

A constatação no terreno, isto é, na biblioteca, de alguns dos problemas referenciadas, levou à necessidade de verificar qual o perfil informacional do estudante do IPCB do ponto de vista das

aptidões e competências em termos de uso dos recursos e da informação disponíveis. Assim, o presente estudo teve como objetivos principais contribuir para traçar o perfil informacional do estudante à entrada no ensino superior, relativamente a necessidade de informação e competências de utilização dos recursos e serviços disponibilizados pela Biblioteca e, concomitantemente, para melhorar os programas de formação de utilizadores visando dotá-los de competências de literacia de informação que lhes permitam definir a natureza, tipo e extensão da informação de que necessitam e localizar, avaliar e utilizar essa informação de forma ética e eficaz.

MATERIAL E MÉTODOS

O estudo foi levado a efeito nas seis escolas que compõem o Instituto Politécnico de Castelo Branco, a Escola Superior Agrária (ESACB), a Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART), a Escola Superior de Educação (ESECB), a Escola Superior de Gestão (ESGIN), a Escola Superior de Saúde (ESALD) e a Escola Superior de Tecnologia (ESTCB). A amostra foi composta pelos estudantes que ingressaram pela primeira vez, no primeiro ano, nos cursos ministrados no IPCB. No dimensionamento da amostra foi utilizada a percentagem de estudantes colocados em cada curso, na primeira fase do Concurso Nacional de Acesso (CNA), no ano letivo 2009/2010, aplicada às vagas postas a concurso no ano letivo 2010/2011. Os dados foram recolhidos mediante a aplicação de um inquérito por questionário distribuído a 677 estudantes, tendo-se obtido uma taxa de resposta de 87%.

Na análise dos dados foi utilizado o Programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, IBM SPSS, version 19).

O modelo de comunicação, informação e formação apresentado incidiu apenas sobre as bibliotecas da ESACB e ESART, bibliotecas pelas quais a autora é responsável.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos revelaram que 67,2% dos respondentes são do sexo feminino, tendência também referida por outros autores (SILVA et al., 2009; SILVA e FERNÁNDEZ MARCIAL, 2010; DGES, 2011). A maior percentagem de estudantes estavam entre 19 e os 24 anos de idade (47%) seguidos dos estudantes até 18 anos de idade (41,1%). A maior parte dos estudantes é dos distritos de Castelo Branco e limítrofes, com de 70,4% do total da amostra. 81, 2% dos estudantes entraram no IPCB pelo do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior (CNA).

A maior percentagem de colocações ocorreu nas Escolas Superiores de Saúde (25,6% do total da amostra), Educação (19,5% do total da amostra) e Artes Aplicadas (18,2% do total da amostra), acompanhando a tendência verificada a nível nacional (DGES, 2011).

Relativamente à utilização da biblioteca, o quadro 1 apresenta o total de menções registadas em cada tipologia de biblioteca e revela consonância com as características da amostra evidenciando a associação entre a frequência das bibliotecas Escolar, Municipal e Nacional ($P < 0,05$) e a forma de acesso ao ensino superior sendo os estudantes provenientes do CNA aqueles que

mais referem ter utilizado a biblioteca, para todas as tipologias. Silva et al. (2009), Silva et al. (2010) e Silva e Fernández Marcial (2010), obtiveram resultados semelhantes.

Quadro 1: Utilização da biblioteca: n.º de menções por tipologia

Tipo de biblioteca	N.º de menções
Biblioteca Escolar	444
Biblioteca Municipal	391
Biblioteca Nacional	11
Centro de Documentação	6
Outra	1
Total	853

Ao cruzar os dados relativos à frequência da biblioteca com a idade dos respondentes emerge que a maior frequência se regista para a Biblioteca Escolar, nos estudantes com idade até 18 anos, em que 9,6% referem utilizá-la diariamente e 41,4%, 2 a 3 vezes por semana. Constatase também que à medida que a idade avança, aumenta o nível de absentismo à biblioteca (Gráf. 1). Este dado é muito importante considerando a emergência de novos públicos nas instituições de ensino superior, nomeadamente estudantes Maiores de 23 Anos e provenientes de outras formas de acesso que possuem, em regra, idades mais avançadas.

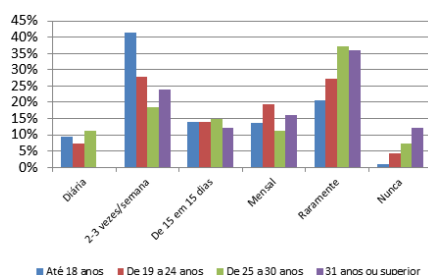


Gráfico 1: Frequência de utilização da biblioteca relativamente à idade

O gráfico 2 mostra que 19,3% dos respondentes utilizaram a biblioteca para estudar, 14,4% para fazer trabalhos de grupo, 11,3% para pesquisar informação e 11,1% para requisitar livros. Estes dados são semelhantes aos que foram obtidos por Silva et al. (2009) e Silva et al. (2010) e Silva e Fernández Marcial (2010), relativamente às atividades praticadas pelos estudantes do ensino secundário na biblioteca.

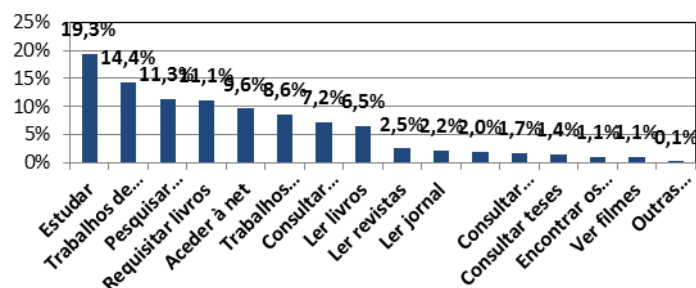


Gráfico 2 – Atividades praticadas pelos estudantes na biblioteca

A língua das publicações constitui, muitas vezes, um obstáculo a uma utilização capaz e proveitosa dos recursos. Tendo em conta a especificidade das bibliotecas em causa, procurou-se obter informação relativamente ao conhecimento de línguas, que pudesse contribuir para a

tomada de decisão, nomeadamente ao nível da gestão de aquisições e da disponibilização de conteúdos.

Verificou-se que 98,3% dos estudantes referem conhecer (leitura e compreensão) a língua portuguesa, 80,1%, a língua inglesa, 45,2% a língua espanhola e 37,7% a língua francesa.

Relativamente à posse de computador, dos 589 estudantes inquiridos, 574 indicaram possuir computador, ficando as respostas distribuídas do seguinte modo: até aos 18 anos, 97,9%, de 19 a 24 anos, 98,6%, de 25 a 30 anos, 93,1% e 31 ou mais anos, 100%. Constata-se que a grande maioria dos estudantes possui computador, tendência também observada por Silva et al. (2009) e Silva et al. (2010) e Silva e Fernández Marcial (2010), em que 99% dos estudantes inquiridos referiram possuir computador. A utilização diária do computador situa-se entre os 88,4% para os respondentes provenientes do CNA, e 97,8% para os respondentes provenientes dos CET.

Relativamente à utilização da Internet, 98,5% (n=589) afirmaram usá-la. Os dados obtidos são semelhantes aos encontrados por Cardoso, Espanha e Taborda (2010), ou seja 96,1%. Os mesmos autores referem, também que, à medida que a idade avança, diminui a utilização da Internet, tendência também identificada no presente estudo em que a percentagem de utilização variou dos 99,3% entre os 19 e os 24 anos, aos 92,7% para 31 anos ou superior. Em todos os escalões etários, a utilização diária é predominante com 84,5% do total das respostas. Quanto à finalidade de utilização da Internet verificaram-se os resultados constantes do gráfico 3.

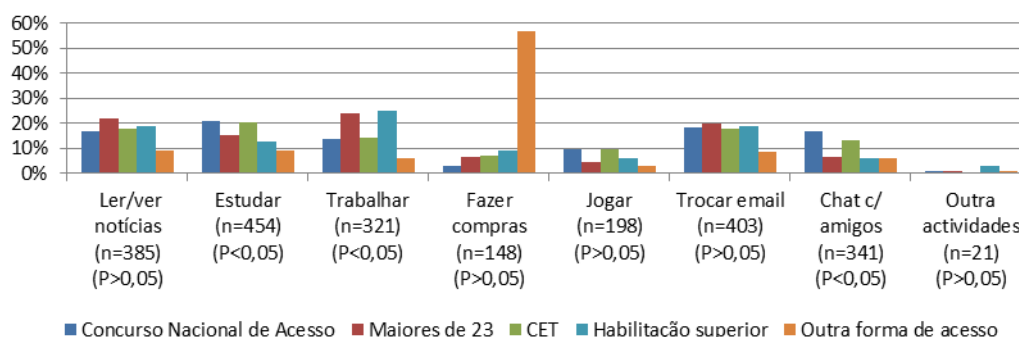


Gráfico 3 – Finalidade de utilização da Internet

Quando inquiridos sobre o registo e uso de redes sociais, 492 estudantes (83,5%) referiram ser utilizadores de Redes Sociais sendo a rede Facebook a preferida, com um total de 447 respostas (55,3%), seguida da rede Hi5 com um total de 245 referências (30,3%). De notar que os estudantes podem estar ligados a mais do que uma rede. O gráfico 4 mostra que os estudantes utilizam as redes sociais indiscriminadamente para as diversas atividades.

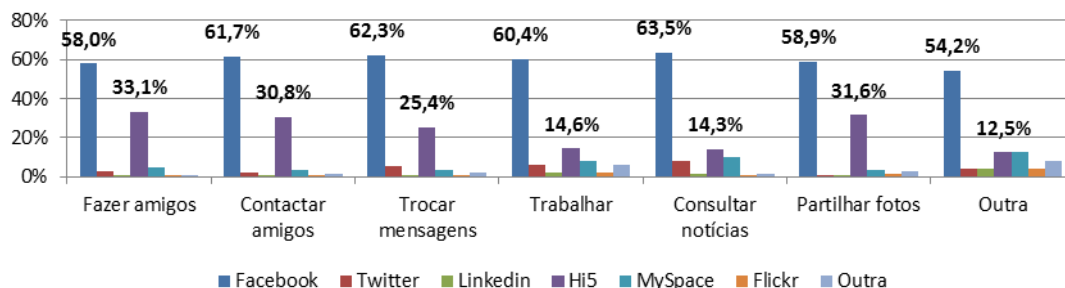


Gráfico 4 – Finalidades de utilização das redes sociais

Para o presente trabalho a questão da utilização ética da informação cingiu-se apenas à indicação das referências bibliográficas em trabalhos de natureza académica verificando-se que, para todas as formas de acesso, predomina o parâmetro Sempre, com valores variando entre os 38,5% nos estudantes oriundos dos concursos especiais, na variante Maiores de 23 anos e os 64,3% em Outra forma de acesso ($P < 0,05$) (Gráf.5).

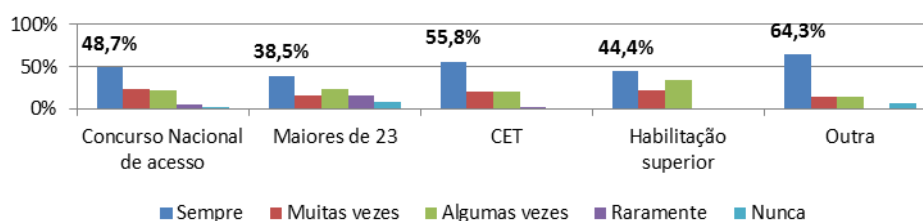


Gráfico 5 – Utilização de referências bibliográficas

Quando inquiridos sobre se utilizaram a Internet para pesquisar informação, 572 estudantes responderam afirmativamente, correspondendo a 97,1% do total da amostra. Para a questão “De que maneira pesquisa informação na Internet?” obteve-se a distribuição evidenciada no gráfico 6, correspondendo a maior percentagem de utilização ao Google, com 576 respostas (52,1%), seguido da Wikipédia, com 398 referências (36,0%). A percentagem de referências ao Google Scholar (Académico), 20 menções (0,5%), revela desconhecimento desta variante do Google.

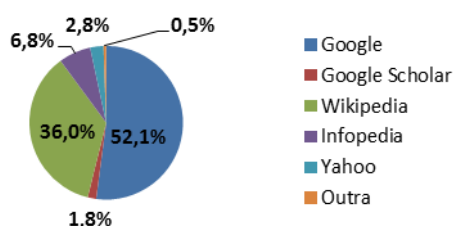


Gráfico 6 – Utilização da Internet para realização de trabalhos académicos

Tendo em conta as funções da BES, nomeadamente: assegurar o apoio às atividades de ensino, aprendizagem e investigação; ser um parceiro ativo no processo de transferência de conhecimento/informação; disponibilizar conteúdos adequados e atualizados (Amante 2010), parece existir alguma divergência entre aquilo que a biblioteca do ensino superior é e o que os estudantes esperam obter da mesma (Gráf.7).

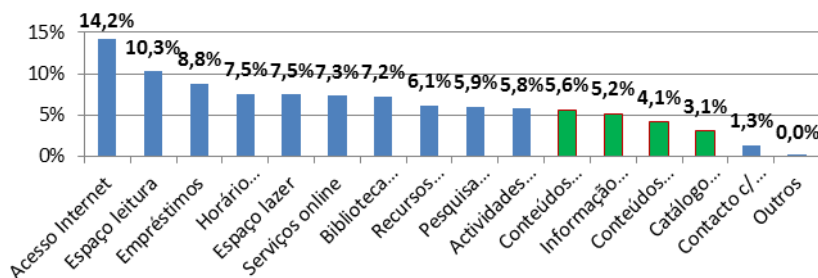


Gráfico 7 – Utilização dos serviços de biblioteca

Os resultados alcançados permitiram verificar que os estudantes reconhecem a biblioteca, enquanto tal, e utilizam-na, sobretudo, para estudar e fazer trabalhos de grupo. Detêm conhecimento de língua estrangeira, maioritariamente de língua inglesa. Possuem, de um modo geral, computador portátil. Utilizam frequentemente a Internet e sabem identificar algumas ferramentas de navegação e pesquisa, nomeadamente o Google e a Wikipédia. Maioritariamente estão associados à rede social Facebook. Reconhecem a importância da utilização de referências bibliográficas e utilizam a biblioteca para aceder à Internet, recolher bibliografia e ler, sendo estes os três serviços que esperam encontrar nas bibliotecas do IPCB. Não dão importância à atualidade dos conteúdos disponibilizados e parecem desconhecer a função do catálogo.

PLANO DE TRABALHO

Considerando estes resultados foi definido um plano de trabalho para as bibliotecas sob a responsabilidade da autora, a Biblioteca da ESACB e a Biblioteca da ESART, bibliotecas que partilham o mesmo espaço físico. O plano de trabalho visou, na vertente comunicação, melhorar a qualidade da comunicação entre a biblioteca e os seus utilizadores (mediada e direta) (Quad.2).

Quadro 2 - Quadro resumo da comunicação com os utilizadores

Comunicação	Descrição	Características
Desenho de uma nova homepage para a biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> Novos conteúdos Página inicial apelativa anunciando atividades e novidades Novidades ESACB e ESART Informação geral (horário, FAQ, contactos) 	Para além da página inicial com notícias e destaques, a atualização do conteúdo é em muitos casos dinâmica e procura refletir o movimento da biblioteca
Publicação	<ul style="list-style-type: none"> INFOBIB: Folha Informativa da Biblioteca da ESACB INFOBIB: Folha Informativa da Biblioteca da ESART 	Edições eletrónicas com conteúdos atualizados e orientados ao utilizador de cada Escola, distribuídas mensalmente via e-mail
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> Exposições Espetáculos Workshops Cursos 	As atividades desenvolvidas procuram evidenciar a dinâmica produtiva das escolas responder às questões colocadas
Informação	<ul style="list-style-type: none"> Facebook da biblioteca Afixação de informação nas duas Escolas Toda a informação é repassada via e-mail (direto ou por mailing list) INFObiblioPOINT ESART 	Toda a atividade da Biblioteca é divulgada através do Facebook. Para melhorar a comunicação com a ESART foi criado um ponto de contacto na Escola

Relativamente à *homepage*, a preocupação colocou-se sobretudo na questão da atualização sistemática dos conteúdos e na adequação dos mesmos ao respetivo público (Gráf.8). A fórmula encontrada foi a da construção de uma única página para as duas bibliotecas com informação comum, na maioria dos casos, e específica quando tal se justifique, nomeadamente

na questão das novas aquisições, na INFOBIB e outras notícias ou destaques, como a figura 8 ilustra.



Gráfico 8 – Aspeto da *homepage* da biblioteca (consult. em 20130409)

As INFOBIB-Folhas Informativas procuram refletir a dinâmica da organização mantendo os logótipos e as cores das Escolas, assegurando a identidade entre o instrumento de divulgação e a organização (Gráf.9).



Gráfico 9 – Layout das INFOBIB - Folhas Informativas da ESACB e da ESART.

Há ainda a salientar a criação do INFObiblioPOINT ESART, estrutura que assenta no modelo da itinerância. O INFObiblioPOINT ESART funciona uma vez por semana na Escola Superior de Artes Aplicadas e é um ponto de contacto daquela Escola com a Biblioteca. Pretende fomentar a utilização da mesma motivando os utilizadores para a prática do uso competente e assertivo dos meios e dos recursos.

Em concomitância com as realizações mencionadas anteriormente foi criado o Programa de Formação de Utilizadores da Biblioteca, cuja primeira edição ocorreu ainda no ano letivo de 2010/2011. Este, como o próprio nome indica, acompanhando a matriz formativa, desenvolveu-se em duas dimensões, a do uso da biblioteca e a exploratória dos recursos disponíveis (Quad.3).O plano de formação constante da tabela 3 está em implementação progressiva desde 2010. As variações que o plano vai integrando estão relacionadas com a identificação de problemas seja por observação, registo diário ou através de inquéritos, mas também com as solicitações dos utilizadores, nomeadamente docentes, relativamente às necessidades dos estudantes.

Quadro 3 - Quadro resumo das atividades de formação de utilizadores

Formação	Descrição	Objetivos
Formação inicial (Utilização da biblioteca)	Modelo de formação em contexto de sala de aula com sessão teórica apoiada pela visualização de uma apresentação dos recursos, serviços, modo de funcionamento e utilização da biblioteca. Procura transmitir informação de carácter geral, comportamental e funcionar como estimulante da curiosidade.	Dotar os estudantes de conhecimentos básicos sobre o funcionamento e modo de utilização dos serviços e recursos proporcionados pela Biblioteca da ESACB/ESART.
Formação avançada (b-on; Repositório Científico IPCB)	Modelo de formação em contexto de sala de aula com sessão teórico/prática em que os estudantes, para além de receberem formação sobre os tipos de conteúdos, suportes e documentos, acompanham a exploração da b-On e do	Dotar os estudantes de conhecimentos básicos sobre o funcionamento e modo de utilização dos recursos online proporcionados pela Biblioteca

	Repositório Científico do IPCB (RCIPCB), orientados pelo Bibliotecário, de modo a que, no final da sessão, sejam autónomos em relação à utilização destes recursos.	da ESACB/ESART, na vertente de exploração da b-On e do RCIPCB.
Sessões individuais de formação/apoio ao utilizador	Sessão individual na sala do Bibliotecário para aprendizagem e esclarecimento relativamente à utilização de: b-On; Web of Knowledge; JCR e consulta do RCIPCB. Exploração do RCIPCB e depósito de documentos Apoio à elaboração de referências bibliográficas com base na norma em uso.	Dotar os utilizadores de conhecimentos úteis às atividades de investigação e elaboração de trabalhos de natureza académica e/ou científica.
Visitas guiadas à biblioteca	Organizadas pelos docentes coordenadores de curso apoiados pelo Staff da Biblioteca, no início do ano letivo.	Mostrar a Biblioteca aos estudantes que frequentam pela primeira vez a ESACB e a ESART.
Participação em eventos de natureza académica	Sessões de abertura das aulas ou de apresentação a novos estudantes. Sessões especialmente dirigidas a estudantes em final de ciclo.	Informar os estudantes sobre o potencial da Biblioteca e da sua correta utilização face aos desafios da formação que frequentam.
Tutoriais	Tutoriais b-on Exploração do catálogo da biblioteca Depósito de documentos no RCIPCB Referenciação bibliográfica TFC Referenciação bibliográfica (RCIPCB) Formatação TFC (Licenciatura e Mestrado)	Apoiar os utilizadores nas atividades de pesquisa e organização da informação, tendo em vista o ganho de autonomia relativamente aos recursos disponíveis através da <i>homepage</i> da Biblioteca.

As sessões de formação são desenhadas pelo bibliotecário, tendo em conta as características dos produtos que se propõe ensinar a utilizar. O modelo de difusão, totalmente orientado ao utilizador (*user-oriented*) passa, no caso das formações inicial e avançada, pelo envio, antes do início do ano letivo, dos planos de formação aos coordenadores de curso para calendarização das sessões. A formação inicial é ministrada, normalmente nas primeiras semanas de aulas, aos estudantes do primeiro ano, de qualquer ciclo de estudos. A formação avançada é realizada em ciclos ou anos mais avançados, e em geral, a pedido de docentes de unidades curriculares individuais ou de coordenadores de curso.

A grande aceitação que o Plano de Formação mereceu por parte das estruturas diretivas das duas Escolas e dos respetivos corpos docentes resultou na realização de inúmeras sessões de formação em todas as variantes previstas, conforme os dados constantes no quadro 4 que apresenta a distribuição das diversas atividades de formação desde o ano letivo de 2010/2011. Os dados relativos ao ano letivo 2012/2013 ainda não estão encerrados uma vez que os cursos de mestrado funcionam com semestres desfasados pelo que as formações avançadas ocorrem até aos meses de maio e junho.

Quadro 4 – Evolução da formação para as diversas modalidades previstas
(*3 + 5 cursos agrupados; **2+3cursos agrupados;***abertura de atividades letivas (4) e conferência convidada 1)

Ano letivo	Inicial	Avançada	Individual	Visitas	Eventos
2010/2011	13	6	7	-----	-----
2011/2012	10*	14	12	5	1***
2012/2013	5*	6**	9	6	5***

No registo de atividades da biblioteca verifica-se sempre um incremento de utilização após as sessões de formação, notando-se uma autonomia progressiva dos utilizadores nas suas buscas. Tendencialmente diminuiu o número de estudantes que não utilizam a biblioteca e aumentou o número de pesquisas no catálogo *online*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação do modelo de formação desenvolvido visou dotar os estudantes de competências simples para uso correto da biblioteca, e elaboradas relativas ao conhecimento e utilização dos recursos documentais, independentemente do meio facilitador. Procura responder a questões tais como, que recursos estão disponíveis e onde os localizar, bem como no domínio da apreensão de conceitos fundamentais como fiabilidade da informação e dos documentos, *peer review*, certificação de recursos disponíveis na Intra ou na Internet, distinção entre bases referenciais e textuais, importância da língua de pesquisa, utilização ética da informação, entre outros aspetos, que traduzem e enriquecem as práticas de educação para a literacia da informação em bibliotecas do ensino superior, fortalecendo o exercício pleno de uma cidadania competentemente informada. O sucesso do programa de formação, de momento é medido pela adesão contínua registada e pela observação do comportamento informacional dos estudantes após as sessões o que leva a crer que a aplicação do programa promoveu o incremento das competências dos estudantes em termos de identificação das necessidades de informação, localização de documentos, seleção dos mesmos considerando os objetivos e uso ético da informação.

Importa agora avaliar o programa face aos seus objetivos totais, no sentido de potenciar a melhoria contínua, o que será desenvolvido em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALA (1989). Report of the Presidential Committee on Information Literacy. [S.l.] : ALA. Disponível em WWW:<URL: <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1t.html>>.
- AMANTE, M.J. (2010) – Bibliotecas universitárias: conhecer para valorizar, In Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 10, Guimarães, 7-9 Abril, Políticas de Informação na sociedade em rede: actas. Lisboa : BAD. Disponível em WWW:<URL: <http://hdl.handle.net/10071/1907>>.
- BARO, E.E. ; KEOH, T. (2012), 'Teaching and fostering information literacy programmes: a survey of five University Libraries in Africa', *The Journal of Academic Librarianship*, 38(5): 311-315.
- BASILI, C. (2003). Verso una patente europea dell'informazione: il projeto EnIL. Torino : CERIS – CNR. 12, V p. (Working paper ; n.º5).
- BROWN, C. ; MURPHY, T.J. ; NANNY, M. (2003), 'Turning techno-savvy into info-savvy: authentically integrating information literacy into the College Curriculum', *The Journal of Academic Librarianship*, 29(6):386-398.
- CARDOSO, G. ; ESPANHA, R., coord. ; TABORDA M.J., inv. (2010). A utilização da Internet em Portugal 2010. Lisboa : LINI/UMIC. 52 p. Disponível em WWW:<URL: http://www.unic.pt/images/stories/noticias/Relatorio_LINI_UMIC_InternetPT.pdf>.
- CORRALL, S. (2008), 'Information literacy strategy development in higher education : an exploratory study', *International Journal of Information Management*, 28:26-37.
- DGES - DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR (2011). Concurso Nacional de Acesso: 2010 em números: resultados 1.ª fase. Lisboa : Direcção-Geral do Ensino Superior. 101 p.
- DUDZIAK, E.A. (2001). A information literacy e o papel educacional das bibliotecas. São Paulo : Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. 179 p. Tese de Mestrado.

DUDZIAK, E.A. (2003), 'Information literacy : princípios, filosofia e prática', *Ciência da Informação*, 32(1): 17f.

FARIAS, C.M. ; VITORINO, E.V. (2009), 'Competência informacional e dimensões da competência do bibliotecário no contexto escolar', *Perspectivas em Ciência da Informação*, 14:2.

FERNANDEZ- VILLAVICENCIO, Nieves González (2010), 'Helping students become literate in a digital networking-based society: a literature review and discussion', *The International Information and Library Review*, 42:124-136.

GENONI, P. ; MERRICK, H. ; WILSON, M.A. (2006), 'Scholarly communities, e-research literacy and the academic librarian', *The Electronic Library*, 24:6.

HATSCHBACH, M.H.L. ; OLINTO, G. (2008), 'Competência em informação: caminhos percorridos e novas trilhas', *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série*, 4(1): 20-34.

HUMES, B. (2003). Understanding information literacy. [S.l. : s.n.]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.libraryinstruction.com/infolit.html>>.

ISAÍAS, P. (1999) – Bibliotecas digitais. Lisboa : Universidade Aberta. 176 p.

KRESS, G. (2003). Literacy in the new media age. London ; New York : Routledge Taylor & Francis.

MEDINA DEL SOL, L. [et a.] (2009), 'La biblioteca universitária ante los nuevos retos del siglo XXI', *Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*, 7(2):35-42.

MELO, A.V.C. de ; ARAÚJO, E.A. de (2007), 'Competência informacional e gestão do conhecimento: uma relação necessária no contexto da sociedade da informação', *Perspectivas em Ciência da Informação*, 12(2):185-201.

PACHECO, E.L.M. (2007). A literacia da informação e o contributo da biblioteca universitária. Lisboa : BAD. Disponível em WWW<URL: <http://www.badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM62.PDF>>.

PASSARELLI, B. (2009), 'O bibliotecário 2.0 e a emergência de novos perfis profissionais', *DataGramaZero: Revista de Ciência da Informação*. Disponível em WWW:<URL: http://www.dgz.org.br/dez09/Art_01.htm>.

RADER, H.B. (2002), 'Information literacy 1973-2002: a selected literature review', *Library Trends*, 51(2):242-259.

RODRIGUES, Maria Eduarda Soares Monteiro Pereira Nogueira Rodrigues (2011). O perfil informacional do estudante à entrada do ensino superior : o caso do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Évora : Universidade de Évora. 1 CD-ROM. Dissertação de Mestrado.

SILVA, A.M. ; FERNÁNDEZ MARCIAL, V. (2010), 'Novos resultados e elementos para a análise e debate sobre a literacia da informação em Portugal', *Inf.Inf. Londrina.*, 15(1): 104-128.

SILVA, A.M. da (2008), 'Inclusão digital e literacia informacional em ciência da Informação', *Prisma.Com*, 7:16-43.

SILVA, A.M. da ; FERNÁNDEZ-MARCIAL, V. ; MARTINS, F. (2007) – A literacia informacional no Espaço Europeu de Ensino Superior: fundamentos e objectivos de um projecto em várias fases Disponível em WWW: <URL: <http://www.badinfo.APBAD.pt/Congresso9/COM31.pdf>>.

SILVA, A.M., [et al.] (2009), 'A literacia informacional no Espaço Europeu de Ensino Superior : estudo das competências de informação em Portugal (primeiros resultados globais)'. In Fórum Ibero-Americano de Literacias, Julho, Braga, [S.l. : s.n.], 41 p.

SILVA, A.M., [et al.] (2010), 'A study on information skills in Portugal. Information literacy and the European Higher Education Area (some global results)', In International Congress of Information, La Habana, 19-23 Abril, Info 2010.

TOMÉ, M.C.D.A.F. (2008). A biblioteca escolar e o desafio da literacia da informação : um estudo empírico no distrito e Viseu. Lisboa : Universidade Aberta. Tese de Mestrado.

WOOLISCROFT, M. (1997), 'From library user education to information literacy: some issues arising in this evolutionary process', In COMLA Workshop. Gabarone (Botswana), July. 25 f.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

As potencialidades das Wikis em educação – relato de uma experiência em duas oficinas de formação de professores

João Paulo da Silva Proença (jp.proenca@gmail.com)

Rede de Bibliotecas Escolares

Resumo: Uma Wiki é um sítio Web colaborativo que pode ser gerido por vários utilizadores, podendo estes criar, editar, apagar ou modificar o conteúdo de uma página Web, de uma forma interativa, fácil e rápida. Estas facilidades fazem de uma Wiki uma ferramenta efetiva para a escrita, promoção de competências em informação e promoção de trabalho colaborativo.

Uma Wiki da Biblioteca Escolar deve ser mantida com a colaboração de professores e alunos que se deverão tornar responsáveis por partes da mesma: biografias, resumos de livros, informação cultural, sugestões de filmes, dados sobre a região, escrita colaborativa, jornal da turma, repositórios/resumos de aulas, criação e manutenção de FAQ's ... ficando reservado ao professor bibliotecário o papel de gestor e de moderador da Wiki.

Infelizmente e como alguns estudos evidenciam, apesar das suas potencialidades, as Wikis são pouco usadas em contexto educativo e nas Bibliotecas Escolares.

Na segunda parte da comunicação, a partir deste fundamento teórico e da constatação de que as Wikis são pouco usadas pelas Bibliotecas Escolares, iremos apresentar um estudo de carácter qualitativo em que se expõe o contexto de realização de duas oficinas de formação dirigidas a professores e professores bibliotecários realizada em formato de e-learning, através do uso de uma plataforma moodle disponibilizada pela Rede de Bibliotecas Escolares. A formação decorreu entre outubro de 2012 e fevereiro de 2013.

Apresentaremos um balanço qualitativo do trabalho de construção das Wikis mostrando alguns dos trabalhos mais significativos realizados no âmbito desta formação.

Com a introdução de Wikis as Bibliotecas Escolares ficaram na posse de recursos educativos digitais que se constituem como diversos e valiosos auxiliares no trabalho da biblioteca com a vantagem de o uso destas ferramentas web promoverem a aprendizagem de competências do uso da informação: pesquisa, recolha, seleção, síntese e produção, tudo isto em trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Trabalho-colaborativo, participação, literacia da informação, bibliotecas-escolares, Wikis

Introdução

A palavra «Wiki» tem origem na língua havaiana e significa «rápido», sendo que o primeiro sítio Web denominado Wiki foi, segundo a Wikipedia¹, o WikiWikiweb criado em 1994 por Howard G. Cunningham e cujo objetivo era designar um documento partilhado na Web que se pode abrir e editar muito rapidamente com vista à partilha e edição colaborativa de documentos, possibilitando assim a sua constante atualização bem como a eliminação da duplicação de ficheiros e das suas múltiplas versões.

Uma Wiki é, pois, um sítio Web colaborativo que, de acordo com Júnior e Coutinho (2008, p. 337) pode ser comercial ou open source, para além disso pode ser gerido por vários utilizadores, podendo estes criar, editar, apagar ou modificar o conteúdo de uma página Web, de uma forma interativa, fácil e rápida, bastando para tal ultrapassar três etapas: editar a página; proceder às modificações desejadas; gravar as alterações. Estas facilidades fazem de uma Wiki uma ferramenta efetiva para a escrita colaborativa, evitando-se múltiplas versões de um mesmo documento que tradicionalmente circulavam via *e-mail*, ficando o utilizador na dúvida se estaria perante a última versão e tendo ainda dificuldade em recuperar uma versão anterior do documento de que gostasse mais.

A Wiki mais conhecida é a Wikipedia, a maior enciclopédia on-line e baseia-se num sistema Wiki à escala mundial. A Wikipedia terá aproximadamente 5 milhões de artigos sendo que, em comparação, a Enciclopédia Britânica tem apenas 100 mil. Há artigos em mais de 200 línguas, estando a maior parte deles disponíveis para alteração, correção e atualização *on-line*. A fiabilidade dos conteúdos é garantida com a colaboração de milhares de voluntários, que não só criam conteúdos como monitorizam a criação de novos artigos e a alteração dos já existentes.

I – Enquadramento teórico

1. As Wikis na educação

Permitindo uma Wiki que “os membros de uma dada comunidade educativa (uma turma, uma escola, um grupo de investigadores, etc.) insiram conteúdos ou modifiquem textos já publicados” Junior e Coutinho (2008, p.338) torna-se possível usando esta ferramenta Web 2.0 construir repositórios coletivos alimentados por todos aqueles que se interessam por determinado tema, conteúdo ou área do saber, tornado o utilizador um papel central na produção de conteúdos, conceito tão caro à Web 2.0.

Os referidos autores (2008) citando Santamaria & Abreira (2006) atribuem a esta ferramenta as seguintes potencialidades educativas:

- Interagir e colaborar dinamicamente com os alunos.
- Trocar ideias, criar aplicações, propor linhas de trabalho para determinados objetivos.
- Recriar ou fazer glossários, dicionários, livros de texto, manuais, repositórios de aula, etc.
- Ver todo o historial de modificações, permitindo ao professor avaliar a evolução registada.
- Gerar estruturas de conhecimento partilhado, colaborativo que potencia a criação de comunidades de aprendizagem.
- Integração dentro dos edublogs porque ainda que distintos em termos de concepção podem ser integrados de forma complementar. (2008, p. 338)

2. Porque usar as Wikis na Biblioteca Escolar?

Matthew Bejune, em 2007, elaborou um estudo sobre a utilização de Wikis em bibliotecas tendo, para tal, identificado trinta e três Wikis de bibliotecas. A partir deste estudo desenvolveu um sistema de classificação que os agrupou em quatro categorias:

- Colaboração entre bibliotecas (45,7%)
- Colaboração entre funcionários de biblioteca (31,4 %)
- Colaboração entre funcionários da biblioteca e utilizadores (14,3 %)
- Colaboração entre utilizadores (8,6 %)

As Wikis que Bejune descobriu, que foram identificados como colaboração entre bibliotecas, incluíam conteúdos tais como: folhetos, dicas e truques, tutoriais, recursos para partilhar, técnicas de ensino, projetos relativos à instrução, sugestões de leitura e documentos. As Wikis de colaboração entre funcionários da biblioteca incluíam itens tais como novidades e avisos, projetos, resolução de problemas, recursos de formação, materiais de apoio, conferências, publicações, manuais de utilizador, instruções para uma diversidade de operações com o computador, respostas a perguntas frequentes. Bejune constatou ainda que as Wikis que evidenciavam a colaboração entre funcionários da biblioteca e utilizadores não eram fáceis de descobrir. Estas Wikis têm um aspeto mais profissional que as outras Wikis, as páginas tinham imagens e pareciam-se com uma página Web. Estas Wikis são coleções de recursos e serviços em formato eletrónico em condições de serem impressos de modo a auxiliar os utilizadores nas suas pesquisas. Este autor apenas encontrou três exemplos de Wikis que evidenciavam colaboração entre utilizadores. Basicamente, estes Wikis apresentavam revisão de literatura feita por utilizadores.

Margaix Arnal publicou em 2008 um estudo sobre Web social. Nesse estudo este autor refere que o uso das Wikis em Bibliotecas giram em torno de quatro eixos fundamentais:

1. Uso interno. Su flexibilidad en la publicación por parte de varios autores y el control de versiones la convierten en una buena herramienta para intranets.
2. Elaboración de guías de recursos. Muchas bibliotecas ofrecen a sus usuarios selecciones de recursos web comentadas. Las Wikis permiten ofrecer este servicio de una forma más eficiente, ya que ahora la edición ya no tiene que recaer sólo en una persona, se puede abrir a un grupo más

amplio (más bibliotecarios, usuarios, etc.) y se puede utilizar los foros de discusión para que los usuarios aporten sus comentarios y opiniones.

3. Elaboración de manuales. [...] Algunas bibliotecas han empezado a desarrollar manuales para los usuarios o para uso interno con herramientas Wiki, donde los cambios son mucho más rápidos de publicar y los usuarios siempre disponen de la última versión.

4. Guías de información local. En el contexto de la biblioteca pública es posible que la biblioteca ofrezca una Wiki para que actúe como guía de la localidad con información del tipo que consideren oportuno: turismo, historia local, etc. La biblioteca seguramente no puede afrontar por sí sola crear y mantener todo ese contenido, pero sí ofrecer el espacio para que los usuarios lo hagan. (Arnal, 2008, pp.18-19)

3. Como usar as Wikis na Biblioteca Escolar?

Que tipo de conteúdos? Independentemente da tipologia da Wiki que irá ser criado, importa que a Biblioteca Escolar defina que tipo de conteúdos quer apresentar à comunidade educativa ou ainda, que conteúdos e serviços a comunidade escolar necessitam. A utilização de uma Wiki pela biblioteca pode começar por ser apenas o *Website* da Biblioteca Escolar com informação sobre a mesma, dado o facto de uma Wiki ser muito fácil de criar e gerir. No entanto, sendo uma Wiki uma ferramenta de trabalho colaborativo por excelência, seria muito empobrecedor que este se tornasse uma página muito estática e mantida apenas por um utilizador. Pelo facto de os membros registados de uma comunidade poderem ler, escrever, modificar conteúdos, criar páginas, editar as que existem, enriquecer linha a linha, parágrafo a parágrafo um texto, tudo isso fomenta a troca de ideias, o trabalho colaborativo, a comunicação entre grupos de interesses específicos, a criação de inteligência coletiva e trabalho em rede onde cada um, segundo as suas competências e interesses contribui para um documento mais rico.

Fomentar o trabalho colaborativo: A Wiki da Biblioteca Escolar deve deste modo ser mantido com a colaboração de professores e alunos que poderão tornar-se responsáveis por partes da Wiki: biografias, resumos de livros, informação cultural, sugestões de filmes, dados sobre a região, escrita colaborativa, jornal da turma, repositórios/resumos de aulas, criação e manutenção de FAQ's ... ficando reservado ao professor bibliotecário o papel de gestor e de moderador da Wiki.

Fomentar a rede: Fará sentido que a Wiki da biblioteca apresente ligações para outras Wikis, Blogues de alunos e professores e que este seja organizado por áreas temáticas.

4. Problemáticas associadas:

Podemos apontar algumas problemáticas de uso associadas, a saber:

Por vezes há muitos “leitores” mas pouca participação efetiva pois, nos grupos, como está devidamente estudado pela psicologia, sucede que nem todos os membros colaboram da

mesma forma, sendo comum a adoção, formal ou informalmente, de diversos papéis por parte dos participantes. Deste modo, sucede que haverá líderes que acabam por participar de forma mais intensa e outros que, por timidez ou receio, acabam por tomar um papel mais passivo ou pouco efetivo no trabalho colaborativo adotando uma postura de meros leitores. Obviamente que todo o grupo fica prejudicado pois só se constrói a inteligência coletiva e se promove a rede quando cada um participar e expuser a sua opinião. Caberá ao líder ou ao professor bibliotecário tentar promover a participação de todos e criar dinâmicas de participação e/ou debate efetivos.

Uma elevada participação ou um número exagerado de mensagens também poderá ser problemática. Podendo parecer uma contradição com o cenário que acima se descreveu, esta só o é de uma forma aparente. Em grupos com grande participação e dinamismo um número exagerado de mensagens ou participações poderá levar alguns dos membros a pensar que não conseguirão acompanhar a dinâmica do grupo e resolvem desistir. Devido aos múltiplos afazeres em que cada um poderá estar envolvido, poderá ser problemático chegar a um grupo ou a uma Wiki e reparar que há inúmeras mensagens para ler e/ou responder sendo que a objetividade e/ou relevância das mesmas poderão não ter sido tomadas em consideração. Novamente caberá ao moderador, seja ele o Professor Bibliotecário ou não estar atento a este tipo de dinâmicas.

A necessidade de um moderador e de um regulamento de utilização deve ser tido em conta. Por vezes surge a necessidade de algum controle do sistema colaborativo e existem várias formas de controlar uma Wiki, quer definindo permissões a cada utilizador o que limita a atuação de cada um, quer definindo previamente de forma muito clara a organização da Wiki ou outro documento colaborativo de forma a orientar cada utilizador, ou ainda definindo uma revisão dos conteúdos por parte do professor bibliotecário antes de estes poderem ser publicados. Ainda neste âmbito pode ser necessária alguma moderação no caso de se tornar problemática a diversidade de opiniões de teor oposto se as posições se forem extremado.

Também a falta de controlo sobre o conteúdo pode constituir um problema. Visto que qualquer pessoa pode editar os artigos, não sendo de excluir um ou outro caso mal-intencionado a questão da qualidade e relevância deverá ser tida em conta. Uma das formas de este problema poder ser solucionado será ter em conta que, dado o facto de haver muitos editores e se fomentar um espírito colaborativo e de posse comum, será a própria comunidade a corrigir eventuais erros ou desvios à medida que estes são detetados.

Dado o facto de esta ser uma ferramenta de trabalho colaborativo, deve ser pensada uma estrutura base de navegação que sirva de itinerário para que cada um possa saber onde colocar a sua participação.

Apesar de se tratar de ferramentas Web 2.0 de interface “amigável”, poderá ter que ser equacionada a formação de utilizadores para o uso destas ferramentas, de modo a permitir os utilizadores conhecer o sistema de edição de modo a eliminar receios, medos ou erros que demoram algum tempo a serem corrigidos

II – Descrição do estudo

1. Contextualização

Conforme referimos anteriormente, as Wikis apresentam inúmeras potencialidades para a educação e para as Bibliotecas Escolares. Infelizmente, a partir do nosso campo de observação, como investigadores interessados no uso das ferramentas Web 2.0 por parte das Bibliotecas Escolares temos constatado que as Wikis não têm constituído aposta por parte das referidas Bibliotecas Escolares. Esta afirmação pode ser corroborada pelo estudo de Zélia Silva (2012) sendo nele referido no referente aos serviços Web 2.0 utilizados pelas bibliotecas: “no extremo oposto encontram-se os Wikis, o *Twitter* e os aplicativos de marcação social com um número residual de biblioteca a adoptá-los” (pp. 132-133), pelo estudo de Cunha e Figueiredo (2012) no qual as Wikis nem constam das ferramentas acerca das quais foram questionados os professores bibliotecários (p.7) e por nós próprios por ocasião da elaboração da nossa dissertação de mestrado em que constatámos que: “Não foram encontradas ligações para Wikis da biblioteca ou de alunos em articulação com a BE o que não querendo dizer que estes não existam também pode ser encarado, nessa situação, como um menor valor dado a este tipo de ferramentas por parte das BE” Proença (2012, p.201).

Conscientes das potencialidades das Wikis para as Bibliotecas Escolares aproveitámos o facto de estarmos a dinamizar duas oficinas de formação para trabalhar esta ferramenta Web 2.0 como conteúdo de uma sessão de formação e como proposta de trabalho final para aqueles que a quisessem explorar melhor.

Refira-se a propósito que os dois grupos de formandos que participaram nestas duas formações acabam por corroborar as nossas afirmações anteriores referentes ao desconhecimento ou uso de Wikis pelas bibliotecas escolares visto que, num questionário de diagnóstico realizado previamente à formação, apenas seis formandos participantes das duas turmas, num total de cinquenta participantes afirmaram usar Wikis (não foi questionado o contexto do seu uso).

2. Objeto de pesquisa

Este estudo teve por base de trabalho duas turmas de uma oficina de formação realizada em formato de e-learning, através do uso de uma plataforma moodle disponibilizada pela Rede de Bibliotecas Escolares. A formação decorreu entre outubro de 2012 e fevereiro de 2013, sendo a turma “A” constituída por 29 formandos entre professores bibliotecários; Bibliotecários Municipais, Diretores de estabelecimento, professores e colaboradores do Centro de Formação e a turma “B” constituída por 21 professores bibliotecários e focalizou-se no trabalho realizado pelos formandos, respetivamente, nas sessões de formação dedicadas ao trabalho com as Wikis e nos trabalhos finais realizados pelos formandos que optaram por escolher a Wiki como objeto do seu trabalho.

3. Metodologia

No estudo que apresentamos, a opção por uma abordagem do tipo qualitativo, de natureza descritiva e interpretativa, foi tomada face ao facto de esta nos surgir como a mais adequada à especificidade do objeto em estudo visto que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma abordagem qualitativa é aquela metodologia de investigação que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p. 11), sendo que este tipo de metodologia, segundo os mesmos autores, agrupa “diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p. 16).

Consideramos ainda que a nosso estudo pode ser considerada como um estudo de caso de tipo descritivo múltiplo. Descritivo porque, de acordo com D'Oliveira tem como objetivo: “retratar em detalhe as características de pessoas, acontecimentos ou situações. Neste tipo de estudo pretende-se obter um conhecimento aprofundado dos fenómenos sendo para tal utilizadas várias fontes de informação.” (2007, p. 15) sendo que é múltiplo porque estão envolvidas várias Wikis diferentes produzidas por autores distintos à qual se pode aplicar, por analogia, a interpretação de Yin ao referir que “cada escola é o objeto de um estudo de caso individual, mas o estudo de caso como um todo abarca várias escolas e, dessa forma, usa um projeto de casos múltiplos.” (2005, p. 68)

Deste modo, ao optarmos por uma investigação qualitativa, criando condições para a obtenção de dados qualitativos, demos uma grande relevância à análise do processo, à compreensão dos fenómenos e à interpretação da realidade que nos propusemos estudar e não à quantificação de resultados quantitativos que se viessem a obter.

4. Instrumentos de recolha de dados

Para a elaboração deste estudo foi realizada análise documental a partir dos trabalhos produzidos por todos os formandos das duas turmas de formação, durante as duas sessões dedicadas às Wikis, que se realizaram respetivamente entre 6 e 20 de novembro de 2012 e 3 a 17 de dezembro de 2012. Posteriormente foi realizada análise documental às Wikis criadas pelos formandos como objeto de escolha para trabalho final.

5. Apresentação e interpretação dos dados recolhidos

A turma A constituída por vinte e nove formandos, foi organizada, para a sessão dedicada ao estudo das Wikis e suas potencialidades, em nove grupos de três formandos e um de dois formandos, tendo como produto final desta sessão sido construídos dez Wikis usando a

plataforma pbworks e obrigando a trabalho colaborativo por parte dos formandos. As suas temáticas foram diversas sendo que sete delas se focaram nas áreas de trabalho da biblioteca escolar, nomeadamente no âmbito da Formação de Utilizadores, da Leitura (sugestões de leitura, biografias de escritores ...), da Articulação Curricular, do Trabalho Colaborativo com os Docentes e da Ocupação de Tempos Livres ou outras propostas que se considerem pertinentes no contexto de ensino/aprendizagem., sugestões de atividades culturais, sugestões de filmes (Sinopses e trailers).

Foram ainda construídas três Wikis com temáticas diferentes, A primeira das quais dedicada à temática de autoajuda e apoio pessoal e lhe foi dado o nome de “Aprenda a falar Positivamente” acessível em: <http://positivamentefalando.pbworks.com/w/page/60855689/Positivamente%20Falando>

A segunda Wiki, à qual daremos um destaque especial, foi concebida para reunir informação sobre todos os serviços de documentação disponíveis em Almada que trabalham em rede, complementando-se entre si, de forma a tornar mais fácil a pesquisa, a recuperação e o uso da informação de que os utilizadores precisam. Esta Wiki pode ser acedida em <http://bibliodocdealmada.pbworks.com/w/page/60822999/FrontPage>

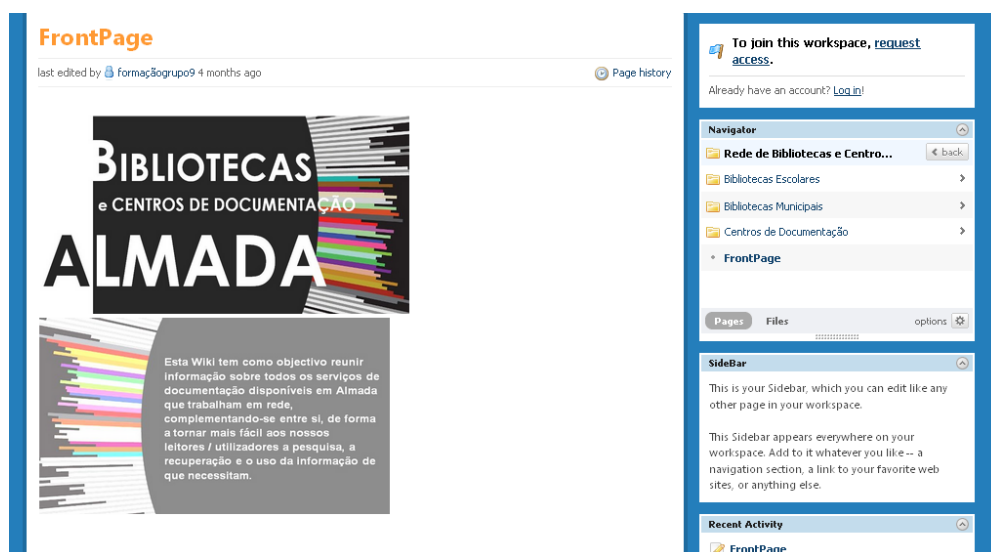


Figura 1 - página de rosto da Wiki “bibliotecas e centros de documentação de Almada”

Nas páginas desta Wiki podem ser encontrados os contactos de todas as escolas e agrupamentos de escolas do concelho, bem como a ligação para as páginas web de todas as bibliotecas escolares, bibliotecas municipais e seus polos do concelho e ainda as ligações para as páginas web do Museu da Cidade, Museu Naval, Núcleo Medieval Moderno, Casa da Cerca, Videoteca da Casa Municipal de Juventude de Sto. Amaro e ainda da Biblioteca de História Regional e Local.

A última Wiki produzida nesta sessão e nesta turma chamou-se “À descoberta do património” e está acessível através do seguinte endereço:

<http://descobertadepatrimonio.pbworks.com/w/page/60869051/%C3%80%20Descoberta%20do%20Patrim%C3%B3nio>

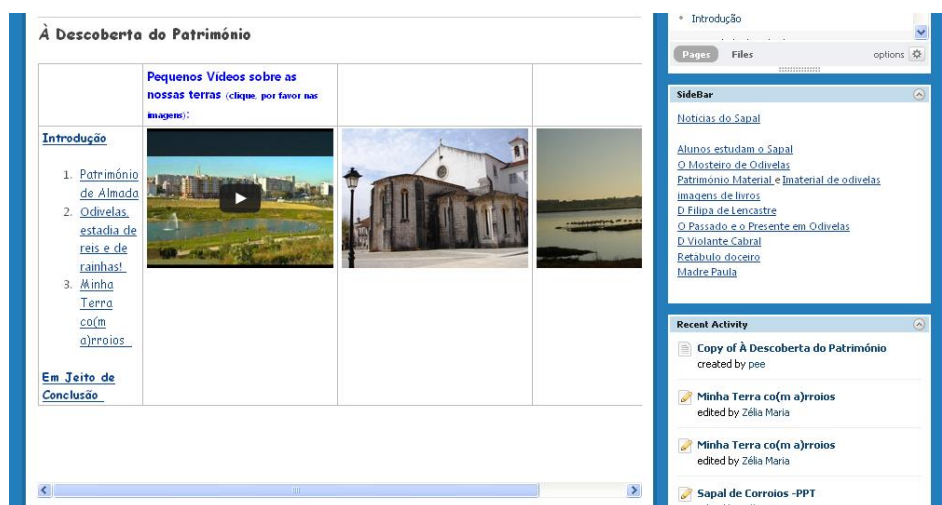


Figura 2 -Página de rosto da Wiki: "descobrir o património"

Esta constitui-se como uma belíssima compilação do património existente nas localidades de implementação das escolas de cada um dos elementos do grupo. Os materiais são diversificados: texto, fotos, vídeos, embora com um desenvolvimento algo assimétrico, mas os trabalhos de grupo são mesmo sujeitos a estas contingências. Disponibilizado na biblioteca de uma escola, o conteúdo desta Wiki pode ser utilizado pelos alunos para fazerem trabalhos sobre o património/história em que a escola está inserida.

Também a turma B, constituída por vinte e um formandos, foi dividida em grupos, para a sessão dedicada ao estudo das Wikis e suas potencialidades. Foram constituídos sete grupos de três formandos cada, o que levou à construção colaborativa de sete Wikis usando a plataforma pbworks. As suas temáticas foram diversas mantendo-se a ideia de se focarem nas áreas de trabalho da biblioteca escolar, nomeadamente no âmbito da Leitura (sugestões de leitura, biografias de escritores ...), da Articulação Curricular, do Trabalho Colaborativo com os Docentes e da Ocupação de Tempos Livres ou outras propostas que se considerem pertinentes: sugestões de atividades culturais, sugestões de filmes (Sinopses e *trailers*).

Destacam-se, neste grupo, duas Wikis. A primeira, de exploração bastante acessível, remete para inúmeros recursos, num conjunto de temas amplos que se prendem, sobretudo, com a formação para a cidadania e comemoração de dias festivos acessível em <http://Wikibes.pbworks.com/w/page/61728274/WIKI%20DAR>



Figura 3- Página de rosto da Wiki: "Wikidar"

Estamos perante uma compilação de trabalhos realizados em várias Escolas, que normalmente são engavetados ou esquecidos numa pasta de computador, mas que aqui, graças ao trabalho colaborativo entre os docentes, se transforma num repositório útil para a Biblioteca e para comunidade educativa.

A segunda remete-nos para uma compilação de ferramentas Web 2.0 e tutoriais de uso, acessível em <http://conhecerferramentas2012.pbworks.com/w/page/61740949/Boas%20Vindas>

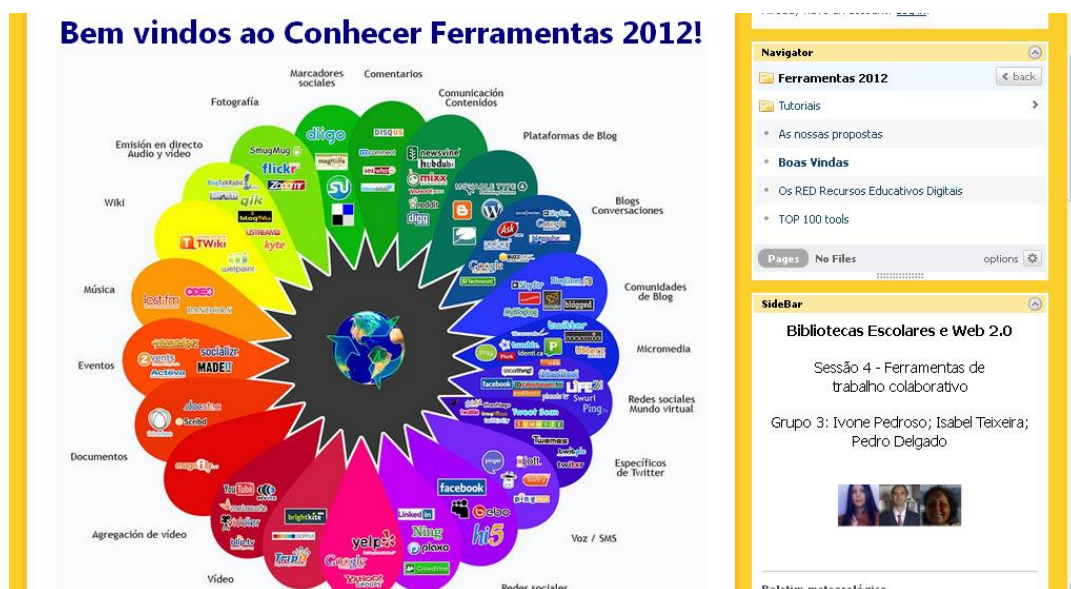


Figura 4- Página de rosto da Wiki: "Conhecer ferramentas 2012"

Esta é uma Wiki que se dirige a profissionais, aos professores bibliotecários e professores em geral, constituindo-se um repositório das principais ferramentas da Web 2.0, propondo um

vasto conjunto de recursos educativos através da conjugação de múltiplas formas (visuais, auditivas, textuais). As sugestões que fazem das ferramentas web 2.0 são interessantes e a explicação sucinta que as acompanha ajuda a perceber como foram criadas e como podem ser utilizadas

Esta Wiki demonstra, assim, que os educadores podem publicar conteúdos tanto para benefício pessoal, como para a partilha de saberes e ideias com colegas ou com os alunos, contribuindo para a sua autonomia e para a resolução de problemas. Neste sentido, a Wiki possui uma enorme potencial para o trabalho na Biblioteca Escolar, evitando a sobrecarrega de outros meios de comunicação, como os folhetos impressos ou o correio eletrónico.

Não deixa de ser interessante “ouvir a voz” dos participantes no final da sessão sobre as Wikis. Transcrevem-se algumas passagens paradigmáticas:

“Pensar em equipa à distância, que, confesso, de início me pareceu senão impossível, pelo menos difícil, tornou-se, no final, a mais-valia deste trabalho.” – Formanda a da turma A;

“Dentro das ferramentas que integram a Web 2.0 a Wiki surge como um espaço web colaborativo que tem uma enorme vantagem, pois pode ser gerido por vários utilizadores tendo estes a possibilidade de editar, modificar ou apagar conteúdos. Devido à possibilidade de participação e colaboração de muitos, na sua construção, a Wiki torna-se uma ferramenta interativa. Integrando a Wiki no contexto das bibliotecas, este surge como uma mais valia por um lado porque permite a colaboração entre as bibliotecas e entre os seus vários utilizadores, por outro lado possibilita a construção de um enorme portfólio interativo e diversificado, em que se pode dar “asas” à imaginação, à criatividade e à partilha. Poder-se-ia afirmar que com esta ferramenta de trabalho colaborativo é possível criar um “inteligência coletiva”. É importante referir que nesta dinâmica de construção de conhecimento existam os garantes do que é publicado, assim, mais uma vez é desenvolvido o espírito de trabalho colaborativo atendendo a que são distribuídas/atribuídas responsabilidades.” Formanda b da turma A;

“Relativamente aos objetivos propostos para esta sessão, creio tê-los atingido todos pois participei ativamente na criação da Wiki do meu grupo e consegui perceber as potencialidades desta ferramenta que, de facto, estimula o trabalho colaborativo; na etapa final, a consulta das Wikis dos outros grupos permitiu-me verificar os vários parâmetros de qualidade que podemos aplicar na avaliação de uma Wiki.” – Formanda c da turma B.

No âmbito dos trabalhos finais produzidos pelos formandos, merecem especial destaque duas Wikis. A primeira foi chamada “Mergulhar nas palavras” e está acessível a partir do seguinte endereço:

<http://mergulharnaspalavras.pbworks.com/w/page/61908467/Mergulhar%20nas%20Palavras>



Figura 5- Página de rosto da Wiki: "Mergulhar nas palavras"

Esta Wiki foi apresentada na turma A e resulta de um trabalho colaborativo de um conjunto de dezassete docentes do agrupamento de escolas de Vale Milhaços – concelho do Seixal. “Mergulhar nas Palavras” é um projeto que pretende reforçar a articulação curricular vertical e horizontal através de um trabalho colaborativo o que foi considerado ponto fraco aquando da última avaliação externa do Agrupamento de Escolas por parte da Inspeção Geral de Educação. Deste modo, a Wiki espelha o trabalho desenvolvido pelos docentes e alunos no âmbito do domínio do Português, "Ler e escrever para Aprender" devendo ser dado destaque especial à seção de recursos educativos constantes na Wiki: fichas de leitura, livros digitais, audiolivros, fichas de trabalho, filmes, ...

A última Wiki a que queremos dar destaque foi produzida como trabalho final na turma B e contou com a colaboração dos alunos da 10ªK da Escola Secundária de Santo André - Barreiro, em parceria com a biblioteca escolar e está acessível em: <http://essaprowiki.pbworks.com/w/page/63232292/ESSAPROWIKI>

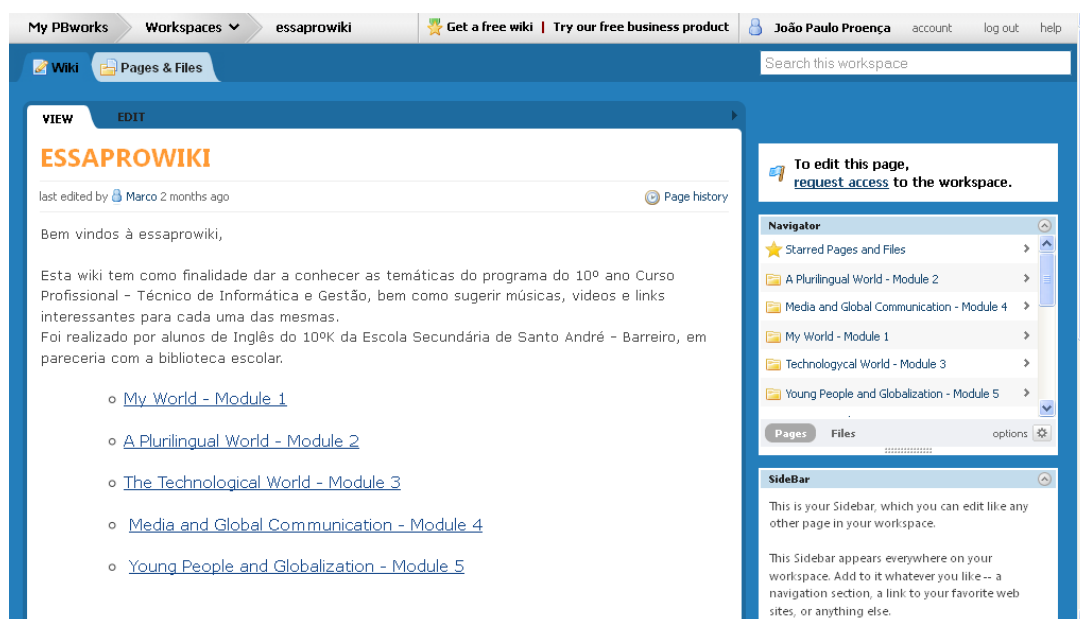


Figura 6 - Página de rosto da Wiki: "ESSAPROWIKI"

Esta wiki tem como finalidade dar a conhecer as temáticas do programa do 10º ano Curso Profissional - Técnico de Informática e Gestão, bem como sugerir músicas, vídeos e links interessantes para cada uma das unidades temáticas, a saber: Módulo 1 - My World ; Módulo 2 - A Plurilingual World ; Módulo 3 - The Technological World; módulo 4 - Media and Global Communication; Módulo 5 - Young People and Globalization.

A elaboração da wiki obrigou os alunos a elaborar sínteses de conteúdos e a trabalhar a informação: pesquisar, selecionar, tratar, usar...

Considerações finais

Este estudo, que ainda está em curso, pois algumas das Wikis continuam a ser atualizadas pelos formandos e novos colaboradores constituindo-se como valioso recurso educativo, permitiu, até ao momento, verificar que foi dado um salto qualitativo em algumas Bibliotecas Escolares de formandos que frequentaram as formações referidas. Com a introdução de Wikis as Bibliotecas Escolares ficaram na posse de recursos educativos digitais que se constituem como diversos e valiosos auxiliares no seu trabalho tendo em vista, entre outros, a promoção da leitura e a articulação curricular, com a vantagem destes recursos poderem vir a ser permanentemente atualizados e a poderem contar, em trabalho colaborativo, com o contributo de novos utilizadores (alunos e professores) o que promove a aprendizagem de competências do uso da informação: pesquisa, recolha, seleção, síntese e produção da informação.

O estudo aqui relatado tem ainda permitido identificar algumas linhas orientadoras de um possível percurso que poderá ser replicado como boa prática em outras bibliotecas escolares.

Bibliografia:

- Bejeune, M. (2007). Wikis in libraries. *Information Technology and Libraries*. 26 (3), 26- 37. Acedido em Abril 6, 2013, de <http://www.ala.org/lita/ital/sites/ala.org.lita.ital/files/content/26/3/bejune.pdf>
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, T. M. e Figueiredo, M. B. (2012) O impacto da Web 2.0 nas Bibliotecas Escolares das escolas secundárias do concelho de Lisboa in BAD “*actas do congresso nacional de bibliotecários, arquivistas e documentalistas Integração, Acesso e Valor Social*”, Lisboa - Fundação Calouste Gulbenkian, 18, 19 e 20 de Outubro de 2012. Acedido em Abril 6, 2013, de <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/349/0>
- D'Oliveira, T. (2007). *Teses e Dissertações : Recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos*. 2ª edição. Lisboa: RH Editora.
- Junior, J. B.B e Coutinho, C. P. (2008). Wikis em educação: potencialidades e contextos de utilização In Carvalho, Ana A., org. – “*Actas do Encontro sobre Web 2.0, Braga, 2008*” [CD-ROM]. Braga : CIED, 2008. ISBN 978-972-8746-63-6. p. 336-341.
- Margaix Arnal, D. (2008). *Informe APEI sobre web social*. Asociación Profesional de Especialistas en Información. s.l. Acedido em setembro 8, 2011, de <http://eprints.rclis.org/handle/10760/12506>
- Proença, J.P.S. (2012) *Biblioteca Escolar e Web 2.0 – Questões em torno de algumas práticas em implementação e percepção do impacto no trabalho da biblioteca*. Dissertação de Mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares. Universidade Aberta, Lisboa.
- Silva, Z. M. D. (2012). *A Web 2.0 nas Bibliotecas Escolares*. Dissertação de Mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares. Universidade Aberta, Lisboa.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso Planejamento e métodos*. 3ª edição. S. Paulo: Bookman.

ⁱ Wikipedia. (s.d). Acedido em Setembro 5, 2011. De <http://pt.Wikipedia.org/Wiki/WikiWikiWeb>



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Potencialidades da plataforma weduc - uma rede social desenhada para a educação – na educação com os media

Óscar Leal dos Santos (oals@campus.ul.pt)

*Agrup. Vertical de Escolas
Barbosa du Bocage*

Luís Tinoca (ltinoca@ie.ul.pt)

*Instituto de Educação
Universidade de Lisboa*

Resumo: Num contexto em que a educação para os media surge como uma competência fundamental na sociedade, as instituições de ensino terão obrigatoriamente de reconhecer e assumir o seu papel: ensinar acerca dos media e através dos media. Num estudo levado a cabo por Bareme (2010), pode-se aferir que dois terços dos portugueses com 15 ou mais anos acedem à internet, sendo que desses, 2 milhões acedem regularmente a redes sociais. Torna-se assim evidente que o aparecimento e o exponencial crescimento do uso de redes sociais abriu caminho a novos ambientes educativos a que não são alheias as características dos alunos que hoje frequentam as nossas escolas, bem diferentes de todas as gerações que as antecederam.

É neste contexto que surge a plataforma Weduc, uma rede social desenhada para a educação, onde escolas e professores podem partilhar com encarregados de educação e alunos, através de mensagens, fotografias, vídeos e ficheiros, tudo o que vai acontecendo, com total privacidade e segurança. Trata-se de uma nova plataforma inovadora pelas suas características interativas e funcionais, que tem estado a ser adotada por várias escolas pelo país, estimulando a participação e envolvimento da família no processo educativo.

Procura-se então com este artigo mostrar as potencialidades pedagógicas que a plataforma Weduc poderá ter i) na gestão de informação digital por parte dos alunos, na procura de os tentar focar nas tarefas importantes; ii) na correta conectividade a uma rede de conhecimento útil; iii) na validação de pessoas e ideias dentro de contextos apropriados; iv) na capacidade crítica e criativa procurando compreensão e significados dos conteúdos digitais (Siemens, 2006) e/ou v) na resposta a praticas atuais designadas por *produseage*, que consiste na apropriação de conteúdos digitais, alterados e republicados com diferente autoria (Bruns & Humphreys, 2007).

Palavras-chave: educação com os media; redes sociais; Weduc

1. Caracterização do aluno séc. XXI

Os alunos que hoje frequentam as nossas escolas nasceram na era digital, facto esse que lhes confere características bem diferentes de todas as outras gerações que os antecederam.

A esta nova geração são atribuídas designações, tais como “digital natives” (McLester, 2007), “Net Generation” (Olbinger & Olbinger, 2005), “Millenials” (Pedró, 2006), “New Millennium Learners” (OECD, 2008), “Neomillennial Learners”(Baird & Fisher, 2006; Dede, 2005) ou “IM Generation” (Lenhart, Rainie & Lewis, 2001), em que cada um dos termos foca aspetos diferentes do mesmo fenómeno.

Segundo Prensky (2001), os alunos de hoje não mudaram apenas os seus hábitos, roupas ou estilos, mas também a forma como pensam ou processam informação. Os alunos e esta sua geração processam um grande volume de interações com a tecnologia, pensam e processam as informações de forma bem diferente das gerações anteriores.

O professor, que antes podia, enquanto detentor do conhecimento, ser o veículo de acesso do aluno à informação, sente hoje que perdeu a capacidade de poder jogar com a curiosidade dos alunos.

Esta mudança na propriedade e controlo do conhecimento afetou e alterou, de forma muito significativa e irreversível, as relações interpessoais no interior da escola (Illera, 2007; Liu, 2005; Maya, 2000; Prensky, 2005; Wang, 2002).

Estes alunos são aqueles que nasceram num mundo saturado de media, que sempre viram as suas vidas imersas em tecnologia. São os que não vivem sem telemóveis, os que têm (ou ambicionam ter) iPod, TV no quarto, Playstations, plataformas Wii, são quem não sai com os pais sem levar a sua DS ou PSP. Estes alunos conhecem o Twitter, o Facebook e conhecem-se no Hi5 (Pedro (2011).

No final da década de 90, Tapscott (1998) referia-se já aos alunos, que então frequentavam as escolas norte-americanas, como a “net-geração”; uma geração onde os filhos se apresentam melhor preparados para lidar com as tecnologias do que os próprios pais.

Prensky apelidou-os de “nativos digitais” (Prensky 2001; 2006) em contraponto da ideia de “imigrantes digitais” (mais recentemente substituídos por “residentes digitais” (Prensky 2009), como forma de caracterizar os pais e professores de tal geração.

Aquando do conceito de “imigrantes digitais”, que caracteriza as gerações anteriores não tão marcadas pela tecnologia, o autor fez o paralelismo com a definição de imigrante. Alguém que tem de se adaptar a uma nova cultura, a uma nova língua, a novos hábitos e costumes, tal como os professores de hoje, que não nasceram nessa era digital e não são “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, internet e vídeo-jogos, têm de se adaptar aos “nativos” que não são senão os alunos que hoje frequentam as nossas escolas. Enquanto os primeiros (nativos digitais) aprendem por processos naturais de assimilação, os segundos (imigrantes digitais) utilizam sobretudo processos de reciclagem, ficando assim estes últimos numa clara posição de desvantagem (Tapscott, 1998).

Segundo Prensky (2001), esta adaptação tem sido algo complexa, já que os professores usam uma linguagem ultrapassada (era pré-digital) para tentar ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova. Esta geração aprende as cores, os números, as letras, descarrega ficheiros, instala programas, mistura músicas, resolve problemas de ligação, edifica vilas e gere sistemas económicos (Knowlton, 2007) antes da entrada para a escola.

Ainda dentro dos conceitos definidos por Prensky, os imigrantes digitais não acreditam que os seus alunos possam aprender de uma forma eficaz enquanto vêem tv ou ouvem música, porque eles (os imigrantes) não aprenderam dessa forma. O que é facto é que os nativos digitais estiveram ligados a maior parte ou mesmo durante toda a sua vida e têm pouca paciência para exposições, lógica passo-a-passo ou instruções que “dizem o que fazer”.

2. Crescimento da utilização dos media digital

Redecker (2009) concluiu que estudos recentes nos EUA indicam que 55% dos adolescentes americanos criaram perfis online e usam as redes sociais. O tamanho da blogosfera (termo usado para designar a comunidade de bloggers) duplicou a cada 5-7 meses nos últimos anos e mais de 100.000 blogs são criados diariamente (Pascu, 2008).

Em junho de 2006, 2,5 bilhões de vídeos foram visualizados no YouTube e mais de 65.000 foram enviados diariamente. Desde a sua criação, em 2001, a Wikipedia tem crescido exponencialmente, tornando-se num dos maiores sites de referência, atraindo, pelo menos, 684 milhões visitantes por ano até 2008. Existem mais de 75.000 contribuintes ativos, que trabalham em mais de 10.000.000 artigos, em mais de 250 línguas. A versão em Inglês da Wikipedia é o maior, com 2.573.854 artigos.

Hoje, o Second Life parece ter um rápido crescimento, com base nos cerca de 1,3 milhões de "residentes ativos", o que representa um aumento de 46% no número de residentes ativos de janeiro de 2007, 61% dos quais são europeus (Pascu, 2008). Em março de 2007, mais de 250 universidades, 2.500 educadores, museus e centros de estudos, tiveram uma presença no Second Life (Calongne, 2007).

3. Crescimento da utilização dos media digital em Portugal

Segundo dados de 2010 (Bareme Internet da Marktest), dois terços dos portugueses (15+ anos) acedem à Internet; no entanto, há apenas 10 anos, esse valor era de 27%, o que representa um crescimento de 150%, em apenas uma década.

No que diz respeito às redes sociais, de acordo com o Bareme Internet – Marktest de 2010, cerca de 2 milhões de portugueses acederam às redes sociais regularmente, sendo o mercado português dominado pelo Facebook que absorve 22,5% dos utilizadores.

Segundo a Marktest, “foram 3025 mil os residentes no Continente com 4 e mais anos que acederam a partir dos seus lares ao site do Facebook, um número que representa 73.5%

dos internautas nacionais e 87.7% daqueles que navegaram em suas casas neste período”. A análise por segmento da população permite observar que os jovens dos 15 aos 24 anos são os que apresentam maior afinidade com estes sites. Nesta faixa etária, são 88.7% os que acederam a sites sociais no primeiro semestre de 2010.

4. Ferramentas de computação em ambiente educativo

Os casos analisados mostram que os *blogs* e as redes sociais são as ferramentas mais usadas para fins educativos. São seguidos por plataformas de discussão e *wikis*, e também por ferramentas para partilha de fotos e vídeos. *Podcasts*, *vodcasts* e realidades virtuais são atualmente utilizadas com menor frequência. É também usada uma panóplia de outras ferramentas, como Sistemas de Gestão de Aprendizagem (por exemplo, *Moodle*), Ambientes Virtuais de Aprendizagem e *ePortfolios*, incluindo jogos, e aplicações de voz (*Skype*, por exemplo).

Outros dados indicam que, em pouco mais da metade de todos os casos, um conjunto de diferentes aplicações da *Web* é utilizado de forma integrada, ou seja, a aceitação das ferramentas de computação sociais no ambiente educacional não é impulsionada por soluções especializadas, mas sim pelo uso emergente dos contextos educativos de uma combinação de ferramentas e tecnologias, inicialmente concebido para outros fins que não a aprendizagem.

Foram identificados neste estudo alguns dos aspetos inovadores provenientes do uso de ferramentas da *Web 2.0* em contexto educativo:

1) Novas formas colaborativas e de troca de conteúdos de aprendizagem: nos ambientes tradicionais, as atividades do utilizador são normalmente limitadas à comunicação sobre o conteúdo, no entanto, em ambientes estruturados da *Web 2.0*, os utilizadores podem trabalhar diretamente no próprio conteúdo. Estes ambientes permitem também que os conteúdos gerados possam ser modificados, comentados e avaliados pelos próprios alunos. Os conteúdos podem ser combinados, podendo igualmente ser de diferentes tipos (texto, imagens, sons, vídeos, etc.) permitindo, assim, uma forma de expressão diversificada e criativa.

2) Novas formas de comunicação entre os alunos e professores/formadores: as diferentes ferramentas da *Web 2.0* permitem uma nova forma de comunicação entre os utilizadores. Algumas ferramentas promovem implicitamente novas estruturas de comunicação e processos (por exemplo, salas de aula virtuais e reuniões).

3) Ambientes mais personalizados e centrados nos alunos: as ferramentas da *Web 2.0* apoiam a auto-aprendizagem e, assim, colocam o foco no aluno, como ser individual, responsável pela sua aprendizagem. As ferramentas da *Web 2.0* suportam uma forma mais lúdica e uma abordagem experimental para a aprendizagem, permitindo ainda que os alunos apresentem as suas ideias de formas originais.

4) Novos contextos de aprendizagem combinada (formal/informal, sala de aula/distância; intra/extra-institucional; cenários mistos de aprendizagem e abordagens pedagógicas): as

ferramentas da *Web 2.0* podem oferecer novas formas de *blended learning*, promovendo novas abordagens pedagógicas - sala de aula/aprendizagem a distância.

5) Vantagens em termos de motivação por parte do aluno: as ferramentas da *Web 2.0* promovem uma diferente abordagem da aprendizagem por parte do aluno em termos da descoberta e no sentido de produtores de conteúdo.

Nas investigações levadas a cabo por Redecker (2009), os aspetos motivacionais foram destacados pela maioria dos alunos. A variável que pode influenciar a motivação pode ser as baixas competências nas TIC e, nesse caso, a falta de competências ao nível da literacia digital está relacionada com baixos níveis de motivação para usar novos instrumentos baseados nas TIC.

6) Tendência para integração de soluções *versus* ferramentas isoladas: na maior parte dos casos estudados por Redecker (2009), foi visível uma clara tendência da passagem do uso de ferramentas isoladas (por exemplo, *wiki* ou *blogs*) para soluções integradas (por exemplo, *blogs* e *wiki* baseados em aprendizagem de gestão de sistemas). A linha de desenvolvimento da *Web 2.0* em ambientes educacionais parece estar a mover-se de ambientes mais desestruturados do passado para ambientes mais estruturados, organizados e criativos.

7) Mundos virtuais são as tendências de futuro: integração de comunidades sociais, como o *Facebook*, e o conteúdo de outros ambientes da *Web 2.0*, como *del.icio.us*, *Flickr* ou *YouTube*. As ferramentas deste último são vistas como bases de dados de recursos especialmente ricas para a aprendizagem e que podem ser integradas em diferentes cenários de aprendizagem.

5. Novas competências para a aprendizagem na Sociedade do Conhecimento

Além das competências necessárias para gerir a quantidade de informação disponível, os alunos precisam de competências adicionais para reagir aos desafios de uma sociedade digital: i) na gestão de informação digital por parte dos alunos, na procura de os tentar focar nas tarefas importantes; ii) na correta conectividade a uma rede de conhecimento útil; iii) na validação de pessoas e ideias dentro de contextos apropriados; iv) na capacidade crítica e criativa, procurando compreensão e significados dos conteúdos digitais (Siemens, 2006) e/ou v) na resposta a práticas atuais designadas por *produseage*, que consiste na apropriação de conteúdos digitais, alterados e republicados com diferente autoria (Bruns & Humphreys, 2007).

6. Plataforma Weduc

A Weduc é uma plataforma de comunicação em rede que liga pais, alunos, professores e escolas, utilizando o modelo de rede social com total segurança e privacidade na partilha de informação.

Existem muitas abordagens e plataformas que procuram utilizar as ferramentas *Web 2.0* no processo e ligação entre professores e alunos, como ferramenta de comunicação da escola

aos encarregados de educação ou como forma de disponibilizar ou complementar os conteúdos de aprendizagem em sala de aula com conteúdos digitais. Algumas destas abordagens tentam plasmar diversas valências das redes sociais, como a partilha em comunidade e a criação de redes de ligações, existindo sempre alguns óbices nas redes sociais abertas que são difíceis de colmatar numa rede social em contexto educativo: as fortes exigências de privacidade e validação de identidade, críticas quando se trata de dados de alunos de todas as faixas etárias, muitas das vezes menores de 13 anos e a hierarquização de perfis, replicando necessariamente a hierarquia e organização de uma escola.

6.1. Gestão de informação digital por parte dos alunos, na procura de os tentar focar nas tarefas importantes

Uma das principais características da plataforma Weduc é a de permitir a cada professor criar salas de aulas digitais com os seus alunos, que funcionam como extensão da sua aula de aula física

A sala de aula digital é um espaço privado entre o professor e os seus alunos, com três características importantes:

- 1) O professor é o responsável por todas as partilhas efetuadas em ambiente de sala de aula. Os alunos podem interagir com o professor mas não podem iniciar novas partilhas na página principal da turma; este aspeto é importante, pois garante ao professor a capacidade de gerir todo o processo e ritmo de partilha ao ritmo que o mesmo entender mais adequado sem penalizar o processo de interação com os alunos.
- 2) O professor pode convidar outros professores a partilhar e interagir na sua sala de aula digital.
- 3) Existem outras ferramentas disponíveis, em ambiente de sala de aula digital, que permitem a iniciativa dos alunos, como o fórum digital ou a publicação de documentos na biblioteca digital da sala de aula. Todas as partilhas no fórum podem ser respondidas por outros alunos ou pelo Professor, que é sempre notificado de todos os tópicos e interações neste ambiente.

A sala de aula está assim orientada para que o professor possa gerir o processo como provedor dos conteúdos, orientando para cada turma, e no limite para cada aluno, a natureza e o ritmo de partilhas e de conteúdos. O professor, bem como cada aluno, têm a capacidade de partilharem mensagens e ficheiros de forma provada entre si.

A partilha de informação por parte do professor em ambiente digital previamente ao seu debate na sala de aula normal permite ainda aos alunos um processo de aprendizagem muito mais rico e envolvente.

6.2 Correta conectividade a uma rede de conhecimento útil e a validação de pessoas e ideias dentro de contextos apropriados

A Weduc é um projecto que nasceu especificamente para aproveitar todo o potencial que a utilização de ferramentas com características de rede social podem oferecer em ambiente educativo, mitigando os problemas que normalmente decorrem da utilização das mesmas.

As redes sociais já fazem parte da vida das pessoas e educar e faz todo o sentido usar este tipo de ferramentas na educação, pois ensinar e aprender é um processo intrinsecamente social de interação e partilha. Os três principais problemas que se colocam com a utilização de redes sociais em contexto de escola são normalmente de três ordens:

1. Identidade: como garantir que os utilizadores existem e são quem dizem ser? Como garantir que os professores o são efetivamente? idem para os alunos?

2. Contexto: nas escolas não podem ser todos colocados no mesmo plano; não podem ser todos amigos com acesso mais ou menos universal - têm de existir turmas, diretores, professores, alunos e respetivos encarregados de educação.

3. Privacidade: Ninguém deve poder aceder a informação privada ou que não teria acesso no mundo real: às notas dos outros alunos, às fotografias de outra turma ou aos documentos que o professor partilha nas suas salas de aula. os alunos também não podem ser livres de interagir com outros utilizadores que não façam comprovadamente parte da sua turma ou escola.

Acresce ainda o problema de como podem as escolas regular a actuação dos seus professores nestas redes, que são de adesão livre e que extravasam o domínio e o controle da esfera da escola.

No caso da Weduc, foram utilizados alguns princípios que são contrários à universalidade e abertura de uma rede social e que mitigam estes problemas:

1. Validação - apesar de funcionar em ambiente de rede, a validação de cada utilizador é efetuada por cada escola, que cria ou aceita os utilizadores - garantindo assim que cada utilizador existe efetivamente e é quem diz ser; A Weduc valida as escolas que, depois de acreditadas, podem criar todos os seus diferentes utilizadores e perfis;

2. Contexto - todos os utilizadores estão ligados a uma ou mais turmas, da mesma escola ou escolas diferentes, e só podem atuar e interagir dentro dessa esfera, e mais uma vez com regras diferentes e conforme o seu perfil - o que alunos, professores, diretores e pais podem fazer e visualizar é diferente.

3. Privacidade - dados como as avaliações, faltas, imagens ou datas do teste ficam com acesso limitado à turma (aos pais do aluno, no caso das avaliações e faltas) sem que se perca o efeito de rede - os professores podem partilhar conteúdos e boas práticas com professores de outras escolas ou um pai pode acompanhar os seus vários filhos nas diferentes escolas e atividades tudo na mesma plataforma.

Tudo isto num contexto de uma solução desenhada especificamente para a educação, em que toda a estrutura e terminologia está desenhada para este contexto, e não para um

contexto universal de partilha de uma rede social.

A Weduc diferencia-se ainda por permitir que cada utilizador acumule vários perfis que lhe foram concedidos por várias instituições diferentes – Um utilizador que seja diretor e professor numa escola mas também tenha o perfil de enc. de educação para acompanhar os seus dois filhos que frequentem escolas diferentes podem-no fazer com um único acesso à weduc, navegando nos perfis a que tem acesso.

Dois outros fatores que são muito relevantes no processo de interação e que potenciam o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo:

- 1) Valorização de toda a equipa educativa: Na Weduc, uma turma pode ter várias disciplinas lecionadas ou não por professores diferentes. Em ambiente de turma os professores têm duas possibilidades alternativas de efetuar partilhas: partilhar com a comunidade de educadores da turma ou apenas com os seus alunos [em ambiente de sala de aula digital]. Esta abordagem privilegia a interação e interdisciplinaridade de alguns temas entre professores, que podem mais facilmente contextualizar algumas das suas aprendizagens com os temas que os seus colegas estão a tratar noutras áreas de conhecimento.
- 2) Envolvimento da família: A Weduc permite que cada enc. de educação possa acompanhar as partilhas que os professores queiram fazer com a turma [não em ambiente de sala de aula, pois essa é exclusivamente entre o professor e os seus alunos, e não é visível nem a outros professores nem aos pais]. Este fator é muito relevante pois permite um efetivo acompanhamento por parte dos pais do processo e ritmo educativo dos seus alunos, aproximando-os e dando-lhes um feedback e possibilidade de interação que não teriam num contexto não digital.

6.3 Capacidade crítica e criativa procurando compreensão e significados dos conteúdos digitais

O sucesso da utilização de ferramentas digitais nos processos de aprendizagem está sempre condicionado por duas ordens de fatores: a capacidade do professor em utilizar as plataformas e ferramentas não como uma forma de entregar informação, mas sim de incentivar o processo de apreensão da mesma, e a capacidade de conseguir suscitar o interesse dos alunos, “digital natives” e habituados a aceder facilmente a informação na internet.

A Weduc procura ir de encontro a estas duas facetas: primeiro indo de encontro às necessidades dos professores – muitas vezes a complexidade das ferramentas é tanta que optam ou limitam à sua utilização por parte dos docentes; a Weduc procurou mitigar esse aspeto, com um interface fácil e com a capacidade de cada professor efetuar todas as tarefas a partir de um máximo de 3 clics a partir da página principal; isso liberta a atenção do professor da parte funcional da utilização da plataforma, permitindo-lhe explorar mais a forma como pode potenciar as ferramentas no processo de aprendizagem dos seus alunos.

Do lado dos alunos, procurou-se adequar o interface e o tipo de linguagem às

plataformas que eles utilizam no seu dia a dia - as redes sociais, as ferramentas web 2.9, com características de layout e interação muito diferentes.

6.4. Resposta a práticas atuais designadas por *produseage*

A lógica de rede da Weduc permite aos utilizadores que assim o desejem alargar o âmbito das suas partilhas dos conteúdos produzidos a um âmbito mais vasto do que a sua turma ou escola.

Na biblioteca digital de cada utilizador são armazenados todos os ficheiros que ele publica ou publicados por terceiros e que ele tem acesso. Ao publicar um conteúdo (ficheiro, *link* etc) o autor pode escolher em que contexto ele é partilhado - se para uma turma, uma escola, um grupo de utilizadores ou para toda a comunidade em rede. Estas premissas podem ser alteradas a qualquer momento, permitindo que o autor tenha sempre total controlo de quem pode, a cada momento, aceder aos documentos e conteúdos que ele disponibilizou.

Cada utilizador tem assim acesso não só aos conteúdos que produziu, como a todos os demais conteúdos partilhados por outros professores que expressamente lhe tenham dado acesso; todos os documentos são não só pesquisáveis [a pesquisa apenas devolve resultados a que o utilizador tenha acesso concedido] como podem ser objecto de *rating* pelos demais utilizadores, de forma a poder ser evidenciada a relevância que a comunidade confere a cada partilha efetuada. Todos os *ratings* são públicos para quem tenha acesso ao documento.

Além da partilha de documentos e outros conteúdos, a Weduc tem duas ferramentas específicas para potenciar a troca de conhecimento intra e inter escolas: a partilha de boas práticas e a criação e partilha de tutoriais.

No caso dos tutoriais, cada professor pode criar facilmente um passo-a-passo, com imagem e texto, para guiar os seus alunos ou outros utilizadores na execução de uma tarefa. Mais uma vez, estes conteúdos podem ser partilhados em vários contextos – de acordo com o definido pelo autor – e podem ser objecto de “scoring”. O mesmo se aplica a boas práticas que um docente tenha em sala de aula e que queira partilhar com os seus colegas e/ou com a comunidade:

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baird, D. E. & Fisher, M. (2006). Neomillennial User Experience Design Strategies: Utilizing Social Networking Media to Support ‘Always On’ Learning Style“, *Journal of Educational Technology Systems* 34 (2006), pp 5-32.

Bruns, A. & Humphreys S. (2007) Building collaborative capacities in learners: the M/cyclopedia project revisited”. *Proceedings of the, 2007 International Symposium on Wikis, 2007, 1-10*, disponível em http://portal.acm.org/ft_gateway.cfm?id=1296952&type=pdf&coll=ACM&dl=ACM&CFID=66282364&CFTOKEN=27663776

- Calongne, C. (2007). "A View from Second Life's Trenches: Are You a Pioneer or a Settler?". Proceedings of the NMC Summer Conference, 2007, 111-119; <http://www.nmc.org/publications/2007-conference-proceedings>.
- Dede, C. (2005). Planning for Neomillennial Learning Styles. *Educause Quarterly* 28 (1), 7-12; available em <http://www.educause.edu/pub/eq/eqm05/eqm0511.asp>
- Knowlton, N. (2007). Children and education, class(room) and technologies. Acedido a 10 de março de 2012 através de <http://www.aepweb.org/GoGlobal>
- Lenhart, A., Rainie, L., & Lewis, O. (2001) Teenage Life Online: The Rise of Instant-Message Generation and the Internet's Impact on Friendship and Family Relationships, Washington, DC: Pew Internet and American Life Project.
- Liu, Y. (2005) "Impact on online instruction on teacher's learning and attitudes toward technology integration". *Turkish Online Journal of Distance Education*, vol. 6 , pp 66-74.
- Illera, J.L.R. (2007) "Tecnologia e aprendizagem: comunidades virtuais de prática e de aprendizagem". Themes of Education Conference, Faculty of Psychology and Educational Sciences of University of Lisbon. Lisbon:
- Maya, M.J. (2000) "A autoridade do professor: O que pensam alunos, pais e professores". Lisbon: Texto Editora.
- McLester, S. (2007). "Technology Literacy and the MySpace Generation: They're Not Asking Permission", *Technology & Learning*, 27 (2007), 16-22.
- Oblinger, D. G. & Oblinger L (2005). *Educating the Net Generation*. Educause e-books, 2005. Disponível em <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>.
- OECD (2008). *New Millennium Learners. Initial findings on the effect of digital technologies em schoolage learners*. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/39/51/40554230.pdf>.
- Pascu, C. (2008). *An Empirical Analysis of the Creation, Use and Adoption of Social Computing Applications*. IPTS Exploratory Research on Social Computing. JRC Scientific and Technical Reports, EUR 23415 EN, <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC46431.pdf>.
- Pedró, F. (2006). *The new Millennium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning*. OECD-CERI, 2006, <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf>.
- Pedro, N (2011) - *Utilização educativa das tecnologias, acesso, formação e autoeficácia dos professores*. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/3571>
- Pinto, M., Pereira S., Pereira L., Ferreira T. (2011) *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho
- Prensky, M. (2001). "Digital Natives, digital Immigrants: a new way to look at ourselves and our kids" *On the horizon*, 9, 5, 1-6.
- Prensky, M. (2005). *Engage me or enrage mell: what today's learners demand*. *Educause Review*, September/October, 60-64.
- Prensky, M. (2006). *Listen to the Natives*. *Educational Leadership*, 64, 4, 8-13.
- Prensky, M. (2009). *H. sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom*. em *Innovate* (February 2009). [Online]; Disponível em <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=705>
- Redecker, C (2009). *Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*, JRC Scientific and Technical Report, EUR 23664 EN, <ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC49108.pdf>.

Redecker (ed.) (2009). Learning 2.0: Case Database. JRC Technical Note JRC51916, <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=2461>

Siemens, G. (2006). Knowing Knowledge. Disponível em www.knowingknowledge.com.

Tapscott, D. (1998). Growing up digital: the rise of the net generation. New York: McGraw-Hill.

Wang, Y. (2002) "When technology meets beliefs: preservice teacher's perception of the teacher's role in the classroom with computers". Journal of Research on Technology in Education, vol 35 (1), pp 150-161.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Média e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Literacia digital na web 2.0/3.0: investigação e educação em redes sociais e semânticas

Pedro Andrade (pjoandrade@gmail.com)

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade

Resumo: Diversos instrumentos da Web 2.0 têm sido usados em aplicações pedagógicas e na investigação científica, como os blogues, wikis, *forae* de discussão, etc. No entanto, uma questão urgente emerge na actual cena e arena da Internet: *o que se passa quanto aos instrumentos didácticos e de pesquisa possíveis de implementar na Web 3.0?*

Este texto procura problematizar a articulação entre a Web 2.0 e a Web 3.0, no que respeita as suas semelhanças/diferenças: e, em particular, quanto às possibilidades e potencialidades de ensino/aprendizagem formais ou informais dirigidas para a investigação, bem como, inversamente, no que toca a investigação vocacionada para o ensino. O objectivo final é o entendimento da **literacia digital social** que ocorre na Web 2.0, associada à **literacia digital semântica** que circula pela Web 3.0.

Como é sabido, a **Web 2.0** ou Web Social permite que o utilizador (educador, educando) não apenas leia informação, mas igualmente escreva conteúdos, como um *post* ou um *comment* num blogue. Daí o sinónimo *reading-writing internet* apodado a esta nova idade da informação. Por seu lado, a **Web 3.0** ou Web Semântica proporciona um passo mais: num **site semântico** (característico da Web 3.0) o utilizador pode consultar explicações semânticas dos conteúdos a que acede, estruturadas segundo regras partilhadas globalmente. Desta feita, a informação frequentemente simples e descritiva da Web 2.0 transforma-se em conhecimento mais interpretado, na Web Semântica.

As implicações desta mudança de paradigma na Internet, no que respeita a educação para a investigação e vice-versa, adivinham-se profundas. Com efeito, na Web 3.0 não apenas se comunica os assuntos de uma mensagem, mas clarificam-se e compreendem-se melhor os significados e intenções profundos nela envolvidos. E a compreensão de um tema revela-se essencial, seja para a sua aprendizagem e aplicação num trabalho de pesquisa, seja, de modo inverso, para o entendimento das fontes que um investigador se serve, num projeto concreto, para estudar e discutir essa temática, por forma a ser ensinada na sala de aula. Por outras palavras, encontramos-nos imersos numa **Sociedade da Investigação** associada à **aprendizagem descentralizada das literacias**, nas quais os **autores e leitores** da educação e da pesquisa (professores, estudantes, investigadores) partilham os respectivos papéis e são entendidos enquanto plenos **actores sociais**.

Palavras-chave: *literacia digital social-semântica; Web 2.0/Web 3.0; autor/leitor/actor; aprendizagem descentralizada das literacias; Sociedade da Investigação*

Introdução: literacia ou literacias?

Kelly Gallagher (2009) escreveu um livro sobre o 'Readicide', termo que significa, *grosso modo*, o assassinato da leitura. As suas causas são múltiplas: se muitas vezes se apontou o dedo ao entretenimento eletrónico, o autor revela-nos um 'culpado' um pouco mais tradicional: a escola. De acordo com Gallagher, as instituições legitimadoras da educação oficial privilegiam os fazedores de testes em detrimento dos leitores ao longo da vida; preferem livros complicados e exclusivamente académicos aos apoios pedagógicos; e cedem demasiadamente a pressões políticas.

No entanto, a discussão sobre a literacia a ensinar e a aprender apresenta-se algo mais complexa do que a simples leitura ou escrita de uma língua nacional. Hoje em dia, em vez de lermos e escrevermos um livro ou outra informação em papel, cada vez mais o fazemos diante de um écran, ao consultar uma página da internet ou ao comunicar ideias ou ideais num blogue. Ou seja, mudámos a **literacia** que usamos no nosso dia-a-dia.

A literacia define-se como um modo de leitura e de escrita, em termos de competência e performance de um dado tipo de saber. Assim sendo, não se trata, necessariamente, da aprendizagem da escrita e leitura apenas de uma dada língua 'materna' ou nacional (ex: Português), ou **literacia linguística**, como se depreenderia da tradução apressada do termo inglês 'literacy'. Este vocábulo 'literacy' significa, na sua acepção mais básica, a capacidade de ler e escrever numa dada língua formada na História de um País soberano, ou de uma 'nação' cultural ou religiosa. O seu simbolismo funda-se, em parte, na emergência dos Estados modernos no século XVIII, que procuraram normalizar as línguas nacionais enquanto instrumento de exercício de um poder centralizado.

Pelo contrário, o conceito alargado de 'literacia' que aqui utilizamos, entende-se de acordo com a perspectiva das diversas experiências sociais vividas pelo cidadão comum, e em termos das respectivas análises efectuadas pelo sociólogo, como as seguintes: (a) as actividades económicas e os seus territórios sociais: por ex., as qualificações e as realizações específicas a um local de trabalho inauguram a **literacia profissional ou organizacional**; (b) a prática das diversas linguagens, de que a língua nacional é somente uma variante ou instância: no seio do processo de linguagem da oralidade, a **literacia oral** será a capacidade de usar determinadas maneiras de falar e de ouvir, na vida social; (c) os regimes do conhecimento e os correspondentes usos: as competência e performance em ler e 'escrever' uma obra de arte ou um livro científico constituem, respectivamente, a **literacia artística** e a **literacia científica**. E assim por diante.

Para além disso, a literacia reveste muitas vezes, embora nem sempre, um carácter informal ou semi-formal, como os modos de escrita e de leitura presentes num museu ou na internet. Estas **literacias da informalidade** mostram-se diferentes, ou por vezes dicotómicas, da **educação formal** praticada no sistema oficial escolar. De um modo geral, no quadro dos nossos mundos da vida diários (os *lebenwelt*, segundo Edmund Husserl), e no caso do saber prático quotidiano, desenvolvemos uma **literacia comum**. Por ex. ao usar uma dada língua ou

linguagem (gestual, etc.) num ambiente público de rotina (uma rua urbana, um café), em princípio podemos entender qualquer pessoa que leia/ouça ou escreva/fale nas linguagens características desses contextos específicos, ou ao referir-se a assuntos de conhecimento colectivo (ex: que tempo fará hoje, se gostamos de bacalhau à Brás, se lemos uma dada notícia recente, etc.).

1. Autoria, leitoria e actoria dos agentes da literacia

Nesta perspectiva de diversidade das literacias, cada evento individual ou social, como a leitura de um livro, constitui um exercício único de estilo de leitura e de escrita. Mas trata-se igualmente de uma experiência pedagógica e de investigação singular. De facto, é importante devolver o **prazer da leitura** simultaneamente não apenas ao leitor, mas igualmente ao escritor, bem como reformular a aprendizagem e a **fruição da escrita** por parte de ambos o escritor e o leitor, na generalidade dos contextos sociais contemporâneos.

Na sociedade da informação do conhecimento, uma maneira de o fazer é analisar a forma como os investigadores lêem, recolhem e escrevem informação, nos seus estudos sobre as escolas inseridas nas comunidades urbanas. Em particular, torna-se urgente reflectir sobre o modo como os significados se formam a partir de jogos de poder e de privilégio, para melhor interpretar a discrepância entre as discussões passadas na sala de aula (ou leitura social) e as experiências do investigador sobre um mesmo tema (ou escrita social) (Scott, 2011). Desta maneira, a própria investigação pode surgir como um instrumento de empoderamento por parte dos escritores e leitores em geral, e dos professores/investigadores e alunos em particular, em articulação com as membros das comunidades que contextualizam o estabelecimento de ensino e/ou de investigação. Só através desta conexão da pesquisa e da aprendizagem, segundo William Tate (2012), se alcançará a ‘responsabilidade cívica’ e a cidadania plena por parte dos educadores, alunos e membros das comunidades envolventes.

1.1. Re-alfabetizar os alfabetizados

Assim sendo, de que forma é possível reaproximar a escrita e a leitura ou, mais especificamente, a investigação e o ensino sobre o social realizado por diversos membros da sociedade?

Uma estratégia possível deriva da lição de Paulo Freire (1993), que advogava o diálogo entre as pessoas comuns, no interior dos seus contextos sócio-culturais de aprendizagem, seja a escola sejam outros locais da vida quotidiana da cidade. Trata-se agora de recolocar tanto o escritor quanto o leitor no seio da sua experiência e aprendizagem da/na vida diária contemporânea. Por outras palavras, na senda do dialogismo de Freire, talvez se consiga contribuir para um novo diálogo, uma alfabetização nunca dantes vista, a **re-alfabetização dos alfabetizados**. Na verdade, múltiplas **iliteracias** abrangem um pouco toda a gente nas nossas sociedades, especialmente nas culturas em rede digital. Por ex.: em termos de classes e culturas profissionais, em muitas situações os médicos não entendem o modo de comunicar dos engenheiros, mesmo pertencendo ambos às classes médias ou superiores, porque, entre

outras razões, praticam duas **literacias profissionais** distintas. Em termos de governança e cidadania, frequentemente os políticos não compreendem os cidadãos e vice-versa, na medida em que os primeiros utilizam modos de escrita e de leitura de saberes essencialmente partidários, próprios da democracia representativa; e os segundos usam uma literacia comum, associada aos problemas quotidianos, e por vezes mais vizinhos da democracia participativa.

Para além disso, muitos adultos não percebem a geração dos 'nativos digitais' (*digital natives*) (Prensky, 2010), o que engendra uma 'ruptura digital' (*digital divide*) entre os agentes das **literacias digitais e não-digitais**. Uma das estratégias possíveis de superação desta situação passa pela renovação dos instrumentos e métodos de aprendizagem e pesquisa facultados pelo computador e as redes sociais na internet, por forma a facultar a sua reapropriação por diversos segmentos da sociedade. Por um lado, a partir da educação dos educadores, por exemplo usando media sociais, como o 'peer-based learning' ou aprendizagem baseada nos pares; os projectos de escrita colaborativa; e a 'anotação social' (Wanke, 2011). Por outro lado, o empoderamento dos estudantes a partir das novas tecnologias revela-se fundamental, por forma a 'demolir' os muros da escola (November, 2012). O autor opina que o estudante deve assumir-se como um comunicador e colaborador globais, por ex. enquanto designer de 'tutorials' ou operando como um verdadeiro investigador.

Face a este problema actual e urgente de **incomunicabilidade das literacias**, de que é possível fornecer inúmeros exemplos, outra solução poderá ser a hibridação seja dos utensílios e modos de escrita e de leitura, seja dos agentes que as activam.

1.2. Autores, leitores e actores

Em suma, é preciso reaprender a ler e a escrever usando as diversas hibridações que circulam nas nossas sociedades e culturas em rede. Algumas ilustrações:

- a. A **hibridação dos media**, como o papel, os audiovisuais e o digital.
- b. Simultaneamente, assistimos à **hibridação do autor com o leitor** de uma dada obra ou obras.
- c. Mas, ainda mais profundamente, ocorre uma 3ª **hibridação, entre o autor (e o leitor) com os actores** sócio-culturais que ambos representam ou com os quais comunicam. Ou seja: o leitor nunca foi nem é apenas uma peça do processo comunicativo da 'escrita/leitura', se este tomado abstractamente. Pelo contrário, quando lê, o leitor insere-se, concretamente, enquanto actor na sua vida diária quotidiana e cultural e, cada vez mais, como autor em redes sociais, sejam elas pré-digitais ou digitais.

Antes de mais, o autor e o leitor incluíam-se nas **redes sociais pré-modernas**, forjadas na interacção social em co-presença, como nas cidades da Antiguidade e do mundo medieval. Mais tarde, esses dois agentes complementares transitaram pelos interstícios das **redes sociais modernas** das grandes metrópolis, nos séculos XVII, XIX e XX. Finalmente, autor e leitor desconstroem e reconstroem presentemente as **redes digitais pós-modernas ou da modernidade avançada**, que proliferam nas megalóplis globais em todo o planeta. Mais especificamente, durante a primeira década do século XXI, surgem as **redes sociais digitais**

como o *Facebook*, associadas à Web 2.0; e, neste segundo decénio, emergem as **redes sociais digitais semântico-lógicas**, mais conotadas com a Web 3.0.

Como é sabido, a **Web 2.0** ou Web Social permite que o utilizador não apenas leia informação, mas igualmente escreva conteúdos, como um *post* ou um *comment* num blogue. Daí o sinónimo *reading-writing internet* apodado a esta nova idade da informação. Por seu lado, a **Web 3.0** ou Web Semântica proporciona um passo mais: num **site semântico** (característico da Web 3.0) o utilizador pode consultar ou propôr explicações semânticas dos conteúdos a que acede, estruturadas segundo regras partilhadas globalmente. Desta feita, a informação frequentemente simples e descritiva da Web 2.0 transforma-se em conhecimento mais interpretado, na Web Semântica. A Web 3.0 apareceu e foi divulgada em ambientes informáticos já na primeira década do século XXI, mas encontra-se ainda em vias de popularização e legitimação, no actual segundo decénio, no que respeita a generalidade dos utilizadores.

Recentemente, na chamada 'sociedade em rede', todas estas redes sociais, físicas ou virtuais, adquiriram uma importância crescente também para o leitor. De um modo algo semelhante, o próprio autor também age como um actor ou sujeito social, nos diversos tipos de redes sociais.

Assim sendo, torna-se cada vez mais importante desenvolver, diariamente, este diálogo entre autores, leitores e actores, ora no processo de escrita e leitura de um livro, ora nos comentários orais ou escritos/inscritos em e-mails, ora na partilha de informação em sites/blogues/wikis/redes sociais digitais produzidos e mantidos por múltiplos escreventes e receptores de sentido.

Sinteticamente: a **autoria** entende-se como o processo sócio-cultural de produção de uma obra e do seu autor. A **leitoria** é o regime de recepção de uma obra, no quadro da articulação entre o autor e o leitor. Por seu turno, a **actoria**, consiste no dispositivo sócio-discursivo de diálogo entre o autor e o leitor, contextualizados nas suas actividades enquanto actores ou agentes sociais, em comunicação com todos os sujeitos sociais do nosso mundo globalizado.

2. Web 2.0/Web 3.0 e literacias sociais e semânticas

De uma feição geral, na nossa sociedade contemporânea, testemunhamos inéditas práticas discursivas, e principalmente novas estratégias de produção e de recepção da informação e do conhecimento. Em particular, os modos de **leitura e de escrita** estão a mudar irreversivelmente, o que implica mudanças estruturais nos estilos de praticar e nas perspectivas de entender a problemática das literacias. Neste recente contexto de comunicação, em particular as áreas científico-tecnológicas e artísticas transformam-se irreversivelmente, mas igualmente o saber comum subjacente aos nossos mundos da vida quotidianos. De facto, na Web 2.0, a chamada 'internet da leitura e da escrita', qualquer utilizador pode tornar-se, pelo menos em princípio, não apenas um **actor de leitura na rede**, mas igualmente um **autor de escrita reticular**. Por outras palavras, os diversos dispositivos discursivos desta chamada nova

era da Internet, como os blogues, os wikis, o *microblogging* (Twitter), etc., introduziram relações inéditas de poder e de saber entre o autor, o leitor e os conteúdos e média partilhados.

No que respeita o ensino e a aprendizagem, Julia Davis e Guy Merchant (200) analisam as potencialidades de participação que a Web 2.0 faculta nesta área. Em especial, os seus usos sociais e recreacionais enriquecem a experiência pedagógica. É sublinhado o papel dos ‘educadores inovadores’ que constroem novas maneiras de pensar. A internet de leitura e escrita surge assim como um local de circulação de ‘epistemologias digitais’ e de formas de empenhamento em linha, que privilegia a interação em vez da simples informação. Estes autores descrevem ainda como implementar as literacias digitais nos *curriculae* escolares. No fundo, novamente o ensino e a investigação andam de mãos dadas.

Para entender melhor a atrás referida questão da incomunicação e/ou diálogo das literacias, torna-se imperativo debater as mais recentes figuras da autoria, leitora e actoria, especialmente aquelas que transparecem na Web 2.0 e, mais recentemente, na Web 3.0. A fim de clarificar esta nova realidade, enunciaremos, neste ensaio, 3 teses centrais:

Em primeiro lugar, o processo de literacia, ou seja, a produção (escrita) e a difusão/recepção (leitura) de qualquer obra, textual ou transmediática, na Web 2.0, ocorrem não apenas no ciberespaço, mas também no **cibertempo**, como se verá no próximo sub-capítulo deste texto.

Em segundo lugar, a leitura e escrita na Web 2.0, e sobretudo na Web 3.0, não se entendem sem as contextualizarmos na actual **sociedade de investigação/pesquisa**. Como igualmente se constatará mais adiante, este paradigma distingue-se da mera sociedade da informação e do conhecimento ou mesmo, em alguns aspectos, da sociedade em rede *tout court*.

Em terceiro lugar, na Web 2.0 emerge uma nova **literacia comum**, por exemplo nas figuras da **leitura e da escrita comuns e colaborativas**, construídas, desconstruídas e reconstruídas por utilizadores ordinários, autores leigos que competem hoje com os autores especialistas tradicionais, como o escritor. As formas concretas destes modos de escrita e regimes de leitura nunca dantes vistos, fundam-se em paradigmas originais de organização/estruturação da informação, do saber e da narratividade, como as **folksonomias** (actuaentes no quadro da Web 2.0) e as **transcotomias** (emergentes principalmente no âmbito da Web 3.0). Verificou-se supra que uma das características essenciais desta **Web 3.0** ou **‘Web Semântica’**, é a explicitação dos modelos e da estrutura dos significados, semânticos e lógicos, subjacentes aos conteúdos dos seus *sites* e redes. Tais configurações incrustadas nestas **redes sociais semântico-lógicas** são formadas por conceitos e relações produzidos socialmente, por vezes de maneira inovadora, que serão definidas e exemplificadas mais adiante com algum pormenor, no quadro de uma **sociologia das literacias em rede**.

2.1. Cibertempo e leitura/escrita quotidianas

A produção e difusão de ideias e obras (científicas, tecnológicas, artísticas, etc.) bem como a aprendizagem das respectivas literacias, através da Web 2.0 e, ainda não tão visível, por meio da Web 3.0, registam dinâmicas particulares no **cibertempo**.

O cibertempo consiste num conjunto de temporalidades que o utilizador activa quando viaja no ciberespaço (Andrade, 1996). Por exemplo, o tempo síncrono das conversas em linha (*chats*, video-conferências e telefone na rede), ou o tempo assíncrono de consulta de uma página na internet. Dito de outro modo, para além da simples colecta/leitura e partilha quotidianas da informação em linha, cada vez mais os utilizadores encontram-se também, em *temporalidades diárias*, a analisá-la e a interpretá-la colectivamente. Isto é, eles (as) leem e escrevem, por um lado, em ritmos alternados ou simultâneos; (b) e, por outro lado, fazem-no num compasso mais regular do que há algumas décadas.

Esta leitura/escrita diária na rede digital emerge e intensifica-se nas seguintes figuras concretas e práticas, entre outras:

a. **Pesquisas quotidianas** efectuadas no *Google* ou outras actividades heurísticas na Web 2.0, desenvolvidas pelas pessoas comuns, nos seus tempos de trabalho ou de lazer.

b. **Comentários e críticas** inseridos em blogues, ou discussões em todo o tipo de forum ou ágora digital.

c. A leitura e a escrita comuns também se constroem em enunciações mais exigentes, como as apreciações, avaliações ou **juízos** que aparecem frequentemente nas recensões de livros escritas no *Amazon*.

d. Ainda outro tipo de escrita quotidiana é a **classificação**, como os '*bookmarks*' ou as '*tags*' popularizados pelo pioneiro site *Del.icio.us*.

e. Num nível ainda mais profundo, surgem as **definições** de conceitos e outras explicações exibidas na *Wikipédia* ou noutros sítios do ciberespaço e noutros momentos do cibertempo.

Ou seja, estes tempos diários usados pelo infonauta sintetizam-se num cibertempo, a face da moeda omissa nos estudos dos *Communication Studies*. sobre a Internet, que privilegiam o ciberespaço, desde quando William Gibson sugeriu esse conceito na história breve "*Burning Chrome*" (1982) e a publicitou na novela *Neuromancer* (1984).

2.1.1. Cibertempo, Sociologia da Blogosfera e mundos virtuais

Como é comumente reconhecido, o contexto da Web 2.0 anuncia e enuncia inéditos modos de comunicação. Por exemplo, o cibertempo inclui, para além dos ritmos interactivos experimentados pelos utilizadores em geral, as ciberagendas de investigação na universidade ou os prazos (*deadlines*) e outras temporalidades subjacentes às tarefas quotidianas e às campanhas publicitárias nas empresas, para apenas citar algumas das expressões diacrónicas centrais operantes no tecido social do mundo contemporâneo. Se o tempo é dinheiro para a economia, a boa gestão (crítica) do cibertempo pode suscitar mais ganhos de produtividade ou mesmo novas descobertas científicas (Andrade, 1997).

A **Sociologia da Informação e Documentação**, emergente nos anos 80 do século passado, já alertava para a necessidade desta nova **consciência digital** relativamente aos novos desafios da contemporaneidade, sublinhando especialmente o surgimento de uma inédita forma da informação e do conhecimento, o então nomeado **saber-dados** (Andrade, 1985). E, se esses novos modos digitais do conhecimento e respectivos processos temporais (incluindo o seu reconhecimento social e sociológico) se revelaram bastante importantes nos primeiros momentos da Internet, nos últimos anos mostram-se determinantes, no quadro das Web 2.0 e 3.0.

Um tal protagonismo do cibertempo na arena da Web 2.0, pode ser detectado, por exemplo, no interior de um blogue, o primeiro e principal fenómeno informativo que traçou os contornos desta segunda era da internet. Na verdade, um blogue mostra, pelo menos, 2 propriedades diacrónicas centrais:

a. Numa dimensão estrutural, o processo ‘artigo (ou post) / comentário (ou *comment*)’, característico do blogue, ocorre numa cadeia temporal fundada no diálogo ‘pergunta ou declaração / resposta’, que se reproduz infinitamente em novas temporalidades;

b. Numa dimensão substantiva, o conteúdo do blogue incide principalmente sobre eventos contemporâneos, e menos sobre eventos passados.

De facto, o tempo e o cibertempo do blogue são a actualidade, o presente. Por outras palavras, deparamo-nos, neste simple exemplo, com duas manifestações claras do cibertempo, e não apenas do ciberespaço.

Em suma, a informação destilada na Web 2.0 e nas respectivas práticas, encerram uma profunda natureza diacrónica. Assim sendo, no contexto dos *Media Studies* ou nos *Estudos Culturais*, faz sentido reflectir sobre a **Sociologia da blogosfera** (Idem, 2007b) e acerca de processos temporais correspondentes.

Outros fenómenos relevantes na internet da leitura e da escrita, que encerram dimensões diacrónicas notáveis, são os seguintes: a discursividade de índole ciberespacial ou cibertemporal fabricada por alguns serviços da Web 2.0, como o discurso sobre o *YouTube* veiculado pela *Wikipédia* (Andrade, 2007a). Ou a forma como a *Wikipédia* se retrata a si própria numa reflexividade própria (Idem, 2009). Ou ainda a fotografia virtual no *Second Life*, que realiza *snapshots* da própria **genealogia da vida social digital**, o que funciona igualmente como uma metodologia sociológica (Andrade, 2008). A ligação entre a investigação e a educação no *Second Life* é sublinhada numa obra colectiva (Peachley, 2010), onde se discute como utilizar métodos de pesquisa neste mundo virtual, e de que maneira aproximar os procedimentos de investigação à educação nos mundos virtuais.

2.2. Sociedade da investigação e educação descentralizada

Ocorreram diversos debates sobre a **e-Ciência**, isto é, a ciência produzida, difundida, apreendida e aprendida através de meios eletrónicos. Por exemplo, através do diálogo entre a e-ciência e a gestão da informação, a comunicação escolar e a literacia da informação

(Kurbanoglu, 2012). Contudo, neste e noutros aspectos, a actual arena dos novos media desvela-se muito mais fascinante, embora igualmente plena de incomensuráveis riscos.

De facto, *a escrita na Web 2.0, e em particular na Web 3.0, não se entende sem a contextualizarmos na actual **sociedade de investigação/pesquisa**, paradigma distinto da mera ‘sociedade da informação e do conhecimento’, ou, parcialmente, da ‘sociedade em rede’ tal como Manuel Castells a enuncia.*

Dito de outro modo, a pesquisa da informação e a investigação diária, já não são somente actividades exercidas por académicos ou por outros profissionais do conhecimento. Para além disso, toda a gente se encontra a produzir, com outros infonautas, uma espécie de investigação e pesquisa comuns e ordinários, e a tornarem-se uma espécie de ‘cidadãos-investigadores/pesquisadores’. Por essa via, contribuem, colectivamente, para metamorfosear as nossas sociedade e cultura numa ‘sociedade de investigação’ e numa ‘cultura de investigação/pesquisa’. Em resumo, as pesquisas leigas individuais abriram os portões para as investigações leigas colectivas.

Na actualidade, o termo ‘investigação’ significa, essencialmente, três coisas:

a. As actividades sócio-económicas, políticas e culturais, académicas e profissionais, visando a realização de programas, projectos e tarefas profissionais relacionadas, empreendidos em universidades, centros de investigação e laboratórios de Estado ou associados. Ex: ‘políticas da investigação’, ‘gestão da investigação’, ‘carreira de investigação’.

a. O processo heurístico, teórico ou empírico, desenvolvido nas Ciências, Tecnologias e Artes, ou noutro modo de conhecimento académico ou industrial, por parte de especialistas e seus ajudantes (bolseiros, etc.). Ex: ‘projecto de investigação’.

c. Por seu turno, o conceito ‘pesquisa’ associa-se, mais especificamente, a alguns dos métodos e técnicas heurísticos concretos, necessários àquelas actividades e aos processos conotados com a ‘investigação’. Ex: pesquisa bibliográfica e documental’. No entanto, de uma forma mais abrangente e em certos casos, o termo ‘pesquisa’ também se pode usar como sinónimo da ‘investigação’. Esta problemática foi discutidas com mais pormenor em Andrade, 2011a.

Na sociedade de investigação contemporânea, os três sentidos da investigação/pesquisa (actividade profissional, processo heurístico, método/técnica) coexistem. No entanto, os principais traços que distinguem o paradigma da sociedade da investigação em relação aos modelos anteriores da sociedade de informação, do conhecimento ou em rede, são os seguintes: no primeiro, a investigação (a) surge mais democratizada e descentralizada; (b) adquire um sentido mais informal e desinstitucionalizado; (c) apela para a abertura (*Open Research*); (d) defende a partilha não apenas da informação e do conhecimento através da internet e redes sociais digitais, mas essencialmente a permutação da própria pesquisa no ciberespaço e cibertempo, em termos dos seus conteúdos e métodos de pesquisa; (e) estabelece uma relação orgânica com a educação, a formação e outras figuras do ensino e aprendizagem, seja em termos de investigação para a educação (discussão nas aulas dos resultados de pesquisas realizadas por investigadores, professores e estudantes), seja,

inversamente, em termos de educação para a investigação (ensino de teorias e métodos de pesquisa, recrutamento de alunos para bolsiros de projectos de investigação, etc.).

Com efeito, a educação, cada vez mais, tem vindo a metamorfosear-se numa **educação descentralizada**, ou seja, exercida pelos cidadãos comuns, no quadro da generalidade das actividades da vida diária. Por outras palavras, doravante, *todos somos alunos e todos somos professores*. Constatámos acima que a literacia é uma forma de aprendizagem, muitas vezes informal ou semi-informal, como no caso da literacia quotidiana. E a aprendizagem não se torna eficaz se não se apoiar na investigação, e vice-versa. De facto, alguns dos pontos comuns entre a instrução e a pesquisa são a adoção de uma postura heurística ou de descoberta, a criatividade, a hibridação das metodologias científicas, técnicas, artísticas, etc. Assim sendo, uma sociedade da investigação desvela-se sempre, em parte, enquanto **sociedade de aprendizagem descentralizada das literacias**.

2.2.1. A democratização/descentralização das literacias

Ben McConnell e Jackie Huba (2006) visam delimitar o *mediascape* social contemporâneo, notando que assistimos a uma inevitável democratização dos meios de comunicação social, no âmbito da escrita de mensagens e não apenas na sua leitura. Do mesmo modo, outros autores chamam a atenção para o 'users generated content', o conjunto de conteúdos produzido e partilhado pelo utilizador da internet e dos dispositivos móveis.

Com efeito, os instrumentos de produção e difusão dos mais variados conteúdos, em especial no caso dos nomeados 'media sociais' (*social media*) estão a ser reapropriados, progressivamente, por cidadãos leigos. Em todos os interstícios espaciais e temporais da vida diária, as pessoas ordinárias, para além de consumirem os meios clássicos, manipulam e distribuem os media gerados por eles enquanto utilizadores (*user generated media*), como os blogues, os *podcasts*, os *videoblogs*, etc.

Assim sendo, estes utilizadores ou actores dos new media transformam-se nos mais recentes, e por vezes alternativos, autores de diferentes media, na pele e papel de escritores, críticos, repórteres, fotógrafos, cineastas e assim por diante. Em suma, não apenas se assiste a uma proliferação de novas literacias, mas, o que é mais relevante ainda, desenvolve-se hoje uma mais profunda democratização e **descentralização das literacias**.

2.2.2. O cidadão-investigador e o cidadão-aprendente

Na investigação sociológica, a **action-research** é uma das metodologias que mais aproximam o investigador do cidadão comum, estabelecendo ainda novos laços entre esses dois agentes sociais e a instituição escolar ou a educação em geral. Com efeito, este método permite uma maior performance académica (Stringer, 2007), na medida em que: reúne a utilização de técnicas qualitativas e quantitativas; coloca questões éticas; estabelece relações de cidadania entre investigador e investigado; e pode ser usado com proveito na sala de aula por ambos o educador e o educando. Mais uma vez, não há pesquisa sem a aprendizagem dos seus procedimentos, mas também não existe aprendizagem sem a pesquisa dos seus

fundamentos e aplicações práticas, entre as quais se situa a educação não somente dos estudantes, dos professores e dos investigadores, mas igualmente dos cidadãos, ao longo de toda a sua vida.

Neste contexto sócio-semanticamente alargado, talvez seja pertinente colocar a seguinte pergunta: será que estamos enfrentando a emergência de uma espécie de ‘cidadão-investigador’, associado ao cidadão-aprendente ao longo da vida, consolidando-se ambos enquanto concorrentes sérios dos pesquisadores, professores e alunos institucionais e académicos, pelo menos parcialmente e, em particular, no contexto do ciberespaço e do cibertempo?

Eis uma possível hipótese teórica que procura responder a essa pergunta: *uma das actividades notáveis na Web 2.0, e igualmente na Web 3.0 presente ou vindoura, é um tipo singular de pesquisa, activada por pessoas ordinárias, denominada **investigação comum**, associada à **aprendizagem descentralizada** de novas literacias.*

Isto passa-se a partir de softwares como o *Google* e outros motores de busca, ou com o *Del.icio.us* e outros meios de utilização do *social bookmarking*. Afinal, a simples pesquisa diária de palavras, ou *search*, está a tornar-se mais e mais complexa, e a ser transformada numa enorme investigação (*research*) planetária. Neste processo, e para citar apenas alguns exemplos: as ‘tags’ comuns incluídas no *Del.icio.us* e os conceitos colectivos todos os dias criados na *Wikipédia*, encontram-se a substituir o antigo conceito de ‘conceito científico’.

Uma tal produção de um novo tipo de conceitos, os **conceitos comuns**, é simultânea à emergência de uma nova **metodologia ordinária**, dirigida seja à investigação seja à aprendizagem de novos conteúdos e maneiras de fazer de senso comum. Tais métodos, em grande parte activados por não-especialistas, incluem consultas leigas dentro de um ‘campo’ ou ‘terreno’ que se expande para um corpus de ‘documentos virtuais’, usa ‘unidades de medida’ e ‘respondentes’ que já não têm o tamanho de uma ‘amostra estatística’ (esta última sendo tipicamente um sub-conjunto do ‘universo estatístico’), mas alarga-se e coincide com a plenitude do universo real dos utilizadores da rede.

Assim sendo, um dos efeitos deste processo comunicativo emergente e original é, verossimilmente, a disseminação de cidadãos-pesquisadores e de cidadãos-aprendentes, que estão forjando, de modo paulatino e através de investigação leiga, uma sociedade da investigação cúmplice da aprendizagem descentralizada das literacias, ambas realizadas ao longo da vida.

2.2.3. Internet móvel e pesquisa/educação

Outro aspecto importante, que prolonga as considerações precedentes, é aquele que subjaz a uma segunda hipótese teórica: *a Internet móvel permite a globalização da pesquisa e das subjacentes actividades de aprendizagem de novas literacias, não apenas nos espaços e tempos virtuais, mas nestes em articulação com os lugares e os momentos ‘físicos’ ou ‘reais’.*

Com efeito, o telemóvel transporta a informação e a pesquisa de conteúdos para todos os espaços e para todos os tempos físicos do planeta, mais do que qualquer computador.

Quanto aos espaços, é mais fácil transportar um telemóvel, um iPhone ou mesmo um iPad, do que um computador portátil. Assim sendo, o ciberespaço expande-se a mais lugares 'reais' quando nos encontrarmos em situação de mobilidade, ou seja, exporta-se a todos aqueles lugares nos quais conseguimos ligar-nos à Internet. Em particular, o próprio trabalho de terreno, parte importante de muitas pesquisas e de aprendizagem de novas literacias, coincide com os locais e territórios sociais onde podemos utilizar o telemóvel. Algo de semelhante passa-se com o cibertempo, que também se expande. De facto, o telemóvel intervém em muito mais acções e práticas ocorridas em tempos diários, de trabalho ou de lazer, do que o micro-computador tradicional: de um modo geral, nos contextos temporais possíveis e prováveis dessas actividades e, em particular, no que toca os momentos efectivos de accionamento das respectivas temporalidades profissionais e de ócio.

Dito de outra maneira, *o telemóvel articula, mais eficientemente do que outros dispositivos tecnológicos, o ciberespaço ao cibertempo*. Em particular, permite realizar melhor a pesquisa leiga e, assim, contribuir para melhor implementar a sociedade da investigação e da aprendizagem descentralizada das literacias. Os casos do iPhone e do iPad ou outros dispositivos usando *multitouch*, revelam-se talvez os mais sintomáticos a este respeito, na medida em que o sistema de interactividade multitoque constitui um suporte mais prático e fiável daquelas práticas de *search* e *research* comuns.

Na verdade, uma tal estreita ligação do telemóvel com a investigação e a educação é corroborada por estudos recentes (Keengwe, 2013), que sublinham a crescente natureza digital dos ambientes de aprendizagem, em particular as tecnologias móveis e a sua integração na sala de aula.

2.2.4. Ética da aprendizagem/pesquisa e cidadania da investigação

A referida necessidade de participação incrustada na **investigação-educação**, é desenvolvida em metodologias relativamente recentes, como a PAR ou *Participatory Action Research* (James, 2007). Trata-se de uma versão da Action Research que insiste sobre o ensino da investigação dirigida à resolução de problemas reais das comunidades e à aprendizagem das respectivas soluções, praticado por comunidades de aprendizagem profissional nas escolas.

Aproximando esta postura de investigação-acção à educação por meios digitais, as duas anteriores hipóteses teóricas podem ser especificadas na seguinte hipótese de trabalho:

É credível que os dispositivos sócio-discursivos mais recentes (o *social software*, a internet móvel, etc) e as metodologias comuns (o *social bookmarking*, o *tagging*, etc.) possam contribuir para a construção de uma nova ética da pesquisa e do ensino fundada numa **cidadania de investigação e da aprendizagem descentralizada** das literacias, desenvolvidas por cidadãos comuns, e não só através de meios e **media académicos**. Os media académicos incluem tipicamente as aulas, os workshops, os testes, os livros, os jornais, os congressos, os seminários, a 'literatura cinzenta', etc.

Diferentemente, nos novos media, a **leitura e escrita digital** encontram-se muito mais ligados a uma investigação e uma aprendizagem diárias em termos temporais e descentralizadas em termos espaciais, onde o utilizador segue, muitas vezes, estes passos concretos típicos:

a. Pesquisa, catalogação, indexação, análise, interpretação e partilha de informação e do conhecimento, usando *tags* e outras metodologias comuns de leitura digital;

b. Uso dos novos conteúdos produzidos colectivamente em linha, para a escrita digital de mensagens originais, muitas vezes não publicadas noutros locais. Por exemplo, a emissão de opiniões mais informadas sobre a sociedade da informação, engendradas pelos utilizadores da rede global, mas que estão continuamente a ser desconstruídas / reconstruídas por cada um destes infonautas ao nível local.

2.2.5. A vida social como aprendizagem da investigação e investigação da aprendizagem

Nesta perspectiva, e de forma sintética, novas interrogações surgem.

A própria vida social quotidiana tornar-se-á uma constante investigação, conectada à aprendizagem das literacias ao longo da vida? Nestas condições, qual será o futuro da pesquisa académica e o destino do investigador especializado e universitário, na era da Internet e, especialmente, na fase da Web 2.0, ou no quadro das novas versões do ciberespaço e do cibertempo que se encontram em ebulição, nomeadamente através das transformações profundas anunciadas e enunciadas através da Web 3.0?

Para responder a estas interrogações, algumas outras hipóteses de trabalho podem ser avançadas, na actual conjuntura da arena mediática:

Em primeiro lugar, as actividades das instituições de ensino, colégios privados, fundações, laboratórios, museus e outras organizações ou associações relacionadas com a investigação, podem necessitar de uma reformulação sistemática. Ex: os métodos e técnicas da pesquisa bibliográfica e documental, a formulação e teste das hipóteses científicas, o trabalho de campo, a análise e a interpretação dos dados;

Em segundo lugar, as antigas profissões, classificações, graus e distinções académicas e do âmbito da investigação (catedrático, professor e investigador associados e auxiliares, etc.) podem sofrer modificações radicais e, em alguns casos extremos, é possível que simplesmente desapareçam ou, pelo menos, sejam substituídos por outras actividades e designações institucionais e simbólicas, mais adaptadas às novas cenas e arenas dialógicas do ciberespaço/cibertempo públicos.

Em terceiro lugar, a própria natureza daquilo que chamamos hoje 'media' e todos os restantes processos comunicativos, informativos e formativos, de pesquisa ou outros, provavelmente serão afectados nas suas raízes mais profundas, em particular os media académicos. Por ex., é possível emergirem conflitos, futuramente, entre os media industriais, os media académicos e os media comuns. Estes últimos são aqueles reformulados ou adaptados através de novas práticas ou mesmo refeitos materialmente, pelos cidadãos

comuns. É o que já se passa actualmente na prática do *modding*, que consiste na modificação do hardware ou do software fornecido pela indústria informática ou dos jogos, pelos seus utilizadores. Por ex, no *case modding* realizam-se mudanças físicas de características da caixa da unidade central de um computador, em vista a obter um ganho de performance ou visando um mero melhoramento estético. Ou ainda o caso do software *open source*, no qual qualquer utilizador pode modificar o respectivo código de programação.

Em quarto lugar, cada vez mais a investigação se desvela como uma aprendizagem constante e, inversamente, as literacias necessitam de pesquisas incessantes sobre a sua própria natureza e aplicações práticas.

2.3. Escrita comum e autores leigos

A Web 2.0 criou comunidades controladas parcialmente pelos utilizadores, e conteúdo igualmente gerado por eles. Uma tal situação favorece a aprendizagem colaborativa, que recebeu um impulso decisivo nos últimos anos, sobretudo a partir de recursos ou fontes de informação acessíveis à generalidade dos cidadãos, e em especial para fins educativos (*'open educational resources'*) (Okada, 2012). Assim sendo, é possível afirmar o seguinte:

Na Web 2.0, e ainda timidamente na Web 3.0, emerge uma escrita comum, construída, reconstruída e desconstruída por utilizadores ordinários, autores leigos que competem hoje com os autores especialistas tradicionais, como o escritor, o professor, o investigador, etc.

Entre outras actividades de escrita no interior da Web 2.0, a literatura revela-se uma das mais interessantes. Por isso, torna-se crucial pesquisar os novos estilos de escrita / leitura ou **literacia hipertextual** e usando hipermédia, não só científicos mas também artísticos, nesta idade da investigação comum e ordinária.

As formas concretas destas escritas nunca dantes vistas, fundam-se e fundem-se em paradigmas originais de organização/estruturação da informação, do saber e da narratividade, como as *'folksonomias'* e as *'transcottomias'*, que se apresentam em variadas configurações e serão definidas e exemplificadas adiante com algum pormenor.

Concretamente, o autor deste texto encontra-se a trabalhar em diversos protótipos de transmedia. **Transmedia** são meios de comunicação do saber e das actividades humanas que superam a própria noção de medium de comunicação. Uma forma de transmedia são os **hibrimedia**, que se definem enquanto media que se hibridizam com outros media, produzindo media finais cuja natureza se apresenta radicalmente diferente dos media que lhe deram origem. Por outras palavras, os media originários metamorfosearam-se em media originais.

Retomemos o caso da literatura: pode revelar-se mais interessante produzir não novas novelas, mas novas espécies de novelas, onde usaremos métodos específicos de organização dos enredos e dos ritmos literários, ou dos próprios conceitos inerentes à escrita literária, como as transcottomias, uma noção que também será esclarecida adiante. Por ex., o nº 3 da colecção *'Livros Experimentais'*, publicado pelas Edições Caleidoscópio, esboça uma tentativa nessa direcção, no livro *Novela GeoNeoLógica: um caso de Literatura Transmediática / primeira novela da Web 3.0* ao sugerir um novo modo de produção ficcional, bem como uma outra

postura de crítica literária integrada na própria escrita e no enredo da novela. Para mais pormenores, consultar: Andrade, 2011b.

2.3.1. Escrita comum e hipertexto / transmedia na Web 2.0

Considerando este contexto da sociedade da investigação, levantarei estoutra interrogação: para nos tornarmos investigadores comuns, de que maneira e com que estilo estamos a ler e a escrever nas paisagens virtuais da Web 2.0, pejada de blogues, *wikis* (por exemplo, a *Wikipédia*), *microblogging* (*Twitter*), etc?

Em particular, como construímos / reconstruímos / desconstruímos o significado, científico, literário ou outro, quando fazemos *bookmarks* numa página web no *Del.icio.us*, ou quando indexamos a informação usando as *tags* ou as *hashtags*, no mesmo momento em que lemos / escrevemos, respectivamente, num blogue ou no *Twitter*?

Para entender esse processo recente, recuarei um pouco no tempo e voltarei brevemente à época em que os nossos sistemas de informação modernos emergiram. Como se sabe, no que respeita a **organização da informação** nas bibliotecas do século XIX, os sistemas de informação hierárquica (as classificações do conhecimento CDU-Classificação Decimal Universal e Dewey, etc), revelaram-se predominantes para a indexação (i.e. a análise de conteúdo normalizada) das fontes de informação. As classificações usam diferentes classes ou níveis de generalidade, como 'Literatura', que incluem níveis de especificidade, como 'Literatura Brasileira'. Ou seja, constituem sistemas hierarquizados de armazenamento e pesquisa da informação.

No século XX, emergiu a alternativa dos *thesauri*, isto é, conjuntos não-hierárquicos de **conceitos**, nomeados 'descritores' na medida em que são usados para descrever a informação numa dada área do conhecimento, como as Artes Visuais. O thesaurus torna a pesquisa da informação mais eficaz do que se passa numa classificação, porque um documento pode ser indexado por 2 ou mais descritores, e não reduzido a apenas uma classe. Nesse sentido, trata-se de um sistema associativo, já que associa vários termos entre si, no momento em que estes termos representam um mesmo documento.

2.3.2. As novas configurações do saber na Web 3.0 para o ensino e a pesquisa

Como se constatou, a Web 2.0 e, ainda mais, a Web 3.0. reformulam não apenas a informação, mas igualmente o conhecimento e a sua gestão. Esta conjuntura comporta importantes consequências para a aquisição e partilha de capital intelectual nas instituições de ensino ou nos locais de desenvolvimento das literacias informais, como os museus, as redes sociais digitais e outros lugares de cultura e lazer, complementares ou em conflito com as instituições educativas oficiais (Andrade, 2013, 2010). Assim sendo, debates têm surgido sobre a Web 3.0 ou Web Semântica e as respectivas estratégias de aprendizagem de processos cognitivos complexos, o design de novos meios de instrução, a aprendizagem avançada nas emergentes redes semânticas do saber, etc. (Pablos, 2012).

Esmiucemos uma tal problemática com algum pormenor. De um modo sintético, na era moderna, que se consolidou desde o final do século XVIII, as taxonomias correspondiam a sistemas hierárquicos de informação, surgindo aparentemente como o único ou o principal modo legítimo de pensar e de estruturar o saber. Uma tal postura centralizadora do sistema moderno do saber é especialmente visível e típica no conhecimento científico, mas também ocorre no campo das artes ou noutros, como a área da teoria e prática da documentação em bibliotecas e arquivos, atrás mencionada, principalmente no caso das classificações sistematizadas no século XIX. No entanto, e após a moda dos *thesauri* no século XX, na nova cena social do saber surgida nos primeiros anos do século XXI e em particular no seio da Web 2.0, popularizaram-se as **folksonomias**. Este termo significa o conjunto de teias hipertextuais e hipermediáticas formadas por conceitos e ideias de senso comum, com as quais cada utilizador pode comentar uma peça / ferramenta de informação, por ex. uma página da web.

Como referimos atrás, não apenas em blogues, mas também na *Wikipédia*, etc, as tags e os bookmarks constituem alguns dos novos instrumentos e formas de lidar com a informação e o conhecimento comum, naturalmente incluindo vantagens, mas igualmente defeitos. Por conseguinte, mesmo se não quisermos usar estes novos dispositivos de saber e de poder, é importante conhecê-los. Para ser mais concreto: na modernidade, estamos habituados a pensar não apenas utilizando hierarquias, mas, muitas vezes, servindo-nos de oposições entre apenas dois pólos, ou seja, aplicando dicotomias. Uma tal naturalização das hierarquias e das dicotomias deriva de Aristóteles e, desde Descartes, não só predominam, mas dominam o nosso pensamento. No entanto, é possível pensar de outras maneiras, por exemplo sob a forma do ‘rizoma’, ou seja, redes de conceitos sem uma ideia central reguladora, como Gilles Deleuze e Felix Guatari sugeriram. Foi igualmente mencionado acima que a Internet, a WWW e, mais recentemente, a Web 2.0 e a Web 3.0, encontram-se a difundir globalmente esta forma reticular de lidar com a informação e o conhecimento. Em suma: as configurações semânticas de conceitos mantêm relações íntimas com as redes sociais, nos diversos tipos que se enunciam a seguir.

2.3.2.1. Transcotomias

Hoje em dia, as transcotomias emergem como algumas das mais recentes estratégias sócio- conceptuais, isto é, enquanto configurações (textuais, hipermediáticas, transmediáticas ou hibrimediáticas) que concorrem para a estruturação das informações e dos saberes, científicos, tecnológicos, artísticos, ou outros.

Mas o que significa exatamente esta expressão? As transcotomias assumem várias figuras de saber e de poder que superam a mera distinção entre taxonomias e folksonomies, que, em si mesma, ainda é um dicotomia. Eis alguns exemplos de tipos de transcotomias:

Em primeiro lugar, as **pluricotomias** definem-se como organizações de conceitos que utilizam mais que 2 idéias, opostas ou não. Uma das pluricotomias mais comuns é a **tricotomia**, que se entende como um conjunto de 3 conceitos interrelacionados. Por exemplo, na vida social, a tríade “pai-mãe-filho”, ou, no cinema, o famoso “triângulo amoroso” composto

por marido, esposa e o(a) amante. Ou, ainda, a famosa trilogia das novelas publicadas por William Gibson, ou os 3 importantes prémios literários que esse escritor ganhou. Em sistemas de informação concretos para o ensino e a investigação, por exemplo no caso das Ciências Sociais e Humanas, as pluricotomias poderão ser usadas para descrever, classificar e interpretar ora textos, ora imagens incluindo cenas quotidianas ou culturais na cidade úteis para um projeto, ora outras fontes em hipermédia, transmédia ou hibrimédia, de uma forma mais profunda do que fazem as classificações clássicas ou os thesauri utilizados numa biblioteca.

2.3.2.2. Hibricotomias

Quanto às **hibricotomias**, trata-se de constelações de conceitos, que articulam duas ou mais naturezas de conhecimento. Ex.: veja-se o que acontece no *Second Life*, onde algumas ideias pertencem ao (designado) 'mundo físico', e outras estão associados ao (chamado) 'mundo virtual'. Mesmo se se vive nestes últimos mundos através da imaginação dos jogadores, a informação que transmitem é muito real.

Assim sendo, os mediadores da informação (professores, investigadores, bibliotecários, informáticos, curadores de arte, etc), bem como os utilizadores comuns, têm que saber lidar com estes novos desafios que se encontram a transformar os nossos sistemas de informação e do conhecimento. Por exemplo, como podemos classificar, numa base de dados, um jogo que inclui a realidade virtual como um dispositivo de *edutainment*? A única classe (ou descritor ou tag) nomeada 'realidade virtual' é claramente insuficiente para descrever esta ideia, e o seu uso exclusivo constituirá seguramente uma fuga fácil ou facilitista a esta dificuldade.

2.3.2.3. Fuzzycotomias e metacotomias

No que respeita as **fuzzycotomias**, este termo significa a organização de conceitos articulados ao acaso ou segundo regras práticas nem sempre conscientes por parte de um produtor de conteúdos ou um utilizador. Por exemplo, a inteligência artificial tentou compreender as nossas decisões baseadas no acaso ou a partir de rotinas empíricas derivadas de lógicas *fuzzy*, que foram aplicadas às chamadas 'bases do conhecimento' e respectivos 'sistemas periciais'. As lógicas fuzzy lidam não com verdades absolutas, mas com 'verdades parciais'. Hoje, é necessário sugerir fuzzycotomias e dispositivos inovadores que as utilizem para traduzir a articulação aleatória entre as informações incluídas diariamente em blogues ou *wikis*, de uma forma clara. Quando o autor de um blogue escreve uma mensagem (*post*), não sabe à partida quem, quando, como e porquê alguém lhe vai escrever um comentário. Ou seja, o primeiro autor inaugura uma relação aleatória (ie *fuzzy*) entre a sua mensagem e a eventual resposta de outro utilizador do blogue, que se torna assim seu co-autor. Após a réplica, é possível analisar as relações aleatórias que se estabeleceram entre eles, tanto em termos de 'verdades parciais' quanto em termos de veridicção sociológica.

Por último, mas não menos importante, as **metacotomias** organizam as informações em dois ou mais níveis da mesma ou semelhante realidade. Por exemplo, quando um cientista fala sobre a sua própria atividade de produção e difusão do conhecimento científico, ele pode

produzir uma meta-relação entre 2 níveis de um mesmo real: o autor do conhecimento e o produto do conhecimento. Na verdade, a epistemologia, ou auto-reflexão de um cientista sobre a própria ciência, constitui um meta-conhecimento típico.

Em suma, é possível pensar em métodos inéditos para interpretar e compreender as múltiplas dimensões da informação e do conhecimento, introduzidas pelas folksonomias na Web 2.0, e pelas transcotomias na Web 3.0, sem reduzir tudo à antiga e um tanto simplista noção de 'metadados'. Com efeito, este termo significa 'dados sobre os dados' de uma forma algo redundante, sem as ricas variantes sugeridas no quadro da vida social (e da vida sociológica) que ocorrem actualmente na Web 2.0 e na Web 3.0.

Conclusão: literacia 2.0 (social) e/ou literacia 3.0 (semântica)?

Segundo vários autores, urge, hoje mais do que nunca, revolucionar a educação através de metodologias críticas especialmente dirigidas aos jovens, como a YPAR, ou seja, a *Youth Participatory Research* (Cammarota, 2008), Ou focando a atenção das políticas, instituições e práticas educativas, e a própria *Action Research*, ainda mais, para os excluídos dessas políticas oficiais, como os educandos com necessidades especiais (Bruce, 2010).

A partir destas e de outras constatações da necessidade de mudanças inovadoras, e a jeito de Conclusão breve, sintetizemos rapidamente os desassossegos acima referidos:

Encontramo-nos imersos num novo contexto cultural discursivo, subjacente à sociedade da investigação? Como se viu, esta nova **cultura da aprendizagem de pesquisa e da pesquisa da aprendizagem** encerra as seguintes principais características, entre outras:

(a) a sociedade da investigação comum hibridiza o ciberespaço ao cibertempo.

(b) a sociedade da pesquisa leiga misceniza a escrita/leitura especializadas (científica, tecnológica, artística, etc.) e a escrita/leitura comuns.

Se assim é, a seguinte constatação final entende-se também como um apelo: é necessário produzir e comentar mais estudos sobre a sociedade da investigação, omnipresente mas ainda largamente invisível. E, em especial, empreender análises relativas aos modos de leitura e de escrita que subjazem às novas literacias emergentes na Web 2.0 e na Web 3.0, no âmbito da arena global da informação, do conhecimento, da literatura e das demais artes e actividades sociais e humanas.

Bibliografia

Andrade, P. (Ed.) (2013). A comunicação pública da arte: o caso dos museus de arte locais e globais. Edições Caleidoscópio.

Idem. (2011a). Sociologia Semântico-Lógica da Web 2.0/3.0 na Sociedade da Investigação: Significado e Discurso Quotidianos em Blogues, Wikis, Mundos / Museus Virtuais e Redes Sociais Semântico-Lógicas. (Coleção Livro Experimental). Edições Caleidoscópio. <http://www.caleidoscopio.pt/pt/autores/940-pedro-andrade>
<https://sites.google.com/site/livrosexperimentais/>

Idem. (2011b). *Novela GeoNeológica N° 1: Um Caso de Literatura Transmediática / Primeira Novela da Web 3.0*. Edições Caleidoscópio. <http://www.caleidoscopio.pt/pt/autores/940-pedro-andrade> <https://sites.google.com/site/livrosexperimentais/>

Idem. (Ed.) (2010). *Museus, Públicos e Literacia Científico-Tecnológica: redes sociais de comunicação de significados no espaço interdimensional do museu*. Ed. Colibri.

Idem. (2009). 'A Reflexividade na Web 2.0: o caso da Auto-biografia da Wikipédia', In 6º SOPCOM: Sociedade dos Media: comunicação, política e tecnologia', ULHNT, 2009/04/14-18, Lisboa.

Idem. (2008). 'O Fotográfico virtual no Second Life: apontamentos para uma Sociologia da Web 2.0'. *Revista de Comunicação e Linguagens*. 39: 189-204.

Idem. (2007a). 'Web 2.0 e reflexividade: o discurso da Wikipédia sobre o YouTube', 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM), Braga, 6-8 Setembro 2007.

Idem. (2007b). 'Sociologia da Blogosfera: figurações do humano e do social em blogs e hibrilogs', *Revista de Comunicação e Sociedade*. 12: 51-65.

Idem. (1997). 'Navegações no cibertempo: viagens virtuais e virtualidades da ciberviagem'. *Atalaia*. 3: 111-124.

Idem. (1996). 'Sociologia (Interdimensional) da Internet', In *Actas do 3º Congresso Português de Sociologia*, 7-9 Fev. [In CD-ROM].

Idem. (1985). 'Para uma Sociologia da Documentação: sensibilização à necessidade da sua construção', In *Actas do 1º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas 'A informação em tempo de mudança'*, Porto, 19-21/6/85, pp. 421-450.

Bruce, S. & G. Pine (2010). *Action Research in Special Education: An Inquiry Approach for Effective Teaching and Learning in Undergraduate Science and Engineering*. Teachers College Press.

Cammarota, J. & M. Fine (Eds) (2008). *Revolutionizing Education*. Routledge,

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the City*. Continuum International Publishing.

Gallagher, K. (2009). *Readicide: How Schools Are Killing Reading and What You Can Do About It*. Stenhouse Publishers.

Gibson, W. (1984). *Neuromancer*. Ace Books.

Idem. (1982). 'Burning Chrome', In *Omni*. Ace Books.

James, E. & M. Alana, T. Milenkiewicz, A. Bucknam. (2007). *Participatory Action Research for Educational Leadership*. Sage.

Keengwe, J. (2013). *Pedagogical Applications and Social Effects of Mobile Technology Integration*. Igi Global.

Kurbanoğlu, S. & U. Al, P. Erdogan, N. Ucak (Eds) (2012). *E-science and Information Management: Third International Symposium on Information Management in a Changing World, Imcw 2012, Ankara, Turkey, September 19-21, 2012, Proceedings*. Springer London.

McConnell, B. & J. Huba. (2006). *Citizen Marketers: When People Are the Message*, Kaplan Business.

Merchant, J. & G. Davies. (2009). Web 2.0 for schools: learning and social participation. Peter Lang.

November, A. (2012). Who Owns the Learning? Preparing Students for Success in the Digital Age. Solution Tree.

Okada, A. & T. Connolly, P. Scott (Eds.) (2012). Collaborative Learning 2. 0: Open Educational Resources. Igi Global.

Pablos, P. & H. Nigro, R. Tennyson (Eds.) (2012). Advancing Information Management Through Semantic Web Concepts and Ontologies. Igi Global.

Peachey, A. et al (Eds.) (2010). Researching Learning in Virtual Worlds. Springer.

Popek, E. (2010). Understanding the World of User-generated Content. Rosen Publishing Group.

Prensky, M. (2010). Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning. Corwin Press.

Scott, K. & W. Blanchett. (2011). Research in Urban Educational Settings: Lessons Learned and Implications for Future Practice. IAP.

Stringer, Er. (2007). Action Research in Education. Prentice Hall.

Tate, W. (2012). Research on Schools, Neighborhoods, and Communities: Toward Civic Responsibility. Rowman & Littlefield.

Wankel, C. (2011). Educating Educators With Social Media. Emerald Group Publishing.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Experiências de uso de *webquest* em cursos de graduação na Faculdade de Tecnologia Senac Florianópolis – Santa Catarina – Brasil.

Eli Lopes da Silva (eli@prof.sc.senac.br)

Flavio Augusto Borraiz Garcia (flavio@aluno.sc.senac)

Manoela Albertoni Silveira(manoela@aluno.sc.senac.br)

Mariângela Poleza ([Mariângela@aluno.sc.senac.br](mailto:Mariangela@aluno.sc.senac.br))

Nádia Henedi Lemos Simão (nadia@aluno.sc.senac.br)

Faculdade de Tecnologia Senac Florianópolis (Santa Catarina / Brasil)

Resumo: Este artigo apresenta os resultados das investigações do grupo CAPTE (Centro de Apoio às Práticas com Tecnologias na Educação), formado pelo autor e coautores, sobre o uso de *webquest* em cursos de graduação na Faculdade de Tecnologia Senac Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, no ano de 2012.

O objetivo geral é analisar o uso da internet como fonte de pesquisa e como recurso de publicação de atividades extraclasse para alunos em práticas pedagógicas de professores de graduação.

O trabalho foi realizado, metodologicamente, em forma de pesquisa-ação, na qual os professores sujeitos da pesquisa e os autores deste trabalho (pesquisadores) atuaram juntos na elaboração de *webquests*, que foram publicadas no endereço eletrônico www.elilopes.pro.br/capte, uma plataforma criada pelo grupo para este fim. Este portal foi desenvolvido com o uso do programa Joomla, um software de uso livre. Os dados foram produzidos pela aplicação de questionários abertos distribuídos aos professores e aos alunos, que delas foram usuários, realizando atividades propostas pelos docentes. Foram analisadas as percepções de professores e seus alunos, os quais realizaram as atividades publicadas.

Como referencial teórico para pensar a pesquisa, os pesquisadores utilizaram Roger Silverstone, que faz um discurso no qual considera as mídias não apenas como artefatos tecnológicos, mas, sobretudo constituídas pelos seus usos. Foi utilizado também Pierre Lévy, principalmente nas suas considerações sobre a cibercultura como novo movimento mundial proporcionado pela internet, entre outros autores que tratam da questão de usos da tecnologia em práticas pedagógicas.

Como principais resultados das análises puderam ser observadas, por parte dos alunos, reações positivas em relação à proposição de atividades extraclasse via *webquest* e, sobretudo, da possibilidade de fazer trabalho escolar no qual tanto a proposição da atividade quanto os recursos para este fim puderam ser buscados na internet.

Nos apontamentos dos professores, a forma de estruturar uma atividade extraclasse foi um destaque que fizeram, principalmente porque estes relataram, em sua totalidade, que esta tecnologia exige que o professor pense mais sobre as atividades que vai propor aos alunos.

Palavras-chave: *Webquest*. Práticas pedagógicas. Uso de internet.

1 INTRODUÇÃO

Várias são as possibilidades de utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, como recursos que possam ajudar o professor a elaborar uma boa aula, propor uma atividade para os alunos, promover discussão dos conteúdos; enfim, uma série de funções que o docente executa para promover a aprendizagem, sendo que pode contar com uso da tecnologia para tal. Dentre os recursos disponíveis podemos citar a própria *webquest*, blog, mapas conceituais, *podcast*, *wikis*, as redes sociais e tantos outros.

Geralmente os professores não utilizam tecnologias nas suas práticas pedagógicas, principalmente como recursos que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, não porque apresentam resistência a elas, mas porque não as conhecem e, conseqüentemente, desconhecem também o potencial destas ferramentas.

Pensando na possibilidade de apresentar aos professores algumas destas ferramentas para suas atividades de docência, foi criado na Faculdade de Tecnologia Senac Florianópolis, no estado de Santa Catarina, Brasil, o grupo de pesquisa CAPTE – Centro de Apoio as Práticas com Tecnologias na Educação.

O CAPTE tem como objetivo geral criar mecanismos de apoio às práticas pedagógicas que utilizam tecnologias educacionais, incentivar estas práticas, dar suporte técnico e promover a discussão do uso da mídia no processo ensino e aprendizagem nos cursos da Faculdade de Tecnologia Senac Florianópolis, em diversos níveis: pós-graduação, graduação, cursos técnicos, cursos de qualificação e cursos de aprendizagem comercial.

Como objetivos específicos do grupo estão elencados: criar um laboratório de testes e de suporte tecnológico; incentivar e acompanhar as práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais; promover a criação de um grupo de discussão das práticas pedagógicas advindas deste projeto, com participação de docentes da instituição e o grupo integrante do CAPTE, em encontros periódicos, a serem definidos pelos participantes; promover a publicação de artigos em eventos, principalmente na área de Educação, com os resultados dos trabalhos.

No âmbito da atuação do grupo CAPTE, este artigo traz os resultados das experiências de um ano de trabalho realizado em suas experimentações com uso de *webquest*.

2 O CIBERESPAÇO COMO TECNOLOGIA

As tecnologias, sobretudo aquelas digitais, possibilitadas pelo uso do computador, abrem um campo de alternativas de uso nas práticas pedagógicas, visto que, principalmente no ciberespaço, alunos e professores são consumidores e também produtores de materiais. Argumentamos aqui em favor de uma exploração do ciberespaço como recurso nas práticas pedagógicas.

2.1 TECNOLOGIAS E CIBERESPAÇO

O senso comum restringe conceitualmente tecnologia aos aparatos tecnológicos, ou seja, aos equipamentos, tais como os computadores, equipamentos eletrônicos,

eletrodomésticos, entre outros. Tecnologia é muito mais que isso. Para Longo (1984), a tecnologia é o conjunto de conhecimentos científicos ou empíricos empregados na produção e comercialização de bens e serviços. Corroborando com esta ideia, Kruglianskas (1996) afirma que a tecnologia é o conjunto de conhecimentos necessários para conceber, produzir e distribuir bens e serviços de forma competitiva. Podemos crer então que o censo comum não está equivocado, pois os aparatos também são tecnologia, mas esta não se restringe aos instrumentos por ela criados. A tecnologia envolve os processos que seus objetos operam.

No caso dos computadores, não é a máquina em si que vai dar seu significado, mas as interações humanas com ela. Neste sentido, podemos dizer que a máquina não determina seu uso. Silverstone (2005) lembra que as tecnologias não são determinantes.

As tecnologias, é preciso dizer, são mais capacitantes (e incapacitantes) do que determinantes. Elas surgem, existem e expiram num mundo que não é totalmente criado por elas. [...] Não se deve compreender a tecnologia apenas como máquina. Ela inclui as habilidades e competências, o conhecimento e o desejo, sem os quais não pode funcionar. (SILVERSTONE, 2005, p.49).

Lévy (1993) também colabora com esta ideia quando diz que o determinante é a subjetividade dos atos dos grupos que utilizam as tecnologias e não os aparatos tecnológicos em si. Exemplificando, o autor conclui dizendo: “Gutenberg não previu e não podia prever o papel que a impressão teria no desenvolvimento da ciência moderna” (LÉVY, 1993, p.186).

Até mesmo a tecnologia erra ao considerar as ferramentas nelas mesmas: estas só existem em relação às misturas que tornam possíveis ou que as tornam possíveis. O estribo engendra uma nova simbiose homem-cavalo, que engendra, ao mesmo tempo, novas armas e novos instrumentos. As ferramentas não são separáveis das simbioses ou amálgamas que definem um agenciamento maquinico Natureza-Sociedade. Pressupõem uma máquina social que as selecione e as tome em seu phylum: uma sociedade se define por seus amálgamas e não por suas ferramentas. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.33).

Nesta mesma perspectiva é que Silverstone (2005) argumenta que a é fundamental reconhecer que a mídia é um processo e, neste caso, o autor se refere à mídia como as tecnologias digitais, a televisão, rádio e principalmente a internet. É preciso considerar que no século passado a televisão, cinema e rádio foram objetos de consumo e agora vemos o crescimento da internet (SILVERSTONE, 2005).

As tecnologias podem ser vistas, portanto, como cultura, pois elas dizem respeito não somente ao artefato em si, como mencionado aqui, mas com o quê e o porquê das máquinas, seus diversos usos e exploração de suas possibilidades.

No caso específico da internet, pode-se de pensar nos possíveis usos que dela se faz, nas apropriações que os sujeitos, antes consumidores passivos dos meios de comunicação – como televisão e rádio – agora são produtores e distribuidores de materiais pela rede. A possibilidade de produzir e distribuir no ciberespaço torna a internet atraente

para os jovens. Lévy (1999, p.95) define o ciberespaço como “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”.

A escola pouco tem explorado as possibilidades que o ciberespaço apresenta, para que os professores o utilizem em suas práticas pedagógicas, incentivando os discentes a construir conhecimento em rede com os demais. Para Belloni (2010, p.84) “ao contrário dos países ricos, a instituição escolar desempenha [aqui no Brasil] um papel pífio nesse processo de democratização da internet”. Fantin (2010), em entrevista com 80 professores em Florianópolis, constatou que 82% não sabem utilizar o computador como ferramenta em suas práticas pedagógicas.

Segundo Fantin (2006, p.30) “os objetivos da educação para as mídias dizem respeito à formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação”.

A escola tem ficado atrás da evolução no que diz respeito aos usos de tecnologias, sobretudo aquelas digitais. Enquanto boa parte dos jovens entra na escola sabendo utilizar o computador, seja nas redes sociais, nas pesquisas em sites diversos, entre outras atividades, o mesmo não se pode dizer da incorporação destes recursos nas práticas pedagógicas pelos docentes.

Falamos da necessidade de formar um cidadão pleno, mas o que percebemos é que o conceito de cidadania está enfraquecida. Atualmente, ele está associado apenas aos direitos do consumidor, o que é apenas uma parte da cidadania. Para que esta seja plena, precisamos investir na autonomia do cidadão e na democratização da informação, o que implica potencializar os processos horizontais de organização, produção e coletiva que se constroem com o acesso às informações (PRETTO, 2008, p.226).

Explorar o ciberespaço no processo de ensino e aprendizagem pode favorecer o desenvolvimento das funções cognitivas, porque:

O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). Essas tecnologias intelectuais favorecem:

- novas formas de acesso a informação; [...]
- novos estilos de raciocínio e de conhecimento (LÉVY, 1999, p.159).

Entretanto, a qualidade da apropriação dos recursos e, no fundo, a qualidade das relações humanas é, conforme afirma Lévy (1999), a questão mais importante quando se trata do uso do ciberespaço. O que este espaço apresenta, no que diz respeito à busca de informações, por exemplo, é um ganho na velocidade e nas possibilidades de conexões. Perelman et al (2008) afirmam que uma busca em material impresso diminui notadamente a polissemia, enquanto que em uma busca na internet os materiais estão dispostos sem indicadores de autoria, índices, glossários. Isso pode dificultar a identificação de autoria, de conceitos, de relações entre os conteúdos.

Internet es una maraña de textos incorporados en el espacio virtual sin control editorial, representados fuera de sus portadores, con formatos discursivos a veces inéditos, con una estructura flexible, abierta e sujeta a cambios. (PERELMAN et al, 2008, p. 136).

Além disto, lembram as autoras que os computadores não leem nas entrelinhas, não compreendem significados ambíguos. Portanto, a importância da mediação pedagógica, com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), torna-se mais relevante ainda, pois corre-se o risco de deixar que a tecnologia faça o que é para os atores do processo ensino-aprendizagem (professor/aluno) fazerem. A preparação de professores para o uso das tecnologias em suas práticas pedagógicas pode ser um diferencial da escola, que pode reverter este uso superficial em favor da aprendizagem dos alunos, possibilitando que eles tenham condições de construir conhecimento de forma crítica.

2.2 CAÇADA E PILHAGEM NO CIBERESPAÇO

A navegação na internet pode apresentar duas atitudes opostas, apresentadas por Lévy (1999) como caçada e pilhagem. No caso da caçada, trata-se de uma busca por uma informação específica, para a qual prontamente temos sua localização e queremos obtê-la o mais rápido possível. A outra atitude é a pilhagem e, neste caso, estamos “vagamente interessados por um assunto, mas prontos para nos desviar a qualquer instante de acordo com o clima do momento” (LÉVY, 1999, p.87).

Como exemplo de caçada o autor apresenta um caso em que precisou procurar notícias de um amigo da esposa, o qual ela não via há três anos. De forma resumida, podemos dizer aqui que, após pesquisas sucessivas na internet com o nome de quem procurava, o autor conseguiu um contato de alguém que conhecia a pessoa e que prontamente se dispôs a ajudar.

No caso da outra atitude, a pilhagem, o autor diz que comumente visita, na internet, um sítio parisiense para consultar discos lançados de um grupo que ele gosta. Ele aproveita e entra em *link* de um dos músicos do grupo e vê a discografia completa daquele músico. Voltando ao sítio inicial, ele vê uma notícia sobre a condenação de um grupo por insulto à polícia. Ele entra na notícia e em seguida lê os comentários que foram publicados. Resumindo, ele termina a navegação entrando em um sítio de um amigo brasileiro que mora nos Estados Unidos. Toda esta navegação é considerada a pilhagem que “pode ser comparada com o vagar em uma imensa biblioteca-discoteca ilustrada, com o acréscimo da facilidade de acesso, do tempo real, do caráter interativo, participativo, impertinente e lúdico.” (LÉVY, 1999, p.94).

Podemos pensar na caçada e na pilhagem como possibilidades de uso do ciberespaço para um novo estilo de pedagogia que considera estes processos como importantes para que o aluno busque informações e, a partir delas, consiga construir conhecimento. Esta busca, portanto, deve ser aprazível.

Na obra que escreveu com Claire Parnet, Deleuze diz que hoje devemos ler um livro como escutamos um disco: se gostamos, se a música nos toca de alguma maneira, se produz em nós efeitos, intensidades, afetos, seguimos

ouvindo e ouvimos mais e mais; mas se a música não nos toca, não nos afeta, ou se nos afeta negativamente, abandonamos o disco, desligamos o rádio ou mudamos de estação (GALLO, 2008, p.48).

O exemplo de Lévy (1999) sobre como foi o processo de pilhagem levou em consideração justamente este aspecto do gosto pelo que ele estava buscando na internet. Neste aspecto, a relação com o ciberespaço funciona como a leitura do livro ou a escuta do disco: só se continua caso seja prazeroso.

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta seção apresenta o conceito e a estrutura da *webquest*, bem como o seu uso no *locus* da pesquisa objeto deste artigo.

3.1 CONCEITO

A *webquest* é uma atividade de pesquisa orientada, na qual algumas ou a totalidade das informações utilizadas pelos alunos são provenientes da internet (DODGE, 1997). Ela é útil, sobretudo, quando o professor se propõe a solicitar aos alunos que façam uma atividade extraclasse. Suas sete partes constitutivas, ou componentes, são:

1) Introdução: é geralmente um texto pequeno, onde o professor faz a apresentação do assunto que os alunos irão pesquisar. Faz também, se necessário, algumas aproximações conceituais, caso o assunto seja muito novo para o aluno. Em uma situação prática, suponhamos que um professor peça ao aluno para elaborar um texto dissertativo sobre a segunda grande guerra. O que deve ser inserido na introdução seria a resposta a uma possível pergunta do aluno: “o que foi a segunda grande guerra?”. Portanto, como sugestão, podemos pensar na introdução como uma aproximação que deve ser feita do aluno com o tema. Nesta perspectiva, o professor também deve ter conhecimento suficiente daquilo que vai solicitar aos alunos para que tenha condições de escrever uma boa introdução.

2) Tarefa: o professor expõe o que deve ser feito, seria o “produto”, propriamente dito. Como sugestão, o que o professor deve pensar ao escrever a tarefa, seria uma resposta à pergunta do aluno: “O que devo fazer?”.

3) Processo: são apresentados os passos que devem ser seguidos para a realização da tarefa. No processo, o professor pode dizer se a tarefa é individual ou em grupo, quais os passos que o aluno poderia seguir para a execução da tarefa, entre outros aspectos que poderiam responder à pergunta do aluno: “como devo fazer?”.

4) Fontes de informação: o professor apresenta referências bibliográficas, *links* na internet e outras fontes que achar importantes para a elaboração da tarefa. A ideia central é que as fontes de informação apresenta ao aluno o “caminho das pedras”, como diz o dito popular, ou seja, uma apresentação dos locais onde ele deve inicialmente buscar informações. É importante ficar claro para o aluno que a pesquisa não deve se esgotar nestas fontes e sim buscar, a partir delas, outras que possam ser usadas para fazer conexões para a pesquisa.

5) Avaliação: aqui o professor expõe como a tarefa será avaliada, de que forma será composto o conceito final do trabalho. Caso a avaliação seja por nota, é importante que o professor deixe claro para o aluno quais as condições necessárias ou quais indicadores devem ser atingidos para que o aluno obtenha uma nota 10. Caso a avaliação seja por conceitos, por exemplo – ótimo, bom, satisfatório, insatisfatório – esta parte deve apresentar quais aspectos serão analisados para que se obtenha cada um destes conceitos.

6) Conclusão: considerações finais sobre os assuntos explorados. Em geral a conclusão se remete à introdução, mostrando para o aluno o que ele obterá ao final da atividade.

7) Créditos: pode-se fazer agradecimentos e colocar o nome do autor. Alguns usuários da ferramenta inserem nesta seção as referências bibliográficas usadas.

Cada componente pode ser disponibilizado em formato de uma página eletrônica na internet. Uma *webquest* será mais apropriada pelo aluno quanto mais desafiadora e interessante for a tarefa proposta e quanto mais os outros componentes da deixarem o aluno mais confiante no que pode ou não fazer na tarefa proposta.

Para Barato (2010) uma boa *webquest* deve ter alma. Basicamente ela deve ser interessante ao ponto de “encher os olhos” de quem irá executá-la, ou seja, os alunos. Além disso, ela deve ser construída de forma objetiva, com clareza e focando no interesse do aluno, conquistando-o, com o tema proposto de forma motivadora e atrativa, contribuindo assim, para a construção do aprendizado, seja este, individual ou coletivo.

A *webquest* não é uma solução técnica que possa ser utilizada sem o comprometimento do educador. A *webquest* reflete certas visões do mundo e da educação. Ela é um retorno a velhos valores, como a beleza, um compromisso com a educação ancorada em propostas autênticas. E isso exige muita imaginação. (BARATO, 2010, p. 115)

Colocar a alma, assim como em qualquer outra atividade pedagógica diferenciada, dá trabalho para o professor, que é recompensado quando ele vê como resultado a qualidade da atividade que o aluno desenvolveu graças às orientações fornecidas por ele.

3.2 WEBQUEST NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO SENAC DE FLORIANÓPOLIS – MATERIAIS E MÉTODO

Na perspectiva de incentivar os professores da Faculdade de Tecnologia Senac Florianópolis, em Santa Catarina, Brasil, a utilizar *webquest* em suas práticas pedagógicas e, a partir destes usos, investigar as vantagens desta tecnologia digital no processo de ensino e aprendizagem, o grupo CAPTE criou um portal para publicação destas no endereço eletrônico www.elilopes.pro.br/capte que conta atualmente, em abril de 2013, com 13 publicações.

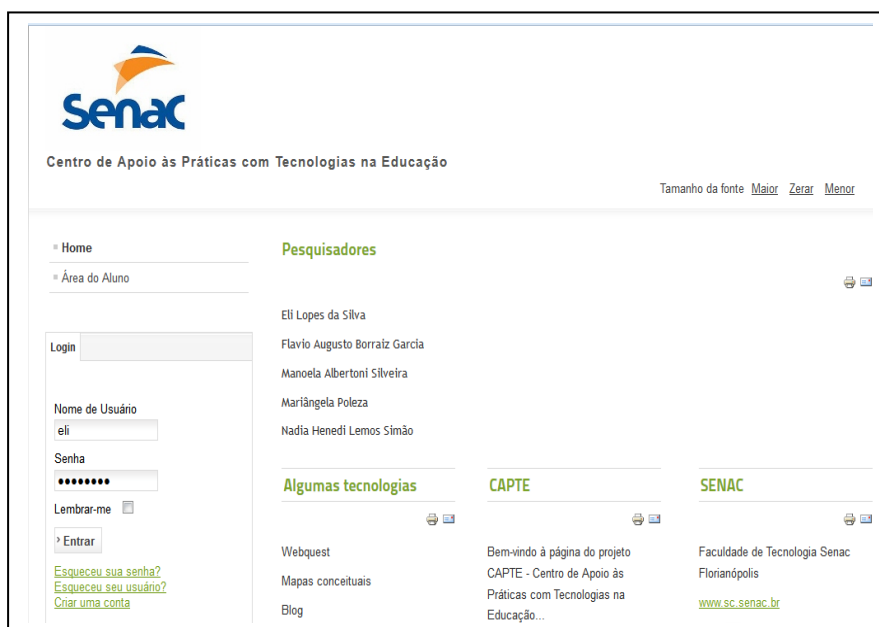
Metodologicamente, a ideia é trabalhar com os professores em forma de pesquisa-ação. Thiollent (2004) afirma ser a pesquisa-ação um tipo de pesquisa social em estreita associação com ação ou mesmo com a resolução de um problema coletivo. É um tipo de pesquisa participante na qual, além da participação do pesquisador, há um forte engajamento

do grupo pesquisado na solução do problema. Em organizações, podemos conceber uma ação como solução de um problema de ordem técnica.

O trabalho inicial consistiu na elaboração de um *folder* com a apresentação conceitual do que é *webquest*, de seus componentes e com um exemplo. Além disto, foi realizada uma oficina na qual os professores que participaram puderam experimentar a criação. A partir desta oficina e do *folder* distribuído aos professores, os integrantes do grupo CAPTE se disponibilizaram a auxiliar os professores interessados na proposta. Neste aspecto está o princípio básico da pesquisa-ação: não é o grupo CAPTE que elabora as atividades nem são os professores sozinhos, embora eles tenham liberdade de fazê-lo. A ideia central é que o grupo, na qualidade de pesquisadores sobre práticas pedagógicas com tecnologias digitais, e os professores que possuem tarefas extraclasse que querem propor aos seus alunos, atuem juntos na elaboração das atividades.

A proposta é que o professor não necessite entender da tecnologia necessária para publicar uma página na internet. Daí que surgiu a ideia do grupo de criar um portal para que as *webquests* fossem publicadas pelos professores. Este portal foi desenvolvido com o uso de um *software* de uso gratuito e livre, o Joomla. O portal foi criado de tal forma que para o professor publicar cada uma das páginas, basta ter uma conta de usuário no portal, entrar com esta conta e abrir a página para digitação dos componentes: introdução, tarefa, processo, fontes de informação, avaliação, conclusão e créditos. A página inicial deste portal pode ser vista na figura 1.

Figura 1 – Página inicial do ambiente



Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Como pode ser visto na figura 1, o portal possui uma área intitulada "Área do Aluno". Para ter acesso a esta área não é necessário *login* e senha, porque o portal é aberto para

consultas. O nome de usuário e a senha são solicitados somente aos professores, que precisam ter um cadastro prévio na página, para que possam efetuar publicações.

A área do aluno, que pode ser vista tanto pelos alunos, quanto por qualquer usuário, incluindo aí os professores cadastrados, apresenta a relação das publicações realizadas e dá acesso livre, independente de quem acessa ser ou não aluno daquele professor. A lista do que foi publicado pode ser vista na figura 2.

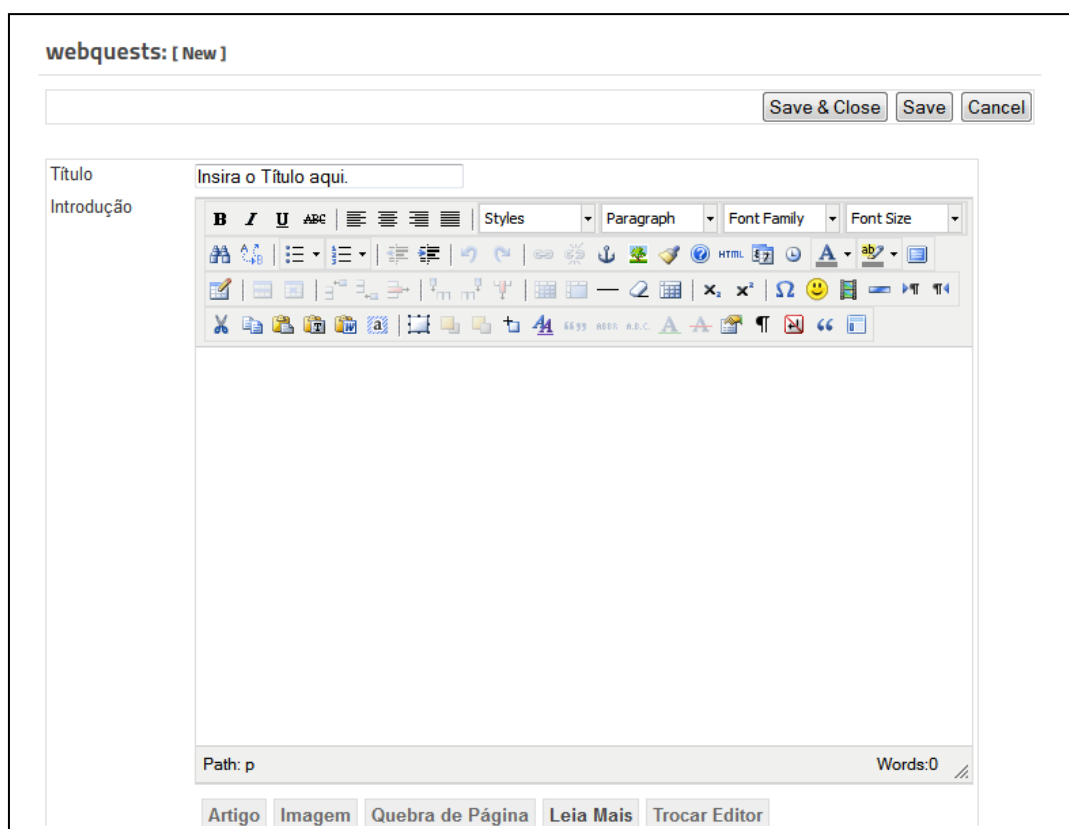
Figura 2 – Tarefas publicadas no portal www.elilopes.pro.br/capte

<u>Título</u>	<u>Autor</u>	<u>Acessos</u>
Avaliação 3 - TGTI	Escrito por Fernanda Martins Piacentini	82
Avaliação de Desempenho, Treinamento e Pesquisa de Clima Organizacional	Escrito por Emerson Prates	86
Banco de Dados - Arquitetura cliente-servidor e gestão de dados	Escrito por Eli Lopes da Silva	264
CAPTE - Webquest	Escrito por Nádia Lemos	147
Clientes	Escrito por Lúcio Silva Telles	99
ESTRUTURA ANALÍTICA DO PROJETO (EAP)	Escrito por Eli Lopes da Silva	166
Exercício Direito do Consumidor	Escrito por Fernanda Martins Piacentini	74
Guerra do Contestado	Escrito por Manoela Albertoni	84
Pesquisa 2012/2 - TGTI	Escrito por Eli Lopes da Silva	409
Resenha Crítica - Sustentabilidade Empresarial	Escrito por Paulo Ramos	125

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Ao clicar em uma das *webquests* publicadas o usuário pode ver todas as partes dela: introdução, tarefa, processo, fontes de informação, avaliação, conclusão e créditos. Já para criar, é requerido um cadastro prévio no portal, que deve ser solicitado ao grupo CAPTE, pois somente professores estão aptos a publicar. Após entrar com seu nome de usuário e senha, o professor tem acesso a botões de criação, sendo este um processo simples que requer saber digitação, podendo editar o texto, pois as telas para cada componente se apresentam conforme a figura 3.

Figura 3 – Tela de criação



Fonte: dados da pesquisa (2013)

4 RESULTADOS

Cinco professores utilizaram o portal. O grupo CAPTE solicitou que estes professores respondessem um questionário semiestruturado com as perguntas seguintes:

- 1) Sobre o formato: Relate o que você achou do formato (estrutura)
- 2) Relate suas dificuldades para criar.
- 3) Como foi sua percepção do uso pelos alunos? Relate como foi o uso da mesma.

Procure descrever sobre como foi a prática pedagógica com o uso de *webquest*.

- 4) Considerações finais: faça seus comentários finais sobre a experiência. Apresente os pontos positivos, pontos negativos ou qualquer outro relato da experiência.

Os alunos que fizeram as atividades também responderam a pesquisa, do grupo CAPTE, composta das questões:

- 1) Sobre a *webquest* que você usou: relate o que achou da proposição de uma tarefa com esta estrutura, na qual o professor faz uma introdução ao assunto, traz a tarefa a ser realizada, o processo para elaborar o trabalho, as fontes de informação e como o trabalho será avaliado. Lembre-se de comentar se as instruções ficaram claras para você, de que forma te ajudou a pensar a atividade, etc.

- 2) Comparação com a forma tradicional de propor uma tarefa: estabeleça comparações de como foi realizar uma tarefa proposta pelo professor, via *webquest*, em

relação às outras formas que você tradicionalmente recebe tarefas do professor (como aquelas por escrito ou verbais).

3) Relatos finais: fique à vontade para escrever suas críticas, sejam elas elogios, propostas de melhorias ou qualquer outro comentário.

Nos relatos dos professores, eles foram unânimes em afirmar que propor uma atividade a partir de uma *webquest* dá a eles uma forma estruturada de organizar melhor suas ideias. Entre os depoimentos, houve aqueles que ressaltaram que elaborar uma *webquest* para propor uma atividade alunos reduz o risco de mal entendido por parte dos alunos em relação ao que deve ser feito. Sobre o uso do portal, todos concordaram que é de fácil uso e, em alguns casos, professores compararam a janela de criação com a estrutura do software Word, no sentido de que são fáceis de usar. Outra vantagem destacada pelos professores está no fato de que todas as informações para a realização da tarefa ficam disponíveis *on-line*. Um professor chamou a atenção para um fato importante: propor uma atividade a partir desta forma requer que o professor saiba bem o que está solicitando aos alunos, pois ele precisa detalhar, além da tarefa, como o aluno será avaliado, fornecer fontes de informação para a pesquisa e explicar o processo.

Dez alunos responderam os questionários enviados pelo grupo CAPTE. A maioria considerou que a clareza na proposição da atividade é uma vantagem em comparação às formas tradicionais. Alguns chamaram a atenção para o fato de que não é preciso estar na aula de apresentação da atividade para saber o que fazer, pois, já que está disponível *on-line*, é possível acessar a qualquer momento e a partir de qualquer lugar. Assim como os professores, os alunos também elogiaram a forma estruturada. Houve casos de alunos que disseram que todos os professores deveriam utilizar este formato para propor atividades.

5 CONCLUSÃO

Qualquer prática pedagógica diferenciada, independente de usar tecnologia ou não, dá trabalho e exige criatividade. Com a *webquest* não é diferente. Embora o portal criado pelo grupo CAPTE tenha o objetivo de dar ao professor uma ferramenta para publicação, sem que o professor necessite de domínio avançado de informática para publicar suas páginas, cabe ao docente o trabalho de elaborar a atividade, o que requer um certo domínio do conteúdo e também uma disponibilidade de tempo para que todo o detalhamento necessário, dentre eles, principalmente a introdução, tarefa, processo e fontes de informação sejam bem pensados.

Passado este trabalho, a compensação vem durante e depois da realização da tarefa pelo aluno. Durante porque o aluno não precisará recorrer ao professor com dúvidas sobre a execução da atividade, pois os componentes são estruturados de tal forma que ele terá todos os subsídios necessários para saber o que e como fazer. Depois porque, com todos os recursos que o aluno receberá, certamente a atividade que ele vai desenvolver tende a ser mais bem elaborada, a não ser que o aluno não queira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARATO, J. N. A alma das *webquests*. (2010). In: BARBA, C.; SEBASTIÀ, C. (Org.). *Computadores em sala de aula: métodos e usos*. Porto Alegre: Penso. p.103-116.
- BELLONI, M. L. (2010). *Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança*. Campinas, SP: Papyrus.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (2011). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v.2. São Paulo: Ed. 34.
- DODGE, B. (1997). *Some Thoughts About webquests*. San Diego State University (SDSU). 1997. Publicação on-line, disponível em <http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html>. Acesso em 21 abr. 2013.
- FANTIN, M. (2006). *Mídia-Educação: olhares, conceitos, experiências Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura.
- FANTIN, M. (2010). Um olhar sobre os consumos culturais e os usos das mídias na prática docente. In: ENCONTRO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 8., 2010, Londrina. *Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina. (CDROM).ISSN 2178-0374.
- GALLO, S. (2008). *Deleuze & e a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- KRUGLIANSKAS, I. (1996). *Tornando a pequena e média empresa competitiva*. São Paulo : Instituto de Estudos Gerenciais e Editora.
- LÉVY, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- LÉVY, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.
- LONGO, W. P. (1984). *Tecnologia e soberania nacional*. São Paulo: Nobel.
- PERELMAN, F. B. et al. (2008). La tensión entre tener éxito y comprender en la búsqueda de información en Internet. *Anuario de Investigaciones*, Buenos Aires, v. 15, p.135-145, ene./dic. 2008. Disponível em <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100011&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 10 abr. 2013.
- PRETTO, N. L. (2008). *Escritos sobre educação, comunicação e cultura*. Campinas, SP: Papyrus.
- SILVERSTONE, R. (2005). *Por que estudar a mídia?* 2. ed. São Paulo: Edições Loyola.
- THIOLLENT, M. (2004). *Metodologia da pesquisa-ação*. 13.ed. São Paulo: Cortez.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

A Deficiência Visual e a Televisão Interativa: proposta de um serviço IPTV adaptado

Rita Oliveira (ritaoliveira@ua.pt)

Jorge Ferraz de Abreu (jfa@ua.pt)

Ana Margarida Almeida (marga@ua.pt)

Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro

CETAC.MEDIA

Resumo: Apesar da forte disseminação das tecnologias e recursos digitais, as pessoas com necessidades especiais encontram ainda barreiras e dificuldades em aceder e utilizar muitos dos serviços atualmente disponíveis, sendo esta situação particularmente crítica em cenários de uso que envolvam dispositivos como a Televisão. Desta forma, a criação de estratégias de inclusão torna-se fundamental para o aumento da literacia digital e das capacidades de participação destes cidadãos em diferentes domínios, como é o caso da Televisão Interativa (iTV). O Design Universal apresenta-se como a abordagem apropriada para responder a este problema, na medida em que os sistemas que seguem esta lógica permitem acomodar uma gama alargada de competências humanas, capacidades, necessidades e preferências. Neste contexto, o presente artigo apresenta uma investigação ligada à área do Design Universal aplicado à iTV, que tem por objetivo a concetualização, o desenvolvimento e a validação de um serviço IPTV especificamente desenhado para utilizadores com deficiência visual (UDV). Os resultados que se apresentam contemplam a primeira e segunda etapas da investigação, que pressupõem, respetivamente, i) a identificação das dificuldades e necessidades dos UDV enquanto consumidores de conteúdos televisivos e serviços de áudio descrição; e ii) a concetualização e desenho de um serviço IPTV adaptado que responda às necessidades dos UDV.

Palavras-chave: Deficiência Visual, Televisão Interativa, Design Universal, IPTV.

1. Introdução

Apesar dos avanços efetuados nos serviços televisivos adaptados a deficientes visuais em alguns países, estes podem ainda ser alvo de um conjunto de melhorias, com vista a responderem de forma mais eficiente às necessidades deste tipo de utilizadores. Paralelamente, as atuais infraestruturas de distribuição de televisão apresentam potencialidades tecnológicas que oferecem oportunidades atrativas para a implementação de serviços televisivos adaptados com funcionalidades avançadas.

Em Portugal, o cenário atual referente à relação entre os utilizadores com deficiência visual (UDV) e a TV apresenta-se como uma oportunidade a explorar, já que existe um número significativo de pessoas com défice visual que não beneficiam totalmente das potencialidades do paradigma da TV vigente. Analisando os dados dos Censos 2011, 9,3% da população portuguesa com mais de 5 anos de idade (cerca de 921 mil pessoas) possui dificuldades de visão, sendo que 97% destas pessoas (cerca de 893 mil) têm muita dificuldade em ver e 3% (cerca de 28 mil) são cegas (INE, 2012).

No entanto, atualmente, este número considerável de cidadãos, no que diz respeito à acessibilidade aos conteúdos televisivos, somente pode acompanhar a emissão de uma parte reduzida da programação através de áudio descrição, nomeadamente na RTP1. Adicionalmente, para além do reduzido número de programas televisivos com áudio descrição que são emitidos (cerca de uma vez por semana, por vezes de forma descontinuada), este serviço público continua a ser transmitido via rádio e analogicamente. Relativamente aos serviços de Televisão Interativa (iTV), como estes envolvem, geralmente, uma forte componente visual (é necessário ler instruções no ecrã e selecionar opções com o comando televisivo), os UDV possuem dificuldades acrescidas ou podem mesmo ficar impossibilitados de aceder a este tipo de serviços.

De seguida são descritos vários serviços televisivos digitais adaptados a UDV que existem, nomeadamente, em Portugal, no Reino Unido e em Espanha. Após esta delineação do estado da arte, é apresentado o processo de investigação realizado, seguido da descrição do protótipo, enunciando os seus requisitos funcionais e técnicos, bem como as funcionalidades que o integram.

2. Serviços Televisivos Digitais adaptados a UDV

Apesar de existir uma forte aposta, especialmente por parte do Reino Unido, em tornar a Televisão acessível a UDV, ainda são poucos os serviços digitais adaptados. Nesta secção são abordados alguns desses serviços, nomeadamente soluções existentes em Portugal, no Reino Unido e em Espanha. De notar que estes serviços foram usados como uma referência no processo de desenvolvimento de algumas das funcionalidades do protótipo proposto.

2.1. Áudio descrição da ZON

Em dezembro de 2004, foi lançado o serviço de áudio descrição da ZON, em parceria com os canais Lusomundo (atual TVCine) (Quico, 2005). Este foi o primeiro (e até ao momento, o único) serviço destinado a pessoas com necessidades especiais difundido por um operador de televisão digital a nível nacional. O processo de áudio descrição da ZON consiste numa narração adicional à banda sonora da narrativa audiovisual. Para aceder a este serviço os clientes da ZON devem pressionar a tecla verde do comando da Set-Top Box (STB) e premir 'OK' na opção 'Áudio descrição' (ZON, 2010). Para voltar a ver o programa sem áudio descrição, o utilizador deverá escolher a opção "Sem áudio descrição" que está presente no ecrã e pressionar "OK". Como não é fornecida qualquer informação adicional ou aviso sonoro, a interação com este serviço por UDV fica dificultada. Em 2010, a ZON contava já com mais 180 exibições de filmes com áudio descrição (cerca de 2 a 3 filmes por mês desde 2004).

No que diz respeito às soluções IPTV disponíveis em Portugal, nenhuma delas fornece um serviço de áudio descrição.

2.2. Sky Audio Description

Os assinantes da solução de TV comercial por satélite 'Sky' podem aceder às listagens de todos os programas com áudio descrição para os 7 dias seguintes no website da 'Sky' ou, em alternativa, podem contactar a empresa via correio postal ou via e-mail para requer essas mesmas listagens. Outra forma para saber que programas utilizam áudio descrição é através do serviço "Audio Narrative Beep" que permite aos utilizadores invisuais identificarem claramente quando uma faixa de áudio descrição se encontra disponível para o programa que está a ser transmitido no momento (Sky, 2009).

Os utilizadores do serviço TV 'Sky' podem ainda configurar a áudio descrição para uso permanente ou temporário; no entanto, para efetuar esta ação os utilizadores necessitam de lidar com uma grande quantidade de informação visual em diferentes ecrãs e os passos que são necessários seguir diferem de STB para STB.

2.3. Smart Talks

A 'Smart talks' é uma STB que lê ao utilizador todas as informações presentes no ecrã, incluindo guias de programação e menus, através de um sistema de síntese de discurso. Esta STB foi concetualizada e desenvolvida em conjunto com o RNIB (Royal National Institute of Blind People) para fornecer às pessoas, com deficiência visual, o acesso sem condicionamentos aos canais Freeview (empresa britânica que fornece canais free-to-air na Televisão Digital) (RNIB, 2010a).

Como é sabido, a áudio descrição não se encontra disponível em todos os programas e por esse motivo com a 'Smart Talks' os utilizadores podem perceber se ela se encontra disponível através da barra de programação, onde a palavra "AD" é mostrada. Para além disso, os utilizadores podem ouvir a informação acerca do programa que estão a ver pressionando

apenas a tecla “info” do comando TV. Outra forma de aceder à informação de um determinado programa é através da barra de programação: para tal é necessário pressionar a tecla “info” no canal pretendido.

Este serviço de áudio descrição não está ligado por defeito, sendo necessário configurar a sua ativação/desativação: para isso os utilizadores devem pressionar a tecla “AD” no comando TV (RNIB, 2010b). Para além desta opção, os utilizadores podem também aceder a preferências relacionadas com a ativação da áudio descrição (Figura 1).

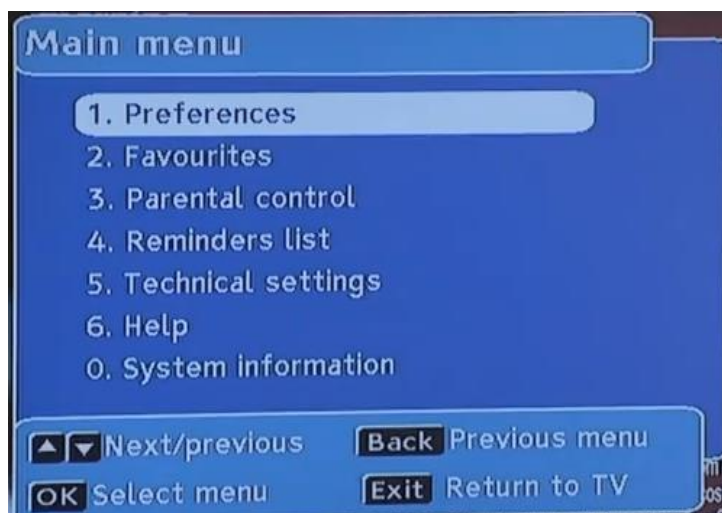


Figura 1 – Primeiro ecrã do menu de opções da STB ‘Smart Talks’

2.4. Sky Talker

A set-top box ‘Sky Talker’ (Sky, 2011) é direcionada para a transmissão TV por satélite e, tal como acontece com a ‘Smart Talks’, efetua a leitura automática da informação textual que se encontra no ecrã. A ‘Sky Talker’ vocaliza a área de pesquisa, as sinopses dos programas e as funcionalidades de controlo da emissão (início, pausa, para à frente e para trás).

O equipamento é compatível com as boxes Sky+ e Sky Digi, para que os clientes possam continuar a utilizar os serviços existentes sem ter que aprender a usar uma nova interface.

2.5. IDTVOS

A STB ‘IDTVOS’ (Granadino e Cendón, 2012), projetada e desenvolvida em Espanha, foi concebida tendo em conta as necessidades dos UDV; no entanto não foi ainda lançada no mercado. Todo o equipamento pode ser controlado por voz e no sistema estão incluídos menus e um EPG que minimizam as dificuldades visuais através de um maior contraste e maior tamanho do texto. O equipamento está disponível em duas versões (SD e HD) e ambas contam com funções de gravação e serviços de acesso condicionado. Para além disso, no equipamento HD, está disponível o acesso a áudio descrição e a um comando TV virtual acedido através da Internet, o que se torna vantajoso no caso de deficiências físicas.

2.6. iPlayer

A estação televisiva BBC disponibiliza o serviço 'iPlayer' para o fornecimento de programas televisivos e de rádio através de streaming (BBC, 2012). Esse serviço pode ser acedido através de diferentes dispositivos (PC, smartphone, etc). Os programas ficam geralmente disponíveis no serviço durante sete dias após a transmissão na TV ou na rádio. Além disso, o serviço inclui vídeos de programas com áudio descrição, legendas e língua gestual, no entanto, apenas acedidos através do PC. Para ter acesso a estes conteúdos o utilizador necessita de navegar até ao website do iPlayer (<http://www.bbc.co.uk/iplayer/>) e escolher uma de duas opções: i) visualizar os conteúdos diretamente no website ou ii) fazer download da aplicação iPlayer Desktop para que possa transferir os conteúdos para o seu computador pessoal (onde ficam disponíveis durante mais tempo, 30 dias).

3. Processo de Investigação

A investigação do trabalho aqui descrito dividiu-se em três etapas. Na primeira etapa foram identificadas as dificuldades e necessidades dos UDV enquanto consumidores de conteúdos televisivos e serviços de áudio descrição. Na etapa intermédia foi concetualizado e prototipado um sistema IPTV interativo adaptado. Relativamente à terceira etapa, esta contempla o teste e a avaliação do modelo de interação prototipado, por parte de um grupo de UDV. Na primeira etapa o processo de investigação baseou-se na Teoria Fundamentada nos Dados (Glaser e Strauss, 1967) para que na sua conclusão se obtivessem dados expressivos e suficientes para determinar as dificuldades e necessidades dos UDV enquanto consumidores de conteúdos televisivos (numa primeira fase) e de serviços de áudio descrição (numa segunda fase). Nas próximas secções é descrito o processo de investigação que guiou esta primeira etapa.

3.1. Primeira Etapa (fase 1)

Na primeira fase foram aplicados inquéritos por entrevista a um grupo de UDV. Esta amostra foi selecionada aleatoriamente a partir de utentes da consulta de baixa visão do Instituto de Oftalmologia Dr. Gama Pinto, em Lisboa, com o auxílio de um médico oftalmologista. No total, 20 sujeitos com deficiência visual aceitaram ser entrevistados; 10 deles eram cegos e os restantes 10 tinham baixa visão (desde utentes quase cegos a utentes que fazem uso de óculos para aumentar a sua acuidade visual).

O inquérito por entrevista foi de tipo semiestruturado e tinha como principal objetivo recolher as opiniões dos sujeitos acerca das suas práticas de visionamento televisivo, nomeadamente no que respeita a potenciais problemas e à sua experiência televisiva em termos de acesso e uso. Este tipo de entrevista foi escolhido não só para facilitar o processamento dos dados, como também para dar aos entrevistados alguma liberdade nas suas respostas. O guião da entrevista era composto por 31 questões organizadas em quatro partes: Parte 1 – Dados Gerais; Parte 2 – Padrões de Consumo Televisivos e Áudio Descrição; Parte 3 – Problemas de

Acesso Televisivo; Parte 4 – Televisão Digital Terrestre e Televisão Interativa. Os principais resultados desta entrevista foram obtidos quando os participantes referiram as suas dificuldades enquanto consumidores televisivos e como estes problemas poderiam ser resolvidos. Em resultado, foi solicitado a cada entrevistado que sugerisse soluções para esses problemas, sendo apontadas as seguintes soluções (Gráfico 1): i) implementação de programas com áudio descrição; ii) possibilidade de alterar a velocidade com que a informação áudio é transmitida; iii) ampliação das legendas; iv) possibilidade de modificar o contraste da emissão TV e das legendas; e, por fim, v) dobragem de programas.

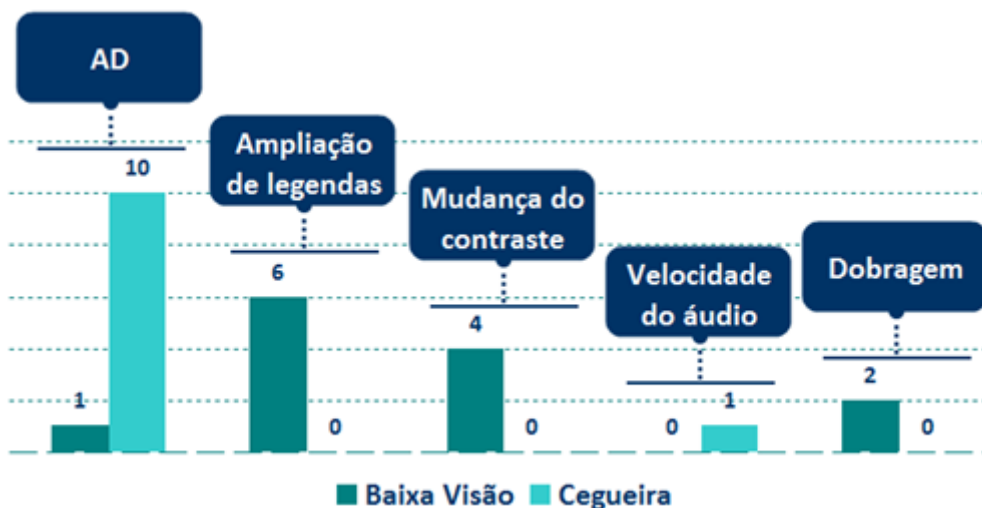


Gráfico 1 – Soluções referidas pelos entrevistados para os problemas que experienciam quando assistem TV

3.2. Primeira Etapa (fase2)

Na segunda fase da primeira etapa de investigação foram selecionados 6 sujeitos com deficiência visual para serem entrevistados, com o objetivo de avaliar o serviço público português de áudio descrição. Visto que na fase anterior se despendeu bastante tempo nas entrevistas face a face (devido à imprevisibilidade do número de consultas em cada dia e da aceitação dos utentes em efetuar a entrevista), optou-se por realizar estas entrevistas por telefone.

Em relação à caracterização da amostra, 4 participantes eram cegos e os restantes 2 tinham baixa visão. De referir que todos eles já tinham integrado a amostra da fase anterior.

Em termos práticos o contacto com os participantes dividia-se em duas fases. Numa primeira fase era solicitado a cada um que, no Domingo seguinte ao contacto, assistisse a um episódio da série 'Conta-me como foi' da RTP 1, através de áudio descrição. Depois da aceitação do participante, a investigadora explicava resumidamente os passos que deveriam seguir para aceder a este serviço. Na segunda-feira seguinte foram colocadas ao participante questões relacionadas com a sua experiência de interação com o serviço de áudio descrição da RTP 1. O guião da entrevista era composto por 12 questões, sendo organizadas em 3 partes: Parte I – Dados Gerais; Parte II – Influência da Entrevista Anterior; Parte III – Experiência de Interação.

Os principais resultados desta fase foram obtidos quando foi perguntado aos participantes quais eram as suas maiores dificuldades ao interagir com o serviço de áudio descrição. Por conseguinte, foi proposto a cada sujeito que fornecesse sugestões para melhorar e aperfeiçoar o sistema. Os participantes referiram 3 grandes soluções (Gráfico2): i) melhoramento da qualidade do sinal rádio; ii) uso da onda 'FM' regular em vez da onda 'AM', evitando a necessidade de mudar de banda no rádio; e iii) transmissão da áudio descrição através do televisor, anulando o uso do rádio.

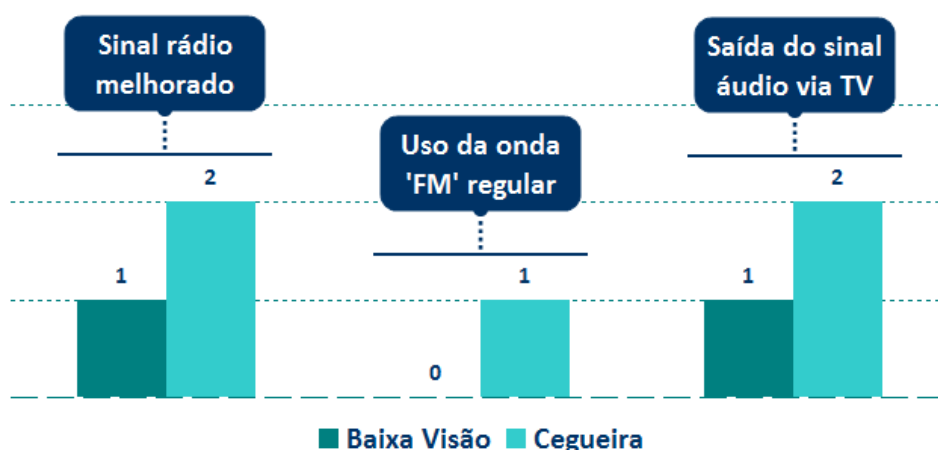


Gráfico 2 – Sugestões referidas pelos entrevistados para melhorar o serviço público português de áudio descrição

4. Protótipo

Os resultados obtidos na primeira etapa de investigação, bem como a realização de uma entrevista a um perito responsável pelo processo de transição para a TDT em Portugal e a revisão da literatura que foi efetuada sobre princípios de design no desenvolvimento de interfaces para aplicações iTV dirigidos a UDV, permitiram a concetualização de um serviço de áudio descrição IPTV e a sua prototipagem baseada num conjunto de requisitos funcionais e técnicos previamente identificados.

4.1. Requisitos funcionais

Áudio Descrição:

Deverá ser possível a disponibilização de áudio descrições de narrativas audiovisuais, sincronizadas com o conteúdo televisivo.

Parametrização da Áudio Descrição:

O utilizador poderá escolher a voz do narrador da áudio descrição (p. ex.: feminina ou masculina) e o seu idioma. Para além disso, o utilizador poderá ajustar o balanço entre a áudio descrição e o som original, bem como ajustar a sua velocidade.

Personalização do EPG:

O sistema deverá conseguir identificar e filtrar os programas com áudio descrição no EPG, oferecendo ao utilizador a possibilidade de formar os seus 'favoritos'.

Adaptabilidade Visual:

O sistema deverá permitir ao utilizador o ajuste do aspeto dos menus e do conteúdo televisivo, nomeadamente através da modificação do tamanho da fonte, da área, do brilho e do contraste dos menus e da dimensão do conteúdo televisivo.

Ajuda Sonora à Interação:

A ajuda sonora deverá estar presente sempre que o utilizador aceda aos menus e consulta o EPG. Deverá também existir um alerta sonoro quando um programa com áudio descrição comece ou em programas do seu interesse. Para além disso, é importante que, em qualquer lugar, o utilizador possa aceder a uma ajuda contextual, que permita receber informação sobre onde está, o que pode fazer e como sair.

Identificação Automática do Utilizador:

O sistema deverá ser capaz de identificar o utilizador automaticamente. Consequentemente, quando o utilizador é identificado, as suas preferências deverão ser carregadas e o sistema deverá ajustar-se a elas.

4.2. Requisitos técnicos e funcionalidades

Em relação aos requisitos técnicos, o protótipo desenvolvido corre sobre a principal infraestrutura comercial IPTV em Portugal, que se baseia na framework 'Microsoft Mediaroom Presentation'. O protótipo foi desenvolvido com recurso à linguagem de programação 'C#', compilado no software 'Microsoft Visual Studio' através da framework '.Net' e, por fim, executado a partir de um servidor, permitindo que a aplicação fosse acedida através de uma STB IPTV (Figura 2).

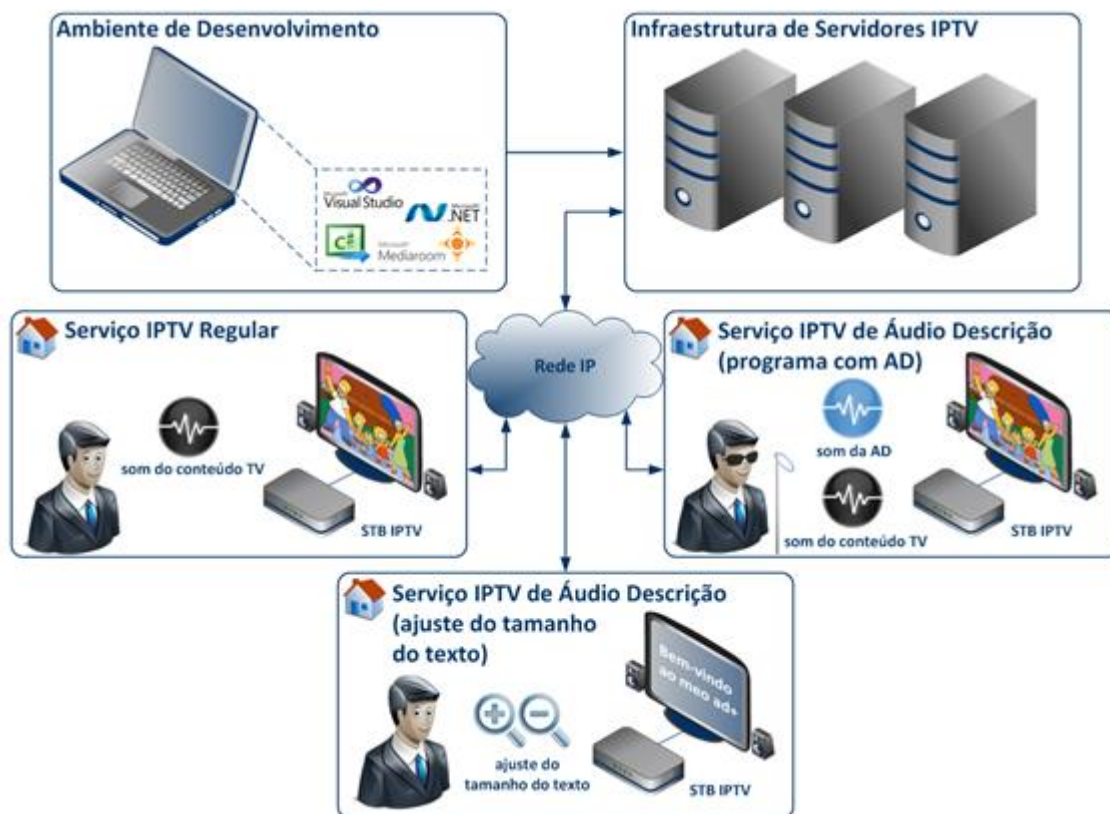


Figura 2 – Arquitetura de Sistema do Protótipo

As funcionalidades do protótipo vão para além de um serviço regular de áudio descrição, já que se pretende otimizar a interface do utilizador e melhorar a sua experiência de utilização, facilitando a sua interação com o serviço. Devido a questões temporais e técnicas, não foi possível implementar na totalidade todas as funcionalidades. Apesar desse facto essas funcionalidades estarão simuladas no protótipo, para que o utilizador tenha uma ideia geral do conceito.

Funcionalidades Implementadas:

- Áudio Descrição (AD) (suportada por uma faixa áudio adicional)
- Avisos sonoros de AD (para que o utilizador saiba quando um programa com áudio descrição se inicia)
- Ajuste do volume da AD (independente do som do programa televisivo)
- Feedback auditivo (quando o utilizador: i) acede às diferentes opções através do menu; ii) acede ao painel de instruções; e iii) muda de canal)
- Ajuda Contextual (sempre presente e acessível através de uma tecla específica)
- Ajuste do tamanho de letra dos menus (possibilidade de aumentar ou diminuir através de tamanhos preestabelecidos)

- Seleção do esquema de cores (possibilidade de escolha entre diferentes modos) (Figura 3)



Figura 3 – Ilustração dos Passos para Aceder à Funcionalidade para a Mudança do Esquema de Cores

Funcionalidades Simuladas:

- Guia de programação com a indicação textual da existência de programas com AD
- Seleção da voz da AD (masculina ou feminina)
- Ajuste do tamanho de letra das legendas (possibilidade de aumentar ou diminuir)
- Leitura das legendas (através de um motor text-to-speech)
- Acesso a programas favoritos áudio descritos e legendados (através de uma lista pessoal criada pelo utilizador)
- Identificação automática do utilizador (o sistema ajusta-se às preferências do utilizador - tamanho de letra dos menus, esquema de cores, etc... - previamente estabelecidas)

Para além das funcionalidades propostas, foram igualmente considerados alguns melhoramentos ao nível do serviço IPTV que poderiam otimizar a experiência de uso deste tipo de utilizadores, sendo descritos de seguida.

Aplicação de feedback auditivo quando o utilizador:

- acede à descrição do programa que está a ver no momento e/ou o seguinte (pressionando as teclas direita/esquerda do comando);

http://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=148313382&att_display=n&att_download=y (02-05-2013).

Quico, C. (2005): *Acessibilidade e Televisão Digital e Interactiva: o caso particular do serviço de Áudio-Descrição destinado a pessoas invisuais ou com deficiências visuais graves*, in Estratégias de Produção em Novos Media, Edição COFAC/ Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Rádio Televisão Portuguesa (RTP): *RTP Acessibilidades*, Portal RTP, 2012, [url]: <http://www.rtp.pt/wportal/acessibilidades/audiodescricao.php> (02-05-2013).

Royal National Institute of Blind People (RNIB): *Goodmans Smart Talk Freeview set top box*, RNIB Website, 2010a, [url]: <http://www.rnib.org.uk/Shop/Product%20instructions/TV0401.doc> (02-05-2013).

Royal National Institute of Blind People (RNIB): *Smart Talk Freeview digital box from Goodmans*, RNIB Website, 2010b, [url]: <http://www.rnib.org.uk/shop/Pages/ProductDetails.aspx?productID=tv0401> (02-05-2013).

Sky: *If you have a visual impairment*, Sky Website, 2009, [url]: <http://accessibility.sky.com/get-the-most-from-sky/sky-tv/if-you-have-visual-impairment> (02-05-2013).

Sky: *Sky Talker*, Sky Website, 2011, [url]: <http://accessibility.sky.com/news/sky-talker> (02-05-2013).

ZON Multimédia (ZON): *Responsabilidade Social*, Portal Zon, 2010, [url]: <http://www.zonold.com/Clientes/DetailClientes.aspx?detail=XzU495> (02-05-2013).



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

O *Cyberbullying* nas escolas portuguesas: Um desafio à promoção da literacia mediática

Armanda Matos (armanda@fpce.uc.pt)

Cristina Vieira (vieira@fpce.uc.pt)

Teresa Pessoa (tpessoa@fpce.uc.pt)

João Amado (joaoamado@fpce.uc.pt)

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Resumo: O *cyberbullying*, uma nova forma de *bullying* que envolve o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), tem vindo a ser alvo de grande atenção e preocupação social, devido às consequências negativas que pode ter na saúde e no bem-estar de crianças e jovens. A caracterização deste fenómeno em termos de prevalência, características e impacto é, no entanto, ainda incipiente, nomeadamente em Portugal, onde a investigação se encontra num estágio inicial. O projeto de investigação "*Cyberbullying – Um diagnóstico da situação em Portugal*¹" visa colmatar a necessidade de uma caracterização geral do problema do *cyberbullying* nas escolas portuguesas, apontando eventuais pistas para a sua prevenção.

São objetivos deste projeto avaliar a prevalência do *cyberbullying*, tendo em consideração fatores demográficos, familiares e escolares, bem como analisar as perceções dos alunos acerca do seu impacto e de estratégias para lidar com o problema. Um questionário de autorresposta foi elaborado e aplicado a uma amostra de 3525 alunos dos 6.º, 8.º e 11.º anos, de vinte e três escolas de nove distritos de Portugal continental. Neste trabalho são apresentados alguns dados de caracterização geral do *cyberbullying*, já apurados na fase atual do projeto, que revelam uma prevalência de 7.6% de vítimas e de 3.9% de agressores. As páginas web, os SMS e as chamadas telefónicas são os meios mais frequentemente utilizados, e o envio de mensagens ofensivas e insultuosas, a denigração e a revelação de segredos ou informações privadas revelam-se como os comportamentos mais referidos pelos participantes no estudo. As vítimas de *cyberbullying* tendem a partilhar o problema sobretudo com os amigos, seguindo-se os pais e finalmente os professores (35.9%, 27% e 9.3%, respetivamente).

Os principais resultados aqui apresentados serão discutidos tendo em conta outros estudos nacionais e internacionais sobre o *cyberbullying* e enquadrados numa reflexão sobre a necessidade de entender a promoção da literacia mediática como uma estratégia chave na prevenção do *cyberbullying* e de outros riscos associados à utilização dos novos *media*.

Palavras-chave: *cyberbullying*; novos *media*; literacia mediática; cidadania.

Introdução

Os novos *media*² têm vindo a ocupar um espaço de crescente relevância na vida quotidiana de crianças, jovens e adultos, sendo através deles que são realizadas muitas das suas atividades diárias, sejam elas relativas ao contexto escolar ou profissional, de trabalho ou de lazer. A justificar a relevância que os *media* têm atualmente na nossa vida quotidiana está, indubitavelmente, o facto de mediar a comunicação com os outros, as nossas interações e relações sociais. Com efeito, as mais recentes tecnologias da informação transformaram e renovaram o cenário mediático, permitindo novas e multifacetadas formas de comunicação (Matos, 2011).

Dados recentes sobre a utilização da Internet na Europa publicados pelo *Eurostat* (Seybert, 2012) apontam para um aumento generalizado, com cerca de 73% de utilizadores em 2012, sendo que um terço destes acede à Internet através de dispositivos móveis como computadores portáteis, *tablets* ou *smartphones*. Portugal acompanha esta tendência, como evidencia um estudo da Marktest³ que indica que o número de utilizadores de Internet em Portugal aumentou dez vezes nos últimos dezasseis anos, passando de 6.3% em 1997 para os 62.8% observados em 2012.

Os dados publicados pelo *Eurostat* apontam também para diferenças entre grupos etários no uso da Internet, bem como no acesso através de dispositivos móveis, sendo entre os mais jovens (16-24) que a utilização é mais frequente, diminuindo à medida que a idade aumenta. De destacar são ainda as diferenças no que se refere às atividades *online*, com a Internet a ser utilizada para comunicar por nove em cada dez utilizadores. Entre estes, é igualmente o grupo mais jovem que mais utiliza a Internet para comunicar através dos *media* sociais, para ouvir rádio ou ver televisão, participar em jogos, e publicar conteúdos em websites. A complementar estes dados, que revelam a importância dos *media* para a população em geral e para os mais jovens em particular, surgem os resultados do projeto EU Kids Online (Livingstone et al., 2011), que sugerem que as crianças acedem à Internet cada vez mais cedo e através de meios de diversidade crescente, uma vez que o acesso através de telemóveis ou de outros dispositivos portáteis tem vindo a generalizar-se.

De facto, no caso específico das crianças e dos jovens, também chamados nativos digitais (Prensky, 2001), a utilização dos novos *media* é feita com a naturalidade de quem não conheceu um mundo sem Internet, sem telemóveis e outros dispositivos móveis e com uma linha muito tênue a separar o que percebem como o mundo *online* e o mundo *offline*. No caso específico dos adolescentes, os *media* sociais podem desempenhar um papel de extrema relevância, ao nível da realização de tarefas fundamentais de desenvolvimento, e do processo de construção da identidade, tarefas que envolvem a compreensão de si próprios e a gestão das relações com os outros, especialmente com os seus pares. Se tivermos em consideração que na atualidade as relações com os colegas, com os amigos e com os elementos do sexo oposto são mediadas, em grande parte, pelos novos *media* e em especial pelas redes sociais (Tatsch et al., 2012), compreendemos a relevância que estes detêm na vida e no desenvolvimento dos jovens.

Ora esta realidade, a par dos enormes benefícios associados ao facto de os *media* sociais oferecerem aos jovens novos espaços para a interação, para a ação e experimentação, coloca também grandes desafios, muitos destes relacionados com potenciais riscos envolvidos na comunicação mediatizada, e na convergência crescente entre Internet e dispositivos móveis, que coloca nos bolsos dos mais novos, longe da supervisão de pais, professores e outros adultos, inúmeras possibilidades de comunicação, de contactos e de comportamentos mais ou menos desejáveis.

De entre os diversos riscos, sistematizados no âmbito do projeto EU Kids Online (Livingstone et al., 2011) em três grandes áreas (conteúdos, contactos e conduta), o risco de uma criança ou um jovem se ver envolvido numa situação de *cyberbullying* tem gerado especial preocupação, pelas consequências graves que pode ter, quer nas vítimas (contactos), quer nos agressores (conduta). No entanto, e apesar da atenção crescente que tem recebido de investigadores, educadores e da sociedade em geral, em grande parte associada à divulgação pelos *media* de casos de *cyberbullying* de consequências mais graves, os estudos em torno desta problemática são ainda relativamente escassos, facto que não pode dissociar-se do carácter relativamente recente deste fenómeno. Como se disse atrás, o estudo aqui apresentado, desenvolvido no âmbito do projeto de investigação “*Cyberbullying* - Um diagnóstico da situação em Portugal”, pretende oferecer uma caracterização geral do problema do *cyberbullying* nas escolas portuguesas.

***Cyberbullying*: características e prevalência**

O *cyberbullying* é uma nova forma de *bullying*, perpetrada através de meios eletrónicos de comunicação. Numa tentativa de fazer face à relativa novidade do fenómeno e à necessidade de compreender, quer a sua especificidade, quer o que tem em comum com o *bullying* convencional, diversas definições têm sido avançadas pelos investigadores que se dedicam a esta temática, definições essas que derivam, geralmente, das definições de *bullying* e que se centram em diferentes facetas do fenómeno.

Com o objetivo de colmatar a necessidade de uma definição integrativa, e orientadora em termos de investigação, Tokunaga (2010, p. 278) define *cyberbullying* como “qualquer comportamento manifestado através de meios eletrónicos ou digitais por grupos ou indivíduos que, de uma forma reiterada, transmite mensagens agressivas ou hostis com a intenção de fazer mal ou causar incomodidade”.

As características entendidas como necessárias para que se considere ter ocorrido um ato de *bullying*, tais como a existência da intenção de infligir danos ou desconforto a terceiros, o carácter repetitivo do ato agressivo e o desequilíbrio de poder entre vítimas e agressores são retomadas nas definições de *cyberbullying*, embora assumam, algumas delas, um significado particular (Mc Guckin et al., 2012; Tokunaga, 2010). Exemplo disto é a necessidade de se verificar a repetição do ato agressivo, que no caso do *cyberbullying* pode ser quantificada com base no número de vezes que uma mensagem, imagem ou vídeo é encaminhado, exibido ou visionado. O desequilíbrio de poder entre vítima e agressor, igualmente presente no *cyberbullying*, assenta não na força física, mas em diferentes competências tecnológicas ou na

situação de fragilidade em que a vítima é colocada, face ao anonimato que as TIC possibilitam ao agressor. A acrescentar a estas características, e a contribuir para a preocupação recente em torno do impacto e das consequências do *cyberbullying*, refira-se a infinita audiência que este tipo de comportamento consegue alcançar, em resultado do imediatismo e da rápida disseminação possibilitados pelas tecnologias. O facto de o *cyberbullying* ser perpetrado através das TIC permite ainda um acesso à vítima impossível em situações de *bullying* convencional, tornando-a um alvo de agressão em qualquer lugar e a qualquer hora (Slonje & Smith, 2008).

Para além das características já referidas, o conhecimento das diversas modalidades que o *cyberbullying* pode assumir, em função dos canais de comunicação utilizados ou dos comportamentos manifestados, revela-se também importante para uma melhor compreensão do problema. No que se refere aos canais de comunicação utilizados, o *cyberbullying* pode ser dividido em sete categorias: SMS; MMS; telefonemas; mensagens de correio eletrónico; salas de conversação (*chatrooms*); mensagens instantâneas e páginas da *Internet* (Smith et al., 2008). Em termos de comportamentos, o *cyberbullying* pode assumir a forma de uma discussão acesa *online*, de assédio, de denigração, de usurpação de identidade, de revelação de segredos, de aliciamento, de exclusão, de ciberperseguição, de insulto ou impostura (Willard, 2005; Mc Guckin et al., 2012).

Esta diversidade de facetas e de formas que o *cyberbullying* apresenta, aliada à contínua evolução no domínio dos meios eletrónicos e digitais de comunicação conferem a este problema significativa complexidade, pelo que a investigação em torno desta problemática se revela necessária e fundamental.

A pesquisa desenvolvida tem procurado, sobretudo, conhecer a natureza e a prevalência do *cyberbullying*, e tem produzido resultados de grande diversidade, decorrentes das definições de partida adotadas, dos canais de comunicação estudados, dos instrumentos de medida utilizados ou das amostras consideradas, entre outros fatores. Com efeito, os estudos realizados em diferentes países apontam para taxas de vitimização de grande amplitude, nomeadamente na Europa, em que as percentagens variam entre 1% e 50%, embora na maioria dos estudos a prevalência encontrada se situe em torno dos 10% (Mc Guckin et al., 2012).

No conjunto dos estudos desenvolvidos mais recentemente na Europa, destaca-se o projeto EU Kids Online (Livingstone et al., 2011), no âmbito do qual 25142 crianças de idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos foram entrevistadas em 25 países europeus. Os resultados apontam para 6% de crianças e adolescentes que já foram vítimas de *bullying online*, 3% que foram vítimas de *bullying* através do telemóvel e 3% que declaram ter sido agressores. A prevalência de vitimização nos diferentes países varia entre os 2% encontrados para a Itália e Portugal e os 14% registados na Estónia.

Em Portugal, tal como na generalidade dos países da Europa, os estudos realizados são ainda escassos e em grande parte desenvolvidos no âmbito de trabalhos académicos (Amado et al., 2010). A este respeito, vale a pena referir um estudo de Almeida e colaboradores (2008), com 934 alunos entre os 11 e os 19 anos, que revelou uma percentagem de 5.2% de alunos

vítimas de *cyberbullying* através da Internet e 2.8% de agressores. No que diz respeito ao telemóvel, 4.8% declararam ter sido vítimas e 3.9% agressores através deste meio de comunicação.

Uma investigação realizada por Pinheiro (2009), no âmbito de uma tese de mestrado, integrou um estudo exploratório com 43 indivíduos de diversas cidades portuguesas, de idades entre os 12 e os 34 anos, através de um questionário disponibilizado *online*. Apenas 26% dos inquiridos disseram nunca ter sido vítimas de *cyberbullying*. Entre os que disseram que sim, destacam-se os 18% que declararam ter sido insultados, os 15% vítimas de usurpação da identidade, os 13% vítimas de comentários maldosos em fotografias, os 11% que referem terem sido enviadas fotos suas a outras pessoas sem autorização e os 10% que respondem que foram assustados ou ameaçados. Já no que se refere à perpetração de *cyberbullying*, 35% declararam ter insultado alguém, 25% ter ameaçado ou assustado, 15% ter feito um jogo em que a personagem principal era a pessoa que queriam gozar e 10% ter difamado.

Igualmente no âmbito de uma tese de mestrado, Campos (2009) inquiriu 115 alunos do 5º ao 12º ano, de idades compreendidas entre os 10 e os 26 anos. A prevalência de vitimização encontrada foi de 8.7%, tendo sido de 6.1% a percentagem encontrada para a ciberagressão. Uma outra investigação foi realizada por Ventura (2011) com 934 alunos do 3º ciclo do ensino básico, recorrendo a um questionário *online*. Este estudo, desenvolvido no contexto de uma dissertação de doutoramento, revelou 19.5% de vítimas de *cyberbullying* e 15.6% de agressores.

Em dissonância com as percentagens encontradas nos estudos atrás referidos, a maioria deles de menor dimensão e representatividade, o projeto EU Kids Online, anteriormente mencionado, aponta para taxas de prevalência inferiores, sendo de 2% a percentagem das crianças e adolescentes portugueses que declararam ter sido vítimas de *bullying online* nos últimos doze meses. Uma possível explicação para a diversidade de resultados encontrados e para a percentagem mais baixa de vitimização no caso específico do projeto EU Kids Online poderá residir no período delimitado pelas questões colocadas nos diferentes estudos, já que se verifica uma tendência para encontrar taxas de prevalência superiores quando se pergunta aos participantes se alguma vez foram vítimas de *cyberbullying*, sem delimitar qualquer período específico (Tokunaga, 2010).

Podemos concluir, tendo por referência o número limitado de pesquisas desenvolvidas até ao momento em Portugal que, à semelhança de outros países, novos e mais abrangentes estudos (quer em termos de amostras estudadas quer em termos de facetas do fenómeno e variáveis associadas) são necessários, de forma a oferecer uma visão aprofundada do problema e a fundamentar as necessárias iniciativas ao nível da prevenção e da intervenção.

O projeto de investigação “*Cyberbullying* - Um diagnóstico da situação em Portugal”

Foi com o objetivo de contribuir para colmatar esta necessidade que o projeto “*Cyberbullying* – Um diagnóstico da situação em Portugal” foi elaborado, tendo sido aprovado para financiamento pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Este projeto de investigação, a decorrer até novembro de 2013, visa oferecer uma caracterização geral do problema do *cyberbullying* nas escolas portuguesas, atendendo a diferentes dimensões do fenómeno, nomeadamente a prevalência de diferentes modalidades de *cyberbullying*, tendo em conta variáveis como o sexo, o ano de escolaridade e a idade. Para além da obtenção de dados acerca da sua prevalência, pretendeu-se examinar outras facetas importantes do problema, tais como a relação entre vítimas e agressores. A análise das motivações e dos sentimentos dos alunos envolvidos em situações de *cyberbullying*, a relação entre estas situações e variáveis familiares e escolares, bem como o conhecimento das estratégias a que recorrem estes alunos para fazer face ao *cyberbullying* estiveram igualmente entre as preocupações dos investigadores.

Neste trabalho, e face ao leque amplo de objetivos que este projeto se propôs alcançar, pretendemos dar a conhecer apenas alguns dos resultados obtidos com base nas análises efetuadas até ao momento, resultados esses que oferecem uma caracterização geral do *cyberbullying*, dedicando-se especial atenção às modalidades que este pode assumir, à análise da relação entre este fenómeno e algumas características individuais, bem como às estratégias que os alunos dos 6º, 8º e 11º anos utilizam para lidar com este problema

Metodologia

Participantes

Com o objetivo de obter uma amostra o mais abrangente possível de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário de diferentes regiões do país, foram selecionados de modo não probabilístico e contactados vinte e três agrupamentos de escolas e escolas distribuídos por nove distritos de Portugal continental⁴. Em cada escola foram selecionados para participar alunos dos 6º, 8º e 11º anos, de modo a se ter representado o período da adolescência, que a investigação indica como aquele em que a prevalência de *cyberbullying* é maior, mas abrangendo simultaneamente uma faixa etária mais nova (6º ano), atendendo à preocupação manifestada em alguns estudos de que o *cyberbullying* possa vir a ocorrer mais cedo, associado ao crescente uso da Internet e do telemóvel por crianças cada vez mais novas (Livingstone et al., 2011; Mc Guckin et al., 2012; Tokunaga, 2010).

A amostra final de participantes no estudo é constituída por 3525 alunos, distribuídos de forma bastante equilibrada pelos sexos feminino e masculino e pelos três anos de escolaridade considerados. Com efeito, 1683 (47.7%) dos participantes são do sexo feminino e 1837 (52.1%) são do sexo masculino, sendo 1125 do 6º ano (592 rapazes e 529 raparigas), 1217 do 8º ano (588 rapazes e 628 raparigas) e 1172 do 11º ano (496 rapazes e 676 raparigas)⁵. A amostra apresenta idades compreendidas entre os 10 e os 20 anos (com 4 casos omissos), com uma média de 13.6 (DP = 2.3), sendo a média etária no 6º ano de 11.2 (DP = .97), no 8º ano de 13.2 (DP = .82) e no 11º ano de 16.4 (DP = 1).

Instrumento

Para a recolha de dados sobre as variáveis selecionadas para estudo, foi utilizado o *Questionário de Diagnóstico do Cyberbullying*, um questionário de autorresposta, para cuja elaboração foi fundamental a revisão da literatura, bem como os resultados de um estudo exploratório desenvolvido numa primeira fase do projeto, com recurso a um questionário semiaberto e a consulta de outros instrumentos utilizados na pesquisa sobre esta problemática.

Este questionário inclui quatro partes distintas, constituídas por questões na sua maioria fechadas. No início do questionário é oferecida uma explicação sobre o que é o *cyberbullying*⁶, de forma a que os participantes possam responder ao questionário com base numa definição comum. Após algumas questões destinadas a caracterizar a amostra em termos sociodemográficos, segue-se uma primeira parte que visa recolher dados sobre o uso das TIC.

A segunda parte do questionário pretende analisar situações de vitimização, sendo que na primeira questão pede-se aos alunos que indiquem se durante o último ano foram vítimas de ofensas, difamações, ameaças, perseguições, por parte de alguém, através do telemóvel ou da Internet. Seguem-se questões destinadas apenas aos participantes que responderam ter sido vítimas, sendo-lhes pedido que centrem as suas respostas na situação que, de entre todas as que experienciaram, consideram mais grave. Estas questões incidem sobre os meios de comunicação utilizados, a identidade dos agressores, os tipos de *cyberbullying*, o que sentiram enquanto vítimas e quais pensam terem sido os motivos dos agressores. Esta parte termina pedindo-se aos alunos que digam o que fizeram perante a agressão e que indiquem o ano de escolaridade em que tudo aconteceu.

A terceira parte do questionário debruça-se sobre as situações de agressão, sendo perguntado aos alunos, na primeira questão, se durante o último ano alguma vez ofenderam, difamaram, ameaçaram, perseguiram alguém, através do telemóvel ou da Internet. As questões que se seguem assumem uma estrutura semelhante à da segunda parte.

A última parte do questionário visa conhecer as opiniões dos alunos sobre as pessoas a quem se deve pedir ajuda numa situação de *cyberbullying*. O questionário termina com uma pergunta aberta que convida os alunos a partilharem comentários, sugestões ou histórias sobre o *cyberbullying*. Na investigação aqui descrita foram adicionadas duas escalas ao questionário, a primeira de avaliação das relações familiares e a segunda sobre o ambiente escolar, com o objetivo de examinar a relação entre estas variáveis e o *cyberbullying*. No entanto, os resultados descritos neste trabalho não contemplam estas últimas dimensões.

Procedimento

Após obtidas as necessárias autorizações para a recolha de dados junto das entidades oficiais competentes, vinte e três agrupamentos de escolas e escolas foram contactados, tendo sido solicitada às respetivas direções a sua colaboração. Seguiu-se o pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos dos 6º, 8º e 11º anos. A aplicação do questionário foi realizada pelos professores nos primeiros meses do ano letivo 2012/2013, tendo sido assegurada a confidencialidade e o anonimato nas instruções iniciais que integram o instrumento de recolha de dados.

A análise de dados foi realizada com recurso à versão 20.0 do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), estando ainda a decorrer a última fase da mesma.

Resultados

Como explicado anteriormente, o tratamento dos dados está ainda a decorrer, pelo que neste trabalho pretendemos apresentar alguns resultados que oferecem uma caracterização geral do problema do *cyberbullying* nas escolas portuguesas, atendendo a algumas variáveis que auxiliam à compreensão do fenómeno.

No que se refere à prevalência, dos 3525 participantes no estudo, 7.6% disseram ter sido vítimas de *cyberbullying* no último ano, sendo que as percentagens encontradas são diferentes em função da frequência explicitada, como pode constatar-se no Quadro 1.

De facto, verifica-se que a maioria dos alunos vítimas foi alvo de agressões cerca de uma a quatro vezes por ano, sendo mais baixas as percentagens de alunos que referem ter sido vítimas de *cyberbullying* com maior frequência.

Quadro 1. *Frequência de vitimização durante o último ano*

Frequência de vitimização	N	%
Nunca me aconteceu	3246	92.1
Cerca de 1-4 vezes por ano	177	5.0
Cerca de 1 vez por mês	28	0.8
Cerca de uma vez por semana	17	0.5
Várias vezes por semana	35	1.0
Todos os dias	10	0.3
Total SIM	267	7.6
Casos omissos	12	0.3
Total	3525	100

Os resultados foram analisados tendo em conta o sexo e o ano de escolaridade, recorrendo-se para o efeito ao teste *t* de *student* e à análise de variância. Foram encontradas diferenças significativas entre os sexos ($t = -3.38$; $p = .001$), sendo as raparigas (média = 1.17; DP = .65) mais frequentemente vítimas do que os rapazes (média = 1.10; DP = .49). Comparadas as percentagens de vítimas de ambos os sexos, verifica-se que entre as raparigas a percentagem de vítimas é de 9.1%, enquanto no grupo de rapazes é de 6% ($\chi^2 = 12.28$; $p < .001$).

No que se refere ao ano de escolaridade, a análise de variância efetuada revela uma média superior de frequência de vitimização no 11º ano, apesar de as diferenças não atingirem o limiar da significância ($F = 2.97$; $p = .51$). Quando comparadas as percentagens de vítimas nos três anos de escolaridade, recorrendo ao teste χ^2 verifica-se, no entanto, que é no 11º ano que a prevalência do *cyberbullying* é superior (10.8%), sendo no 8º ano de 6.5% e no 6º ano de 5.5% ($\chi^2 = 26.04$; $p < .001$).

Os dados relativos à prevalência da agressão podem ser consultados no Quadro 2.

Quadro 2. Frequência de agressão durante o último ano

Frequência de agressão	N	%
Nunca me aconteceu	3385	96
Cerca de 1-4 vezes por ano	87	2.5
Cerca de 1 vez por mês	12	0.3
Cerca de uma vez por semana	13	0.4
Várias vezes por semana	16	0.4
Todos os dias	10	0.3
Total SIM	138	3.9
Casos omissos	2	0.1
Total	3525	100

A análise do Quadro 2 revela que dos 3525 participantes, 3.9% já cometeram atos de *cyberbullying*, sendo que as percentagens são diferentes em função da frequência explicitada. Tal como relativamente à frequência com que os alunos foram vítimas, também no que diz respeito à perpetração de *cyberbullying* a maioria dos participantes diz ter cometido este tipo de agressão cerca de 1 a 4 vezes por ano, sendo mais baixas as percentagens de alunos que dizem ter cometido *cyberbullying* com maior frequência.

Também relativamente à agressão foram encontradas diferenças significativas entre ambos os sexos ($t = 3.45$; $p < .001$) e entre os três anos de escolaridade ($F = 16.68$; $p < .001$). No entanto, ao contrário dos resultados encontrados para a frequência de vitimização, a frequência de atos de *cyberbullying* é maior entre os rapazes (média = 1.10; DP = .56) do que entre as raparigas (média = 1.05; DP = .33). A mesma conclusão pode ser retirada através da comparação das percentagens de agressores no grupo do sexo masculino (4.9%) e do sexo feminino (3.1%), que revelou diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2 = 7.76$; $p < .01$).

No que se refere ao ano de escolaridade, a análise de variância efetuada revela uma média de frequência de agressão no 11º ano (média = 1.14; DP = .62), superior à do 6º ano (média = 1.03; DP = .3) e à do 8º ano (média = 1.06; DP = .38), sendo as diferenças estatisticamente significativas ($F = 16.68$; $p < .001$). Estes resultados são confirmados pela comparação das percentagens de vítimas nos três anos de escolaridade, recorrendo ao teste χ^2 . Com efeito, verifica-se que é no 11º ano que a prevalência do *cyberbullying* é superior (6.9%), sendo no 8º ano de 3.2% e no 6º ano de 1.6% ($\chi^2 = 45.4$; $p < .001$).

A prevalência do *cyberbullying* foi também analisada tendo em conta as diferentes modalidades que pode assumir, como pode verificar-se no Quadro 3.

Quadro 3. *Tipos de cyberbullying (canais de comunicação utilizados)*

Meios utilizados		N	%
Websites (hi5; You tube; Facebook, etc.)	Vítimas	129	48.0
	Bullies	61	45.9
SMS	Vítimas	113	42.0
	Bullies	47	35.3
Chamadas telefónicas	Vítimas	89	33.1
	Bullies	44	33.1
Chats	Vítimas	55	20.4
	Bullies	28	21.1
Mensagens instantâneas	Vítimas	25	9.3
	Bullies	12	9.0
E-Mail	Vítimas	12	4.5
	Bullies	10	7.2
MMS	Vítimas	10	3.7
	Bullies	2	1.5
Outros (videochamadas, jogos <i>online</i> , etc.)	Vítimas	22	8.2
	Bullies	14	10.1

Como se pode verificar mediante a consulta do Quadro 3, o *cyberbullying* é perpetrado mais frequentemente através de páginas Web, onde se incluem *sites* como o You Tube e redes sociais como o Facebook, registando-se 48% de vítimas que dizem ter sido vítimas deste tipo de *cyberbullying* e 45.9 a percentagem de participantes que afirma ter cometido este tipo de agressão. Seguem-se, com percentagens decrescentes, os atos de *cyberbullying* através de SMS, de chamadas telefónicas e de chats.

Relativamente à natureza dos comportamentos, as respostas dos participantes podem ser observadas no Quadro 4.

Quadro 4. *Tipos de cyberbullying (comportamentos)*

Comportamentos		N	%
Enviar mensagens com ofensas, insultos e calúnias	Vítimas	181	71.8
	Bullies	56	45.5
Espalhar boatos	Vítimas	162	63.5
	Bullies	31	25.6
Enviar mensagens a gozar	Vítimas	147	58.1
	Bullies	85	66.4
Revelar segredos ou informações sobre a vida privada	Vítimas	98	39.8
	Bullies	28	22.8
Fazer-se passar pela vítima para a prejudicar	Vítimas	72	29.1
	Bullies	14	11.7

Ameaçar e perseguir de forma repetida	Vítimas	64	26.7
	Bullies	18	14.6
Excluir de um grupo <i>online</i> (ex. Facebook, jogo, etc.)	Vítimas	61	25.9
	Bullies	45	36.0
Utilizar fotos sem autorização com intenção de prejudicar	Vítimas	45	18.4
	Bullies	14	11.4
Tiraram fotos sem autorização com intenção de prejudicar	Vítimas	34	14.0
	Bullies	7	5.7
Alterar e divulgar fotos com intenção de prejudicar	Vítimas	31	12.6
	Bullies	10	8.2
Prejudicar com mensagens, fotos e/ou vídeos de teor sexual	Vítimas	25	10.5
	Bullies	12	9.9
Fazer e/ou divulgar vídeos para fazer Mal	Vítimas	14	5.8
	Bullies	8	6.6

Entre as várias modalidades possíveis de *cyberbullying*, o assédio (*harassment*) surge como uma das mais frequentes, sendo indicada por elevadas percentagens de vítimas e de agressores. Com efeito, destacam-se as percentagens de vítimas que afirmam ter recebido mensagens com ofensas, insultos e calúnias (71.8) e mensagens a gozar (58.1), para além das percentagens mais baixas, mas discriminadas em função de ações específicas, de vítimas e agressores, que referem o assédio com recursos a imagens e vídeos. No caso dos agressores, o assédio surge também como predominante, sendo de 45.5 e 66.4 as percentagens de participantes que declaram ter enviado, respetivamente, 'mensagens com ofensas, insultos e calúnias' e 'mensagens a gozar'. A denigração (espalhar boatos) é indicada também por elevadas percentagens de vítimas (63.5%) e de agressores (25.6%), bem como a revelação de segredos (39.8% de vítimas e 22.8% de agressores). Merece ainda destaque a quantidade de vítimas que diz ter sido alvo de usurpação de identidade (29.1%) e de agressores que afirmam ter excluído alguém de um grupo *online* (36%). Uma forma mais grave de *cyberbullying*, a ciberperseguição, dado o carácter ameaçador e repetido da agressão, merece igualmente atenção, sendo indicada por 26.7% de vítimas e 14.6% de agressores.

Quando questionados sobre quem foi o agressor, 27.7% das vítimas disseram não saber. De entre as 72% das vítimas que afirmam saber quem foi o agressor, 21.3% das raparigas dizem ter sido agredidas por uma rapariga e 15.5% por um grupo de raparigas, enquanto 20% afirmam ter sido agredidas por um rapaz e 4.5% por um grupo de rapazes. No grupo dos rapazes, 34.3% afirmam ter sido agredidos por um rapaz e 15.2% por um grupo de rapazes, enquanto uma igual percentagem de 6.1% foi encontrada para os rapazes que afirmam ter sido agredidos por uma rapariga e por um grupo de raparigas. Percentagens de 7.1 de rapazes e de 9.0 de raparigas afirmam ter sido agredidos por um grupo misto (de rapazes e raparigas), (9.4% de casos omissos). A análise destes números sugere que parece ser mais frequente a agressão entre indivíduos do mesmo sexo. Ainda sobre a identidade dos agressores, 39.3% das vítimas disseram serem colegas da escola, 33.8% disseram que não, e 26.8% afirmaram não saber se se tratava, ou não, de colegas da escola (3% casos omissos).

Finalmente, uma preocupação presente neste estudo foi a de compreender as estratégias a que recorrem as vítimas para lidar com a agressão. No Quadro 5 são apresentadas as respostas dos participantes vítimas de *cyberbullying* à questão “O que fizeste tu a seguir?”.

Quadro 5. Estratégias para lidar com o *cyberbullying*

O que fizeste tu a seguir?	N	%
Falei com a(s) pessoa(s) e pedi para parar(em)	53	19.6
Passei a ter mais cuidado	81	30.0
Disse aos meus amigos	97	35.9
Contei aos meus pais	73	27.0
Contei aos meus professores	25	9.3
Apresentei queixa às Forças de Segurança	16	5.9
Fiz-lhe(s) o mesmo	27	10.0
Agredi fisicamente quem me fez isso	13	4.8
Deixei de usar o telemóvel e/ou Internet	12	4.4
Não fiz nada	54	20.0
Bloqueei ou excluí o contacto	105	38.9
Alterei os meus dados	37	13.7
Apaguei as mensagens, fotos, vídeos, etc.	49	18.1
Contactei os fornecedores dos serviços	12	4.4
Outro	23	8.7

A análise do quadro revela estratégias diversas, e consideradas na literatura como mais ou menos eficazes (Cowie, 2011; Tokunaga, 2010). Entre as respostas dos participantes, destacam-se as estratégias tecnológicas, que visam parar a agressão, aqui exemplificadas com a resposta “Bloqueei ou excluí o contacto”, referida por 38.9% das vítimas. As estratégias agressivas de *coping*, consideradas ineficazes e potencialmente perigosas, são referidas por percentagens menores de participantes. Com efeito, 10% referem ter feito o mesmo ao agressor e 4.8% ter recorrido à agressão física.

Verifica-se que 20% das vítimas adotam uma estratégia passiva, afirmando não ter feito nada, o que pode ter consequências diferentes em função da gravidade da agressão. Destacam-se ainda estratégias de tipo cognitivo, de que são exemplo os 19.6% de participantes que afirmam ter falado com o agressor e as estratégias sociais, que passam, em grande medida, por contar a alguém o que se passa e pedir ajuda. A este respeito, vale a pena comparar as percentagens de participantes que afirmam ter pedido ajuda aos amigos (35.9%), aos pais (27%) e aos professores (9.3%), resultados que estão em sintonia com as conclusões de outros estudos (O’Moore et al., 2012; Slonge & Smith, 2008; Tokunaga, 2010), que sugerem que é mais frequente as vítimas pedirem ajuda a amigos do que a adultos.

Numa das questões finais do questionário, foi solicitado aos alunos que indicassem a quem, na sua opinião, as vítimas de *cyberbullying* devem pedir ajuda. Os resultados encontrados contrastam com os referidos anteriormente, já que 89.7% dos participantes indicam os pais,

51% os professores, 49.3% a polícia e apenas 23.2% os colegas. O receio de perder privilégios no que diz respeito à utilização da Internet e do telemóvel ou o facto de considerarem o contar aos pais “coisa de crianças” poderão explicar o reduzido número de crianças e jovens que contam e pedem ajuda aos pais ou a outros adultos (Tokunaga, 2010).

Discussão

O objetivo principal deste trabalho era apresentar uma caracterização geral do *cyberbullying*, dedicando-se especial atenção às modalidades que este pode assumir, a análise da relação entre este fenómeno e algumas características individuais, bem como às estratégias que os alunos dos 6º, 8º e 11 anos utilizam para lidar com este problema.

Os dados encontrados relativos à prevalência do *cyberbullying* revelam taxas inferiores (7.6%), às encontradas numa grande parte dos estudos anteriores realizados na Europa (Mc Guckin et al., 2012), que apresentam percentagens de vitimização situadas em torno dos 10%. A prevalência encontrada aproxima-se da registada pelo projeto EU Kids Online para o conjunto de vinte e cinco países europeus estudados (6%), embora contraste com a prevalência verificada em Portugal, onde o *bullying online* se situa nos 2%, segundo as conclusões daquele projeto. Esta discrepância poderá estar associada, entre outros fatores, à metodologia utilizada, nomeadamente à diferenciação, no estudo europeu, entre *bullying* cometido através da Internet e *bullying* perpetrado através do telemóvel.

A taxa de prevalência encontrada é substancialmente inferior à obtida no estudo exploratório realizado na primeira fase do projeto (Amado et al., 2012), com 339 alunos dos 6º, 8º e 11º anos, estudo este que revelou uma taxa de 15.6% de vitimização. Para a compreensão destas diferenças e de outras registadas na literatura é importante conhecer as metodologias utilizadas, como foi explicado anteriormente, nomeadamente os períodos estabelecidos nas questões colocadas aos participantes. De facto, no estudo exploratório, perguntou-se aos participantes se alguma vez tinham sido vítimas de *cyberbullying*, não se delimitando qualquer período temporal. Ora a investigação demonstra que nestes casos, a prevalência encontrada é, como já se referiu, tendencialmente superior (Tokunaga, 2010).

No que diz respeito ao número de participantes que afirma ter perpetrado *cyberbullying*, a prevalência encontrada é inferior à taxa de vitimização (3.9%), à semelhança de outros estudos, em que a prevalência de *bullies* é tendencialmente inferior à prevalência de vítimas (e.g., Almeida et al., 2008; Livingstone et al., 2011; Slonge & Smith, 2008).

A análise da prevalência em função do sexo e do ano de escolaridade revelou uma maior percentagem de vítimas raparigas e uma tendência para o *cyberbullying* aumentar com o ano de escolaridade e, concomitantemente, com a idade. Os resultados relativos às diferenças entre rapazes e raparigas são coerentes com os obtidos em estudos anteriores realizados noutros países. No entanto, os resultados da investigação não permitem alcançar consensos relativamente a esta questão, apontando alguns para a ausência de diferenças e outros para um maior envolvimento ou das raparigas ou dos rapazes (ver Mc Guckin et al., 2012). Mais investigação é necessária em torno desta questão, bem como uma exploração mais exaustiva

dos dados obtidos na presente investigação, nomeadamente através de análises que considerem as diferentes modalidades de *cyberbullying*.

As conclusões da investigação relativamente à relação entre a idade e o *cyberbullying* também não são claras, embora os estudos apontem para taxas de prevalência estáveis durante a adolescência, que tendem a decair a partir dos 16 anos (Mc Guckin et al., 2012). A contrariar esta tendência, estão os resultados do projeto EU Kids Online, que revela uma tendência para o aumento do *cyberbullying* com a idade, à semelhança dos resultados aqui apresentados.

De qualquer forma, o facto de ter sido encontrada maior prevalência de vitimização no 11º ano (média etária de 16.4) não significa que os números relativos aos 6º e 8º anos não sejam preocupantes. Na verdade, estes resultados, a par da tendência encontrada para uma utilização cada vez mais precoce da Internet e do telemóvel (Livingstone et al., 2011), apontam para a necessidade de desenvolver, o mais cedo possível, medidas e projetos de prevenção do *cyberbullying* de forma a reduzir a incidência deste problema.

Relativamente às modalidades de *cyberbullying*, os resultados encontrados são coerentes com as conclusões do projeto EU Kids Online (Livingstone et al., 2011), onde as redes sociais são os meios mais utilizados e o envio à vítima de mensagens desagradáveis ou prejudiciais e o encaminhamento ou divulgação das mesmas surgem como os comportamentos mais comuns. No entanto, as mensagens instantâneas, que ocupam o segundo lugar no estudo referido, são meios menos utilizados pelos alunos portugueses participantes nesta investigação.

Estes dados merecem ainda ser examinados, tendo em conta o que diz a investigação sobre o impacto do *cyberbullying*. Com efeito, as conclusões de estudos realizados no Reino Unido e na Suécia (Smith et al., 2008; Slonje & Smith, 2008) associam o impacto do *cyberbullying* às diferentes modalidades que este pode assumir, sendo que aquelas que envolvem imagens e vídeos, bem como chamadas telefónicas são percebidas pelos jovens como tendo maior impacto. No primeiro caso, o carácter público e potencialmente humilhante para a vítima poderá justificar estas perceções, enquanto no caso das chamadas telefónicas o seu impacto poderá estar associado ao carácter mais pessoal e intrusivo. As elevadas percentagens, entre os alunos portugueses, de *cyberbullying* perpetrado através de páginas Web (que incluem o You Tube e as redes sociais, onde as imagens podem ter lugar de destaque) e de chamadas telefónicas justificam alguma preocupação, bem como a prevalência de *cyberbullying* que envolve o uso, a alteração e a divulgação de fotos, e vídeos.

Os resultados encontrados relativamente à identidade dos agressores, nomeadamente a percentagem mais elevada de vítimas que afirmam tratar-se de colegas da escola e o também elevado número de vítimas que afirmam não saber quem foi o agressor, demonstram o grande impacto que o *cyberbullying* pode ter nas vítimas, pela situação de vulnerabilidade em que se encontram quando desconhecem a identidade do agressor e apelam simultaneamente a uma reflexão sobre o papel da escola e sobre a importância de desenvolver, na comunidade escolar, iniciativas que visem prevenir o *cyberbullying*.

O facto de o *cyberbullying* poder ocorrer durante vinte e quatro horas por dia e sete dias por semana revela, no entanto, que as iniciativas necessárias para combater este problema, ainda que situadas ou promovidas em contextos específicos de educação formal ou não formal, não prescindem da necessária articulação com as famílias. Na verdade, os resultados obtidos acerca das estratégias utilizadas por estes alunos para lidar com o *cyberbullying*, mais especificamente no que diz respeito às pessoas a quem recorrem numa situação de vitimização, ao revelarem, à semelhança de estudos anteriores (Tokunaga, 2010), que os amigos surgem em primeiro lugar e os adultos num segundo e distanciado lugar (recorrendo as vítimas mais frequentemente aos pais, e numa percentagem bastante inferior, aos professores), demonstram a imperiosa necessidade de pais e escolas unirem esforços numa abordagem concertada a este problema. O estabelecimento e a manutenção de canais de comunicação abertos entre escola e família revelam-se fundamentais, bem como um trabalho conjunto de formação, de alunos e filhos, para uma utilização responsável e segura das TIC.

Com efeito, a promoção de uma utilização positiva das tecnologias é apontada como uma estratégia essencial na prevenção do *cyberbullying* (Childnet International, 2007; Viejo et al., 2010). Sendo assim, a educação para os *media* surge como uma área em que é fundamental investir, tendo como objetivo a promoção da literacia mediática, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de utilização eficaz, de compreensão e avaliação crítica dos *media* e dos textos mediáticos, e de criação e de comunicação através dos mesmos (Recomendação da Comissão das Comunidades Europeias de 20/08/2009⁷), com base em princípios éticos.

Como adverte Hobbs (2010), a literacia mediática e digital envolve competências de análise e de avaliação crítica das mensagens, tendo em consideração os seus possíveis efeitos ou consequências, bem como competências de reflexão sobre a comunicação mediada pelas tecnologias, e em particular sobre os comportamentos de comunicação, próprios e daqueles com quem comunicamos. Neste âmbito, a consciencialização de crianças e jovens para o facto de a comunicação mediatizada envolver valores éticos e decisões sobre como tratar os outros nas interações que estabelecem constitui, indubitavelmente, um objetivo a perseguir, no âmbito de iniciativas e projetos de educação para os *media*.

O desenvolvimento deste tipo de iniciativas e projetos é essencial para a promoção de uma utilização dos *media* com responsabilidade social e autonomia crítica e para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, exigindo um esforço conjunto de pais, escolas, políticos, autarquias, associações locais, nacionais e internacionais e dos próprios órgãos de comunicação social.

Sendo um dos grandes objetivos da educação para os *media* a formação de jovens “mais reflexivos acerca das escolhas éticas que fazem enquanto participantes e comunicadores e acerca do impacto que têm nos outros” (Jenkins et al., 2006, p. 17), a educação para os *media* constitui, indubitavelmente, uma estratégia chave na prevenção do *cyberbullying*.

Referências bibliográficas

Almeida, A., Correia, I., Esteves, C., Gomes, S., Garcia, D., & Marinho, S. (2008). 'Espaços virtuais para maus tratos reais: as práticas de cyberbullying numa amostra de adolescentes portugueses'. In R. Astor, E. Debarbieux, & C. Neto (Ed), Abstracts of 4th World Conference – Violence in school and public policies, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Amado, J., Freire, I., Matos, A., Vieira, C., & Pessoa, T. (2012). O cyberbullying e a escola: uma análise da situação em Portugal. In Atas do III Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação - Problemas contemporâneos da educação no Brasil e em Portugal: desafios à pesquisa, Rio de Janeiro.

Amado, J., Matos, A., & Pessoa, T. (2010). 'Cyberbullying: The situation in Portugal'. In J. A. Mora-Merchán & T. Jäger (Eds.), Cyberbullying. A cross-national comparison, Landau: Verlag Empirische Pädagogik, pp. 131-145.

Campos, M. (2009). Cyberbullying. Natureza e Ocorrência em Contexto Português. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.

Childnet International (2007). Cyberbullying. A whole-school community issue. Consultado em abril de 2013 em <http://www.digizen.org/downloads/cyberbullyingOverview.pdf>

Cowie, H. (2011, novembro). The value of peer support in counteracting cyberbullying: how research can inform practice. Comunicação apresentada na Conferência: Bullying at School: Sharing Best Practice in Prevention and Intervention, Trinity College Dublin.

Hobbs, R. (2010). Digital and media literacy: A plan of action. Washington, DC: The Aspen Institute.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A., & Weigel, M. (2006), Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century, Chicago: The MacArthur Foundation.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings. LSE, London: EU Kids Online.

Mc Guckin, C., Corcoran, L., Crowley, N., O'Moore, M., Calmaestra, J., Rey, R., Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2012). 'Introdução ao cyberbullying'. In T. Jäger, C. Stelter, J. Amado, A. Matos, & T. Pessoa (Eds), Cyberbullying - Um manual de formação de pais, Landau: Verlag Empirische Pädagogik, pp. 78-123. Consultado em http://ct4p.zepf.eu/CT4P_Training_manual_PT.pdf

Matos, A. (2011). 'A nova mídia: Desafios sociais e educativos'. In N. Baldin & C. Albuquerque (Orgs.), Conhecimento e Responsabilidade. As (re)configurações do saber, da educação e da ação na contemporaneidade, Brasília: Editora LiberLivro, pp. 123-143.

O'Moore, M., Mc Guckin, C., Corcoran, L., Crowley, N., Samnøen, Ø, & Rasmussen, R. (2012). 'Os pais perante o cyberbullying: Como detetar, intervir e prevenir'. In T. Jäger, C. Stelter, J. Amado, A. Matos, & T. Pessoa (Eds), Cyberbullying - Um manual de formação de pais, Landau: Verlag Empirische Pädagogik, pp. 124-180. Consultado em http://ct4p.zepf.eu/CT4P_Training_manual_PT.pdf

Pinheiro, L. O. (2009). Cyberbullying em Portugal: uma perspectiva sociológica. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.

Prensky, M. (2001). 'Digital natives, digital immigrants, On the Horizon'. NCB University Press, Vol. 9, 5. Consultado em abril de 2013 em <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>

Seybert, H. (2012). Internet use in households and by individuals in 2012. Eurostat, Statistics in Focus. Eurostat, 50. Consultado em maio de 2012 em

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product_details/publication?p_product_code=KS-SF-12-050

Slonje, R., & Smith, P. (2008). 'Cyberbullying: Another main type of bullying?'. Scandinavian Journal of Psychology, 49: 147-154.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). 'Cyberbullying, its forms and impact on secondary school pupils'. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49: 376-385.

Tatsch, I., Kimmel, B., Borries, E., Rack, S., Jäger, T., & Samnøen, Ø. (2012). 'Introdução aos novos meios de comunicação'. In Jäger, T., Stelter, C., Amado, J., Matos, A. & Pessoa, T. (Eds), Cyberbullying - Um manual de formação de pais, Landau: Verlag Empirische Pädagogik, pp. 31-77. Disponível online em http://ct4p.zepf.eu/CT4P_Training_manual_PT.pdf

Tokunaga, R. S. (2010). 'Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization'. Computers in Human Behaviour, 26: 277-287.

Ventura, P. (2011). Incidência e impacto do cyberbullying nos alunos do terceiro ciclo do ensino básico português. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Granada, Granada.

Viejo, C., Del Rey R., Maldonado, A., & Mora-Merchán, J. (2010). 'Trabalhar com escolas'. In T. Jäger (Ed.), Agir contra o Cyberbullying. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. Disponível em <http://www.cybertraining-project.org/book/>

Willard, N. (2005). Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats. Consultado em abril de 2013 em <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf>.

¹ Este projeto, que integra investigadores das Universidades de Coimbra e de Lisboa e tem como investigador responsável João Amado, é financiado no âmbito do Programa Operacional Temático Fatores de Competitividade (COMPETE) e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER (Ref. PTDC/CPE-CED/108563/2008).

² Utilizamos aqui a expressão *novos media* para nos referirmos aos meios de comunicação que utilizam as tecnologias da informação mais recentes.

³ <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~1a6a.aspx>

⁴ A escolha da maioria destas escolas esteve associada à ajuda disponibilizada por professores provenientes de diferentes regiões do país, formandos dos cursos de *Violência e Gestão de Conflitos na Escola* e de *Gestão de Conflitos da Escola*, cursos estes da responsabilidade dos autores deste texto, desenvolvidos na modalidade de *b-learning*, no âmbito do Projeto de Ensino a Distância da Universidade de Coimbra.

⁵ Os casos omissos encontrados são em número de 5 para a variável sexo e em número de 11 no que se refere ao ano de escolaridade.

⁶ A explicação oferecida no início do questionário foi a seguinte: "As crianças e os jovens utilizam diariamente as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e isso traz-lhes grandes vantagens, mas também existem situações em que através do telemóvel ou da Internet, por exemplo, alguns colegas maltratam outros, enviando mensagens (SMS, MMS, fotos, vídeos, etc.) com ofensas, calúnias, difamações, perseguições, ameaças ou quaisquer outras mensagens ou imagens desagradáveis ou privadas. Estamos a estudar este fenómeno, que se chama *Cyberbullying* (...).

⁷ Recomendação da Comissão (2009/625/CE) sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva. Consultada em abril de 2013 em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF>



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Ser *nerd/geek* está na moda?

Consumo e constituição de identidades juvenis via *Web*ⁱ

Angela Dillmann Nunes Bicca (angela.bicca@hotmail.com)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL) – Brazil

Ana Paula de Araujo Cunha (cpead.anapcunha@gmail.com)

IFSUL – Brazil

Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas (cpead.mroostas@gmail.com)

IFSUL – Brazil

Letícia da Silva Acuña Esteves (leticia.sa.esteves@gmail.com)

IFSUL – Brazil

Resumo: Desde meados século XX, o consumo vem se tornando um dos eixos organizadores das sociedades ocidentais ao mesmo tempo em que o mercado global, associado à mídia, tem fornecido elementos com os quais as pessoas organizam as suas vidas, reelaboram seus modos de exercício da cidadania e modificam seus pertencimentos de gênero, etnia, classe social e comunidade. A produção de identidades, que parecia estável, estaria mudando para processos bem mais fluidos. Tal instabilidade parece estar abrindo espaço para que, pela via do consumo, o mercado capte as ansiedades dos mais diversos grupos culturais e prometa a realização pessoal para os seus integrantes, como tem ocorrido com muitos grupos culturais juvenis. Tal situação nos levou a buscar discutir, partir dos Estudos Culturais, na sua vertente pós-moderna e pós-estruturalista, as representações de identidades *nerd/geek* que são produzidas/reproduzidas em *sites* escritos em língua portuguesa e que estariam funcionando como espaços educativos para esses mesmos/as jovens. Tais *sites* têm explorado a captura mercadológica do estilo de vida valorizado por esses jovens. Um estilo que, mesmo contendo recusas aos ditames da moda, teria sido, neste início de século XXI, transformado em uma forma de “estar na moda”, que pressupõe o compartilhamento efêmero e espontâneo de inúmeros itens de consumo, tais como roupas, acessórios e objetos estampados com seus temas de interesse. Cabe destacar, não estamos apontando uma faixa etária ou geração particular, mas um estilo de vida que confere grande destaque ao lazer, ao tempo livre e ao consumo. Desta forma, os *sites* analisados, ao colocarem em circulação representações de identidades *nerd/geek*, contribuem para a produção discursiva dessas mesmas identidades quando os/as integrantes desse grupo cultural partilham significados atribuídos a objetos, roupas e textos midiáticos, criando um complexo “guia de consumo” associado ao seu estilo de vida.

Palavras-chave: culturas juvenis, identidade, consumo, mídia, cidadania.

Introdução

Desde meados do século XX, temos visto o consumo tornar-se um dos eixos organizadores das sociedades ocidentais (CANCLINI, 1995, 2007; BAUMAN, 1999, 2008; JAMESON, 2002; DELEUZE, 2007; LIPOVETSKY, 2007, 2009). O mercado global, associado à mídia, teria passado a fornecer elementos com os quais as pessoas elaboram os seus sonhos, organizam as suas vidas, reorganizam seus modos de exercer a cidadania, além de vivenciarem seus pertencimentos de gênero, etnia, classe social e comunidade. Enfim, o consumo pode passar a fornecer elementos para que muitas pessoas produzam suas identidades culturais.

Embora seja possível dizer que os seres humanos consumiram os mais diversos itens desde tempos imemoriais, falar em sociedade de consumidores, tal como Bauman (1999) abordou, significa marcar uma importante mudança de ênfase em relação ao tipo de sociedade que se estabeleceu na fase sólida da modernidade - a sociedade de produtores. Como esclareceu o autor (*idem*), na fase sólida da modernidade as pessoas eram recrutadas, primordialmente, como mão-de-obra das indústrias que produziam artefatos que eram valorizados pela possibilidade de durar toda a vida. Porém, na fase líquida da modernidade, as pessoas têm sido recrutadas como consumidoras aptas a um frenético descarte de produtos que não são elaborados para seduzir e satisfazer desejos efêmeros (*idem*). Desta forma, tão logo o consumidor tenha sido satisfeito se criará a necessidade de um novo objeto de consumo que será ofertado pela indústria. Tal situação exige que o mercado mundial ofereça uma grande variedade de itens novos todos os dias assim como gerencie os esforços para remoção e depósito do lixo que essa dinâmica gera.

Essa centralidade do consumo é destacada por Lipovetsky (2007) ao discutir os modos como as sociedades ocidentais têm se tornado sociedades de hiperconsumo desde as últimas décadas do século XX. O hiperconsumo surgiu com a possibilidade de mercantilizar todas as experiências das nossas vidas, em todo o lugar a toda a hora, por pessoas de todas as idades. Assim tem se produzido consumidores bem menos sujeitos a coerções sociais relacionadas à distinção de classe e bem mais interessados em bem-estar, qualidade de vida, conforto, lazer e prazeres privados. De acordo com o mesmo autor em outra obra (*idem*, 2009), o gosto pelas novidades que já existia desde o final da Idade Média quando era algo muito ligado a distinção de uma classe privilegiada. No entanto, o gosto pelas novidades não tem mais recebido a mesma valoração, o mercado global associado ao *marketing* tem buscado “vender” o inesperado e o extraordinário, capaz de produzir emoções, sensações e novas experiências.

Desta forma, com as suas ofertas, o mercado mundial estaria fornecendo muitos dos elementos que as pessoas têm usado para organizem seus modos de viver no mundo contemporâneo, o que inclui as formas como essas pessoas exercem a cidadania (CANCLINI, 1995). Cabe destacar que o exercício da cidadania sempre esteve ligado à apropriação e uso dos mais diversos bens, porém, como o autor (*idem*) esclareceu, supunha-se que o aparato estatal deveria propiciar as condições necessárias para as pessoas que nasceram em um determinado território tivessem garantido o acesso a esses bens, em geral

produzidos no mesmo local. Porém, os objetos perderam a ligação que possuíam com o território, os produtos são com frequência montados com peças oriundas de muitos lugares diferentes. E, ao mesmo tempo, as formas ligadas ao aparato estatal de garantir o mínimo de subsistência têm se deteriorado.

Essa dinâmica de produção de mercadorias diversificadas estaria, também, contribuindo com elementos para que as pessoas possam constituir suas identidades culturais (BAUMAN, 2005; WOODWARD, 2005; HALL, 2005) que, não mais se pautam no local de nascimento, no compartilhamento de uma língua e nas formas de exercício da cidadania que eram mais frequentes na fase sólida da modernidade. Mas, se não tomarmos o consumo como uma atividade irracional ou compulsiva e sim como uma forma de atribuir sentidos ao uso de bens poderemos, como sugeriu o Canclini (1995), nos valer das atividades de consumo para pensar nos novos e complexos processos de constituição de identidades culturais ligados cada vez mais ao consumo de bens diversificados e efêmeros.

Em meio a essas importantes mudanças nos nossos modos de viver surgiram os grupos juvenis, entre os quais o que tem sido referido pelas expressões *nerd* e *geek*. Grupos culturais que, assim como outros, parecem ter suas ansiedades captadas pelo mercado global que promete, pela via do consumo, formas de pertencimento e de realização pessoal/individual. Muitos integrantes desses grupos culturais produzem *sites* nos quais circulam temas tais como o uso dos mais variados artefatos tecnológicos, livros, roupas, filmes de ficção científica, jogos eletrônicos, histórias em quadrinho, seriados de TV, entre outros artigos que consomem. A leitura de diversos *sites* disponíveis na Internet desde os anos 2000 nos instigou a abordar, neste texto, os modos como jovens *nerd/geek* produzem representações de suas identidades fortemente inseridos/as na cultura da mídia e nas malhas do consumo. Esses *sites*, com muita frequência, fazem indicações do que, como e onde consumir para pertencer ao referido grupo cultural juvenil, ou pelo menos, apropriar-se de alguns significados atribuídos aos integrantes desse grupo. Dessa forma, podemos dizer que o conjunto de *sites* examinados se constituiria em um guia de consumo (RODRIGUES, 2001) relacionado a um estilo de vida e a produção de identidades culturais.

É importante esclarecer que o termo juventude, neste texto, não busca marcar uma faixa etária ou a uma etapa da vida, mas a constituição de grupos culturais juvenis que se assemelham a tribos (MAFFESOLI, 2010), agrupando-se predominantemente de forma espontânea e sazonal a partir de suas atividades de lazer. Desta forma, a juventude pode ser compreendida como um estilo de vida que inclui o pertencimento a um grupo cultural juvenil. Ou seja, um estilo de vida ou um “estado” que tem sido cada vez mais permeado pelo consumo de objetos que estejam na moda e de opções de entretenimento produzidos pelos meios de comunicação (REGUILLO, 2003; FRANCISCO, 2010). A juventude, desta forma, seria um estilo de vida cuja definição é sempre instável, nebulosa e sujeita a constantes revisões (GARBIN, 2003; CANEVACCI, 2005; SCHMIDT, 2006; VELHO, 2006; MACHADO, 2011), um estilo que compreenderia pessoas de todas as idades.

Para desenvolver a análise dos *sites* valemo-nos do conceito de representação cultural na sua abordagem construcionista (HALL, 1997) que tem forte relação com a noção

de discurso foucaultiana. Sob essa ótica, o termo representação não é tomado como sinônimo de imagens ou de palavras capazes de refletir algo que exista no mundo real. O termo representação leva em consideração a maneira na qual os entes do mundo são constituídos, estruturando a forma como algo é pensado e os modos como agimos a partir de tais formas de pensar, enfim, representação cultural diz respeito aos processos de produção e estabelecimento dos significados para os seres e coisas do mundo.

Os *sites*, por sua vez, foram compreendidos como espaços de produção de saber (GARBIN, 2003) ou como um campo de visibilidade de discursos e enunciados (PROVIN e FABRIS, 2011), o que está relacionado com a ampliação do campo da Educação que tem assumido como educativos (GIROUX, 1995; STEINBERG, 1997; KELLNER, 2001) filmes, peças publicitárias, textos jornalísticos, fotografias, reportagens em revistas, desenhos animados, programas de TV, entre outros.

Imaginadas pela ficção científica, tornadas possíveis pelo advento da Internet, os grupos ou as comunidades virtuais que interagem através de *sites* da Internet possibilitam que diferentes relações se estabeleçam através de bate-papos e que identidades culturais se constituam a partir de negociações de sentido, como mostrou Garbin (2003). Os textos disponíveis na Internet têm possibilitado o desenvolvimento de pesquisas que buscam analisar os hábitos sociais e linguísticos das novas “tribos” da imensa rede mundial, que vem ganhando volume e se diversificando a cada dia, como apontou Marcuschi (2010). Desta forma, textos relacionados a diferentes gêneros digitais surgem associados tanto às necessidades de comunicação quanto aos recursos tecnológicos de que dispõe. Partindo dessa compreensão, Marcuschi (2010) mostrou que os gêneros textuais digitais são historicamente situados e propiciam uma forma particular de comunicação onde a escrita tem adquirido grande centralidade, embora essa seja fortemente mesclada com imagens e sons. Por isso, esses textos digitais têm possibilitado o que autores, tais como Marcuschi (2010) e Galli (2010), indicam ser um hibridismo acentuado entre a escrita e a oralidade, pautada por novas formas de ortografia, pontuação, estruturas de frases, além do uso acentuado de siglas e abreviaturas.

É importante lembrar, como destacou Galli (2010), que os *sites*, ao apresentarem *links* indicando caminhos possíveis de leitura que não seguem ordem estritamente necessária, chamam atenção para algumas conexões e deixando de lado outras. A autora (*idem*) esclarece que esses *links* exigem que se pense bem mais do que antes sobre a não linearidade da leitura de quaisquer textos embora os textos impressos já apresentassem recursos que possibilitavam caminhos diversos de leitura. Um exemplo disso é destacado na análise que Wandelli (2003) desenvolveu a cerca do romance-enciclopédia O Dicionário Kazar. Se aceitarmos pensar com esta autora (*idem*) sobre como o hipertexto nos fez ver de uma forma nova até mesmo os textos impressos, torna-se importante atentar o que tem sido referido como um hipertexto. Para Lévy (1997) um hipertexto diz respeito a um conjunto de nós ligados por conexões em um texto. Cada um destes nós pode conter palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras ou documentos completos, contendo hipertextos dentro de si. Nenhum destes itens está ligado linearmente, de tal sorte que ao navegar por

um hipertexto estamos a desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Os *sites* que analisamos neste estudo, produzidos e postos em circulação tendo como base o suporte digital, possibilitam leituras não lineares e fluídas.

Buscamos, portanto, discutir a partir dos Estudos Culturais de inspiração pós-moderna e pós-estruturalista, como os *sites* produzidos por ou para jovens *nerd/geek* podem constituir uma forma de guia útil na constituição ativa dessas identidades culturais juvenis. Examinamos 91 *sites* disponíveis na Internet nos meses de setembro e outubro de 2011 e de 2012, dos quais selecionamos oito para a escrita deste texto em função destes abordarem a suposta captura do estilo *nerd/geek* pelo mercado e constituírem uma forma de estar na moda.

Um estilo juvenil que “está na moda”

Uma série de produtos tais como roupas, acessórios, objetos de decoração, maquiagem, calçados, em outros, são referidos nos *sites* analisados como elementos que serviriam para compor um estilo ou uma moda *nerd/geek*. Tal situação indica que elementos constitutivos dos modos de ser desses grupos culturais estariam sendo incorporados pelo mercado de forma análoga ao que ocorreu com os signos oriundos de vários estilos juvenis, tais como o punk, o new wave, o yuppie, o new hippie, o rapper, o dark, o gótico, o grunger, o clubber, o raver, como foi referido por Gumes (2003).

Desta forma, vários *sites*ⁱⁱ analisados indicam que a vestimenta e os objetos usados por um/a *nerd/geek* seria tão importante quanto os saberes diversos que esses sujeitos adquirem, mesmo que eles recusem explicitamente os padrões de refinamento e elegância das vestimentas de luxo e que deixem claro que vestir-se como um *nerd/geek* não é suficiente para garantir o pertencimento ao referido grupo. Há, no entanto, uma grande quantidade de roupas e objetos onde as temáticas de preferência desses/as jovens é tomada como argumento de venda. Como aparece em um dos *sites* analisados os “nerds e geeks também são hoje uma preocupação do mercado, que está preparado para desenvolver produtos de seu interesse para que eles se sintam acolhidos. Camisetas descoladas, com referência de algum filme de **ficção científica** ou personagens de **videogame**, fazem o maior sucesso. Assim como itens decorativos, como almofadas e luminárias perfeitas para transformar o quarto de qualquer nerd em um oásis!”ⁱⁱⁱ.

Porém, isso parece estar em curso mesmo que, como aparece em um dos *sites* analisados “você não esteja nem aí para os estilistas e desfiles da temporada”^{iv} e/ou que, como indica outro *site*, você considere cada vez “mais ridícula essa atual modinha nerd”^v.

No Brasil, como indica mais um dos *sites* examinados, “o Nerdismo chegou ao São Paulo Fashion Week e Rio Fashion, com os desfiles da Homem de Barro, Sandpiper e Triton. Inclusive, podemos encontrar a venda nas lojas da Qvizu varias camisetas divertidas e de qualidade com estampas dos antigos jogos Atari, e outros acessórios bem nerds.

Em baladas alternativas é quase impossível não encontrar alguém com esses famosos óculos wayfarer vintage, e até celebridades estão aderindo a essa tendência^{vi}.

Desta forma, mesmo que exista uma polêmica sobre o que muitos *sites* referem como “cultura nerd” ser uma forma de cultura avessa a qualquer forma de moda, tem se produzido um estilo livremente inspirado no “descuido” que esses/as jovens teriam tido com sua aparência desde o surgimento dos primeiros indivíduos que assim foram nomeados e que se aproximam das representações de nerds em filmes tais como *A vingança dos nerds* (Revenge of the nerds, 1984) e *Os nerds também amam* (Revenge of the nerds IV: nerds in love, 1994). Essa forma de interpelação e convocação de jovens *nerd/geek* para o consumo seria uma ambivalência, uma situação que não cabe na ordem classificatória que se tentou obter no mundo moderno (Bauman, 1999). No entanto, qualquer possibilidade de pertencimento tradicional tem enfraquecido em tempos líquido-modernos e o mercado tem oferecido a esses/as jovens elementos que possibilitam novas formas de pertencimento e de produção de identidades. Até mesmo a vontade de mudar o mundo de muitos grupos de jovens tem sido dissolvida e remodelada para tornar-se matéria prima para a inovação de produtos, como mostrou Schmidt (2006).

Tal reflexão exigiu-nos buscar compreender, a partir de Lipovetsky (2009), o surgimento e o desenvolvimento da moda como um sistema que teria regido o mundo ocidental moderno desde meados do século XIV. A moda, como um sistema, não existiu em todas as épocas e civilizações, ela não pode ser desconectada do “nascimento e do desenvolvimento do mundo ocidental moderno” (LIPOVETSKY, 2009, p.24). Antes da era moderna, portanto, não há sentido falar-se em moda, as sociedades primitivas ou tradicionais valorizavam padrões estéticos passados de geração em geração e frequentemente associados a narrativas míticas. Dessa forma, não era na novidade que um traje ou enfeite poderia conter que os homens e as mulheres estavam interessados, mesmo quando usavam itens luxuosos.

A moda para existir exigiu que ocorresse uma forma de rompimento com o passado, o que só foi possível a partir do século XIV no mundo ocidental. Isso teve forte relação com o reconhecimento de que os seres humanos podiam modificar a organização do seu mundo, intervir no ambiente natural e, mais tarde, até no seu próprio corpo. Tal rompimento com o passado possibilitou que, ao longo de alguns séculos XIV ao XIX, a valorização do gosto pessoal pudesse ganhar força e que o vestuário, o penteado e a maquiagem comesçassem a ser produzidos não mais conectados às tradições ancestrais, admitindo rápidas mudanças em seus detalhes e apresentando diferenças para os homens e as mulheres, como destacou Lipovetsky (2009).

Inicialmente, como também indicou o autor (*idem*), os reis e as cortes européias serviam de modelo para os nobres e as novidades do parecer não estavam disponíveis para a maior parte das pessoas. Porém, com a criação dos Estados Modernos e a ascensão da burguesia a moda se alastrou para diferentes camadas sociais que também desejaram ter acesso ao jogo das novidades relativas ao parecer. No entanto, essa não foi uma tendência uniforme para as populações européias porque a moda não se trata de um simples sistema

de consenso. Havia divergências relativas ao que podia ou não ser usado, o que era bonito e elegante ou escandaloso e ridículo. Mas mesmo assim, a preocupação com o parecer propiciou modos de expressão individual que ainda não existiam, fez observar a aparência dos outros e refletir sobre como se é visto, além de ter possibilitado a criação de um sistema de regulação e pressão social que levaria as pessoas a parecer com os outros com algumas diferenciações.

O que Lipovetsky (2009) denominou moda moderna se instalou na segunda metade do século XIX, quando a produção do vestuário, cada vez mais menos dedicada aos homens e cada vez mais dedicada às mulheres, organizou-se em torno de dois eixos principais: a Alta Costura e a produção industrial. A Alta Costura, por sua vez, manteve-se ditando a moda até os anos 1960, período em que as casas parisienses apresentavam a cada estação suas coleções, vestidas por modelos vivos e armado por costureiros valorizados como artistas, que eram vendidos para clientes locais e estrangeiros. Essas coleções assumiram uma posição de prestígio que ultrapassava fronteiras nacionais, dessa forma, a diversificação da moda começou a ocorrer com uma periodicidade prevista incentivando a aceleração do consumo, o que não ocorria antes. A produção industrial, em contraste, apenas se aproximava dos modelos que se destacavam na alta costura.

A partir dos anos 1950 e 1960, as grifes de Alta Costura que antes produziam roupas confeccionadas sob medida e alguns itens de perfumaria, fazem sua marca aparecer em produtos industriais diversos tais como óculos, artigos de couro, lingerie, canetas e a roupa prêt-à-porter, como indicou Lipovetsky (2009). Tal mudança nos modos de produção de moda tem conexão com a valorização da audácia, da juventude e da novidade. Esse é também o período em que se passou a falar em “cultura juvenil” e, por conseguinte, na valorização da espontaneidade criativa, da originalidade, da possibilidade de causar impacto da expressão individual, descontração, da diversão. É nessa época, como destacou o autor (idem), que os/as filhos/as deixam de buscar parecer com seus pais/mães, são os/as pais/mães que desejam parecer mais jovens. O crescimento das cidades, a ampliação da escolarização e o incremento da mídia nos anos 1950 estariam, como indicou Canevacci (2005), associadas ao surgimento da juventude como uma categoria de análise no meio acadêmico. Tal contexto tornou possível que mais jovens não mais entrassem no mundo do trabalho tão cedo, especialmente quando oriundas das classes trabalhadoras. No entanto, mesmo sem entrar no mundo do trabalho, os jovens entraram na esfera do consumo e a própria noção do que seja ser jovem dilatou-se deixando de corresponder apenas a uma faixa etária, ou como destacou o autor (idem), os jovens se tornaram intermináveis.

Além disso, como mostrou Machado (2011), surgiu e se intensificou a produção comercial/industrial do entretenimento, especialmente com seus produtos voltados para a televisão, para o cinema e para a indústria fonográfica. Aliás, um dos primeiros filmes direcionados especialmente ao público jovem, com amplo uso de efeitos especiais e associado a diferentes produtos conexos tais como brinquedos, livros, quadrinhos, jogos, objetos colecionáveis, entre outros elementos que atuam expandindo a narrativa fílmica, foi *Star Wars* (1979), tal como destacou Silveira (2010) ao discutir a influência da referida em

grupos de fãs. Cabe lembrar, esse filme e suas continuações estão entre os textos midiáticos mais valorizados pelos jovens *nerd/geek* que escreve/leem os *sites* que analisamos.

Desta forma, a juventude pode se tornar um estilo de vida associado ao consumo dos mais diversos bens, não se constituindo mais em uma faixa etária delimitada e associada a algum indicativo biológico. Se antes os/as filhos/as queriam parecer com seus pais, a partir dessa época pessoas de todas as idades passaram a considerar cada vez mais desejável parecer e manter-se jovem (MACHADO, 2011; SHMIDT, 2006; CANEVACCI, 2005).

A produção do que vestir, por sua vez, passa a incorporar elementos de todos os tipos, incluindo até mesmo o que seria descuidado, tosco, rasgado, gasto, desfiado e descosturado. Pode-se dizer que não há mais uma moda que indicava o que vestir para ter “classe”, mas passou-se ter modas, um “pat chwork de estilos díspares” (LIPOVETSKY, 2009, p.144). Mas tal mudança não destrói os sistemas de produção de roupas e objetos, o que ocorre é que a moda passa a abarcar cada vez mais aspectos da vida coletiva deixando de ser um setor específico da produção de mercadorias. De acordo com Lipovetsky (2009), a moda teria deixado de ser um setor específico e periférico da produção econômica para tornar-se uma forma geral que se pauta no efêmero, na sedução e na diversificação. Tratar-se-ia, portanto, de uma forma geral da economia que necessita incorporar as iniciativas de diferentes grupos, mesmo quando essas iniciativas buscavam afastar-se dos cânones da elegância.

O conjunto de *sites* analisados, portanto, poderia ser pensado como um tipo de guia para todos/as *nerds/geeks* que queiram inserir-se nesse grupo cultural pela via do consumo, ou seja, o conjunto de *site* funcionaria como um guia de consumo (RODRIGUES, 2001) que indicaria não apenas o que comprar, mas também onde e quando fazê-lo para que essa ação possibilite a aproximações com algum estilo de vida. A felicidade associada ao consumo, no mundo líquido-moderno, deixou de ser apenas o resultado da satisfação das necessidades e passou a ser bem mais associada a essa dinâmica de sedução que as novidades proporcionam todos os dias, talvez várias vezes por dia. Trata-se, como mostrou Jameson (2002), de uma época em que a esfera da mercadoria teria sofrido uma imensa dilatação na qual a produção industrial passou a produzir cada vez mais artigos diversificados que são apresentados como novidades. No Brasil, de acordo com Machado (2011), a produção de itens de consumo direcionados para públicos variados em termos de gênero, classe social, idade e hábitos socioculturais se intensificou na década de 1990. Situação que, juntamente, com a oferta de produtos da cultura da mídia e do entretenimento tem fornecido material com que os/as jovens têm trabalhado na construção de suas identidades.

Na listagem de ofertas quase intermináveis que os *sites* “oferecem” a seus/suas leitores/as estão os mais diversos artigos. Um dos *sites* examinados informa que a moda, “sempre atenta às mudanças culturais e verdadeiro arauto de seu tempo, tratou de incorporar a cultura nerd, chegando a criar um novo estilo, o **geek chic**”^{vii}. Como o está explicitado em outro *site*, esse estilo está na moda e “mesmo que você não seja de fato um geek, pode se vestir assim e garantir estilo e bom gosto em qualquer lugar”^{viii}. De acordo com o mesmo *site* a “primeira coisa que você tem que gostar para assumir o visual geek é de xadrez. Camisa

xadrez, saias, vestidos, blusas calças, lenços, e tudo mais que seja xadrez, porém não vale exagerar, se você estiver com um tênis ou camisa xadrez, nada de colocar todas as outras peça de roupa xadrez também. Outras peças que não podem faltar no guarda-roupa de um geek são: óculos escuros quadrados com armação grossa, suspensórios (de várias cores), tênis coloridos (tipo All Star, Nike, ou qualquer outro tipo). Roupas e acessórios inspirados em filmes clássicos, como “O Senhor dos Anéis”, “Star Wars”, entre outros também fazem a moda geek. Inspirados em desenhos animados e vídeo games também, como Mario World, Mortal Kombat, Avatar, entre vários outros games. Se você gosta de mangá ou desenhos japoneses, a dica é também investir em roupas e acessórios com estampas relacionadas a esse tema”^{ix}.

Indicações sobre como aderir ao estilo nerd e geek chic aparecem também em um *site* onde quem o escreve aponta que o referido estilo não exige que alguém se vista de maneira estranha, ou seja, para “compor um look geek, sem parecer saído de um filme dos anos 1980, aposte nas camisa de botões, colete, saia com pregas, blazer justinho, camisas com estampas florais. Em resumo, misturando peças college e preppy (adotado por jovens americanos com grande poder aquisitivo, que frequentam lugares sofisticados e universidades conceituadas)”^x.

Além disso, os *sites* apresentam inúmeras imagens de roupas e acessórios indicados a quem quer seguir o estilo geek chic.



Fonte: <http://papodegordo.mtv.uol.com.br/2011/05/24/moda-estilo-para-nerd-geek-chic> Acesso em: 11 out. 2012.



Fonte: <http://www.thepinkgeeks.com.br/2012/05/mae-nerd-garota-geek.html>. Acesso em: 10 set. 2012.



Fonte: <http://hanna-hime.blogspot.com.br/2011/02/nerd-pride.html>. Acesso em: 10 set. 2012.



Fonte: <http://www.cuiabrasa.com.br/wp-content/uploads/2011/06/unhas-apple.jpg> Acesso em: 10 set. 2012.

O guia de consumo nerd/geek sugere, também, elementos para a decoração de residências a seus/suas leitores/as. De acordo com o site o jeito divertido e inusitado desse/as jovens tem inspirado arquitetos e decoradores que acabam produzindo artigos e formas de combinação de elementos de decoração que caracterizariam o estilo geek. Uma das dicas “é usar **papel de parede com motivos inusitados**. No mercado é possível encontrar peças inspiradas nos principais jogos clássicos de videogame, o que facilita bastante a vida de quem deseja mudar um ambiente, pois a alteração nas paredes causa um grande impacto. Nos casos de quem prefere usar tinta, opte por motivos mais simples, para ter certeza de que o resultado final ficará bom. **Desenhos em pixels coloridos** é uma excelente dica”^{xi}. Além disso, o site sugere que móveis, almofadas e pufs super divertidos, mesmo difíceis de encontrar, fazem toda a diferença em um ambiente. E recomenda que é “importante combinar os elementos, seguindo apenas um único tema geek, do que ter vários objetos com nesse estilo, mas que abordam coisas diferentes”^{xii}.



Fonte: <http://www.mundodastribos.com/decoracao-nerd-dicas-fotos.html> / Acesso em: 11 de outubro de 2012.



Fonte: <http://www.mundodastribos.com/decoracao-nerd-dicas-fotos.html>. Acesso em: 11 de outubro de 2012.

Os *sites* examinados apontam que os materiais produzidos para grupos juvenis *nerd/geek* não apenas fazer indicações de objetos a serem comprados e usados. Materiais oriundos da mídia tais como filmes, revistas, cadernos de jornais, peças publicitárias, seriados de TV, *sites*, por exemplo, oferecem além de produtos, também, formas de ser jovem que têm íntima relação com o que Kellner (2001) denominou cultura da mídia. Essa forma de cultura, como analisou o autor (*idem*), é industrial, comercial e *high-tech*, visa grandes audiências e têm produtos criados para gerar lucros. Além disso, a cultura da mídia tem ajudado a urdir o tecido da vida cotidiana, adentrando os momentos de lazer, modelando opiniões e comportamentos, enfim, fornecendo o material para que as pessoas produzam as suas identidades.

Trata-se de uma forma de tecnocultura (MENSER e ARONOWITZ, 1998), ou seja, uma forma de cultura que não pode ser compreendida sem que se leve em consideração a ciência e a tecnologia que a ela está associada. Para os autores referidos (*idem*), a ciência, a tecnologia e a cultura seriam, ainda que distintas em níveis específicos, inextricavelmente unidas entre si. Desta forma, a ciência, a cultura e a tecnologia estariam organizando, orientando e modificando a paisagem e, também, os próprios habitantes do mundo que habitamos. Tal consideração ajudou-nos a refletir a respeito da impossibilidade de se fazer distinções categóricas entre o que é humano e o que é tecnológico, bem como entre o que é natural e o que é cultural. A inserção dos grupos juvenis na cultura da mídia, portanto, estaria associada a mesma tendência contemporânea de ciborguização. Para Haraway (2000), um ciborgue “é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura da realidade social e também uma criatura da ficção” (p.40). Desta forma, o ciborgue escapa da forma moderna de dividir o mundo não se ajustando a binarismos tais como: macho/fêmea, natural/artificial, mente/corpo, realidade/aparência, humano/tecnológico. As fronteiras entre o humano e o animal já teriam sido rompidas há bastante tempo, não mais se confere apenas aos seres humanos o privilégio do uso da linguagem, dos instrumentos e da capacidade de ter um comportamento social que evidencia eventos mentais, como disse a autora (*idem*). Porém, mais recentemente, a fronteira estabelecida entre humano (organismo) e máquina tem sido borrada. Mas não se trata apenas da indicação de novos acoplamentos entre corpos orgânicos e máquinas cibernéticas, trata-se, também, da possibilidade de se produzirem novas subjetividades, referidas como *pós-humanas* ou *pós-orgânicas*.

Esses termos têm sido usados em discussões sobre os modos como nós estaríamos nos tornando gestores de nós mesmos, intervindo inclusive sobre nosso corpo quando nos valem dos inúmeros recursos disponibilizados pelo mercado que, por sua vez, estaria regendo todos os hábitos socioculturais, como explicou Sibilia (2002). Estariam se instaurando, portanto, novos dispositivos de poder-saber cada vez mais sutis e menos evidentes associados ao tipo de capitalismo que vem se configurando nas sociedades de controle, como indicou Deleuze (2007).

As malhas do consumo fazem parte desse novo dispositivo de poder-saber, agora não mais destinado a produzir corpos dóceis e úteis, aptos para as sociedades disciplinares (FOUCAULT, 2007); mas, isto sim, destinado a produzir os consumidores controlados, corpos igualmente dóceis e úteis das sociedades de controle (DELEUZE, 2007). Como esclareceu Sibilia (2002), estas são novas formas de subjetividade que podem tanto ser adquiridas quanto descartadas de imediato para alimentar o consumo dos modos de ser. Assim, constituem-se identidades efêmeras, descartáveis, instantâneas, flexíveis, enfim, construídas com os recursos infundáveis oferecidos pelas estratégias de segmentação de mercado que necessitam criar bancos de dados com hábitos e preferências de consumo que, aliás, alimentam novas estratégias de *marketing*. Desse modo, o consumidor tanto escolhe novos produtos quanto alimenta a criação das ofertas, ou seja, o consumir passa a ser, ele mesmo, um tipo de produto que interessa ao mercado (BAUMAN, 1999, 2008). Como apontou Sibilia (2002), o indivíduo do século XXI “é definido cada vez menos em função do Estado-nação como território geopolítico no qual nasceu ou reside, e cada vez mais em virtude do seu relacionamento com as corporações do mercado global (p. 35)”.

Para finalizar, destacamos que temas de interesse de grupos juvenis *nerd/geek* têm se tornado material para a criação e produção de diversas mercadorias. Desta forma, pela via do consumo, o mercado global tem fornecido elementos para que as pessoas produzam novas formas de pertencimento e de realização pessoal/individual. Os *sites* que analisamos indicam que uma série de objetos e produções da mídia que têm relação com os temas de interesse desses jovens, tais como equipamentos eletrônicos, livros, roupas, filmes de ficção científica, jogos, histórias em quadrinho, seriados de televisão, entre outros, têm funcionado como um guia de consumo altamente perpassado pela cultura da mídia e pela forma como a moda tem operado desde as últimas décadas do século XX. O guia de consumo que tem sido produzido via */web*, portanto, indicaria não apenas o que, como e onde consumir, mas também os modos pelos quais os jovens *nerd/geek* produzem um estilo de vida e as suas identidades culturais.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Z. (1999). *Globalização. As conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- _____. (2008). *Vida para Consumo. A transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- CANCLINI, N. (1997). *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- _____. (2007). *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- CANEVACCI, M. *Culturas eXtremas. Mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.
- COSTA, Marisa (org). *A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- FRANCISCO, K. (2010). A Cultura Juvenil, a Mídia e o Apelo ao Consumo. In: *Revista Eco-Pós*, v.13, n. 1, pp. 113-124. Disponível em: < <http://www.pos.eco.ufrj.br/ojs-2.2.2/index.php/revista/issue/view/23> _ Acesso em: 22 dez. 2012.
- DELEUZE, G. (2007). *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*. In: DELEUZE, G. (2007) *Conversações*. São Paulo: Editora 34. pp. 219-226.
- FOUCAULT, M. (2007). *Vigiar e Punir. Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- GALLI, F. (2009). Linguagem da Internet: um meio de comunicação global. In: MARCHUSCHI, L.; XAVIER, A. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez Editora, 2009. pp. 147 – 164.
- GARBIN, E. Culturas juvenis, identidades e internet: questões atuais. In: *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], n. 23, maio-ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a08.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2010.
- GIROUX, H. (1995). Memória e Pedagogia no Maravilhoso Mundo da Disney. In: SILVA, T. (org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes. pp. 132-158.
- GUMES, N. *RG, jovem - culturas juvenis e a formação das identidades da juventude*. Anais do 26º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte-MG, setembro de 2003. São Paulo: Intercom, 2003.
- HALL, S. (1997). The work of representation. In: HALL, S. (org). *Representations and signifying produces*. London: Sage / Open University. pp. 1-74.
- _____. (2005). Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. (org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes. pp. 103-133.
- HARAWAY, D. (2000). Manifesto ciborge: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, T. (organização e tradução). *Antropologia do ciborgue - as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica. pp. 37-130.
- JAMESON, F. (2002). *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo, Ática.
- KELLNER, D. (2001). *A Cultura da Mídia. Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: EDUSC.
- LÉVY, P. (1997). *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34.
- LIPOVETSKY, G. (2007). *A Felicidade Paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____. (2009). *O Império do Efêmero. A moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- MACHADO, M. (2011). *Consumo e politização: discursos publicitário e novos engajamentos juvenis*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ.
- MAFFESOLI, M. (2010). *O Tempo das Tribos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- PROVIN, P.; FABRIS, E. (2011). *Uso de sites na pesquisa em Educação: desafios contemporâneos para a investigação*. Canoas, ULBRA. Anais do 4º SBECE e 1º SIECE. CD-ROM.

- MARCHUSCHI, L. (2009). Gêneros textuais emergente no contexto da tecnologia digital. In: _____; XAVIER, A. (orgs.); *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez Editora. pp. 15 – 80.
- MENSER, M.; ARONOWITZ, S. (1998). Sobre los estudios culturais, la ciência y la tecnologia. In: ARONOWITZ, S.; MARTINSONS, B.; MENSER, M. (compiladores). *Tecnociencia y cibercultura. La interrelación entre cultura, tecnologia e ciencia*. Barcelona: Paidós. pp. 21-44.
- REGUILLO, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. In: *Revista Brasileira de Educação*. N.23, mai/ago. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a07.pdf> >. Acesso em: 04 jan. 2013.
- RODRIGUES, S. (2001). *Tendências contemporâneas do jornalismo cultural*. Espaços na mídia: História, Cultura e Esporte. Banco do Brasil. 2001. Disponível em: <http://www.bb.com.br/appbb/portal/bb/si/pbcs/rsm/Sergio_Rodrigues.jsp>. Acesso em: 18 abr. 2012.
- SCHMIDT, S. (2006). *Ter atitude: escolhas da juventude líquida. Um estudo sobre mídia, educação e cultura jovem global*. Porto Alegre: UFRGS, 2006, 201f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre.
- SIBILIA, P. (2002). *O homem pós-orgânico: corpo subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- SILVEIRA, S. (2010) *A Cultura da Convergência e os fans de Star Wars: um estudo sobre o conselho Jedi RS*. Porto Alegre: UFRGS, 2010, 205f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre.
- STEINBERG, S. (1997). Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C; SANTOS, E. (Orgs). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED. pp.98-145.
- WANDELLI, R. (2003). *Viagem ao Dicionário Kazar*. São Paulo: Editora da UFSC.
- WOODWARD, K.(2005) Identidade e diferença: uma introdução. In: SILVA, T.. (org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes. pp. 7- 72.
- VELHO, G. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, M. I. e EUGENIO, F. (orgs.). *Culturas Jovens. Novos Mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. pp. 192-200.

Notas:

ⁱ Este projeto de pesquisa conta com bolsa de iniciação científica concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) à estudante do grupo e apoio financeiro Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação (PROPEP – IFSUL).

ⁱⁱ O *blog* JOVEM NERD, por exemplo, funciona como uma loja virtual onde é possível encontrar camisetas com estampas relacionadas a filmes, séries de TV, games, além de livros, canecas, toalhas e baralhos.

ⁱⁱⁱ http://www.nerdstore.com.br/index?page=content/content_index&con=6298. Acesso em 10 set. 2012.

^{iv} <http://blog.airu.com.br/destaques-pagina-inicial/a-cultura-nerdgeek> Acesso em: 10 set. 2012.

^v <http://www.papel140kg.com/2010/05/orgulho-nerd-sim-porque-nao-somos-mais.html> Acesso em: 18 out. 2011.

^{vi} <http://quadro-a-quadro.blog.br/?p=5722> Acesso em: 18 out. 2012.

^{vii} <http://www.papel140kg.com/2010/05/orgulho-nerd-sim-porque-nao-somos-mais.html> Acesso em: 18 out. 2011.

^{viii} <http://garotanerd.com.br/?tag=dia-do-orgulho-nerd> Acesso em: 18 out. 2011.

^{ix} <http://www.turistamalemolente.com.br/moda-geek-feminina-e-masculina> Acesso em: 11 out. 2012.

^x <http://www.turistamalemolente.com.br/moda-geek-feminina-e-masculina> Acesso em: 11 out. 2012.

^{xi} <http://papodegordo.mtv.uol.com.br/2011/05/24/moda-estilo-para-nerd-geek-chic> Acesso em: 11 out. 2012.

^{xii} <http://www.mundodastribos.com/decoracao-nerd-dicas-fotos.html> Acesso em: 11 out. 2012.

^{xiii} <http://www.mundodastribos.com/decoracao-nerd-dicas-fotos.html> Acesso em: 11 out. 2012.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

A exclusão do convívio social *offline* em detrimento do *online*.

Uma breve reflexão

Gustavo S. Malafaya Sá (gustavosa2010@gmail.com)

Universidade do Minho

Resumo: A exclusão gradativa do convívio social *offline* em prol da Internet tem preocupado cientistas ao redor do mundo. Uma questão que tem suscitado inúmeras pesquisas com o objetivo de entender a opção do indivíduo pela *web* em detrimento do contato interpessoal. O movimento de imergir em comunidades virtuais, seja por meio dos computadores ou telemóveis, a fim de buscar interação.

O objetivo central desta análise é trazer uma reflexão acerca do movimento crescente de migração do indivíduo pós-moderno para as comunidades virtuais e a opção deste pelas relações calcadas nos laços débeis (fracos).

Em termos metodológicos, optou-se por utilizar o método hipotético-dedutivo, com escopo empírico, por meio de análise documental. A ideia é fazer um cruzamento das pesquisas realizadas nos Estados Unidos no âmbito da ciência sobre a adição à Internet com os contributos sociológico-comunicacionais apresentados pelos teóricos das ciências humanas. Por se tratar de uma análise de escopo teórico, a partir de informações documentais, o estudo visa promover, por meio de um ensaio crítico, um "olhar social" acerca dos indivíduos que optam em fechar-se em seus próprios "mundos" e expurgar as relações externas em prol da Internet.

Palavras-chave: Internet, Dependência, Comunidades Virtuais, Individualismo

"Ideologias nos separam, sonhos e angústias nos unem".

(Eugène Ionesco, 1909-1994)

O Cidadão e as “Comunidades Virtuais”

Com a velocidade dos acontecimentos da vida quotidiana, as mudanças sucessivas no ser/estar dos indivíduos ao longo dos anos têm-se demonstrado mais explícitas e, a partir desse cenário, inúmeros fenómenos de ajustamentos naturais têm sido observados. A receção e apreensão das informações passaram a assumir posições espacialmente plurais e tais ocorrências refletem na eclosão de um indivíduo mais fragmentado e unitário ao mesmo tempo. O “pensar comum” deixa de ter o espaço nostálgico e romântico de outrora e, hoje, a aderência está cada vez mais calcada em significados subjetivos e conexões estabelecidas por vínculos fracos e subtis.

O rompimento com a singularidade do discurso, assumindo novas e divergentes vozes, faz com que o indivíduo passe a conviver com um novo jeito de comunicar e expressar as ideias. Uma forma mais interativa e multi-plataforma. Lugar facilmente promovido pela Internet e demais conexões em função da convergência acelerada dos media. Sob esta perspectiva, os espaços não precisam mais ser formalizados para que a troca seja possível e os interesses que promovem tal ligação entre usuários assumem posição no âmbito das superestruturas. A tridimensionalidade das comunicações está cada vez mais presente na pós-modernidade e o prisma discursivo multiplica de forma acelerada suas transversalidades.

No meio *offline*, o conceito de comunidade também sofreu certa mutação. Diversos efeitos, entre eles o da globalização, por exemplo, fizeram com que a ideia de comunidade deixasse de ser unicamente espacial e localizada. As fronteiras foram quebradas e as motivações não estão mais circunscritas em limites politicamente pré-estabelecidos. Os vínculos emocionais permanecem vivos e tangibilizam as ligações, mas o contacto físico/interpessoal já não é tão necessário. Atualmente, com a Internet, os membros de um mesmo grupo familiar podem corresponder-se por meio de emails ou utilizando alguns aplicativos e programas disponíveis e de fácil acesso. A interação social no meio da comunidade *offline* assumiu seu lugar no rizoma (Deleuze e Guattari, 2000) sem prejuízos aparentes. A Internet apenas dinamizou e multiplicou as possibilidades de ligação entre os interessados.

Manuel Castells faz um convite à reflexão acerca da transposição da interação social *offline* para a *web*. Para o autor,

“Talvez o passo analítico necessário para compreender as novas formas de interação social na Era da Internet consista em construir uma redefinição da comunidade retirando transcendência à sua componente cultural e dando ênfase à função de apoio que cumpre para indivíduos e famílias, para não limitar a sua existência social a uma única modalidade de ação material” (2007:157).

Na realidade, as comunidades ditas virtuais não são caracterizadas pela simples migração da comunicação *face-to-face* das comunidades clássicas para os computadores. Este

fenómeno ocorre em função das novas possibilidades que foram surgindo com a evolução das novas tecnologias e dos modos de interação com elas. As motivações que levam um indivíduo a pertencer a uma comunidade virtual são diferentes das forças que são exercidas sobre o homem na criação/pertença das comunidades tradicionais. Normalmente, nas comunidades virtuais, o que está em questão são movimentos pautados nas escolhas e estratégias dos usuários. Como os laços que promovem o vínculo no meio *online* são geralmente fracos (mas não menos importantes), a criação das comunidades na *web* está focada unicamente em interesses pessoais ou profissionais (que muitas vezes são momentâneos e/ou efêmeros). Dessa forma, o rompimento com algum membro nessas comunidades é simples e não doloroso. *“A Internet é um meio eficaz para manter os laços sociais débeis, que de outro modo se perderiam no compromisso entre o esforço de estabelecer uma interação física e o benefício dessa comunicação”* (Castells, 2007:159).

Segundo investigadores, como Gilles Lipovetsky (1989), Barry Wellman (1997), entre outros, o fenômeno que vem ocorrendo na atualidade é uma exacerbação do individualismo. O sujeito, em função da veloz vida cotidiana, tem-se focado unicamente em si e menos nos outros. Com isso, tem operado no que Wellman chama de “comunidade personalizada”, em que suas redes sociais são centralizadas nos gostos e desejos do “eu”. Isso não significa que o indivíduo viva em um processo de isolamento propriamente dito. Pelo contrário. Ele ficou mais autoritário com relação às suas opções e desejos e seleciona com mais critério o que seguir e com quem compartilhar.

Esta temática tem sido amplamente observada nas comunidades virtuais. Os usuários criam as comunidades de acordo com seus gostos e costumes, não se preocupando com a perda do anonimato. Aliás, muitas vezes o anonimato faz parte do jogo e torna a interação mais sedutora. Geralmente, a simples partilha de experiências sobre determinado assunto é o único motivo que liga os envolvidos. Movimentos confluentes em determinada superfície rizomática onde que os pontos de partida e chegada são as questões menos importantes. As rotas de fuga perdem-se no emaranhado subjetivo da rede. Não há juízos de valor nem efeitos colaterais na vida “real”. O que está no virtual, geralmente fica no virtual.

Lipovetsky entende que o processo de personalização do indivíduo é galopante na pós-modernidade. Caracteriza tal movimento por um momento em que a sociedade tem valorizado a indiferença das massas e as inovações estão banalizadas. Por essa razão, o autor afirma que *“o processo de personalização promoveu e incarnou maciçamente um valor fundamental, o da realização pessoal, do sujeito pela singularidade subjetiva, da personalidade incomparável, sejam quais forem, sob outros aspetos, as novas formas de controlo e de homogeneização simultaneamente vigentes”* (1989: 9). O centro no “eu” tem sido basilar em qualquer comunicação que tange a interação com o outro. Por isso é largamente entendível a migração crescente para as comunidades virtuais. Os gostos e desejos centrados no “eu” deixam o sujeito em posição confortável e, com isso, o estabelecimento do fluxo de informação é totalmente aceitável no rizoma. Não há preocupação institucionalizada pelo outro e muito menos com a geração de ruídos.

Os movimentos de centralização do “eu” na sociedade pós-moderna têm estado mais evidentes com o correr dos tempos. Os desejos individuais estão no cerne da discussão que abarcam questões que envolvem processos ideológicos e interações simbólicas no âmbito das superestruturas. O individualismo transformou-se em *self* nos estudos de Internet e o ego ultrapassou as castrações do super-ego, ganhando corpo nos processos elaborados no ciberespaço. O “querer” e o “desejar” assumem solidamente suas pastas na formação ideológica dos indivíduos que, por sua vez, tornam-se mais autônomos nas próprias decisões de cunho estratégico-pessoal.

Este cenário vinha sendo observado muito antes da entrada propriamente dita do marco considerado *boom* da Internet, nos anos 90, em que a massificação da *web* passa a fazer parte da vida cotidiana. Na realidade, a revolução informática já havia dado sinais de mudança de paradigma décadas antes. E, com ela, os processos de individualização também. *“Simultaneamente à revolução informática, as sociedades pós-modernas conhecem a revolução interior, um imenso movimento de consciência, um fascínio sem precedentes pelo auto-conhecimento e pela auto-realização”* (1989:51).

Os computadores vieram para potencializar esses movimentos de centralização no “eu” e personalização. Os indivíduos passaram a transpor o *self* para as máquinas que, aditadas à rede, promoveram um aceleração de clausura do sujeito em função das inúmeras possibilidades surgidas. *“Com a ascensão da cultura do computador pessoal nos anos oitenta, assistiu-se ao aumento do número de pessoas que possuíam as suas próprias máquinas e podiam fazer com elas o que bem entendessem. Isto significou que cada vez mais as pessoas começaram a encarar o computador como um meio expressivo, que podiam usar à sua maneira”* (Turkle, 1997:80). A autonomia promovida pela Internet começou a fluir no cotidiano do indivíduo de maneira categórica. As decisões passaram a ser singulares e o veto externo já não era uma questão com que se preocupar.

É dessa forma que começam a ser criadas as comunidades virtuais. Na realidade, a sociabilidade por meio do processo individualista é um ponto assente na *web* e as trocas de informação são realizadas a partir de convivências estratégicas e desenvolvidas a partir das necessidades singulares que, juntas, podem tornar-se um fenômeno “plural-singular”. Ou seja, a pluralidade a partir da união singular e encapsulada de vários sujeitos que não possuem qualquer outra ligação externa além do motivo estratégico que os une no rizoma. Pessoas com desejos e interesses próprios que se agregam pelos mesmos. *“O individualismo em rede constitui um modelo social, não uma coleção de indivíduos isolados. (...) Devido à flexibilidade e ao poder da comunicação da Internet, a interação social online desempenha um papel cada vez mais importante na organização social do conjunto”* (Castells, 2007:161).

O individualismo latente na rede, nas trocas efetuadas nas comunidades virtuais, pode trazer efeitos colaterais desagradáveis no que tange o relacionamento interpessoal dos indivíduos. Nesse âmbito, há um inevitável empobrecimento das relações em função da exclusão gradativa do convívio *offline*. Por mais que muitos autores, como Castells (2011), defendam que os relacionamentos virtuais possuem características bem semelhantes aos do

meio *offline*, não é possível descartar o facto de que o contacto *face-to-face* é repleto de subjetividades e promove uma gama incontável de estímulos sensoriais que a *web* não consegue acompanhar. A mediação realizada pelas máquinas, por mais desenvolvida que esteja a tecnologia, não substitui a interação “Sujeito *versus* Sujeito”.

A conexão do indivíduo com os chats ou trocas de mensagens pelo telemóvel, por exemplo, tornam as relações mais “distantes”. A necessidade do contacto visual sempre existirá. A pura (e lata) ligação com o texto não supre as demandas pessoais de interação. Por isso que o desenvolvimento de “saídas” para solucionar esta questão (como *webcams*, Skype, Facetime, entre outros) são altamente utilizadas pelo usuário imerso no meio *online*. “*Eu acho que a necessidade de olhar o parceiro do "contacto virtual" no olho, para entrar no estado de proximidade visual (mesmo que virtual), privará a conversa pelo telemóvel da principal vantagem para o qual foi tão entusiasmamente abraçada por milhões, que era o de "manter contacto", mantendo sua distância ao mesmo tempo*” (Bauman, 2004:70). Bauman aponta também que o contacto afetivo pelo meio virtual tem suas vantagens na esteira de serem relacionamentos pautados em laços débeis (Castells, 2007) e, por isso, a rutura passa a ser menos traumática.

O que vem acontecendo, na realidade, é que as relações sociais acabam por se tornar mais fracas com o passar do tempo e o reflexo disso está estampado nas comunidades virtuais. Este “novo” espaço assume uma posição de arena social, onde as lutas são travadas sob regras específicas e códigos de ética também. As conexões que são extraídas nas comunidades virtuais são de cunho estratégico-pessoal e os pontos de contacto entre os usuários resumem-se unicamente à Internet – daí a debilidade da relação. Estabelecer contacto *online* numa comunidade virtual significa, em linhas gerais, desenvolver comunicações direcionadas nos quais a identificação civil do usuário é o que menos importa em todo o processo. Inclusive, geralmente é observada nesses vínculos *online* a criação de “personagens” (ou *avatares*), em que o sujeito assume novos papéis, distanciando-o cada vez mais do processo de identificação – aumentando, assim, sua zona de conforto e de segurança.

O individualismo e as novas identidades

No que tange as pesquisas que abordam o tema das novas identidades na pós-modernidade, esbarra-se, inevitavelmente, com os trabalhos desenvolvidos para *web* em função da riqueza e susceptibilidade que este meio possui em promover a fragmentação dos indivíduos. A pesquisadora norte-americana Sherry Turkle, por exemplo, vem preconizando em seus estudos sobre a Internet que a fragmentação das identidades vem tornam-se uma questão cada vez mais comum na pós-modernidade. Lugar onde a pluralização das vozes corrobora com a multiplicidade dos “eus”. Para a autora, “*Agora, na era pós-moderna, as identidades múltiplas [fragmentadas] perderam grande parte do seu carácter marginal*” (Turkle, 1997:265). A criação dos personagens nas comunidades virtuais acaba por refletir na fragmentação dos sujeitos que, por sua vez, diversificam as próprias demandas internas e

desenvolvem novas identidades a partir de necessidades específicas de exposição. O resultado pode ser desagradável ou não para o usuário. Na opinião de Turkle, “quando as pessoas adotam uma identidade online, penetram num território prenhe de significados e implicações. Algumas experimentam uma sensação desconfortável de fragmentação, outras uma sensação de alívio” (1997:388).

A opção pela fragmentação na *web* está relacionada com o facto de manter um distanciamento calculado frente a realidade *offline* em que o usuário se encontra. Trata-se de um decisão consciente em que o sujeito opta em criar novas identidades para um determinado fim. Muitas vezes, a criação de personagens refere-se ao desejo individual de querer ser alguém que não se é. Desejo desenvolvido a partir das demandas externas impostas pela sociedade de consumo no qual o indivíduo pós-moderno está inserido. No entanto, esta criação pode ser também fruto de uma demanda que a própria *web* propõe.

Lipovetsky trata o efeito desta fragmentação na pós-modernidade ao cunhar a figura do sujeito neo-narcisista. Ao fazer uma relação direta entre o individualismo e o consumo, o autor apresenta este sujeito fragmentado e múltiplo no seu processo decisório de interação. Para Lipovetsky, “o neo-narcisismo define-se pela desunificação, pela fragmentação da personalidade, a sua lei é a coexistência pacífica dos contrários. À medida que os objetos e mensagens, próteses *psi* e desportivas invadem a existência, o indivíduo desagrega-se num *patchwork* heteróclito, numa combinação polimorfa, que é a própria imagem do pós-modernismo” (1989:104). É impossível desassociar o consumo pós-moderno da Internet. Ambos estão ligados intrinsecamente.

É facto que a necessidade de consumo é um fenómeno largamente observado (e estudado) na atualidade. Por se tratar de um tipo de atividade que atua sobre a força motriz do indivíduo e o tira da inércia, este movimento, de carácter subjectivo e activador, move o sujeito à atração de novas possibilidades. Para Sébastien Charles, o consumo está tão intrínseco na vida do indivíduo que aboli-lo passa a ser algo impensável. Em suas palavras, “o mundo do consumo parece imiscuir-se diariamente nas nossas vidas e alterar a nossa relação com os objetos e com os seres, sem que, apesar disto e das críticas que se formulam a seu respeito, se possa propor um contra-modelo credível” (2011:35). Apologista das ideias hipermodernas de Lipovetsky, Charles entende que vive-se, nos dias de hoje, na era do hiperconsumo – lugar onde é assinalado “o declínio das grandes estruturas tradicionais do sentido e a sua recuperação pela lógica da moda e do consumo” (2011:31). O hiperconsumo está caracterizado pelas ações racionais e irracionais que levam o indivíduo pós-moderno a consumir. Movimentos extrapolantes fruto do individualismo exacerbado, em que não se calcula riscos para atingirem as necessidades imediatas dos sujeitos.

A Internet, em função da sua característica agregadora, oferece ao usuário conforto e a sensação de “segurança”. E este é um dos pontos que favorecem o consumo na *web*. O indivíduo carece de mais segurança. E, hoje, a tecnologia alicerça esse sentimento. A insegurança está em estado generalizado e buscar por um ambiente “seguro” passou a fazer parte do rol de prioridades do homem. Segundo Lipovetsky, “o sentimento de insegurança

invadiu os espíritos, a saúde impõe-se como uma obsessão de massas, o terrorismo, as catástrofes, as epidemias fazem regularmente as manchetes da actualidade". (2011:67). O indivíduo está mais vulnerável na pós-modernidade. Livre e vulnerável. Daí o movimento de "enclausuramento" gradativo e imersão na *web* fruto de um sentimento maior de autoproteção e autopreservação.

Essa possível dualidade, típica da pós-modernidade, está conectada a outras que são potencializadas com o desenvolvimento das novas tecnologias. Como aponta Michel Maffesoli (2010), vive-se num mundo onde a imagem e a imaterialidade reinam e o sujeito está destinado a viver o real a partir do irreal. Segundo o autor, "*podemos falar do (re)nascimento de um "mundo imaginal". Isto é, de uma maneira de ser e de pensar, inteiramente atravessada pela imagem, o imaginário, o simbólico, o imaterial*" (2010:24). A partir dessa ideia é que a possibilidade de fragmentação na Internet se perfaz. Ao viver sob a malha dessas perspectivas que propiciam o ambiente lúdico, os indivíduos promovem novos modelos e idealizam seus *avatars* a partir das próprias necessidades. Na pós-modernidade, para Maffesoli, "*a identidade fragiliza-se. As identificações múltiplas, em contrapartida, multiplicam-se*" (2010:23). Tal efeito de multiplicação é o fenómeno mais observado nas superfícies rizomáticas. A criação de identidades, redimensionando os "eus" a partir de novas óticas, promove a subjetivação dos sujeitos e faz com que o efeito resultante seja um indivíduo mais repartido e remodelado.

São incontáveis os fatores que refletem o cenário pós-moderno de imersão gradativa à Internet em comunidades virtuais. O contacto interpessoal, por exemplo, é um deles pois requer exposição excessiva – entendida como desnecessária por parte dos indivíduos que preferem a *web* em detrimento da interação *offline*. Isso porque a fragilidade das conexões interpessoais torna-se um fenómeno cada vez mais explícito no *face-to-face*. O ser humano tem optado pela reclusão para evitar discussões entre "individualistas" pertencentes no mesmo meio social (seja família, amigos ou demais membros do meio). Sob essa ótica, os computadores e os telemóveis passam a assumir a posição de mediadores em todo o processo que envolve a comunicação entre essas pessoas. Uma saída tecnológica que é abraçada pelo sujeito de maneira ávida em função das soluções menos dolorosas promovidas pelos embates. Para Bauman, "*Não é de admirar, então, que a proximidade virtual seja a opção de eleição praticada com maior zelo e negligência do que qualquer outro tipo de proximidade. A solidão por trás da porta fechada de um quarto particular com um telemóvel na mão é uma situação mais segura e menos arriscada do que compartilhar do terreno comum do âmbito doméstico*"ⁱⁱⁱ (2008:90). Os efeitos da tal "solidão atrás da porta fechada" podem ser o primeiro passo para a adição à Internet. Turkle lembra que "*nós somos seres sociais que tentam comunicar uns com os outros. Somos também seres solitários.*" (1997:149). A relação apontada por Turkle (necessidade de comunicação *versus* solidão) reforça a ideia alertada por Bauman. O "enclausuramento" faz parte dos movimentos do sujeito pós-moderno. A tal liberdade que anda em sintonia com a vulnerabilidade do sujeito.

Possíveis propensos à adição, estes indivíduos cerram-se em seus mundos "cómodos" e imergem numa troca virtual onde o "eu" impera a partir de oportunidades egocêntricas de

interação. E este cenário se completa porque a Internet possui espaços sociais muito parecidos com os do meio *offline* e, com isso, os sujeitos fazem a transposição de suas vidas com mais facilidade. Como reforça Westerman e Skalski, “Muitas vezes, os espaços online suportam grande semelhança com espaços do mundo físico”ⁱⁱⁱ (2010:73). Tal semelhança propõe, inclusive, a possibilidade de fragmentar-se mais em múltiplas identidades.

Sob este contexto, fragmentar o “eu” na criação de uma nova identidade permite ao indivíduo selecionar as características que mais admira em si e aditar outras que não possui, mas que gostaria de ter. Na opinião de Turkle, “a Internet é outro elemento da cultura do computador que contribui para encararmos a identidade como multiplicidade. Nela [Internet], as pessoas têm a possibilidade de construir uma personalidade alternando entre muitas personalidades diferentes” (Turkle, 1997:263). Fatores como aparência física, sexo, *status social*, formação, entre outros, podem ser “inventados”, muitas vezes para solucionar recalques presentes no inconsciente de cada um. Com a criação das novas identidades o usuário chancela “poder” a si próprio. E a partir desse poder, a sedução se estabelece (assim como a necessidade crescente do uso da Internet também Isso porque o ambiente da virtual traz independência, autonomia e sensação de soberania. Um novo e paralelo mundo. Lugar onde viver com intensidade e “verdade” (não verificável^{iv}) é essencial para o “jogo” e a partilha de emoções (Hartmann, Klimmt e Vorderer, 2010:137-153).

A fim de corroborar com a ideia apresentada, John Suler expõe que, em ambientes como os *chats*, existe a necessidade de se criar *avatars* para gerar uma representação de si mesmo. A partir daí há a possibilidade de o indivíduo projetar sobre uma superfície subjetiva, gerando novas identidades que articulam-se entre a realidade e a fantasia. O autor apresenta que “você poderia fugir fingindo ser alguém muito diferente de quem você é ou poderia alterar apenas algumas características – como seu nome, ocupação, ou aparência física – mantendo suas outras características verdadeiras”^v (Suler, 2002). A busca pela realidade desenvolvida no contexto fantasioso está calcada, principalmente, na elaboração dos MUD’s (*Multi-User Domains ou Dungeons*) em que os usuários criam seus espaços no rizoma e desenvolvem suas naturezas virtuais a partir do texto e da interação com outros usuários da *web*. E, por meio desse processo fantasioso, o sujeito tece sua própria teia e imerge mais e mais em um mundo idealizado e muitas vezes elaborado a partir de uma experiência romanceada da vida.

As comunidades virtuais também fazem parte dos espaços sociais que podem promover a adição. No entanto, é importante ressaltar que existem sítios de Internet que são mais inclinados a estimular a dependência do que outros, como os de *games*. Os indivíduos recebem os estímulos e os aderem se assim estiverem predispostos. Muitos sítios de jogos *online*, inclusive, já apresentam informações iniciais gerando alerta para o risco de dependência. No entanto, assim como nas propagandas de tabaco, os avisos não costumam surtir efeito e geralmente são ignorados pelos usuários. Segundo pesquisas da *American Academy of Pediatrics*, por exemplo, grande parte dos dependentes em jogos pela *web* é composta por adolescentes que optam pelo enclausuramento “atrás da porta fechada” em função de problemas externos de relacionamento (seja em casa ou no meio social). De acordo

com a psicóloga norte-americana Vicki Panaccione, responsável pelo sítio de Internet <http://www.betterparentinginstitute.com>, geralmente quem está mais propenso a adição aos jogos são os estudantes. Os clinicamente diagnosticados apresentam “*baixa auto-estima e geralmente têm poucos, ou nenhum, amigo. Tendem a ser os alunos que não estão envolvidos em outras atividades, que se isolam no computador em role-playing games ou onde eles assumam uma grande quantidade de poder e controlo*”^{vi} (Panaccione, 2012).

É facto que imergir no ciberespaço torna-se, nos dias de hoje, uma opção designada pelo meio social. O ecrã passa a ser a “porta de entrada” para um novo mundo. Lugar com leis e etiquetas semelhantes ao mundo *offline*, mas também onde os limites são geralmente impostos pelo próprio usuário e as barreiras podem ser quebradas a qualquer momento. Como apontado, a aderência a comunidades virtuais é motivada por questões estratégico-pessoais, o que chancela ao indivíduo mais poder sobre suas próprias decisões. O sujeito individualista pós-moderno já decide “o que” e “como” quer conduzir seus desejos. Os entraves sociais fora da Internet podem até ser maiores (ou literalmente concretos), mas as soluções geralmente são as mesmas. A diferença mais significativa entre estar/consumir na *web* ou fora dela está basicamente no meio. Fechar-se nos gabinetes parece ser mais cómodo e económico. Os contratos sociais na Internet também não possuem tanta legitimidade (ou hermeticidade) – rompem-se facilmente. Tudo é menos burocrático e autodidata. E o indivíduo pós-moderno busca praticidade, dinamismo e foco. O acúmulo de informações a serem apreendidas demanda um tempo que o sujeito não tem mais. A Internet simplifica os processos e redesenha as normas e condutas. O ser individual é ativo e sabe o que quer. Geralmente, não depende mais do outro para ter sucesso. Promove seu próprio êxito. O ecrã promove oportunidade ao sujeito de comandar seus próprios passos com segurança. Momentos em que a troca social mediada estimula o desenvolvimento individual e a sensação de autonomia. O livre-arbítrio é pleno e os direitos de “ir e vir” são totalmente garantidos no rizoma.

É inegável que a relação com a Internet por meio do ecrã permite que a criação de novas identidades seja realizada sem castrações. No entanto, Turkle alerta que a criação da nova identidade pode trazer ao indivíduo efeitos satisfatórios ou desagradáveis em função do contacto eminente com a subjetividade do meio *online* e seus significados. Nas suas palavras, “*quando as pessoas adotam uma identidade online, penetram num território prenhe de significados e implicações. Algumas experimentam uma sensação desconfortável de fragmentação, outras uma sensação de alívio*” (1997:388).

A projeção do “eu” sobre os computadores é também elaborada por Turkle (1997). A autora cita que os usuários fazem do computador um espelho do próprio *self*. As trocas entre indivíduo e máquina são legítimas e têm reflexo sobre o consciente. Para Turkle, “*Os computadores não se limitam a fazer coisas por nós, fazem-nos coisas a nós, incluindo às nossas formas de pensar acerca de nós próprios e das outras pessoas*” (1997:37). Isso porque, o meio virtual estabelece padrões de convivência semelhantes ao da vida *offline*. Indivíduo *versus* computadores é igual a indivíduos *versus* meio social. Uma relação virtualmente idêntica (Reeves e Nass, 1996).

Dessa forma, agregar a Internet à vida quotidiana, tornando-se um ser incluído digitalmente, acaba por ser a melhor solução para o indivíduo pós-moderno, fragmentado. Cabe, no entanto, promover novos pensamentos acerca da velocidade de imersão desse sujeito nas comunidades virtuais. Um movimento silencioso que pode desencadear problemas estruturais no indivíduo pelo uso contínuo, a partir do inconsciente, das superestruturas, do que Lipovetsky chama de “psi” (1989:51-57). Um ponto de atenção que deve sair dos gabinetes de pesquisa e avançar em discussões posteriores. Tempo para reflexão e ponderação sobre a marcha contínua que este indivíduo anda a fazer em prol de uma possível robotização das ações.

Droga virtual: a Internet em foco

A inexorável convergência dos indivíduos para o meio *online* parece estar mais grave do que imaginado. Pelo menos é o que parece ao levar-se em conta a pungente declaração do psiquiatra e neuro-cientista Peter C. Whybrow, Diretor do Semel Institute, da Universidade da Califórnia (UCLA), publicada na edição de Fevereiro de 2013 da Revista Superinteressante, que diz que os computadores e os telemóveis são como cocaína digital. Os estudos médicos de facto têm mostrado resultados surpreendentes, gerando mais discussão sobre o contacto com *web* e seus possíveis malefícios para os indivíduos. Os cientistas das ciências médicas têm realizado sucessivos testes a fim de diagnosticar a dependência em Internet como uma adição tão usual quanto das drogas lícitas e ilícitas. Situação que leva ao termo “cocaína digital”. Tais investigações têm como foco o protocolo da adição como mais uma doença que precisa ser tratada.

Este trabalho, por outro lado, tem gerado divergências no campo teórico se aditar na análise a visão comunicacional e sociológica que abarca o contacto dos indivíduos com a Internet. As ciências humanas geralmente observam com bons olhos o contacto com a *web*, pois há o inegável estímulo à produção e o auxílio ao filtro de seleção das mensagens. Com o excesso de informação recebida constantemente, o indivíduo pós-moderno, em contacto com a *web*, aprende a seleccionar o que deve captar e o que descartar. Este acaba por ser um dos pontos positivos em meio a uma torrente de críticas que a Internet vem recebendo nos últimos anos. A imersão no rizoma virtual promove indagações dos “observadores” e menos dos submersos. Um olhar externo preocupante e que requer atenção da sociedade. A dependência em Internet é silenciosa, subtil e pode assumir proporções devastadoras.

Os centros de adição à Internet espalhados pelo mundo, responsáveis também pelos tratamentos psicológicos voltados às doenças do Impulso, recebem anualmente centenas de casos e sinalizam que o número está a crescer^{vii}. Isso porque o contacto com o ecrã é demasiadamente sedutor e não está mais restrito aos computadores e portáteis. Os telemóveis e smartphones disponibilizam aos usuários o contacto com a *web on time/on set*. A comunicação pelo ecrã gera compulsão em função das inúmeras possibilidades e a quebra de

barreiras. Uma arena onde as relações subtis se estabelecem e a realização de poder é constantemente reafirmada *click* após *click*.

A diferença está no facto de que, apesar da semelhança com o meio *offline*, na *web* o indivíduo escolhe de maneira estratégico-pessoal por onde e quando navegar. Decisões que reafirmam sua vocação pós-moderna de consumo individualista, gerando mais satisfação, bom humor e sensação de felicidade. Sob esta perspetiva, a adição pode ser considerada uma necessidade compulsiva de ter tais sentimentos. “Os viciados reconhecem que basta ligarem o computador para sentirem uma explosão de bom-humor, uma descarga que alcança a máxima intensidade quando abrem suas páginas preferidas” (Cohnen, 2013:32). Essas sensações vêm sido comprovadas cientificamente pelos pesquisadores do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) nos últimos anos. Para o instituto norte-americano, o cérebro dos adictos encontra conforto quando estão em contacto com a *web*. Sensação semelhante a de um usuário de drogas quando em contacto com a mesma. A relação de satisfação é praticamente a mesma.

O facto é que a Internet tem sido o ambiente de eleição do sujeito pós-moderno. Uma “arena” d’antes desconhecida e que hoje demonstra-se confortável e “segura”. Um ambiente em que indivíduo e Internet estão juntos, mas com funções diferentes: um viciado, outro viciante. Sistema complexo que está diretamente pautado na relação de sedução pelo simbólico e no desenvolvimento psicológico de cada indivíduo. Lugar onde as trocas sociais mediadas pelos ecrãs são as optadas como solução para a construção de relações efémeras. Sítio onde o texto ganha corpo e traduz as emoções de maneira prática e objetiva. Os relacionamentos interpessoais nesta arena deixam de ser, como aborda Suler (2002), IPR (*In-person relationship*) para tornar-se CSR (*Cyberspace relationship*) ou CMR (*Computer-mediated relationship*). Isso porque os ecrãs estão por todo lado e o convite à imersão também.

Mas imergir acaba por ser um conceito mais complexo. Vários processos auxiliam na imersão dos sujeitos. As demandas sociais são um deles (e talvez o mais latente). O indivíduo muitas vezes vê-se “obrigado” a auto inclusão digital em função de tais demandas. Estar fora da Rede, hoje, é algo impensável em grande parte dos grupos sociais *offline*. Os meios de acesso já estão banalizados devido à procura substancial dos usuários. Em muitos casos, não estar “conectado” representa ficar fora do grupo. Mesmo que este exista *offline*. Por isso, o acesso contínuo e a todo o momento é a melhor saída para sentir-se incluído.

Telemóveis em ação!

Aditados aos portáteis, os telemóveis e *smartphones* auxiliam no processo de imersão dos indivíduos. Estar frente a frente com um telemóvel em qualquer situação da vida quotidiana virou algo banal. As pessoas vêm deixando de interagir com o outro que pode estar ao seu lado em prol de conversas através de mensagens no telemóvel, ou até mesmo na navegação de sítios de Internet disponibilizados por meio de tecnologias do tipo 3G ou *Wi-Fi*. Os *smartphones* permitem que os indivíduos imerjam no rizoma a todo o momento, mesmo longe

dos computadores que estão em casa. Os aplicativos (apps), especialmente elaborados para os usuários de Internet pelo telemóvel, transformam o equipamento em mais um computador pessoal.

Tal situação decorrente do avanço da tecnologia produz efeitos colaterais desagradáveis no usuário. Segundo especialistas como o psiquiatra Elias Aboujaoude, da Escola de Medicina de Stanford, os indivíduos estão a transformar-se gradativamente em seres mais impulsivos. Tal impulsividade se dá em função da necessidade constante em ter contacto com a *web*. O sujeito passa a fazer protocolos internos de uso e desenha suas próprias demandas para ter acesso constante à Internet. Desde o simples acesso à caixa de email pessoal à conferência de dados em contas bancárias. Desse modo, estar longe do mundo virtual passou a ser algo impensável. “*Muitos doentes sem qualquer história de toxicod dependência não conseguem passar sem Internet ou outras tecnologias*” (Cohnen, 2013:32). Sob este cenário passa a ser claro para os cientistas que a Internet tem algo de viciante. Vício este que altera as funções orgânicas e macula o ser social dos indivíduos.

No que tange o ponto de vista de socialização externa à Internet, a pesquisadora Susan Greenfield, da Universidade de Oxford, deixou a Inglaterra em sobressalto quando afirmou possíveis danos que as redes sociais podem provocar no cérebro das crianças. A imprensa britânica foi categórica em fazer uma campanha negativa contra o Facebook, de Mark Zuckerberg, alegando o excesso de utilização da página de relacionamento em detrimento do contacto pessoal *offline*. Na realidade, todos os usuários estão envolvidos neste processo de submersão mas, realmente, segundo pesquisas, os jovens estão mais propensos à imersão “viciante”. Isso porque as possibilidades e atratividades costumam ser maiores para este grupo. Há também o facto de que há mais familiaridade com a *web* por parte dos jovens por questões óbvias (o *boom* da Internet deu-se nos anos 90). Segundo Barbero, “*os jovens experimentam uma empatia cognitiva feita de uma grande facilidade na relação com as tecnologias audiovisuais e informáticas e de uma cumplicidade expressiva: com seus relatos e imagens, suas sonoridades, fragmentações e velocidades, nos quais eles encontram seu idioma e seu ritmo*” (2003: 66).

Os números apresentados por Cohnen são alarmantes quando a discussão se volta aos jovens que estão em contacto com os telemóveis. Enquanto um adulto utilizador de *smartphone* recebe aproximadamente 400 mensagens por mês, os jovens podem atingir a marca de 3.700 mensagens/mês. O número considerado acintoso para os pesquisadores, o que refletiu no que a ciência tem chamado de “Síndrome da Vibração Fantasma” (2013:30). Um sintoma que acarreta a sensação de toque do telemóvel sem que o mesmo sequer tenha promovido qualquer efeito sonoro ou vibratório. Mudanças psicológicas nos indivíduos que assumem proporções no campo da neurologia. Sintomas que podem caracterizar o vício que devem servir de alerta aos usuários.

Tais movimentos que caracterizam a adição à Internet merecem uma reflexão sociológica mais focada no sentido de entender os motivos que levam os indivíduos a migrar seus hábitos e costumes sociais para as redes, seja nos computadores ou telemóveis. O que

acontece é que tem havido nas últimas décadas um movimento individualista que tem promovido sobre as escolhas dos sujeitos. E tal movimento é tangencial à Internet. O indivíduo assume posição de liderança sobre a própria vida a partir das novas possibilidades. E é esta liderança que exacerba o livre-arbítrio dos sujeitos, acarretando, no caso da Internet, a crescente utilização e a promoção da dependência.

A fixação pela Internet, seja nos computadores ou nos *smartphones*, tem promovido mais alienação nos públicos. É comum estar-se em salas de espera de um médico, por exemplo, e observar quase todas as pessoas agarradas a seus dispositivos móveis. Os olhares estão voltados aos seus “eus” e a proposta de interação passa a ser algo impensável. No estudo intitulado “Without Media”^{viii}, os pesquisadores da Universidade de Maryland, nos Estados Unidos, colheram testemunhos que corroboram com a ideia acima referida. Cohnen lembra do depoimento pungente de um jovem chinês que afirma que “quando não podia comunicar com os meus amigos, senti-me muito sozinho, como se estivesse dentro de uma jaula numa ilha” (2013:32). Esta sensação de auto-enclausuramento é o que mais preocupa os especialistas dos centros de adição. A solução para o tratamento está vocacionada em Terapias Cognitivo-Comportamentais (TCC). Metodologia também utilizada para o tratamento de distúrbios mentais que envolvem as emoções, como depressões por exemplo.

No caso clínico, foi feito um ajustamento protocolar para começar a catalogar tal dependência. Os protocolos médicos foram difíceis de serem estabelecidos, visto que a adição à Internet não é promovida por uso de drogas químicas exógenas. Todo o transtorno se perfaz por questões internas que agem no âmbito do impulso. E, logicamente, por propensão dos indivíduos. A psiquiatria ainda está em vias de protocolar internacionalmente a adição à Internet. Cohnen reforça que este ano os distúrbios decorrentes do uso excessivo da *web* entrarão para o *Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais* (DSM), da Associação de Psiquiatria dos Estados Unidos – o mais respeitado no mundo. O protocolo voltado à dependência em Internet entrará no manual num apêndice intitulado “Estudos adicionais” (2013:32-33). Tal título demonstra a incipiência dos estudos sobre este tipo de distúrbio, mas também reflete a atenção da área médica com relação a este caso. Um efeito crescente que tem preocupado, inclusive, autoridades de saúde pública, como é o caso de países como a China, Coreia do Sul e Taiwan.

O impulso que leva os indivíduos a imergir no rizoma está geralmente alicerçado a questões de foro íntimo. É evidente que também há as demandas sociais que estimulam o acesso, mas o indivíduo pós-moderno recorre à rede para o atendimento de questões pessoais, sejam estas contratadas externamente ou não. O resultado esperado são as recompensas positivas que, se adquiridas, fomentam a necessidade de repetição sucessiva. A partir daí é que o ciclo viciante se estabelece. A retroalimentação do sistema de satisfação é uma questão importante e valorizada pelos usuários. Desenvolvimento comportamental que age no âmbito das superestruturas. As chamadas “recompensas ocultas”, citadas por Cohnen, geram gratificação e satisfação imediata. O recebimento do email esperado, da mensagem comentada num blog ou página pessoal, a vitória num jogo virtual ou até mesmo a palavra de

afeto recebida de alguém que não se conhece pessoalmente tiram o indivíduo da inércia e promovem mudanças internas significativas. Efeitos mediados pelos ecrãs e, geralmente, silenciosos. Dessa forma, o afeto é estabelecido com a máquina, por ela ser o principal vetor de satisfação.

Mudanças no cérebro em imersão virtual – Uma nota conclusiva

Nos últimos anos, diversos estudos vêm sendo realizados e as respostas encontradas são surpreendentes. Dados que devem servir de alerta para a ciência e os usuários. O âmbito social não é claramente explorado no trabalho de Cohnen, mas teve seu espaço neste ensaio. As discussões sobre a influência individualista dos sujeitos, o contacto comunicacional por meio da interação com a máquina, os laços e as conexões simbólicas através de novos modelos sociais foram alguns dos temas pontuados dentre as informações científicas disponibilizadas.

A ciência médica internacional, em especial os estudos norte-americanos, tem feito descobertas significativas que promovem (e promoverão) novos pensamentos sobre a relação social dos indivíduos com a *web*. O novo modelo social, de Castells, parece trazer novos problemas de foro psicológico. Há, de facto, alterações cerebrais e centros de saúde pública no oriente já recorrem à prática de eletrochoque a fim de mitigar o que eles consideram ser uma “epidemia nacional”. Situações críticas para a droga virtual que está ante aos olhos de todos e de fácil acesso, sem mediações castradoras.

Os cientistas norte-americanos descobriram que o uso da Internet ativa partes do cérebro que antes nunca foram estimuladas. Trata-se do Córtex pré-frontal dorsolateral, no hemisfério esquerdo. Segundo as pesquisas, as atividades nessa área do cérebro só existem em usuários de Internet. Dessa forma, não é possível encarar a *web* como mais um simples método de comunicação. Há modificações cerebrais e, a acompanhar os estudos realizados, alterações que podem trazer danos aos usuários. Danos estes também observados por uma outra investigação chinesa que concluiu que a dependência em Internet promove “*uma diminuição de entre 10% e 20% da zona neural responsável pela linguagem, a memória o controlo motor e as emoções*” (2013:33).

A partir dessas informações cabe ressaltar os estudos de James Lull (1990). O professor norte-americano de estudos comunicacionais tipifica o uso da Internet como Estrutural e Relacional. No âmbito Estrutural, Lull apresenta que o indivíduo utiliza os *media* a fim de expurgar a sensação de solidão presente no seu quotidiano. Uma busca incessante por uma “companhia” virtual para suprir o sentimento de exclusão social. Já no âmbito Relacional, o pesquisador aponta que a busca pelo contacto com os *media* perpassa temas como a criação de vínculos sociais. Momentos de inclusão por meio dos *media*. Os vínculos emocionais e seus prejuízos estão claros quando se correlaciona com a alteração cerebral no campo das emoções que a Internet promove.

Outras questões voltadas às emoções também foram encontradas em estudos adicionais. Temas como ansiedade, melancolia, pensamentos suicidas, depressão, entre outros são apontados nos resultados de pesquisas com usuários de rede sociais e jogos virtuais. Realmente as alterações orgânicas são claras e carecem de cuidados posteriores por parte das ciências médicas e humanas. Faz-se necessário, neste caso, o desenvolvimento de protocolos sociais de identificação, que devem ser aditados aos documentos médicos, assim como, outros protocolos de reinserção dos adictos a fim de balizar a função das ciências sociais nestes estudos. Trazer o olhar sociológico às pesquisas médicas e promover mudança a partir da união das especialidades. Um trabalho multiplataforma em prol de uma melhor comunicação entre homem e sociedade.

A principal questão que está em discussão neste ensaio é a busca pelo bem-estar dos indivíduos adictos e a promoção de um alerta aos que ainda não estão em estágio de adição, mas que podem assumir posições vulneravelmente propensas. Alertas necessários que se fazem basilares na quotidianidade em meio aos movimentos frenéticos típicos do mundo pós-moderno.

Referências bibliográficas

- Barbero, J. M. (2003). 'Globalização comunicacional e transformação cultural'. In: D. Moraes, D. Por uma outra comunicação: Mídia, mundialização, cultura e poder, Rio de Janeiro: Record, pp. 57-85
- Bauman, Z. (2004). *Identity: conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2008). *Amor Líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (2007). *A Galáxia Internet: reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2011). *A Era de Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. vol. 1 – *A Sociedade em Rede*. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cohnen, F. (Fevereiro, 2013). 'Ligados ou Viciados'. Revista Super Interessante, 178:30-34.
- Deleuze, G. e Guattari, F. (2000). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. I. São Paulo: Editora 34.
- Greenfield, S. (Agosto, 2011) 'Living online is changing our brains'. New Scientist Magazine. Em: <http://www.newscientist.com/article/mg21128236.400-susan-greenfield-living-online-is-changing-our-brains.html>. Acesso em: 02.04.2013.
- Hartmann, T., Klimmt, C., Vorderer, P. (2010). 'Telepresence and Media Entertainment'. In: C. C. Bracken & P. D. Skalski (Eds), *Immersed in Media: Telepresence in Everyday Life*. New York: Routledge, pp. 137-157.
- Kraut, R, Kiesler, S, et al. (Setembro, 1998). 'Internet paradox: a social technology that reduces social involvement and psychological well-being?'. *American Psychologist*, pp. 1017-1031.
- Lipovetsky, G. (1989). *A Era do Vazio: Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio d'água.
- Lipovetsky, G. e Charles, S. (2011). *Os Tempos Hipermodernos*. Lisboa: Edições 70.

- Lull, J. (1990). *Inside Family Viewing: Ethnographic Research on Television's Audiences*. London: Routledge.
- Maffesoli, M. (2010). 'Pós-modernidade'. *Comunicação e Sociedade*, 18:21-25.
- McLuhan, M. (2010). *Understanding Media*. 12 ed. London: Routledge.
- McQuail, D. (2003). *Teoria da Comunicação de Massas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Panaccione, V. (Abril, 2012) 'Top Warning Signs of Video Game Addiction'. Em: <http://parentingtodaykids.com/article/top-warning-signs-of-video-game-addiction/> . Acesso em 29.03.2013.
- Reeves, B.; Nass, C. (1996). *The media equation: How people treat computers, television, and new media like real people and places*. New York: Cambridge University Press.
- Serra, J. P. (2007). *Manual da Teoria da Comunicação*. Covilhã: Labcom.
- Slouka, M. (1995). *War of the Worlds: Cyberspaces and High-Tech Assault on Reality*. New York: Basic Books.
- Sparrow, B. et al. (2011). 'Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips', *Science*, 333:776-778.
- Suler, J. R. (2002). 'Identity Management in Cyberspace'. In: J. R. Suler. *The Psychology of Cyberspace*. Em: <http://users.rider.edu/~suler/psyber/identitymanage.html>. Acesso em 29.10.2012
- Turkle, S. (1997). *A Vida no Ecrã: A identidade na era da Internet*. Lisboa: Relógio d'água.
- Wellman, B. (1997) *Networks in the global village*. Boulder: Westview Press.
- Westerman, D e Skalski, P. D. (2010). 'Computers and Telepresence'. In: C. C. Bracken & P. D. Skalski. *Immersed in Media: telepresence in everyday life*. New York: Routledge, pp. 63-86.
- Wiener, N. (1968). *Cibernética e Sociedade: o uso humano dos seres humanos*. São Paulo: Cultrix.

ⁱ "I guess that the necessity to look the partner of the "virtual contact" in the eye, to enter the state of the visual (even if virtual) proximity, will deprive the mobile chatting of the main advantage for which it was so enthusiastically embraced by the millions who carve to "keep in touch" while keeping their distance at the same time".

ⁱⁱ "No es extraño, entonces, que la proximidad virtual sea la opción de elección, practicada con mayor celo y abandono que cualquier otra clase de cercanía. La soledad detrás de la puerta cerrada de una habitación particular y con un teléfono celular a mano es una situación más segura y menos riesgosa que compartir el terreno común del ámbito doméstico".

ⁱⁱⁱ "Online spaces often bear great resemblance to similar spaces in the physical world".

^{iv} O termo de "verdade verificável" foi cunhado por Ivette Walty (1985) ao elaborar sobre a assimilação do indivíduo acerca do texto ficcional. Para Walty, o texto ficcional está diretamente ligado com a realidade. Desse modo, entende-se que a ideia da autora é perfeitamente aplicada a esta análise, visto que o texto na *Web* é um emaranhado de trocas reais e ficcionais, em que a verificação é uma questão rudimentar e altamente questionável.

^v "You could get away with pretending to be someone very different than who you are, or you could alter just a few features - like your name, occupation, or physical appearance - while retaining your other true characteristics".

^{vi} "Poor self-esteem and generally have few, if any, friends. Tend to be students who are not involved in other activities, who isolate themselves on the computer and escape into role-playing games or those where they assume a great deal of power and control".

^{vii} O Hospital Universitário de Bellvitge, em Barcelona, por exemplo, diagnostica aproximadamente 400 adictos por ano no Centro de Dependência da Instituição.

^{viii} Estudo realizado pelo ICMPA e estudantes da Phillip Merrill College of Journalism, da Universidade de Maryland, Estados Unidos. O trabalho gerou uma página na Internet para acesso permanente. <http://withoutmedia.wordpress.com>.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

**Do lápis azul da censura à liberdade de expressão sem limites do,
também azul, facebook. Quando a liberdade de expressão não respeita o
direito à privacidade, à honra e ao bom nome**

Ana Filipa Borges Matias Gilsanz Magalhães (filipa.magalhaes@ua.pt)

Universidade de Aveiro

Resumo: A nossa comunicação tem por base o trabalho que estamos a desenvolver no âmbito da Nossa Tese de Doutoramento na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, sob a orientação do Prof. Jónatas Machado e partiu da nossa preocupação com o respeito pelos direitos fundamentais, mais concretamente o direito à privacidade, direito à honra e bom nome, numa altura em que as redes sociais, os blogs e a possibilidade de cada cidadão, sem restrições ou limites, colocar qualquer conteúdo nestas redes cujo alcance ultrapassa muitas vezes o âmbito o âmbito de influência da comunicação social tradicional.

Se na época da censura, a liberdade de expressão e comunicação era limitada externamente pela censura, por forma a evitar determinado tipo de conteúdos e informações, hoje em dia vivemos um momento em que a liberdade de expressão e de comunicação "parece" não ter limites no mundo da internet em que as redes sociais e os blogs permitem a qualquer autor colocar as informações e fazer as afirmações que pretende sem qualquer tipo de limites externos. O autor passou a ser o editor e a controlar os meios de difusão das suas informações, sendo cada vez mais difícil responsabilizá-lo pelas ofensas aos direitos fundamentais dos outros, cujos danos são tão difíceis de calcular.

Propomo-nos assim refletir sobre a responsabilidade de cada autor de um blog ou de cada perfil do facebook pelas afirmações que divulga na internet.

Palavras-chave:

Internet; direitos fundamentais e responsabilização

Introdução

A presente comunicação parte das violações diárias aos direitos fundamentais (do direito ao bom nome e à honra ao direito à personalidade) do cidadão considerado figura pública, ao mais anónimo dos cidadãos, através da internet.

E se é verdade que tais violações sempre foram a outra face da liberdade de expressão, também é verdade que as mesmas leis que regulavam a liberdade de expressão, sempre se preocuparam em estabelecer limites aos seus autores e em criarem mecanismos de responsabilização por eventuais violações.

A censura externa do tempo da ditadura, conhecida como lápis azul, parece dar agora lugar a uma ausência total de censura, externa e interna, sendo permitido a qualquer internauta a divulgação dos conteúdos que deseje, sem que exista qualquer crivo préviamente.

Ora, se é verdade que tal sucede, não pode, no entanto dar origem à ausência de responsabilização dos autores de violações aos direitos fundamentais, sob pena de se criar uma situação em que, escondidos atrás do computador se torna possível praticar qualquer violação sem que os seus autores sejam responsabilizados por tal.

O que se torna necessário é compreender que as diferenças quanto ao meio e modus de violação dos direitos fundamentais, ao invés de legitimarem uma desresponsabilização dos seus autores, em virtude das dificuldades inerentes à sua identificação e localização, reclamam a criação de novos esquemas de responsabilização.

Os desafios da nova era da Comunicação Social

A internet veio colocar novos problemas e importantes desafios ao fenómeno da Comunicação. De uma comunicação em que o emissor e o receptor se encaravam face a face, para uma comunicação em que entre o emissor e o receptor há um intermediário que pode ser um jornal, uma revista, uma televisão ou rádio, assistimos agora a uma comunicação feita por pessoas sem rosto, sem identificação para um vasto conjunto de destinatários, dispersos pelo mundo, que acedem aos mais diversos conteúdos, os manipulam e alteram, sem terem qualquer responsabilidade sobre os seus actos.

A Internet e a responsabilidade

Se é verdade que com a Imprensa escrita, qualquer pessoa credenciada podia editar conteúdos, hoje em dia, qualquer pessoa sem qualquer credenciação ou qualificação pode

colocar na internet os conteúdos que deseja sem qualquer censura ou responsabilização pelos conteúdos divulgados.

Que direitos assistem aos cidadãos que vêm o seu direito ao bom nome, à privacidade e à honra, violados nesta esfera? Será ainda possível proceder à responsabilização do autor dessas ofensas? Será possível identificar o autor das mesmas?

A internet e a Liberdade de expressão

Não podemos ignorar que a internet catalisou a liberdade de expressão, permitindo a cada pessoa, individualmente, sem a mediação de uma empresa de comunicação social, como a estrutura da rádio, da televisão ou da imprensa escrita, pense e divulgue os resultados de tal pensamento.

E se é verdade que a ausência de crivos ou censuras à expressão individual obriga a uma nova definição do princípio da liberdade de expressão, em que a liberdade é a tônica predominante, também é verdade que a responsabilização dos sujeitos destas liberdade precisa de ser repensada à luz dos novos tempos, sob pena dos sujeitos cujos direitos fundamentais são violados por esta via tão informal, ficarem numa posição de desprotecção.

O Direito à honra, reputação e bom nome

Numa época em que qualquer pessoa cria um perfil no Facebook, divulga fotografias pessoais no Instagram e utiliza um blog pessoal para catarse pessoal, para libertar o seu alter ego ou até mesmo para se dar a conhecer pessoal e profissionalmente, será que tal divulgação o coloca numa situação de completa exposição e de legitima qualquer utilizador destas redes a proferir comentários abusivos e fazer utilizações não consentidas de tais dados? Serão as restrições de acesso suficientes para limitar o conhecimento e a utilização desses dados?

A defesa da privacidade

A esfera pública e a esfera privada sempre se debateram com a dificuldade em delimitarem o seu território e com os problemas inerentes às chamadas “zonas cinzentas” em que, relativamente a algumas pessoas estaríamos claramente no domínio da esfera privada, enquanto relativamente a outras pessoas, nomeadamente a figuras públicas, estaríamos na esfera pública.

Com a utilização de blogs pessoais e de redes sociais, há quem considere que os seus utilizadores se colocam numa posição em que não existe esfera privada, não é, contudo, esse o nosso entendimento, porquanto cremos que o direito à dignidade do ser humano, tal como se encontra consagrado na nossa Constituição, reclama a preservação dos aspectos mais íntimos e privados de qualquer pessoa e a sua protecção face aos demais utilizadores da internet.

A privacidade e as redes sociais

E relativamente aos utilizadores das redes sociais, será que ainda podemos falar em privacidade? Será que entre estes existe uma espécie de pacto ***what happens in Vegas stays in Vegas*** que legitima e consente quaisquer violações aos direitos fundamentais dos envolvidos?

Não cremos que assim seja, pois defendemos que mesmo os utilizadores das redes sociais têm direito à protecção dos seus direitos fundamentais, porquanto as redes sociais, não obstante a diferença quanto ao número de pessoas que possam potencialmente abranger e à facilidade com que permitem a divulgação de qualquer conteúdo, não deixam de ser uma plataforma de comunicação que, à semelhança das demais, exige que todos os envolvidos sintam que os seus direitos fundamentais são protegidos e onde saibam que as violações aos direitos fundamentais dos demais envolvidos são responsabilizadas.

O emergente conceito de privacidade

Os ventos que sopram nos meios de comunicação social tornam necessário refletir e reformular o conceito de privacidade, numa altura em que qualquer pessoa salta do anonimato para o estrelato em segundos. Fenómenos como o Justin Bieber, ou mesmo a Ana Free e, mais recentemente, a Kika a nível nacional, demonstraram a capacidade catalizadora de talentos da internet. Em segundos, pessoas que eram perfeitamente desconhecidas passaram a ser conhecidas, não apenas numa esfera restrita, mas a um nível global.

A globalização da sociedade do conhecimento permite que no outro canto do mundo qualquer pessoa possa ter acesso a dados e material sobre uma pessoa no canto oposto do mundo. Mas se esta ampla divulgação da informação tem vantagens muito grandes e é uma ode ao conhecimento global e à partilha de informações, não deixa de encerrar em si uma armadilha que reside no fato de não ser possível dimensionar com exatidão o real impacto e alcance de qualquer informação ou conteúdo divulgado na internet.

O que se revela extremamente benéfico quando se trata de divulgar talentos, produção científica ou literária, pode ser muito nefasto quando as informações colocadas em rede são difamatórias, atentatórias do bom nome e da privacidade. Este é um dos efeitos nefastos desta ampla divulgação de conteúdos, para a qual é necessário criar mecanismos de prevenção e de responsabilização.

O papel do editor, do redator e do diretor do jornal, não encontram substituto quando falamos da internet e das redes sociais, em que qualquer internauta sem qualificações específicas, sem

credenciação, e pior que tudo, sem qualquer responsabilidade e sentido do outro, divulga o resultado do seu pensamento escondido atrás do anonimato que lhe oferece um computador.

Ponderação de direitos: Critérios de ponderação

Urge agora ponderar os direitos envolvidos e, se no que respeita à liberdade de expressão, podemos afirmar que este direito saiu claramente beneficiado com esta ampla e generalizada divulgação do conhecimento que permite a qualquer pessoa divulgar o resultado do seu pensamento e aceder a idênticos conteúdos colocados por internautas que se encontrem do outro lado do mundo, o que torna a Sociedade do Conhecimento mais rica e global. Também não podemos ignorar que esta mesma facilidade tem permitido abusos, por parte de utilizadores mal intencionados e que ainda não estão criados os mecanismos adequados à responsabilização dos autores de tais abusos.

A utilização da internet como veículo para a prática de outros crimes

Para melhor compreendermos a necessidade de repensar a tipologia tradicional dos crimes e os mecanismos de responsabilização em face da internet, servimo-nos do exemplo do aumento crescente dos jogos sexuais e de exposição e exploração de crianças no mundo virtual. Este fenómeno, embora não tendo nascido com a Internet, sofreu um forte impulso com esta e criou um enorme problema aos Estados que se questionam sobre o tipo de comportamento mais adequado para prevenir e responsabilizar os autores destes crimes.

Podemos dizer que, à semelhança do que sucede com a violação dos direitos fundamentaia já aqui referidos, o crime é o mesmo, mas o meio utilizado é distinto, as consequências são, também elas, distintas e a investigação criminal depara-se com novas dificuldades derivadas do anonimato oferecido pela Internet. Talvez pela dificuldade inerente à investigação criminal, tantos autores falem na impossibilidade de responsabilização dos autores das violações.

No entanto, este “cruzar de braços” não nos serve, porquanto sempre que um direito é violado o seu autor terá que ser responsabilizado por tal violação.

Uma comunidade com regras próprias

As comunidades virtuais funcionam, por vezes, de uma forma um tanto hermética, criando um conjunto de normas aplicáveis aos seus participantes que lhes permite gozar de uma legitimidade democrática, dando-lhes a sensação de pertença a um grupo que se rege por um Código Penal distinto do dos demais cidadãos do Estado a que pertencem. Só esta aparente sensação de impunidade é que parece justificar a forma como atuam e os danos que causam à sua volta.

Outra dificuldade resulta ainda do fato de, ultrapassada a dificuldade inicial de determinar o autor das ofensas, existir a dificuldade processual de responsabilizar por um determinado ato,

um cidadão residente num determinado Estado onde praticou um determinado ato, cujos efeitos possam, porventura, sentir-se apenas em cidadãos de outros Estados. A questão da determinação da lei aplicável poderá assim ser outro problema para o qual se reclamam soluções adaptadas aos novos contornos deste problema.

Como a Internet vai evoluindo e as pessoas tornam-se cada vez mais activas nas redes sociais e participam cada vez mais em comunidades virtuais, o papel das entidades privadas no governo destes espaços torna-se cada vez mais importante. A actual teoria e doutrina da ciberlei constata que emergem várias tensões nas comunidades que não reconhecem legitimidade ao conjunto das normas que as regem.

O desenvolvimento da teoria da Ciberlei nas últimas duas décadas teve a tendência para deslegitimar a intervenção do Estado no governo privado das comunidades virtuais, com base no facto de que o Espaço virtual é tão distinto dos espaços físicos que a lei dos Estados não lhes é aplicável. Não podemos concordar com tal ideia, porquanto a lei dos Estados se aplica a todos os que neles residem ou aqui praticam ou sofram violações aos seus direitos legalmente consagrados.

O ciberespaço – espaço novo e diferente ao qual se aplicam as mesmas regras adaptadas ao novo contexto

Em 1996, John Perry Barlow declarou a independência do ciberespaço, chamando-lhe a “nova casa da Mente”. David Johnson e David Post seguiram na literatura legal, usando o argumento no seu artigo de 1996, que o princípio fundamental do governo na internet devia ser o de que se os utentes que habitam uma colectividade no ciberespaço e controlam uma parte especial da Internet querem estabelecer regras especiais para as suas condutas e podem estabelecer normas que lhes são diretamente aplicáveis.

Neste mundo ideal, sempre que as regras que regulam a participação numa determinada comunidade se tornam indesejáveis, o user tem a faculdade/dever de migrar para outra comunidade com um conjunto de regras distintas ou de criar, ele próprio, uma comunidade distinta.

A habilidade para mudar facilmente de uma comunidade para a outra permite aos utilizadores escolher a comunidade com cujas regras internas estão dispostos a conformar a sua conduta.

Este tratamento excepcional do ciberespaço separa-o completamente do espaço físico enquanto, por outro lado, dele não difere de forma tão grande, na medida em que o ciberespaço não está imune à intervenção do Estado e é abrangido pelas leis deste, as quais carecem de adaptação.

Esta adaptação, para o Juíz Frank Easterbrook, em 1996, passaria por criar novos direitos para melhor regular o ciberespaço. Ora, se é verdade que se torna necessário criar novos direitos, direitos que surgem única e exclusivamente da necessidade de regular as relações entre os participantes deste espaço virtual, mais verdade é o fato de ser necessário repensar direitos antigos e com consagração constitucional, como o direito à honra, à privacidade e ao bom nome, cuja violação ao ser feita por este novo meio traz problemas de responsabilização, determinação de danos e de investigação criminal para a qual a nossa lei ainda não tem soluções.

À semelhança do que sucedeu com os crimes de pedofilia e de pornografia infantil, cuja tipologia se manteve, não obstante o meio para a sua prática tivesse mudado, com as dificuldades inerentes a tal mudança, também o crime de violação do direito ao bom nome, à honra e à privacidade, carecem de uma adaptação aos novos meios utilizados para a sua violação e uma adaptação dos mecanismos de responsabilização e de investigação criminal.

Nova definição da esfera pública e privada

Torna-se ainda necessário, uma vez que tal é exigido para o correto exercício da liberdade de expressão, definir o que é a esfera pública e o que é a esfera privada, porquanto o ciberespaço tornou as fronteiras destes espaços mais fluídas.

Conclusões Finais

Por último, como conclusão e, simultaneamente, como desafio para a nossa reflexão, parece-nos que mais do que dificuldades e impossibilidades, o ciberespaço coloca-nos o interessante desafio de adaptarmos quadros legais pensados numa época em que a liberdade de expressão se servia de meios físicos, nos quais apenas intervinham profissionais credenciados e após uma censura/controle prévios ao seu trabalho, em que todos tinham uma responsabilidade perfeitamente definida em caso de lesão de direitos de terceiros, temos agora um enorme desafio pela frente. E esse desafio passa por adequar conceitos tradicionais à nova realidade virtual, repensar tipologias de crimes em função do veículo utilizado para a sua prática, definir estratégias de investigação criminal que permitam fazer face ao aparente anonimato permitido pela internet e à dispersão física de autores, responsáveis pelas redes e lesados e, por fim, determinar a nova forma de responsabilização pela prática destes atos e de determinação dos danos causados.

Esta redefinição de conceitos legais não ficaria completa sem uma reflexão sobre o espaço público e privado, que não é alheia aos novos dilemas trazidos pelo ciberespaço.

Bibliografia

Ascensão, José de Oliveira, Cordeiro, Pedro, Lewionsky, Silke Von, et al., Associação Portuguesa de Direito Intelectual, *Sociedade da Informação, Estudos Jurídicos*, Almedina, Coimbra 1999, Março, ISBN 134608/99

Carvalho, Alberto Arons de, Cardosos, António Monteiro e Figueiredo, João Pedro, *Direito da Comunicação Social*, Almedina, 2012;

Fachana, João, A Responsabilidade Civil pelos Conteúdos Ilícitos Colocados e Difundidos na Internet – Em especial da responsabilidade pelos conteúdos gerados por utilizadores, Almedina, 2012;

Farinho, Domingos Miguel Soares, *Intimidade da Vida Privada e Media no Ciberespaço*, Almedina, 2006;

Farinho, Domingos Soares, *Intimidade da Vida Privada e Media no Ciberespaço*, Almedina, Coimbra, 2006, Janeiro;

Gandelman, Henrique, *De Gutenberg à internet – Direitos autorais na era digital*, Editorial Record, Rio de Janeiro, São Paulo, 1997, ISBN 85-01-04877-1

Martins, A.G. Lourenço; Marques, J.A. Garcia e Dias, Pedro Simões, Centro Atlântico, 2004;

Milton, John, *Aeropagfítica – Discurso sobre a liberdade de expressão*, Almedina, 2009;

Mota, Francisco Teixeira da, *O Tribunal Europeu dos Direitos do Homem e a Liberdade de Expressão – os Casos portugueses*, Coimbra Editada, 2009;

Suzor, Nicolas, *The role of the Rule of law in Virtual Communities*, 25, Berkely Tech. L.J. 1817, Fall, Lexisnexis

Vários, *Temas de Direito da Informática e da Internet*, Coimbra Editora, 2004.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

(Des) Encontros da Participação Digital: a colaboração *online* na formação contínua de professores

Risoleta de Jesus Pinto José Amaral Montez, (risoleta_montez@hotmail.com)

*Universidade Aberta*¹

Luísa Lebres Aires (lares@uab.pt)

*Universidade Aberta*²

Resumo: O forte investimento registado na disseminação de tecnologias digitais, bem como as facilidades crescentes de acesso à Internet, não se têm feito acompanhar do desenvolvimento de competências para o seu uso em contextos educativos. Investigações anteriores, desenvolvidas no âmbito da Rede de Observatórios Municipais para a Literacia e a Inclusão Digital, revelam que, apesar de os professores do 1º ciclo do ensino básico reconhecerem importância às tecnologias digitais e à Internet, não usam com frequência estas tecnologias, justificando o seu reduzido uso na ausência de competências pedagógicas (Aires & Melro, 2011). Por outro lado, as lógicas de monodocência no 1º ciclo desenvolveram culturas de isolamento profissional que não beneficiam as dinâmicas de trabalho em rede, dimensões fundamentais para a promoção da literacia digital.

Com base na realidade exposta, no presente estudo pretende-se conhecer em que medida a formação contínua *online*, centrada em lógicas colaborativas, contribui para a aquisição de competências no uso de tecnologias digitais e da Internet em contexto de sala de aula.

O percurso investigativo desenvolveu-se em 4 momentos: 1) Realização das entrevistas a professores do 1º ciclo; 2) Construção de um curso de formação contínua online; 3) Dinamização do curso dirigido aos professores entrevistados; 4) Aplicação do questionário de resposta aberta aos professores, depois de concluído o percurso formativo.

Em resposta ao nosso problema, constatámos que a formação contínua em TIC realizada através da plataforma Moodle é mobilizadora de dinâmicas colaborativas entre os formandos, o que beneficia o desenvolvimento das competências instrumentais dos professores, assim como a alteração das suas conceções sobre a utilização do computador e da Internet em contexto de sala de aula.

Com as conclusões deste estudo abrem-se pistas para a reconfiguração dos processos de formação contínua de professores, em regime de e-learning, favoráveis à inclusão digital nas escolas do 1º ciclo.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais, Internet, Formação Contínua de Professores, Blogue, Comunidades de Aprendizagem.

¹ Mestranda em Supervisão Pedagógica.

² Professora Auxiliar do Departamento em Educação e Ensino a Distância.

Introdução

O ser humano agrupa-se em comunidades, é social, vivendo e desenvolvendo-se no meio dos seus semelhantes. Nesta vivência social e comunitária, o indivíduo tem encontrado atualmente uma sociedade em permanente evolução nas mais variadas vertentes, sendo o conhecimento fator de mudança e de inovação.

Perante esta realidade, os sistemas educativos tomam medidas para se adaptarem às mudanças e emergem novos objetos de aprendizagem na educação escolar e novas competências ao desempenho docente. Contudo, Clímaco (2005:21) considera que “quase nada aconteceu que mudasse a escola ao ritmo com que a sociedade, inevitavelmente, tem vindo a mudar”. Assim, perguntamo-nos das razões que levam à não inclusão generalizada desta ferramenta digital em contexto de sala de aula, apesar do evidente valor da sua utilização.

Face à realidade exposta, põe-se o problema de averiguar se as conceções dos professores no âmbito da utilização do computador em contexto de sala de aula sofrem alterações depois da frequência de formação contínua em TIC realizada em comunidades virtuais de aprendizagem, ou seja, este trabalho de investigação pretende relacionar a alteração das conceções e dos comportamentos dos professores no âmbito da utilização do computador e da Internet em contexto de sala de aula com a modalidade de formação contínua *online* de professores.

Mediante a pesquisa realizada, pareceu-nos interessante e pertinente adotar as reflexões já contempladas em trabalhos nesta área, repartidos entre várias temáticas, nomeadamente: ambientes *online* de aprendizagem e dinâmicas colaborativas de trabalho entre docentes, conceções dos professores sobre a utilização dos computadores em contexto escolar, efetiva inserção do computador em contexto de sala de aula do 1º ciclo e formação contínua de professores desenvolvida através da plataforma Moodle em regime e-learning.

Assim, com a análise destas reflexões, fizemos emergir algumas questões investigativas que pretendem relacionar a formação contínua *online* e o desenvolvimento das competências instrumentais dos professores dirigidas para as competências pedagógicas com a efetiva inclusão do computador em contexto de sala de aula.

Acreditamos, pois, que deve haver um verdadeiro investimento na formação contínua de professores no âmbito das TIC, feita através da plataforma Moodle, pois esta formação é promotora de comunidades de aprendizagem conducentes a ambientes de aprendizagem colaborativa e mobilizadora de novas aprendizagens através da prática efetiva contribuindo para uma real inclusão do computador em contexto de sala de aula nas escolas do 1ºciclo.

I - Enquadramento teórico

A escola na cultura digital

É indiscutível que as TIC transformaram os modos de vida dos indivíduos, as suas mentalidades, os seus objetivos de vida, a organização das sociedades e contribuíram para

uma mudança de paradigma. Perante esta realidade, na sociedade atual, são fundamentais “a habilidade de manipulação da informação e sua transformação em conhecimento” (Francisco e Machado, 2004: 39).

Assim sendo, é suposto emergir uma escola com percursos formativos contextualizados na atual sociedade em rede e à qual estão associadas as novas comunidades virtuais que “são construídas através da comunicação, negociação e partilha de significados, em espaços virtuais e por sentimentos de pertença, reciprocidade e identidades” (Aires, 2007:21).

Pela urgência na redefinição de uma nova escola, o estado assumiu várias iniciativas que pretendiam a utilização das TIC nas escolas, contudo foram vários os obstáculos que dificultaram o seu impacto. De facto, a inclusão das TIC nas escolas não pode limitar-se à colocação de computadores nas escolas e nas mãos dos professores e dos alunos, é preciso que haja, também, alteração de práticas. Como defende Passarelli (2007:93), “o cenário digital alicerçado nas tecnologias de informação e comunicação promove mudanças em como se pensa, como se conhece e como se aprende”.

Para Castells (2011:55), com a difusão na Internet surgiu uma nova forma de comunicação interativa, caracterizada pela capacidade de enviar mensagens de muitos para muitos em tempo real ou pré-determinado, e com a possibilidade de recorrer à comunicação ponto-a-ponto, à difusão segmentada ou generalizada, dependendo do propósito e das características da prática de comunicação pretendida. Assim, a capacidade interativa do novo sistema de comunicação inaugura uma nova forma de comunicação, autocomunicação em massa que multiplica e diversifica os pontos de entrada no processo comunicacional, contribuindo para que sujeitos comunicacionais comuniquem autonomamente em larga escala (Castells, idem: ibidem).

Na verdade, é imprescindível conhecer as características da sociedade atual para que a escola desenvolva a sua ação seguindo os mesmos princípios básicos. Assim, nos cenários educativos, deve ser seguido o processo no qual os atores sociais apresentam seus recursos e crenças aos outros, esperando em troca receber o mesmo, terminando assim o medo ancestral do outro (Castells, idem: 38).

No seguimento das medidas tomadas pelo Conselho Europeu de Lisboa em 2000, o Governo português publica a 18 de janeiro o DL nº 6/2001 onde estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico de acordo com a LBSE. Contudo, já anterior legislação previa o grande desenvolvimento tecnológico, assim como o seu impacto na sociedade e tinha evidenciado a necessidade da sua integração nas escolas. Com efeito, na década de 80 surgiu o projeto *MINERVA*, primeira iniciativa do ME de utilização educativa de computadores nas escolas. Sucessivamente foram lançados outros Programas, Projetos e Iniciativas com o objetivo de as novas tecnologias serem utilizadas nas escolas

Apesar do investimento, ao nível das TIC, para a modernização das escolas no sentido de estas acompanharem a evolução da sociedade, é relevante a discrepância entre o investimento feito e o impacto destas políticas tecnológicas na escola.

Na verdade, apesar das diferentes medidas ministeriais no sentido da inclusão das TIC nas escolas do 1º ciclo, continuamos a deparar com salas de aula em que as ferramentas privilegiadas continuam a ser o quadro preto, os manuais escolares e os cadernos diários, sendo a utilização do computador pouco frequente. Ou seja, o computador é usado em algumas circunstâncias de determinadas atividades curriculares, funcionando como mera substituição de ferramentas e raramente significando uma verdadeira inovação das metodologias.

Verificamos, portanto, que a utilização das TIC em contexto escolar está atingida por grandes desequilíbrios: níveis elevados de reconhecimento do valor da sua utilização em contraste com o baixo uso em contexto de sala de aula; grande utilização, em casa, na preparação de aulas e de material pedagógico e pouco uso das tecnologias na sala de aula ou, então, quando usado, a exigir pouco envolvimento dos alunos na sua utilização. Estas realidades em plena era da cultura digital constituem um enorme desafio para que sejam tomadas as decisões acertadas ao nível macro, meso e micro, a fim de que se eliminem os obstáculos à integração efetiva das TIC na escola.

Assim, à luz das análises feitas decorrentes dos muitos estudos que se têm realizado ao longo das últimas décadas, reconhecemos ser essencial que sejam disponibilizadas, nas escolas, não só as condições materiais no âmbito das novas tecnologias de informação e comunicação, mas também a formação adequada para que os agentes educativos adquiram as competências técnicas e pedagógicas para a utilização das TIC em contexto de sala de aula, mudança imprescindível para que a escola esteja em sintonia com a atual sociedade em rede na senda do sucesso educativo.

Boas práticas para e com as TIC na escola

A vida nas escolas deve ser o reflexo do desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade, pelo que perante mudanças nas formas de acesso, utilização e difusão de informação e nas modalidades de comunicação ao nível mundial, como constatadas por De Pablos (2007:31), é indispensável refletirmos sobre o impacto da utilização das TIC no meio escolar.

Na verdade, é importante a inclusão das TIC nas escolas a fim de acompanhar a evolução da sociedade, mas a forma como se concretiza marca a diferença entre a utilização das tecnologias de informação e comunicação como mais uma ferramenta de trabalho ou a sua integração nas aulas com a natural inovação dos cenários pedagógicos.

Assim, em primeiro lugar, há que ter consciência de que os computadores por si só não geram melhoria sobre o ensino e a aprendizagem, dependendo os efeitos pedagógicos das TIC da estratégia metodológica implementada. Em segundo lugar, a aprendizagem faz-se resolvendo situações problemáticas em colaboração com os outros e, como tal, a tecnologia ocupa um papel mediador entre o conhecimento e a atividade realizada. Em terceiro lugar, as

TIC permitem manipular, armazenar, distribuir e recuperar com facilidade e rapidez grandes quantidades de informação, mas a identificação da informação importante e a utilização inteligente dessa informação, manejando as várias ferramentas digitais ou da Web, cabe ao aluno enquanto sujeito que deve desenvolver-se na sociedade da informação. Em quarto lugar, há a destacar que as tecnologias digitais são poderosos recursos para a comunicação entre sujeitos (Moreira e Gorospe, 2010:65-67).

Perante estes princípios, constatamos que as *boas práticas* com as TIC dependem mais das estratégias utilizadas do que da tecnologia educativa. Ou seja, apesar de termos disponíveis vários recursos TIC, como o computador, a Internet e as suas variadíssimas ferramentas de produção de texto, de armazenamento de imagens, fontes de ficheiros áudio, ficheiros vídeos para gravar e ver filmes, apresentações gráficas e slides, folhas de cálculo e bases de dados, os e-books e os organizadores gráficos, é imprescindível que sejam utilizados como “ferramentas cognitivas para fomentar e promover a qualidade de pensamento diversificado nos alunos” (Jonassen, 2007:15).

Moreira e Gorospe (2010:59) são da opinião que a introdução das TIC em contexto escolar não deu o impulso esperado à pedagogia, nem estimulou o suficiente o sistema escolar em busca de novos caminhos para o ensino/aprendizagem. De facto, o cenário tecnológico e pedagógico nas escolas tem pouco a ver com o desenvolvimento das TIC na atual sociedade do conhecimento e em rede.

Todavia, é importante também reconhecer que a atividade profissional dos professores decorre num contexto caracterizado por um elevado grau de complexidade e por um grande dinamismo, que os obriga a integrar diversos conhecimentos relacionados com os conteúdos curriculares que ensinam, com a natureza dos processos cognitivos e motivacionais dos seus alunos e, cada vez mais, com o conhecimento sobre o uso das TIC para a aprendizagem (Berrocoso, 2010:81).

Perante estas dificuldades inerentes à atividade profissional e à necessidade de atualização constante ao nível tecnológico, surge a formação de professores como o fator favorável ao desenvolvimento da utilização das TIC na sala de aula, ou seja, “o caráter complexo e evolutivo do papel dos professores e das respetivas tarefas torna necessário que aprenda ao longo da sua carreira profissional” (Campos, 2004:23).

A constatação desta necessidade já subsiste há várias décadas e, ao longo desses anos, tem existido formação para o desenvolvimento da utilização das TIC, contudo continuamos sem a integração efetiva da tecnologia nos cenários pedagógicos.

É neste contexto que surgem novas perspetivas na formação de professores, tendo por base a teoria do socioconstrutivismo de Vygotski e a teoria dialógica de Bakhtin. Baseando-se nestes princípios, temos os cursos de formação contínua realizados em regime *online* que

“privilegiam dimensões fundamentais como a motivação, a socialização, o intercâmbio de informação, a construção de conhecimento e o desenvolvimento” (Salmon, 2000; citado por Aires, 2003:29).

Estamos, pois, convictos de que as *boas práticas* educativas com as TIC podem resultar, também, de uma formação contínua *online*, centrada em lógicas colaborativas, pelo seu contributo para a aquisição de competências no uso de tecnologias digitais e da Internet em contexto de sala de aula.

Pelo exposto, parece-nos evidente que perante a emergência de uma sociedade em rede, há que adotar novas formas de comunicar e de incorporar conhecimentos, pois “diferença e alteridade, princípios básicos de uma nova ecologia educativa, constroem-se num processo dialógico em que as vozes individuais podem significar, mas só em conjunto com as vozes dos outros (Bakhtin, 1995; citado por Aires, 2007:18).

Na verdade, a evolução das tecnologias de informação e comunicação promoveram grandes alterações na organização do trabalho, exigindo aos profissionais que se adaptem às novas tecnologias, pois caso contrário correm o risco de ficarem desatualizados, de não conseguirem corresponder aos inúmeros desafios e conseqüentemente sentirem-se desmotivados. Contudo, importa valorizar novos olhares sobre as modalidades de formação contínua de professores, pois, como constatado por Passarelli (2007:41), nas últimas décadas do século XX, o modelo pedagógico tradicional revelou sinais claros de desgaste, pois não corresponde às necessidades da sociedade pós-moderna.

Perante estes pressupostos, acreditamos que a formação feita em ambientes *online* possibilita múltiplas situações de diálogo, pois a interação pode ser a qualquer hora e em qualquer lugar, e conseqüentemente, desencadeadora de inúmeras situações de aprendizagem colaborativa. Ou seja, a formação em ambientes *online* permite uma aprendizagem ativa e efetiva, com elevados níveis de motivação, contribuindo quer para um novo perfil de professor imprescindível no atual sistema de ensino, quer para uma formação contínua de professores co-construtora do conhecimento e de alteração de práticas, como o exige uma sociedade em constante evolução.

Assim, é de privilegiar a formação *online*, pois como argumenta Aires (2003: 29), nesta modalidade de formação, a “construção e expansão de conhecimentos coexistem com géneros de carácter vivencial, imediato e afetivo, associados a cenários de socialização e de intercâmbio de experiências”. Esta ideia é, também, defendida por Valadares (2011:97) que recorre ao paradigma socioconstrutivista de Vygotsky para justificar que os bons ambientes de aprendizagem são aqueles que fomentam a interação social, pois os indivíduos atingirão um maior nível de desenvolvimento ao serem submetidos à cooperação entre pares.

É nossa convicção de que só haverá inovação na utilização das TIC e uma efetiva integração destas tecnologias na escola quando se disponibilizar, aos professores, formação contínua *online*, pois esta modalidade, além de exigir o uso imediato das TIC, prioriza a comunicação, a interação e a partilha de experiências, potenciando, assim, a construção do conhecimento e a integração de saberes, tornando os professores indivíduos mais autónomos e confiantes nas suas capacidades técnicas digitais e pedagógicas para a utilização das TIC em sala de aula.

II – Investigação empírica

Metodologia de investigação

O trabalho, aqui presente, tem como principal objetivo estudar as conceções dos professores no âmbito da utilização do computador em sala de aula nas escolas do 1º ciclo, antes e depois da frequência de formação contínua em TIC disponibilizada através da plataforma Moodle, em regime e-learning e firmada em metodologias colaborativas.

Este trabalho insere-se, assim, no ramo científico da Supervisão Pedagógica na linha de investigação Ensino-Aprendizagem em Ambientes Diversificados e tem por objetivo analisar as conceções dos professores do 1º ciclo quanto ao uso das novas tecnologias e a sua relação com os processos formativos *online*. A questão central da investigação é a seguinte: averiguar se as conceções dos professores, no âmbito da utilização do computador em contexto de sala de aula, sofrem alterações depois da frequência de formação contínua em TIC realizada numa comunidade virtual de aprendizagem.

Dada a natureza do problema da investigação, a nossa seleção sobre o tipo de estudo ficou condicionada e a definição do plano de trabalho tiveram em conta a sequência da recolha de dados e o limite do tempo. A metodologia adotada foi a qualitativa, pois pareceu-nos ser a que melhor se ajustava aos objetivos do nosso trabalho.

Quanto ao propósito, esta investigação inclui-se na *Investigação-Ação*, pois pretendemos participar na mudança e desenvolvimento das conceções dos professores quanto à utilização do computador e levá-los à efetiva inserção desta tecnologia em contexto de sala de aula. Em relação ao método, a investigação aqui presente, apesar de ser descritiva, não se revela tão limitada pois não estuda apenas o fenómeno e o seu contexto, mas pretende responder ao como e ao porquê de alteração das conceções dos professores no âmbito já referido.

É evidente que com o nosso trabalho de investigação pretendemos estudar, em profundidade, as realidades de um grupo de docentes, ou seja, trata-se de um *Estudo de Caso*, pois “é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (Stake, 2009:11).

A amostra constituída para o estudo empírico é não-probabilística, pois foi escolhida de acordo com alguns critérios julgados importantes para o trabalho de investigação que se

pretendia realizar, ou seja, foram selecionados os professores que já revelavam alguns conhecimentos na área das TIC, mas sem contudo as utilizarem de forma efetiva na sala de aula. De entre as amostras não probabilísticas, utilizámos uma amostragem de conveniência. Assim, seleccionámos um grupo de professores do nosso Agrupamento, havendo já uma relação próxima com esses professores e partilha de práticas educativas, pelo que se disponibilizaram a participar no estudo.

As técnicas de recolha de informação utilizadas foram as entrevistas, a pesquisa e análise documental, as observações e o questionário aberto, a fim de recolher as informações necessárias que servissem de resposta às várias perguntas da nossa investigação.

Relativamente à diversidade de documentos que podemos consultar, o nosso olhar investigativo dirigiu-se para livros e revistas especializados, para documentos em suporte digital pesquisados através do sistema de busca Google, mas, também para documentos oficiais e pessoais.

Os documentos oficiais recolhidos foram despachos e leis sobre a integração das TIC nas escolas do 1º ciclo e os programas curriculares deste nível de ensino. Foi também analisado o Contrato de Formação da Ação de Formação “Boas Práticas com TIC na Escola e o Blogue: contextos inovadores de ensino/aprendizagem”, a fim de recolher informações sobre os conteúdos e a metodologia de trabalho. Quanto aos documentos pessoais, foram explorados o Projeto Curricular de Turma (PCT) de cada docente titular de turma e o Relatório Crítico Individual feito pelos formandos no final da formação.

Para este trabalho de investigação, recorreremos às observações na sala de aula virtual em busca de evidências de dinâmicas colaborativas de formação, em contexto *online*.

Assim, o percurso investigativo no terreno desenvolveu-se em quatro momentos: 1) Realização de entrevistas a 9 professores do 1º ciclo do Ensino Básico; 2) Construção de um curso de formação contínua online, tendo, como referenciais importantes, as entrevistas realizadas; 3) Dinamização do curso de formação dirigido aos 9 professores previamente entrevistados; 4) Aplicação de um questionário aberto aos professores, depois de concluído o percurso formativo.

A recolha de dados foi seguida de uma fase de análise a fim de obtermos respostas às nossas questões iniciais e convergirmos para os objetivos da investigação.

Neste trabalho, as técnicas de análise de dados mais adequadas pareceu-nos ser a análise de conteúdo pelo que procedemos à análise de conteúdo do programa de formação, da pesquisa documental, das entrevistas e das observações em contexto de sala de aula *online*.

Análise e interpretação dos resultados

Ao analisarmos exaustivamente os discursos dos professores antes e após a Formação, foi possível sistematizarmos algumas concepções e comportamentos reveladores de situações de evolução resultante da participação no Curso de Formação Contínua em regime e-learning. Assim, verificámos diferenciação, ao nível do Ensino/Aprendizagem para e com as TIC, nas seguintes dimensões: *Concepções, Rotinas, Atividades, Obstáculos*. Para darmos mais visibilidade às concepções e comportamentos que se mantiveram e aos que evoluíram, construímos um quadro para cada domínio.

Quanto ao domínio das concepções (ver quadro 1), manteve-se o valor atribuído, pelos professores, ao computador e à internet, tanto antes como depois da formação. Contudo, após a formação, é realçado o seu valor pedagógico no âmbito do desenvolvimento de novas estratégias e de metodologias inovadoras, assim como a função comunicativa das TIC, não esquecendo a vertente da partilha como fator favorável à construção do conhecimento.

Concepções dos professores sobre a utilização do computador e da internet	
Antes da Formação	Após a Formação
<ul style="list-style-type: none"> . Duas ferramentas de trabalhos imprescindíveis. . Uma alternativa aos métodos de ensino tradicionais. . Instrumentos de trabalho diário. . Ferramentas multifacetadas e indispensáveis. . Uma ajuda para a diferenciação pedagógica. . As escolas têm poucos materiais de consulta, portanto a utilização da Internet é o ideal. . A motivação dos alunos aumenta significativamente quando usamos o computador na sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> . São ferramentas de trabalho e de pesquisa imprescindíveis na vida atual. . O computador e a internet são os meus principais instrumentos de trabalho e de comunicação. . O computador e a internet apresentam-se como ferramentas de alto valor pedagógico. . Permite o estreitamento de relações pessoais à distância. . São ferramentas que facilitam o trabalho em grupo. . Fomenta a prática colaborativa e consequentemente a qualidade do nosso trabalho. . São ferramentas importantes para fomentar nos alunos a procura da aprendizagem autónoma, a participação ativa na construção do seu conhecimento e a sistematização do conhecimento através da colaboração do professor e dos colegas.

Quadro 1 – Quadro comparativo das concepções dos professores

De facto, quando questionados sobre a recordação com que vão ficar em relação ao computador e à Internet, após a formação, os professores formandos são unânimes na sua valorização, apesar de realçarem diferentes vertentes.

Alguns professores ficaram a apreciar a sua utilidade como ferramentas no desenvolvimento da prática pedagógica, pois são *ferramentas multifacetadas* (SG:6) e *com elas (...) posso ajudar os alunos a construir a sua própria aprendizagem, de uma forma bastante lúdica e motivadora* (SC:6-9). Ou seja, *estas ferramentas têm mais potenciais além daqueles que estávamos habituados a usar regularmente* (FA:13-14).

Outros professores ficam a recordar estas ferramentas como eficazes no desenvolvimento de laços sociais, assim como também se aperceberam que a aprendizagem acontece, igualmente, nos diálogos que se estabelecem com os outros, mesmo que estes estejam

distantes: *facilitam o trabalho em grupo (...) fomenta a prática colaborativa* (FR:5-7); *estreitamento de relações pessoais à distância* (JM:19); *a partilha entre todos os que participaram na formação* (AF:5); *usar o computador como um quadro negro ou um clicar de páginas de um manual interativo não gera motivação nem explora todo o potencial deste recurso* (CM:8-10); *preparados para interagir com gerações cada vez mais atualizadas e mais informadas* (CM:16-17).

No que se refere aos resultados esperados com a utilização do computador e da Internet, os professores alvo do nosso estudo consideram que são eficazes, pois *tanto o computador como a internet terão que fazer parte dos vários instrumentos de trabalho de todos os que fazem parte da comunidade educativa* (AF:8-9), sendo indispensáveis *na aprendizagem dos alunos* (SG:9).

De facto, alguns professores salientam a eficácia do computador e da Internet pelo facilitismo no trabalho do dia-a-dia: i) *auxiliar (...) para a preparação da atividade docente* (JM:22); ii) *excelente meio de implementação e desenvolvimento de novas estratégias e de metodologias inovadoras proporcionando uma aprendizagem mais estimulante e enriquecedora* (JM:23-26); iii) *recurso imprescindível para satisfazer toda a burocracia exigida hoje numa escola e é o meio de comunicação privilegiado para troca de correspondência* (SC:11-19).

Contudo, outros professores vão mais além, acrescentando a vertente da construção do conhecimento pela interação, quer com os outros, quer com os materiais disponibilizados: i) *o computador enriquece ambientes de aprendizagem onde o aluno, interagindo com os objetos desse ambiente, tem possibilidade de construir o seu conhecimento* (CM:27-30); ii) *fomentar nos alunos a procura da aprendizagem autónoma, a participação ativa na construção do seu conhecimento e a sistematização do conhecimento através da colaboração do professor e de colegas* (FR:10-12)

Apesar da eficácia reconhecida, um professor considera que *o potencial do computador será determinado pela metodologia empregada nas aulas* (FA:21-22).

Como refere Jonassen (2007:301), “os computadores, como outras tecnologias, têm sido usados, demasiadas vezes em escolas como *baby-sitters* eletrónicas”. Na verdade, para que os computadores tenham um papel construtivista “pressupõe que os alunos passem o seu tempo, na escola, envolvidos de forma ativa e consciente no pensamento e na aprendizagem” (idem 305).

No que se refere à regularidade com que usam o computador e a Internet, a maioria dos professores dizem fazê-lo *diariamente* (AF:22), (CM:32), (FA:28), (JM:28). Os restantes professores não o explicitam.

Quanto aos contributos da formação para o aumento da utilização do computador e da Internet, todos os professores reconheceram que a formação privilegiou a utilização das TIC, no entanto, divergem na identificação dos vários contributos.

Para alguns professores, o desenvolvimento da sua utilização foi facilitado pela exigência da própria formação, pois *para o desenvolvimento da mesma era necessário usar o computador e também aceder à Internet e à plataforma de trabalho* (JM:38-39), assim como incentivava a *aplicar o que é aprendido e também a querer saber mais* (FA:34-35) e levou-os a descobrir *novas atividades a desenvolver, como o ensino online e a construção de blogs* (SG:14-16). Outros professores consideraram que a formação contribuiu para a alteração das suas práticas na escola, como podemos constatar pelas suas palavras: i) *contribuiu para ser mais crítica em relação à forma como os utilizo, para quê e porquê* (CM:42-43); ii) *ferramentas facilitadoras da prática colaborativa* (FR:22); iii) *metodologia pedagógica bastante motivadora e eficaz* (AF:19-20); iv) *melhorar muito as nossas práticas contribuindo para a motivação, interesse e sucesso escolar dos alunos* (SC:32-33).

De facto, verifica-se que os professores alteraram as suas rotinas (ver quadro 2), após a participação na Formação, pois enquanto antes da formação as rotinas assumiam, preferencialmente, uma vertente expositiva, após a formação houve a nítida descoberta das potencialidades do computador e da internet como ferramentas potenciadoras de práticas inovadoras na sala de aula.

Rotinas na utilização do computador e da internet	
Antes da Formação	Após a Formação
<ul style="list-style-type: none"> . Apresentações em PowerPoint de histórias. . Apresentações em PowerPoint de unidades temáticas. . Utilização como reforço de informações. . Jogos. . Comunicação com os encarregados de educação por e-mail. . Entrega de trabalhos via e-mail. 	<ul style="list-style-type: none"> . Descoberta das potencialidades da internet. . Contributo para uma tomada de posição mais crítica em relação à forma como utilizam o computador e a internet. . Descoberta do computador e da internet como ferramentas para a aplicação de boas práticas na escola. . Descoberta do computador e da internet como ferramentas facilitadoras da prática colaborativa. . Descoberta de novas atividades a desenvolver, como o ensino <i>online</i> e a construção do blogue.

Quadro 2 – Quadro comparativo das rotinas dos professores

Quanto às atividades realizadas (ver quadro 3), verificamos que, antes da formação, os professores desenvolviam atividades, maioritariamente, para os alunos observarem, escutarem, ou seja, os alunos eram levados a uma atitude passiva em grande parte das atividades. Contudo, após a formação, os professores promovem atividades em que os alunos têm uma participação ativa e são encaminhados para a autoaprendizagem.

Atividades realizadas com o computador e a internet	
Antes da Formação	Após a Formação
<ul style="list-style-type: none"> . Atividades que pretendiam a melhoria da motivação: apresentações digitais de histórias, de antecipação de temas, de reforço da informação. - Atividades centradas nos alunos: jogos, pesquisas. - Ações de envolvimento familiar: envio de informações por e-mail. 	<ul style="list-style-type: none"> . Em conjunto com os alunos, utilização das TIC para produção de documentos, interação e partilha. . Apresentação de conteúdos pelos alunos tornando mais autónoma a sua aprendizagem. . Realização de atividades em que o aluno passou a ser o construtor do seu próprio conhecimento: portefólio digital.

Quadro 3 – Quadro comparativo das atividades realizadas

Sobre os obstáculos ao desenvolvimento das atividades com as tecnologias digitais (ver quadro 4), os professores formandos, antes da formação, centralizam as dificuldades ao nível dos alunos e na falta de recursos materiais digitais. Após a participação na formação, além da falta de computadores, focalizam as dificuldades na falta de formação dos professores no âmbito das TIC.

Obstáculos ao desenvolvimento das atividades com as tecnologias digitais	
Antes da Formação	Após a Formação
<ul style="list-style-type: none">. Falta de conhecimento dos alunos sobre o funcionamento do computador.. Dificuldades comunicacionais dos alunos, por falta de conhecimentos linguísticos e digitais.. Perigos da internet.. Falta de computadores.- Existência de computadores obsoletos.	<ul style="list-style-type: none">. Falta de computadores. Aparecimento de problemas técnicos e falta de conhecimentos para os resolver.. Falta de formação na área das TIC.. Falta de domínio das ferramentas Web 2.0, desconhecendo as suas funcionalidades e potencialidades para as integrar na prática letiva.

Quadro 4 – Quadro comparativo dos obstáculos

Em resposta ao nosso problema, podemos concluir que a formação contínua em TIC feita através da plataforma Moodle é mobilizadora de dinâmicas colaborativas entre os formandos, o que beneficia o desenvolvimento das competências instrumentais dos professores, assim como a alteração das suas conceções sobre a utilização do computador e da Internet em contexto de sala de aula do 1º ciclo, contribuindo, assim, para a emergência de boas práticas com as tecnologias de informação e comunicação. Contudo, é também nossa convicção que é de particular importância a escolha das atividades, pelo que apontamos a construção do blogue como promotora da interação e da colaboração e, conseqüentemente, do desenvolvimento do conhecimento das ferramentas digitais e da autonomia na utilização das TIC na sala de aula do 1º ciclo.

Conclusões e considerações finais

Como expusemos na introdução deste trabalho, pretendemos compreender se existe relação entre a alteração das conceções e dos comportamentos dos professores, no âmbito da utilização do computador e da Internet em contexto de sala de aula e a modalidade de formação contínua *online*, centrada em lógicas colaborativas.

Assim, de acordo com as respostas dadas pelos professores na entrevista, o computador e a internet apenas eram vistos como ferramentas de trabalho indispensáveis pelo seu carácter facilitador, motivador e de alternativa aos métodos tradicionais. Afirmam, de igual modo, que é importante utilizarem as novas tecnologias, pois permitem a interação com o meio e são um incentivo ao estudo.

Contudo, após a formação, passaram a valorizar também as vertentes comunicacional e social e, em particular, a relacional, a colaborativa e a autónoma, o que fica bem explícito quando, ao referirem a recordação com que vão ficar em relação ao computador e à internet, mencionam a sua eficácia no desenvolvimento de laços sociais, a partilha durante a formação, o desenvolvimento da colaboração e os seus reflexos na qualidade do trabalho. Salientam, ainda, que contribuem para que os alunos façam aprendizagens autónomas, ao participarem ativamente na construção e sistematização do seu conhecimento em interação com os colegas e o professor.

Esta alteração das perspetivas dos professores sobre a utilização do computador e da internet vai ao encontro das ideias defendidas por Valadares (2011:57). Na verdade, este autor considera que o indivíduo só modifica os significados acerca das experiências que vai vivendo, quando o pensamento é tão crítico quanto possível, assim como está dependente das atividades que vai desenvolvendo. Daí, a importância das aprendizagens alicerçadas na negociação e na partilha de significados (Valadares, *idem*, *ibidem*), tal como se verifica em cursos em regime de e-learning.

Quanto à efetiva inserção do computador em contexto de sala de aula, constatamos relação entre a existência de tecnologias digitais na sala e a realização de atividades com recurso às TIC, assim como é de salientar a alteração de práticas na sala de aula, após a formação. Assim, enquanto os recursos digitais foram inexistentes na sala de aula, os professores limitaram-se à utilização do computador e da Internet para fins administrativos e na preparação de materiais pedagógicos para as aulas. Posteriormente, com a distribuição do Magalhães e de mais recursos digitais pelas salas de aula, alguns professores passaram a usar este recurso com alguma periodicidade em ações que pretendiam a melhoria da motivação dos alunos, em atividades centradas nos alunos e com a sua participação ativa na construção de documentos ou em jogos.

No entanto, após a formação, os professores reconhecem que alteraram as suas práticas na escola, pois aperceberam-se de outras potencialidades além de ferramenta de pesquisa e de escrita. Admitiram que aumentaram a sua utilização e melhoraram a forma de o fazerem, pois a apresentação de conteúdos passou a ser feita pelos alunos, tornando mais autónoma a sua aprendizagem. Acrescentaram, também, que as TIC passaram a ser usadas para interagirem, produzirem documentos e partilhá-los.

Na verdade, a maioria dos professores fez alterações em relação à utilização do computador em contexto de sala de aula, pois além das estratégias indicadas atrás, realçaram, igualmente, o contributo da formação para o desenvolvimento das boas práticas com as TIC.

Aliás, consideram-nas imprescindíveis para apetrechar os alunos com as ferramentas necessárias para darem resposta às exigências da época em que vivemos, ou seja a capacidade de pensar, de descobrir, de procurar e de desenvolver o espírito crítico, levando-os a construir o seu conhecimento.

Em relação a um outro objetivo do estudo: averiguar se a formação contínua *online* desenvolve dinâmicas colaborativas de trabalho entre docentes, podemos concluir que a existência destas dinâmicas está subjacente ao bom funcionamento das comunidades de aprendizagem em regime de e-learning. Efetivamente, as observações na sala de aula virtual vieram confirmar que a formação contínua *online* proporciona dinâmicas relacionais e colaborativas observadas através dos vários momentos de interação.

De facto, toda a formação ficou marcada por variadíssimos momentos de diálogo, provocados quer por sentimentos pessoais ou por questões levantadas pela professora, ou, ainda, para a concretização das tarefas propostas. Assim, logo no início, os participantes, ao sentirem que estavam num espaço desconhecido e confrontados com uma realidade e ferramentas que não dominavam, mostraram-se receosos e, os mais pessimistas, duvidosos quanto à sua capacidade de atingir os objetivos da formação. Esta partilha das dificuldades originou, entre os formandos, frases de apoio, de incentivo e de convicção no sucesso porque iam trabalhar juntos.

Estamos convictos de que estas dinâmicas relacionais foram o alicerce imprescindível para, posteriormente, se conseguir o desenvolvimento de dinâmicas colaborativas. Como defende Valadares, “para haver um bom trabalho cooperativo assente em boas relações educativas, terá de haver o máximo cuidado com as relações interpessoais” (2011:108).

Verificámos, então, que as práticas colaborativas são largamente valorizadas pelos formandos. Na verdade, as interações são enaltecidas como uma mais-valia no seu processo formativo, pois consideram que a partilha de experiências e de materiais produzidos, durante a formação, tinha contribuído para a construção do seu conhecimento e do espírito crítico.

Continuando a analisar os questionários aplicados aos formandos após a formação e os *Relatórios críticos individuais*, lançámos, igualmente, um olhar pelas interações na sala de aula virtual e obtivemos resposta ao nosso último objetivo do estudo: apurar se as práticas colaborativas contribuem para a aquisição de competências pedagógicas para uso de tecnologias digitais.

Com efeito, podemos concluir que essas práticas são um suporte à apropriação de competências, tecnológicas e pedagógicas, sustentáveis na utilização das TIC. Concorreu para esta conclusão o reconhecimento dos professores formandos de que a troca de saberes *online* potenciou as suas competências, pois, perante uma dificuldade, tinham a colaboração dos colegas, sempre sob a supervisão das formadoras, para refazerem, ou seja, o formando ia construindo o seu conhecimento tecnológico pela experimentação e concretização efetiva da tarefa que lhe era solicitada. Exemplo disso foi a construção de um blogue em grupo.

Assim, de acordo com o que expusemos, cremos que os resultados deste estudo lançam um novo olhar sobre a formação contínua de professores em regime de e-learning, enquanto modalidade de formação favorável à inclusão digital nas escolas do 1º ciclo.

Dada a relevância da construção do blogue, em termos formativos, consideramos de todo o interesse alargar os horizontes quanto ao seu desenvolvimento em contexto educativo e, em especial, nas turmas do 1º ciclo.

Aires (2007:21), referindo-se à oportunidade de os cibernautas participarem diretamente na construção dos conteúdos da *Web*, afirma que essa realidade desencadeará, no domínio educativo, profundas mudanças nos modelos pedagógicos tradicionais. Somos da mesma opinião, pois, a construção do blogue permite o diálogo com os alunos, com os colegas, com os encarregados de educação e com a comunidade educativa, em geral, revelando-se como um contributo evidente para o desenvolvimento de dinâmicas comunicacionais, contrariando, assim, as culturas de isolamento profissional que resultam da monodocência no 1º ciclo do ensino básico.

Por outro lado, o blogue, ao ser utilizado para partilhar os trabalhos dos alunos, contribui para que eles se sintam valorizados e, deste modo, aumente a sua autoestima e seja um elemento desencadeador do empenho em futuros trabalhos e da motivação para a aprendizagem.

Parece-nos, pois evidente, que o desenvolvimento do blogue no quotidiano da sala de aula do 1º ciclo poderá ser promotor de articulações pedagógicas, de uma maior utilização das TIC e de um ensino mais apelativo e contextualizado e, como tal, um fator de mudança das práticas pedagógicas.

Chegado ao final da investigação inerente a esta dissertação, vislumbramos outras dimensões de interesse investigativo, pelo que deixamos aqui registadas algumas sugestões para averiguar:

- Se a integração das TIC em contexto de sala de aula contribuiu para melhorar os níveis de motivação do professor.
- Se a integração das TIC em contexto de sala de aula contribui para aumentar o reconhecimento do valor do professor junto da comunidade educativa.
- Se a integração das TIC em contexto de sala de aula contribui para melhorar a imagem da escola junto da comunidade educativa.
- Se a formação contínua *online* contribui para a alteração de modalidades de ensino.
- Se a construção de um blogue de turma no 1º ciclo promove boas práticas com as TIC.
- Se a construção de um blogue de turma no 1º ciclo promove articulações pedagógicas co-construtoras do conhecimento.

Referências bibliográficas

Aires, L. (2003). "Do silêncio à polifonia: contributos da teoria sociocultural para a educação online" in Revista Discursos Novos Rumos e Pedagogia em ensino a distância. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 23-35.

Aires, L. (2007). "Comunidades e relações interpessoais online: reflexões no âmbito do projeto @prende.com" in Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no ensino superior. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 17-29.

Aires, L. Melro, A. (2011). "Understanding Literacy and Digital Divide", ISCAR Congress, Rome, September 5-10.

Berrocoso, J. (2010). "Buenas prácticas educativas com TIC y formación del profesorado" in Políticas educativas y buenas prácticas com TIC. Barcelona: Editorial GRAÓ, pp. 81-98.

Campos, B. (2004). "Novas dimensões do desempenho e formação de professores" in Revista Discursos Formação de Professores. Lisboa: Universidade Aberta, pp.13-26.

Castells, M. (2011). Communication power. New York: Oxford University Press.

Clímaco, M. (2005). [Avaliação](#) de sistemas em educação. (Temas Universitários). Lisboa.

De Pablos, J. (2007). "Algunas reflexiones sobre las tecnologias digitales y su impacto a diferentes niveles sociales y educativos" Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no ensino superior. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 31-38.

Francisco, D.; Machado G. (2004). "Sociedade, inclusão digital e formação de professores" in Revista Discursos Formação de Professores. Lisboa: Universidade Aberta, pp.39-54.

Jonassen, D. (2007). Computadores, ferramentas cognitivas. Desenvolver o pensamento crítico nas escolas (edição portuguesa). Porto: Porto Editora

Moreira, M. Gorospe J. (2010). "Las TIC entran en las escuelas. Nuevos retos educativos, nuevas prácticas docentes" in Políticas educativas y buenas prácticas com TIC. Barcelona: Editorial GRAÓ, pp. 43-80.

Passarelli, B. (2007). Interfaces digitais na educação: @lucin[ações] consentidas. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Stake, R. (2009). A arte da investigação com Estudos de Caso. Tradução de Ana Maria Chaves (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valadares, J. (2011). Teoria e prática de educação a distância. Lisboa: Universidade Aberta.

Referências online

Diário da República (2001), Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico e da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/015A00/02580265.PDF>



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

O atravessamento das novas tecnologias na profissionalização docente

Denise Rezende Barbozaⁱ (rezende.denise16@yahoo.com.br)

UFRJ/CPII

Resumo: Os professores habitam a internet? O que eles produzem na rede? Quais os espaços ocupados/utilizados/criados por professores nos ambientes virtuais? Qual o papel desta interação na formação das subjetividades docentes e identidades profissionais? Estas são questões que, com base no que se tornou parte relevante do modo como nos comunicamos e fazemos circular conhecimentos e saberes na contemporaneidade, não podem ser preteridas ao pensarmos sobre os processos de formação docente. Com base em André Lemos (2005), que alega que as novas tecnologias de informação e comunicação alteram os processos de comunicação, de produção, de criação e de circulação de bens e serviços nesse início de século XXI trazendo uma nova configuração cultural, assumimos nesta pesquisa o desafio de olhar como esta reconfiguração vêm ocorrendo no cotidiano de um grupo de professoras de escolas públicas do Rio de Janeiro. Partimos do pressuposto de que, se de fato há uma alteração nas formas de comunicação, é possível pensar que a socialização e a formação da identidade profissional sejam também alteradas/atravessadas pelos usos das novas tecnologias. Neste texto, que parte de minha pesquisa de doutorado em andamento, busco refletir sobre possíveis atravessamentos das novas tecnologias na socialização e formação da identidade profissional docente. Esta pesquisa se inscreve numa pesquisa-formação que tem como locus privilegiado encontros semanais de formação de professoras alfabetizadoras. Nesses encontros o discurso das professoras sobre suas perspectivas de letramento podem ser conhecidos, colocados em diálogo com outros e ressignificados buscando fortalecer os discursos, as práticas docentes e a possibilidade dos alunos das escolas públicas participarem como autores e interlocutores nos discursos produzidos na escola, nas mídias, na sociedade. Trago para este trabalho a análise dos questionários que visaram mapear os consumos culturais dos professores partícipes da pesquisa, investigar os usos da mídia e da tecnologia, no âmbito pessoal e profissional, além de identificar práticas e dificuldades. A análise dos dados obtidos neste questionário foi articulada às informações captadas nas entrevistas e durante a observação participante nos encontros de formação para que possamos pensar a formação docente numa perspectiva discursiva que leve em consideração os múltiplos letramentos (ROJO,2008). Esta articulação significa pensar os discursos das professoras a partir das suas condições de produção. Pensar nos sujeitos de discurso e nas interlocuções que estabelecem com os pesquisadores e outros professores nos eventos de pesquisa para conhecermos seus enunciados sobre usos das mídias e tecnologias a partir do questionário, sem descontextualizá-lo dos outros momentos de enunciação. Como referencial teórico são utilizados André Lemos (2005), Roxane Rojo (2008, 2009, 2011), Lúcia Santaella(2010), Mikhail Bakhtin (1992,2006), Maurice Tardif (2002) e Ludmila Thomé de Andrade (2010, 2011).

Palavras-chave: Novas tecnologias, identidade docente, saberes e socialização profissional

Este trabalho tem como objetivo apresentar avanços parciais de minha pesquisa de doutorado em cursoⁱⁱ. Realizo minha pesquisa de doutorado com professoras participantes dos Encontros de Professores e Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita – EPELLEⁱⁱⁱ, coordenado pela Professora Ludmila Thomé de Andrade, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, buscando investigar as práticas de letramentos múltiplos e a formação docente.

Meu objetivo central é analisar os processos de letramentos que estão em curso nas escolas a partir da observação dos gêneros que circulam nas salas de aula, dando ênfase às novas formas de ler necessárias ao exercício pleno de cidadania na sociedade cibercultural^{iv}. Busco perceber o impacto das novas tecnologias digitais nas práticas de letramentos escolares implementadas por professoras do grupo de formação continuada (EPELLE). Pretendo, ainda, apontar possíveis caminhos para uma atuação docente comprometida com os múltiplos letramentos^v.

É importante ressaltar que a formação docente na perspectiva desta pesquisa segue uma concepção discursiva, que reconhece as professoras como produtoras de saberes que dialogam responsivamente (Bakhtin, 1992, 2006) nas diferentes esferas de circulação dos discursos. Inspirada nos estudos de Bakhtin é que pretendo compreender os usos que professoras fazem das redes sociais, com o objetivo de refletir sobre as possibilidades de estetização do ensino da linguagem numa articulação permanente entre ética e estética no ato de ensinar que me parece potencializadora de sucesso aos alunos da escola pública em seus processos de multiletramentos. Portanto, trata-se de olhar para as práticas, os sujeitos e seus discursos, propondo para o ensino da língua na escola uma perspectiva de letramento que leve em consideração a linguagem inserida em seu contexto social e histórico e também numa dimensão dialógica que pressupõe o reconhecimento do outro no ato de ensinar. Essas questões me motivam a pesquisar em que medida professoras das escolas públicas estão inseridas nas comunidades midiáticas, como fazem uso das ferramentas de comunicação e tecnologia dentro e fora da escola e como esses conhecimentos construídos nos ambientes virtuais atravessam seus discursos povoando os gêneros utilizados pelas professoras de modo a alterar ou não suas práticas pedagógicas.

Perceber a forma como as professoras, compreendidas neste estudo como produtoras de conhecimento e cultura, se relacionam com outros sujeitos, com diferentes discursos e semioses, me parece profícuo para pensar as possibilidades de ampliação de eventos de multiletramentos na escola pública.

Trago para este trabalho a apresentação e análise inicial dos questionários utilizados como instrumento metodológico que visavam mapear os consumos culturais dos professores

partícipes da pesquisa, investigar os usos da mídia e da tecnologia, no âmbito pessoal e profissional, além de identificar práticas e dificuldades. A análise dos dados obtidos neste questionário foi sempre que possível articulada às informações captadas nas entrevistas e durante a observação participante nos encontros de formação para que pudéssemos pensar a formação docente numa perspectiva discursiva que leve em consideração os múltiplos letramentos (ROJO,2008).

Estes encontros de formação se configuram o lócus privilegiado da pesquisa^{vi} “*As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela autoria de docentes na escola pública*” que tem como um de seus objetivos “*experimentar um novo currículo teórico-prático de formação continuada (com repercussões sobre currículos de formação inicial a ser criados) específico para professores alfabetizadores*” e na qual minha pesquisa se insere. (ANDRADE, 2010b.)

Os professores habitam a internet? O que eles produzem na rede? Quais os espaços ocupados/utilizados/criados por professores nos ambientes virtuais? Qual o papel desta interação na formação das subjetividades docentes e identidades profissionais? Estas são questões que, com base no que se tornou parte relevante do modo como nos comunicamos e fazemos circular conhecimentos e saberes na contemporaneidade, não podem ser preteridas ao pensarmos sobre os processos de formação docente. Pensando sobre estas questões foi que elaborei os questionários. Inicialmente ele foi testado com colegas do grupo de pesquisa e parceiras de trabalho que não fazem parte de meu grupo de sujeitos pesquisados. As respostas dadas por estas colaboradoras foram analisadas e com base nesta análise o questionário foi reorganizado para utilização com as professoras partícipes da pesquisa.

Para compreender as práticas de letramentos na escola me interessa perceber de que forma as professoras pesquisadas se relacionam com as tecnologias de informação e comunicação como suportes de diferentes gêneros discursivos apresentados através de múltiplos enunciados orais e escritos, verbais e não-verbais. Perceber que sentidos estão sendo criados a partir destes discursos midiáticos na escola e fora dela e as possíveis relações destes discursos com os saberes escolares são também intenção desta pesquisa.

É importante ressaltar que usamos o conceito de gêneros a partir dos estudos de Bakhtin, como *enunciados relativamente estáveis, utilizados nas esferas de utilização da língua* (2006).

“A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar

padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas).” (p. 80 e 81)

Descrevendo e analisando o instrumento: o questionário

O questionário foi organizado nos seguintes eixos:

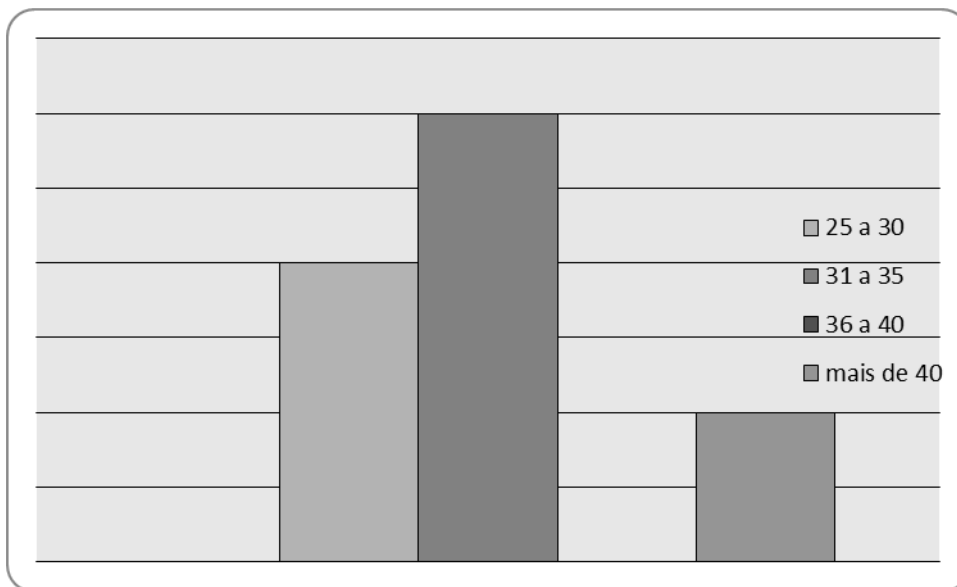
1. Caracterização da professora em relação à faixa etária, tempo de magistério e tipo de escola em que atua.
2. Posse de aparatos tecnológicos (desktop, laptop, celulares ou smartphones com acesso à rede mundial de computadores.
3. Consumo e produção (redes sociais, blog, youtube^{vii}, celular, etc)
4. Espaço livre para que a professora articulassem a partir de seus próprios enunciados a sua relação com as tecnologias digitais e o uso (ou “não uso”) delas em sua prática pedagógica.

Os encontros de formação, lócus privilegiado desta pesquisa, acontecem semanalmente com a presença de seis professoras da escola pesquisada que recebem bolsas como participantes da pesquisa e outras professoras que tendo sido convidadas para participar da formação comparecem voluntariamente sem o recebimento de bolsa. Este público não é fixo desde o início da pesquisa mas preserva um núcleo considerável que se mantém. Participam dos encontros cerca de 20 professoras, sendo que já passaram pelos encontros um total de 48. Os questionários foram entregues por meio digital e impresso no mês de agosto de 2012. Dos questionários solicitados, 12 foram recolhidos. Importa-nos dizer que todas as professoras que devolveram o questionário permaneceram em 2013 participando dos encontros de formação. É relevante também ressaltar que as professoras que se afastam dos encontros semanais de formação continuada, em sua grande maioria não perdem o vínculo com o grupo e com as formadoras seja pela participação no grupo virtual do Facebook^{viii}, seja através de outros projetos de formação coordenados pelo grupo de pesquisadores e formadores do LEDUC^{ix} na própria universidade como curso de extensão e especialização. A frequente reconfiguração do grupo de professoras em função da transitoriedade de suas participações nos encontros de formações constituem um relevante atravessamento metodológico nesta pesquisa, mas não cabe aprofundar esta questão neste artigo para não desfocar a discussão a que se propõe apresentar o mapeamento quanto ao usos da mídia e da tecnologia, no âmbito pessoal e profissional.

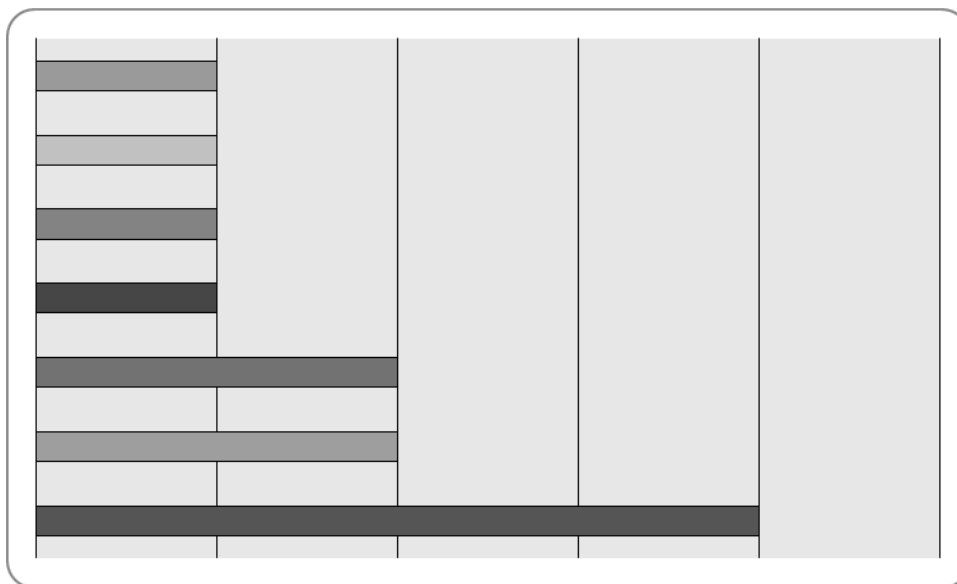
Passo agora a apresentar em linhas gerais alguns dos dados mapeados nos questionários.

Eixo 1: Caracterização:

Professoras em relação à idade:



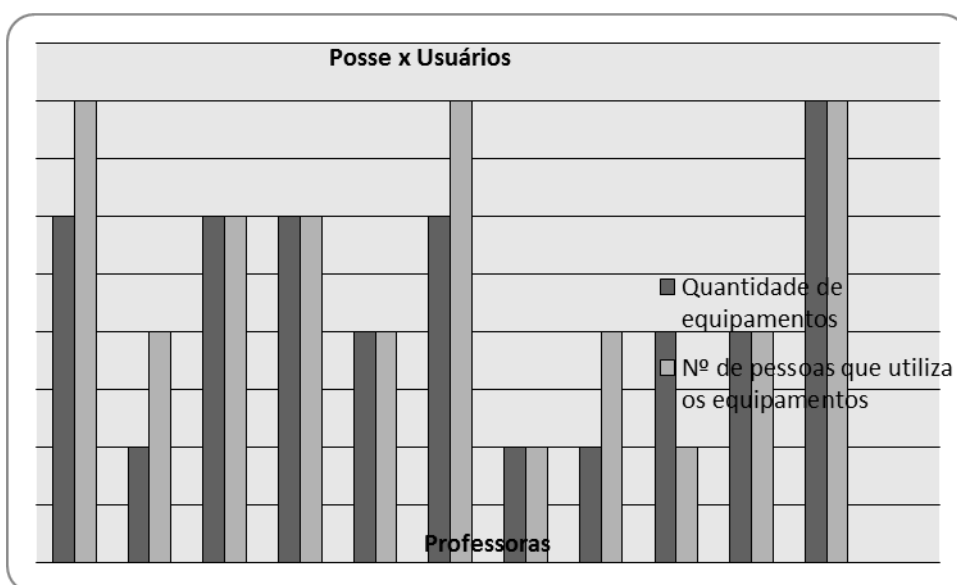
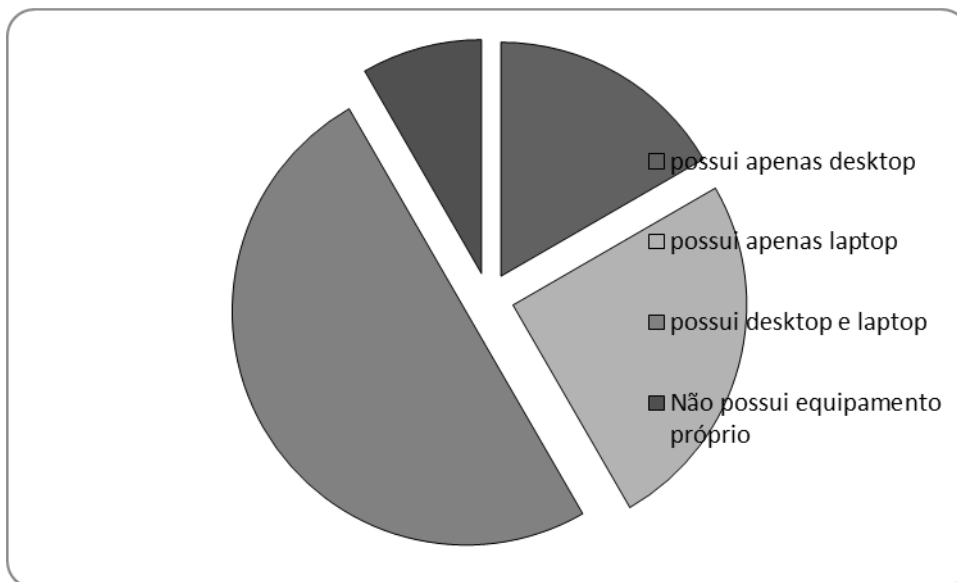
Professoras em relação ao tempo de docência:



A totalidade das professoras atua em escolas públicas de ensino básico. Embora a maioria tenha idade superior a 30 anos (8 professoras), aproximadamente 60% apresenta experiência de mais de 10 anos como docente.

Eixo 2: Posse de aparatos tecnológicos

Quanto à posse de equipamentos:

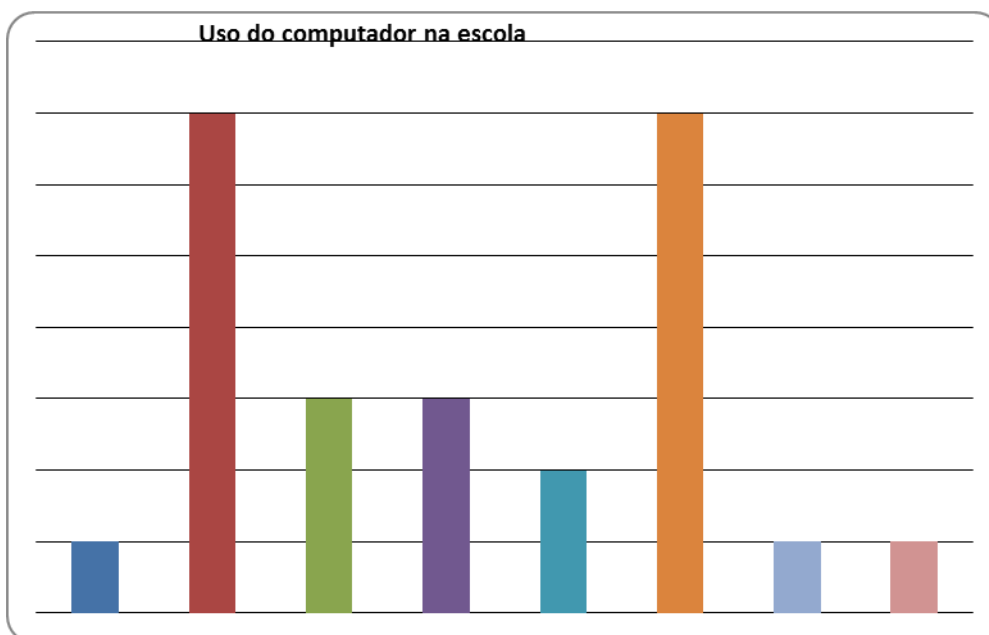


Como é possível perceber pelos gráficos acima apenas uma professora não possui equipamentos próprios. Esta professora havia acabado de mudar-se para a cidade do Rio de Janeiro e ainda não possuía domicílio fixo. Hoje esta também já apresenta outro panorama que não foi considerado nesta análise.

As professoras em sua maioria possuem mais de um equipamento em casa para uso pessoal. Se analisarmos o número de equipamentos disponíveis e a quantidade de pessoas que os utiliza estes equipamentos perceberemos que há em quase todos os casos um equipamento disponível por pessoa.

Eixo 3: Consumo e produção (redes sociais, blog, youtube, celular, etc)

Com relação ao acesso nas escolas, todas as professoras registraram a existência de computadores ligados à rede mundial de computadores em seus locais de trabalho. No gráfico abaixo podemos ver todas as atividades citadas pelas professoras com relação ao uso no local de trabalho.



É possível afirmar que as professoras têm acesso aos equipamentos tecnológicos seja na escola, ou em casa. O que precisamos compreender e é objetivo maior desta pesquisa de doutorado é como este acesso vem influenciando as práticas de letramentos escolares. Há sem dúvida uma maneira de ser e estar professor no mundo que de algum modo, com maior ou menor reflexão, se altera com a disponibilidade da tecnologia. As professoras relatam nos questionários a utilização dos computadores e da internet no momento de planejamento e registros dos mais diversos além de frequentes pesquisas para uso pedagógico.

No entanto, foi possível perceber a dificuldade em nomear o uso pedagógico das tecnologias. Todas as professoras se disseram usuárias das redes sociais, do youtube e de celulares, mas nenhuma delas relata fazer uso pedagógico frequente destes recursos. A absoluta maioria das professoras relata, no eixo 4 do questionário, pouca familiaridade com as tecnologias.

Aparecem apenas três escolas com blog ou site próprio, mas estes são classificados como informativos e não são gerenciados por professores e alunos.

A análise destes questionários me apontou questões que devem ser investigadas mais aprofundadamente nas entrevistas individuais e na observação de práticas das professoras nas escolas. Durante a observação participante nos encontros de formação foi possível perceber que muitos usos midiáticos estavam em curso, mas não haviam sido registrados nos questionários. Isso me leva a pensar que a pesquisa-formação vem alterando a forma como as professoras vêm e utilizam os aparatos culturais-tecnológicos em suas práticas pedagógicas. Trago aqui o enunciado de uma das professoras que me dá pistas deste processo:

“Existe um desejo e uma necessidade de que essas tecnologias estejam mais presentes em minha sala, mas devo admitir que ainda não as utilizo plenamente com meus alunos(...). Depois deste questionário percebi que devo utilizar mais estas novas tecnologias em sala, e conhecer as práticas de leitura e escrita usadas pelas crianças fora da escola. Na escola eles têm acesso às tecnologias digitais, mas na sala de aula este recurso tem facilitado a procura de conhecimentos específicos pelos alunos e a organização de trabalhos em grupos. Ainda não criei um espaço para discutir as novas linguagens e as novas formas de se relacionar com elas”.

Esta professora parece ter sido afetada pelo questionário. Este movimento de dizer-se preocupada com o uso das novas práticas de leitura e escrita com seus alunos nos remete à nossa aposta na homologia de processos. Afinal, não buscamos uma aplicação direta das propostas implementadas na formação, uma transmissão de receitas milagrosas de sucesso, mas num movimento de autoria, “de dizer-se” que conduz à reflexão sobre os fazeres, que desloca, faz mover tanto professoras quanto formadores e, nesta medida, alteram as práticas num movimento dialógico e interdiscursivo que homologicamente chega aos alunos das turmas destas professoras.

Interessa-me pensar sobre a possibilidade ou impossibilidade dos alunos das escolas públicas participarem como autores e interlocutores nos discursos produzidos na escola, nas mídias, na sociedade, por isso minha intenção é discutir estas possibilidades a partir da formação docente.

Se há uma alteração na lógica de leitura e escrita da sociedade contemporânea e na produção de sentidos a partir dela, parece urgente uma maior atenção, por parte da escola, a estas novas demandas, competências e habilidades, que se possa levar em consideração estas novas formas de ler nas propostas de letramento escolar. Um olhar para os currículos, para a formação e para as práticas docentes pode nos ajudar a entender como estes processos estão acontecendo no interior das escolas.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, L. T.. O professor alfabetizador imantado entre propostas teóricas: o letramento e a metodologia do fônico. In: I SIHELE - SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

A constituição do campo da história da alfabetização no Brasil, 2010, Marília. I SIHELE - SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

A constituição do campo da história da alfabetização no Brasil, 2010 a.

_____. As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares na visão de docentes da escola pública. Projeto de pesquisa 2010b, aprovado pela CAPES.

_____. A tela e o livro na formação de leitores: novas alfabetizações para especialistas e professores. In: Aracy Alves Martins. (Org.). Livros & Telas. Belo Horizonte - MG: UFMG, 2011 a.

_____. Novos espaços discursivos na escola. Pátio revista pedagógica. Ano XV - Nº 59. Agosto a Outubro de 2011b.

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992

_____. M. Marxismo e filosofia da linguagem. 12ª ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Vol. I. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CORRÊA, M. L. G.. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. In: Trabalhos de Lingüística Aplicada, IEL-UNICAMP, 2011 a.

_____. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. Revista da ABRALIN (eletrônica), 2011b.

ESTEBAN, Maria Tereza. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GERALDI, J. W. Ancoragens: estudos bakhtinianos. Pedro & João editores, São Carlos, 2010.

GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Signo. V. 32, n.53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>> Acesso em: 06 de abril de 2012.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro/São Paulo: ANPEd/Autores Associados. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, p. 20-28.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: 34, 1999.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. Quem curtir ganha uma letra! Sobre crianças e redes sociais na internet Projeto de Qualificação Doutorado/UERJ. Rio de Janeiro. 2012. Mimeo.

MARCUSHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. SP: Cortez, 2008.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares de Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Revista linguagem em (dis)curso*, volume 8, número 3, set./dez. 2008. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/08.htm> acesso em 07 de setembro de 2011.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? *Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP, América do Norte*, 2, out. 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852>. Acesso em 18 de julho de 2012.

SANTAELLA, Lúcia. *A leitura fora do livro. Trabalho apresentado na exposição Poesia Intersignos: do impresso ao sonoro e ao digital*. São Paulo: 1998. Disponível em:

<http://www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm>. Acesso em 18 de julho de 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Edméa. *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. Tese de doutorado. Salvador: FAGED-UFBA, 2005. Disponível em http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_arquivos/12/TDE-2006-08-08T093938Z-243/Publico/Tese_Santos,%20Edmea%20Parte%203.pdf acesso em 15 de maio de 2012.

_____. *A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos in Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões / Helena Amaral da Fontoura e Marco Silva (orgs.)*. Rio de Janeiro: anped Nacional, 2011. Disponível em <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/sobre.html> acesso em 15 de maio de 2012.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 17 de julho de 2011.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

NOTAS

ⁱ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Professora do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, Brasil.

ⁱⁱ Curso de doutorado iniciado em março de 2012.

ⁱⁱⁱ Estes encontros de professoras se configuram como lócus privilegiado da pesquisa *“As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela autoria de docentes na escola pública”* que tem como um de seus objetivos *“experimentar um novo currículo teórico-prático de formação continuada (com repercussões sobre currículos de formação inicial a ser criados) específico para professores alfabetizadores (ANDRADE, 2010b.)*.

^{iv} Entendo cibercultura, como *“o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p.17)* onde estão disponíveis múltiplos formatos e suportes digitais, possibilitando novas formas de linguagem e de conhecimentos. O termo Ciberespaço *“especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p. 17)*

^v Letramentos múltiplos e multiletramentos são usados como sinônimos ao longo do texto. Este conceito é usado aqui na concepção de ROJO (2008:583/584). As práticas de letramentos nesta concepção se operacionalizam pelo conceito

de esferas de circulação dos textos e de gêneros discursivos que se alteram em função de três mudanças a partir da modificação da sociedade globalizada: intensificação e diversificação da circulação da informação, diminuição das distâncias espaciais e a multisssemiose ou a multiplicidade de modos de significar. (ROJO, 2008.p.583/584)

^{vi} A pesquisa aqui citada tem por objetivo alterar o resultado negativo com relação ao aprendizado da leitura e escrita de alunos de uma determinada Escola Pública da Cidade do Rio de Janeiro atuando numa concepção discursiva na abordagem da formação docente. A metodologia empregada prevê encontros semanais de formação denominados EPELLE que não se limitam às professoras desta escola, agregando docentes de outras escolas em sua maioria públicas no Estado do Rio de Janeiro.

^{vii} www.youtube.com

^{viii} www.facebook.com

^{ix} Laboratório de estudos de linguagem, leitura, escrita e educação



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Construindo novos caminhos para a educação, a tecnologia e o professor.

Isamélia Santos Guimarães Carvalho (Isacarvalho27@gmail.com)

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumo: Este presente artigo trata da entrada da tecnologia na educação, seu posicionamento e seus possíveis equívocos na sociedade da informação e do conhecimento, considerando o lugar do professor nesta tríade. Neste sentido, este se tem como objetivo discutir e propor novos caminhos para educação e a tecnologia contemplando os conceitos e as teorias em educação, assim como as novas demandas e "exigências" para o professor, sua formação e sua atuação neste novo cenário.

Palavras –chave: Educação, novas tecnologias e formação do professor.

Os processos educativos e tecnológicos estão caminhando de maneira veloz e em alguns pontos em sentidos opostos. Ainda que estes sentidos sejam muitas vezes inversos, ainda nos deparamos com a necessidade da união e um ponto de conexão entre ambos, visto que, mesmo que pensemos na educação e na tecnologia a partir de concepções distintas, no que diz respeito a prática educativa, os caminhos e os objetivos deveriam ser os mesmos.

Muitos estudiosos e pesquisadores dos fenômenos educativos e sociais vêm estas transformações como necessárias e importantes, porém vale ressaltar o cuidado com a influência exacerbada da mídia e o deslumbramento excessivo com o mundo tecnológico.

Considerando estes aspectos, se faz necessário o discernimento e a responsabilidade de escolher de forma responsável crítica e criteriosa todas as possibilidades tecnológicas que se põe aos nossos olhos.

Neste sentido, podemos dizer o quanto é importante, no que diz respeito aos meios educativos, a consistência do discurso pedagógico e um estudo acerca das Teorias da Aprendizagem para a inserção da tecnologia e suas distintas ferramentas, uma vez que, a educação trabalha com valores éticos e princípios de referência que não podem ser esquecidos ao se pensar em construir uma sociedade digital, assim como o processo de formação deste sujeito que vai gerir e atuar nesta sociedade, inferindo no processo de criação e construção de novos meios tecnológicos e comunicativos.

A educação atravessa um momento de grandes transformações e, conseqüentemente de algumas crises. Sabemos que as mudanças envolvem conflitos e reflexões para construção de uma nova realidade e um novo contexto. Assim, se faz necessário traçar novos caminhos para a educação e a tecnologia, envolvendo professores, alunos e toda a comunidade em questão. Portanto, é imprescindível uma discussão acerca da natureza dos meios, suas diferentes linguagens, estratégias e recursos e suas implicações para a construção de modelos de ensino e aprendizagem.

Todavia, ainda suscitam algumas questões acerca destes “novos meios tecnológicos” e sua relação com a aprendizagem, pois o “aprender” sempre esteve vinculado à sala de aula, a figura do professor e a um modelo tradicional de escola, desconsiderando os novos ambientes e espaços tecnológicos, sua qualidade e pertinência.

Em uma sociedade, aonde os meios de comunicação e a tecnologia vêm crescendo, precisamos criar um filtro, onde possamos selecionar os melhores espaços tecnológicos, ferramentas e meios de comunicação, bem como a sua efetividade para o aprendizado continuado do indivíduo, sua interação com o conhecimento e sua formação. Com os novos meios surgem novas possibilidades, sem limitações geográficas ou institucionais, criando novas significações, ou seja, não podemos negar que o avanço tecnológico é um processo social que tem grande impacto nas relações e instituições sociais (educação, comunicação,

trabalho, família, relações pessoais, cultura, entretenimento, etc.) sendo também percebido de diferentes formas e estudado a partir de distintas abordagens e realidades.

É incontestável a penetração da tecnologia em todas as esferas da vida social, e são imensos os desafios que este fato provoca a educação, que na maioria das situações não tem o conhecimento acerca do tema para selecionar as melhores ferramentas e sua aplicabilidade pedagógica. Outro grande desafio para a educação frente à tecnologia é a formação de sujeitos criativos e críticos frente a estas novas ferramentas tecnológicas, visto que, esta formação é uma função primordial e social da educação ante qualquer situação que se apresente.

Observa-se que são muitos os desafios e demandas para as instituições e os profissionais do campo da educação. É necessária, antes de tudo, a transformação do papel do professor e do aluno, integrando estas tecnologias de modo criativo, inteligente e educativo, desenvolvendo sua autonomia e competência como usuários e criadores, e não como meros receptores. A formação do professor antecede a formação do aluno, ou seja, um investimento no trabalho com o professor é condição primordial para todo e qualquer avanço da tecnologia na educação, para a construção de cidadãos críticos com habilidades e competências cognitivas para atuar na sociedade da informação e do conhecimento.

Os meios tecnológicos, integrados aos processos educacionais como parte do eixo pedagógico central, é uma estratégia de grande valia quando considera a utilização de ferramentas pedagógicas ricas e proveitosas para a melhoria do ensino, exigindo abordagens críticas, criativas e interdisciplinares inserindo-as no cotidiano da escola, na formação dos professores e na sala de aula, de modo competente.

Vale ressaltar, a necessidade de pesquisas e estudos voltados para as metodologias de ensino e a própria Pedagogia, no que diz respeito à responsabilidade e competência na seleção e aquisição de equipamentos, materiais e ferramentas didático-pedagógicas, evitando o consumismo elevado, a saturação e a “suposta” e excessiva importância ideológica delegada à tecnologia, a qual a publicidade impregna na nossa sociedade.

Percebemos uma valoração crescente da Comunicação em utilizar meios visuais e tecnológicos, em todos os setores, principalmente na educação para o acesso a informação e ao conhecimento. Contudo a escola, que sempre privilegiou o escrito, não consegue interagir de forma parceira com os meios de comunicação icônicos e as ferramentas tecnológicas. Nesta perspectiva, urge rever a escolarização, a formação do professor e do aluno, construindo competências que os possibilitem atuar como um usuário ativo, crítico e criativo destas novas tecnologias, integrando e articulando os diferentes saberes.

Vale ressaltar que a formação do professor é condição imprescindível para a formação do aluno e a construção de habilidades e competências, bem como para transpor algumas barreiras que a educação impõe à tecnologia, tais como: A visão da tecnologia apenas em seu

caráter instrumental e tecnicista; a resistência dos intelectuais humanistas, professores e educadores que insistem em reduzir a tecnologia a um mero artefato da modernidade, e a necessidade de um salto qualitativo na formação dos professores, rompendo velhos paradigmas que reduzem a tecnologia educacional a uma questão meramente técnica.

Desde as primeiras definições deste campo, em reuniões de especialistas sob os auspícios da UNESCO, está presente a idéia essencial de que a educação para as mídias é condição *sine qua non* da educação para a cidadania, sendo um instrumento fundamental para a democratização das oportunidades educacionais e do acesso ao saber e, portanto, de redução de desigualdades sociais (BELLONI, 1991 e 1995).

Assim, observamos que a tecnologia e a comunicação têm grande importância e participação nos processos educacionais, nós professores, somos comunicadores em nossa essência. Desde os primórdios da humanidade o homem se comunica de diversas e diferentes maneiras, a nossa função comunicadora foi evoluído e aprimorando-se com as transformações no mundo em nossa sociedade e na cultura, nos exigindo novas demandas e novos posicionamentos.

Neste sentido, se faz necessário valorizar, aceitar e “resignificar” toda a evolução tecnológica que nos é oferecida neste momento histórico da nossa sociedade, onde podemos pensar no tempo e no espaço de forma relativa, rompendo barreiras e paradigmas. Aceitar o “novo”, implica em abrimos um leque de possibilidades e oportunidades para a humanidade, como também selecionar tudo que está posto aos nossos olhos de maneira responsável, criteriosa e menos resistente. A sociedade está em constante transformação e a função maior e primordial do professor, é acompanhar atento a todas estas transformações, com o olhar crítico, seletivo, criativo e antes de tudo aberto a todas estas transformações.

A midiática do processo de ensino e aprendizagem deve valorizar e aproveitar as potencialidades comunicacionais, tecnológicas e pedagógicas, associadas às teorias da aprendizagem, para a criação e construção de materiais e estratégias metodológicas, bem como, a formação dos professores, que nesta perspectiva poderíamos chamar de “educadores”.

“A noção de educação para as mídias abrange todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis [...] e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e avaliação das mídias enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação midiática, a participação e a modificação do modo de percepção que elas engendram, o papel do trabalho criador e o acesso as mídias.” [UNESCO, 1994].

Sabemos que a entrada das Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas, foi devido a uma pressão do mercado, onde as instituições de ensino estavam defasadas em relação às novas demandas sociais e a cultura da geração jovem que se impõe cada vez mais na nossa sociedade. É necessário a escola rever os seus conteúdos e mensagens, inserindo aspectos estéticos, imagens e diferentes linguagens, valorizando outras formas de perceber o mundo e expressar-se diante dele, o que não significa negar o aspecto pedagógico. Não há mais como a escola negar o impacto das tecnologias sobre os processos sociais e culturais.

O desenvolvimento acelerado das TIC (incluindo a realidade virtual, cujos efeitos sobre a percepção e os comportamentos mal podemos imaginar) deve-se essencialmente a três fenômenos de ordem técnica, que tendem a modificar o próprio estatuto social da informação, suas funções nas sociedades contemporâneas e as condições de seu impacto nos modos de vida. São eles: a miniaturização, a digitalização o surgimento e fantástica difusão das redes telepáticas (MERCIER, 1984, BABIN, 1989).

Neste contexto, poderíamos dizer que a informação tornou-se uma moeda de grande valor na nossa sociedade, balizada por este desenfreado desenvolvimento das TIC, que a supera e sempre suscita necessidades e demandas crescentes, as quais os sistemas educacionais não conseguem responder e têm “obrigação” social de construir estas respostas.

Neste sentido, agora é o momento de pensar em como a educação e a escola estão lidando com esse imenso desafio, suas novas finalidades sociais, seus professores e as competências necessárias para formar o cidadão que está inserido nesta nova “sociedade da informação”, a qual já exige uma nova postura dos indivíduos e competências para interagir neste novo contexto construído pela tecnologia, e sem dúvida, a INTERNET. Atualmente, o sujeito que está inserido no mundo, participa deste como emissor, receptor e criador, interagindo com o conhecimento de diferentes maneiras, e, no que diz respeito à educação, se faz necessário e emergente potencializar a ação pedagógica, permeando a tecnologia e, conseqüentemente significando esta interatividade.

Sendo assim, não podemos negar a importância do constante dialogo entre a Educação e Meios, isto é, a Pedagogia e a tecnologia, ou mais amplamente falando, entre a Comunicação e a Educação. Com este dialogo, a tecnologia e os meios de comunicação podem ser vistos e construídos como ferramentas pedagógicas, podendo contribuir de maneira inestimável para a transformação dos métodos de ensino, bem como o aprimoramento para a utilização adequada da mediação da educação.

É de suma importância a Pedagogia reconhecer a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação, criando conhecimentos e mecanismos que possibilitem a sua integração ao sistema educativo. Mas, estejamos atentos sempre ao “deslumbramento”, que leva ao seu uso indiscriminado e exagerado, utilizando suas funções meramente instrumentais, esquecendo-se de suas virtudes pedagógicas. O excesso de importância que é atribuído as TIC, em detrimento de sua função pedagógica, funciona como uma espécie de pressão aos

professores, fazendo com que os mesmos se vejam “obrigados” a desenvolver atividades envolvendo as tecnologias sem estarem preparados para tal e sem reflexão educativa.

Cabe lembrar que as Tecnologias da Informação e Comunicação não são necessariamente mais relevantes ou mais eficazes do que as mídias tradicionais em qualquer situação de aprendizagem. Mas é preciso também não esquecer que, embora estas técnicas ainda não tenham demonstrado toda a sua eficácia pedagógica, elas estão cada vez mais presentes na vida cotidiana e fazem parte do universo dos jovens, sendo esta a razão principal da necessidade de sua integração à educação. (BELLONI, 1999).

O universo dos jovens está imerso no mundo digital e uma das principais funções da escola é também fazer parte deste universo, possibilitando a aprendizagem e o acesso ao conhecimento. Portanto, de que forma a tecnologia pode contribuir com a escola que está encoberta de conteúdos acadêmicos, distantes da realidade do aluno? Como criar ferramentas pedagógicas que se adaptem as especificidades de cada conteúdo ou área de conhecimento, bem como a sua eficácia para a aprendizagem do sujeito? Estas são algumas questões que devemos nos perguntar, de maneira reflexiva e profunda.

Para que estes conteúdos sejam adaptados a tecnologia, ou seja, midiaticizados é necessário que sejam previamente selecionados e elaborados, considerando as mudanças e redefinições em sua forma de apresentação, construindo mensagens que potencializem as virtudes comunicacionais, concebendo metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais que possibilite ao máximo a aprendizagem, libertando-se das metodologias tradicionais de ensino, baseada em um discurso científico linear, cartesiano e positivista.

Contudo, percebe-se que a escola, apesar de dar grandes saltos qualitativos, passando por transformações profundas e significativas, ainda resiste á incorporar estas mudanças e investir em uma formação de professores voltada para a inserção da tecnologia na educação, uma vez que os professores sentem-se muitas vezes inseguros e despreparados frente a este processo de transformação e as estas novas formas de aprendizagem.

Em suma, as TIC, a midiaticização, a comunicação educacional e todos os meios que nos levam ao conhecimento necessitam estarem diretamente “conectadas” com a pedagogia, as teorias da aprendizagem e as demandas e formação dos professores, com o objetivo de ampliar e melhorar os seus métodos de ensino, como nos fala Trindade, em uma das suas contribuições.

A pesquisa sobre linguagens e potencialidades comunicacionais dos diferentes meios tecnológicos deve avançar nas técnicas sem perder de vista os objetivos ou fins da ação educativa: é fundamental encarar as tecnologias como ferramentas, como meios, o que inclui as máquinas, mas também os programas, e, sobretudo os saberes, instrumentos intelectuais e verbais. (TRINDADE, 1992).

O universo tecnológico é muito vasto, imagens são utilizadas como fontes de saber, ferramentas para a leitura de sinais eletrônicos, onde se faz necessário e urgente a construção de competências e habilidades para tal leitura, onde os conhecimentos pedagógicos são imprescindíveis. Tudo isto reitera a integração das TIC aos processos educacionais e a função social da escola que é educar para a cidadania e, acrescento que também para esta nova sociedade digital que se põe aos nossos olhos.

Nesta sociedade do futuro a qual já estamos vivendo agora, as máquinas “inteligentes” povoarão cada vez mais o cotidiano e por consequência, o campo da educação. Esta sociedade povoada de máquinas “inteligente” já existe, embora ainda esteja restrita a alguns “bolsões de alta tecnologia”, ou seja, a grupos sociais vivendo em ambientes altamente tecnológicos, utilizando com crescente intensidade computadores ligados em redes para trabalhar ou estudar, comunicar-se, para resolver problemas da vida cotidiana [BELLONI, 1999 p. 65].

Podemos pensar que esta sociedade do futuro, citada acima por Belloni, já existe e está presente aqui e agora no nosso cotidiano. Todavia, no que diz respeito à educação, os conceitos, as teorias e as reformas estão em processo de transição, provocando em muitos momentos um sentimento de fragilidade e impotência aos educadores. O ideal de educação ao longo da vida entra em crise quando nos deparamos com as distintas demandas da escola e da sociedade moderna, que na maioria das vezes caminha em sentidos opostos. Belloni ainda acrescenta que

“Os desafios que estas mudanças na estrutura das demandas sociais de educação pós-secundária (formação inicial e continuada) significam para os sistemas educacionais são enormes: de um lado, na formação inicial será preciso reformular radicalmente currículos e métodos de ensino, enfatizando mais a aquisição de habilidades de aprendizagem e a interdisciplinaridade (o que implica em diminuir a quantidade de conhecimentos), sem, no entanto negligenciar a formação do espírito científico e das competências de pesquisa, de outro lado, as demandas crescentes de formação ao longo da vida terão que ser atendidas”. (BELLONI, 1999 d).

A escola é um patrimônio da humanidade, e desde sempre se utilizou das diferentes formas de comunicação e linguagens, seja ela gestual icônica, codificada, corporal, escrita e agora a tecnológica. Portanto, pensemos em quantos caminhos ricos e produtivos podem ser utilizados e explorados pela escola, que se coloca diante de nós, com muitas possibilidades sedutoras, capazes de promover o entretenimento e o desejo de aprender do aluno e do professor. A educação não pode ignorar as novas demandas e possibilidades que se apresenta, onde é necessário “experimentar” de forma responsável, crítica e seletiva, aproveitando o que há de melhor, pois não existe um único método ou teoria que possa apontar todas as soluções.

Portanto, sendo a aprendizagem é um processo complexo, que passa por etapas e que envolvem a cultura, a sociedade e todo o entorno que a compõe até o conhecimento ser construído e assimilado pelo sujeito, ao mesmo tempo, a aprendizagem também é um processo simples, envolve o desejo do sujeito, o prazer em se apropriar de um conhecimento novo e atribuir um valor ao mesmo. A aprendizagem é contínua e estamos conectados a ela ao longo da nossa vida, a partir de todas as informações e conceitos em que estamos imersos, onde iremos ler, pensá-los e significá-los. Toda a humanidade, dentro ou fora da escola passa por constantes processos de aprendizagem, estar no mundo nos coloca em uma constante e eterna situação de aprendiz.

A educação tem um valor estratégico para a sociedade do conhecimento, uma vez que, sem ela os processos não acontecem, e não se desenvolvem os novos meios de comunicação educacional ou educativa, ou seja, a sociedade do conhecimento exige novas competências que depende da educação e novos meios educativos. Assim, podemos considerar que a educação está em um ponto estratégico e de grande valia e importância para a sociedade da informação e do conhecimento, os meio educativos e a construção de um projeto para a alfabetização digital. A visão do mercado de trabalho se amplia, surgindo novas oportunidades para profissionais especializados, novos produtos e serviços educativos, ampliando o conceito de educação.

Neste sentido, a relação da sociedade digital com a educação é permeada pela informação circulante, que se produz em uma velocidade muito grande, onde a educação, processo singular e único, se faz presente utilizando-se dos meios tecnológicos e construindo a sociedade da informação e do conhecimento, conscientes das questões e dificuldades do presente, para poder encarar com liberdade todas as possíveis especulações do futuro. Diante deste novo desenho que se apresenta aos nossos olhos, não podemos nos esquecer de uma questão que emerge na sociedade moderna, a alfabetização digital e a inclusão de todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento.

A partir destas transformações, pensando de forma antropológica, surge na sociedade do conhecimento e digital um novo cidadão, que atua e transforma esta sociedade, um cidadão mediático, centrado nos meios tecnológicos e conectado com os diferentes espaços. Neste espaço mediático, há um novo tempo, com uma velocidade de informações, inúmeras perguntas e respostas, que escapam ao nosso controle, ou seja, com os meios de comunicação absorventes e o seu poder hipnótico, o sentimento sobre o tempo muda.

Sendo assim, a educação e meios deverá ser a plataforma possível para construção da sociedade digital, tirando-a da posição mítica, buscando futuros alternativos e concretos, potencializando a participação e a produção deste futuro, como nos fala Tornero em seu texto *El futuro de la sociedad digital y los nuevos valores de la educación en médios...* "La educación en médios tiene que rescatar los valores que ayuda a configurar esa red audiovisual – Internet y televisión digital – que está globalizando o planeta. Esa red, que no está exenta de riesgos y

asechanzas, puede representar, sin embargo, la unión, un cierto sentido de comunicación y, en consecuencia de comunidad. Esa red significa diálogo, intercambio de puntos de vista, búsqueda de acuerdo y de consenso. Significa, también, aspiración al flujo igualitario de información, a la abolición de las diferencias de clase y de estatus.“

Ademais, a rede pode potencializar diferentes possibilidades de aprendizagem, nas escolas, nos lares e em espaços distintos, utilizando e adaptando os diferentes recursos didáticos as distintas necessidades e formas de aprendizagem. Porém, todas estas questões devem inspirar a construção de uma educação consciente e coerente, utilizando ferramentas pedagógicas e tecnológicas que possibilitem um maior desenvolvimento e aprendizagem, o que oportunizaria a construção de uma nova sociedade digital sem estar desvinculada da educação.

A informatização e a digitalização é um processo que está em desenvolvimento, porém com uma intenção totalizadora, o que delega a comunicação uma responsabilidade muito grande e a emergência de uma visão pedagógica consistente frente a este processo, evitando uma visão “*tecnofóbica*” da educação e seus atores envolvidos. É necessário integrar a educação aos meios tecnológicos, e desenvolver estratégias educativas através para a construção do currículo, a prática pedagógica e a formação de professores. Não nos esqueçamos que, no que diz respeito aos meios, sejam eles tecnológicos ou comunicacionais, são atualmente os construtores da cultura e formadores de opinião, influenciam nos valores, linguagem e aparência, exercendo um fascínio muito grande sobre os jovens e a sociedade de um modo geral. Pensando nisso, vemos a necessidade da escola, formadora de valores e cidadãos para atuar nesta sociedade, fazer parte deste processo.

A escola sempre foi vista de diferentes maneiras, uma vez que, a mesma é estudada e pesquisada a partir de diferentes teorias e propostas, bem como suas diferentes formas de penetração no âmbito educativo e social. A visão oficial da escola que se apresenta aos nossos olhos é de uma instituição que tem autonomia, um espaço de socialização, tempo de saber, um lugar onde os jovens desenvolvem as suas potencialidades, convertendo-se em agentes transformadores do mundo e da sociedade. Esta visão reforça o objetivo da educação formal para o progresso social, ou seja, quanto maior a escolaridade, maior o progresso. Essa é a visão da escola que é predominante na sociedade atual, uma visão simplista, passiva, capitalista e reducionista, encobrendo o seu compromisso social.

A partir do momento que aprofundamos e subjetivamos a compreensão do que é a escola, e a percebemos de uma maneira mais crítica e comprometida com a realidade social, atenta as diferenças e desigualdades, construindo o seu currículo e a formação dos docentes e discentes, com o objetivo de transformar essa realidade que esta posta, ainda que, de alguma maneira, a escola dê continuidade as tradições e idéias dominantes, o que implica também em uma reprodução ideológica.

Sendo assim, a escola também precisa ser revista, ter flexibilidade e dar uma oportunidade as mudanças, fazendo parte delas sem perder os seus objetivos e sua função social e educadora. A sociedade necessita da escola e dos educadores neste momento crucial, onde a informatização e os meios estão em uma oferta veloz e altamente competitiva, desconsiderando muitas vezes valores éticos e educativos.

Referências Bibliográficas

- BELLONI, Maria Luíza. (2005) O que é Mídia-Educação. 2ª edição. Campinas SP. 2005
- FAGUNDES, L.C., Sato, L.S. & Maçada, D.L (1999). Aprendizagem do Futuro: as inovações começaram. Coleção Informática para a Mudança na Educação, ProInfo-MEC.
- FREIRE, P.(1970). Pedagogia do Oprimido.Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GONNET, Jacques. (2004). Educação e mídias. Edições Loyola. São Paulo, Brasil.
- JOSSO, M.C (2004). Experiências de vida e formação. São Paulo : Editora Cortez .
- MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T. e Behrens, Marilda Aparecida. (2002) Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas, SP: Papirus,
- RAMAL, A. C. (2002). Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre. Artmed.
- SANCHO, JM; HERNÁNDEZ, F.(2006). Tecnologias para transformar a Educação. Porto Alegre: Artmed.
- PEREZ TORNERO, JM. (2004) Hacia un nuevo concepto de educación y medios. Barcelona, España, 2004.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

De “Um Dia com os Media” à “Semana com os Media”: iniciativas em escolas e do jornal local Reconquista, de Castelo Branco.

Vitor Tomé (vitor@rvj.pt)

CIAC - Universidade do Algarve

Resumo: Este artigo apresenta três actividades e seus resultados. Duas foram realizadas em 2012, no âmbito da iniciativa nacional “Um dia com os Media”: uma acção de formação de professores em Educação para os Media e uma iniciativa de abrir aos leitores as páginas do jornal regional Reconquista, de Castelo Branco. Outra decorreu em 2013 e esteve integrada na iniciativa nacional “Sete dias com os Media”: uma acção de formação sobre media sociais, participação democrática e combate ao discurso do ódio.

A primeira decorreu no âmbito de uma de formação contínua de professores do Centro de Formação Leonardo Coimbra. Dezasseis docentes organizaram actividades com 231 alunos, do Pré-escolar ao 3º Ciclo, com o objectivo de compreenderem como os alunos se informam, quais são as notícias que os marcam e o que pensam sobre essas notícias. Os resultados apontam para o papel central da televisão que, no entanto, vai perdendo importância à medida que progredimos no ciclo de estudos. As notícias mais referidas relacionam-se com a crise económica. Mas destacam-se as notícias relativas a crianças e jovens, quase sempre de carácter negativo, associadas a crimes, acidentes ou catástrofes.

A segunda consistiu na análise de um conjunto de 13 entrevistas realizadas a cidadãos residentes na cidade de Castelo Branco e publicadas no semanário Reconquista entre Novembro de 2011 e Abril de 2012. As entrevistas foram realizadas de forma aleatória, não havendo motivo, do ponto de vista jornalístico, para serem realizadas. O objectivo era que os cidadãos pudessem referir-se a diferentes aspectos da actualidade. Os resultados apontam para o facto de os cidadãos desconfiarem da agenda mediática, dos conteúdos dos media e não acreditarem que o palco dos media também é para eles.

Finalmente, o artigo refere os resultados de uma acção de formação contínua de professores sobre media sociais, participação democrática e combate ao discurso do ódio. No âmbito da acção, realizada entre Dezembro de 2012 e Março de 2013, 14 docentes (do 1º ao 3º ciclos) desenvolveram actividades com 264 alunos. A acção esteve inserida no Programa Pestalozzi, do Conselho da Europa, e foi associada à iniciativa nacional “Sete dias com os Media”. Os resultados indicam que os alunos têm interesse em abordar estas temáticas (o que, na maioria dos casos, fizeram pela primeira vez com os professores), e revelam aspectos positivos e receios em relação aos media sociais. Mostrou ainda um fosso digital entre alunos e a vontade dos professores em frequentarem mais formação nesta área.

Palavras-chave: Cidadania; cultura participativa; crianças e notícias; media sociais; discurso do ódio.

1 - Crianças e notícias

No dia 3 de Maio comemora-se o Dia Mundial da Liberdade de Imprensa e de expressão em todo o mundo, o que serviu de base ao desenvolvimento da operação nacional "Um Dia com os Media" (<http://www.literaciamediativa.pt/umdiacomosmedia/apresentacao>), iniciativa aberta a pessoas e entidades com o objectivo de debater e reflectir sobre a inter-relação dos cidadãos com os meios de comunicação e com os conteúdos publicados ou emitidos.

As mensagens dos media, independentemente do suporte, não são a realidade mas construções feitas a partir dessa realidade (Mastermann, 1985. Potter, 2005), importa que os cidadãos questionem essas mensagens e reflectam sobre os seus efeitos. Para tal, é importante que saibam como funciona o mundo mediático de produção de mensagens o que, em dúvida, obriga a uma reflexão sobre as empresas, os canais, as mensagens e, não menos importante, sobre a forma como essas mensagens dos media influem diariamente na nossa vida: no que discutimos, no que nos preocupa, no que fazemos, na forma como pensamos, nos relacionamos e até na forma como aprendemos (De Abreu, 2011).

No caso de crianças e jovens essa é uma preocupação ainda maior, sobretudo quando a investigação tem mostrado que os consumos de mensagens media aumentam mas, no que diz respeito a notícias, o divórcio entre jovens e media de informação é uma realidade, pois as notícias a respeito de crianças e jovens se referirem a eles como vítimas (ex: pedofilia, raptos, infanticídio...) ou como criminosos (assaltos, roubos...), além de que não os ouvirem enquanto fontes de informação ou, quando o fazem, tal acontecer como elemento mais decorativo que central nas peças jornalísticas.

Na análise de um conjunto de resultados de investigações realizadas em vários países, a ONU (2005) concluiu que crianças e jovens se sentem afastados e não servidos pelos média, em virtude de as peças jornalísticas os apresentarem de forma simplista, superficial, apática, e geralmente como delinquentes. É isso que refere McNamara (2004), na sequência de um estudo que envolveu 13 jornais irlandeses, no qual conclui também que "os jovens são regularmente vistos mas raramente ouvidos nestas publicações" (p.5). Também nos Estados Unidos, De Abreu (2007) conclui nesse sentido: "A maioria das vezes as notícias não são acerca deles – os jovens – e quando o são, essas notícias raramente são positivas. Eles são definitivamente uma das audiências omitidas nas notícias" (p. 41).

Em Portugal, numa análise comparada de quatro jornais diários portugueses de informação geral, *Público*, *Diário de Notícias*, *Jornal de Notícias* e *Correio da Manhã* (Ponte, 2007; Ponte e Afonso, 2008; Carvalho, 2008), as notícias sobre *Risco Social* constituíam cerca de 40% de todas as notícias que envolviam crianças. As três temáticas mais presentes nesta categoria eram "Negligências, abandonos e maus tratos", "Violência Sexual" e "Delinquências", enquanto pobreza e trabalho infantil eram quase residuais. A *Educação* (24%) era o segundo tema dos jornais. Quase a par, na casa dos 11%, vinham matérias associadas a *Comportamentos, Culturas e Consumos* e *Saúde, Assistência e População*. Seguiam-se *Prevenção e Segurança*

(8,4%) e *Insólitos e Fait-Divers* (5,5%). Uma análise sobre uma amostra de 72 telejornais (RTP, SIC e TVI) do primeiro semestre desse ano (Ponte, Pacheco e Afonso, 2007) mostrou também a liderança de notícias sobre Risco Social (44%).

Esta postura dos media choca com os Artigos 13º e 17º da Convenção dos Direitos da Criança (1989). O primeiro aborda o direito à liberdade de expressão, que inclui a liberdade de procurar, de receber e de expandir informação e ideias de toda a espécie, pelos meios que desejar, tendo como únicas restrições o respeito pelos direitos e reputação dos outros e o dever de protecção da segurança nacional e da ordem, saúde e moral públicas. O segundo aponta para que os Estados encorajem a produção e a difusão de informação e materiais que promovam o bem-estar físico, psíquico e social da criança, e que encorajem também os meios de comunicação social a desenvolverem linhas de orientação adequadas para a protecção da criança relativamente a informação e material prejudicial ao seu bem-estar.

Assim se compreende a posição do Fórum Educação para a Cidadania (2009), entidade criada pelo Ministério da Educação e muito participada pela sociedade civil em Portugal, segundo o qual importa “encorajar os órgãos de comunicação social a divulgar a opinião de pessoas que habitualmente não fazem ouvir a sua voz através deles” (p. 24). Referiu ainda a necessidade urgente de criar “condições no Ensino Básico e no Secundário para que os alunos sejam capazes de mobilizar saberes e competências para compreender e analisar a realidade de forma autónoma, responsável, criativa, inovadora”, pois, só assim podem ser “criadas condições para desenvolver o questionar de modelos, concepções e representações sociais – incluindo os veiculados pela família e pelos órgãos de comunicação social – que se alicerçam em estereótipos e promovem a discriminação por qualquer factor: sexo, idade, cultura, origem social, classe, grupo minoritário, orientação sexual...” (*idem*).

Nesse sentido, integrado na iniciativa “Um dia com os media”, decidimos criar condições para que professores e alunos debatessem quais as notícias que mais interessam estes últimos, quais os media onde mais se informam, bem como o que pensavam acerca das notícias que seleccionaram.

1.1 – Metodologia e caracterização dos sujeitos

Este trabalho resulta de uma acção de formação denominada A Educação para os Média e o Jornal Escolar na Promoção da Leitura e da Escrita, organizada pelo Centro de Formação Leonardo Coimbra, da Associação Nacional de Professores, e realizada em Castelo Branco, entre Março e Maio de 2012.

No âmbito da acção, formador e docentes decidiram colaborar na iniciativa “Um Dia com os Media”. Após uma exploração do sítio Internet da iniciativa consideraram que o tema “O que se passa no mundo?” seria o mais indicado dado que pretendiam discuti-lo com os alunos.

Foi acordado que seria feita uma conversa, em dois momentos, com os alunos, pelo que trabalhámos, assim, com uma amostra de conveniência, respeitando sempre o anonimato relativamente a instituições e a alunos. Essas conversas teriam como objectivo responder a

três questões: "O que se passa no mundo?", "Onde é que ouvi esta(s) informação(ões)?" "O que penso desta(s) informação(ões)?" Os dados recolhidos pelos docentes e tratados em sessão de formação, sendo as categorias de análise de conteúdo criadas a posteriori.

A recolha de dados decorreu entre 10 e 26 de Abril de 2012, em cinco instituições com Pré-escolar, três com 1º Ciclo, uma com 2º Ciclo e três com 3º Ciclo. Das instituições onde foram recolhidos dados, cinco pertencem ao Concelho de Castelo Branco (três de Pré-escolar, uma de 1º Ciclo e três de 3º Ciclo), três ao Concelho do Fundão (uma de Pré-escolar, uma de 2º Ciclo e uma de 3º Ciclo), uma ao Concelho da Sertã (1º Ciclo) e uma ao de Idanha-a-Nova (1º Ciclo). Uma instituição de Pré-escolar pertencia ao Concelho de Abrantes, distrito de Santarém. O trabalho foi desenvolvido por 16 docentes, sendo nove do Pré-escolar, três do 1º Ciclo, um do 2º Ciclo e três do 3º Ciclo/Secundário. No total, estes docentes recolheram dados junto de 231 alunos, com a distribuição que apresentamos na Tabela 1:

Tabela 1 – Número de alunos, por ciclo e sexo, que participaram na recolha de dados

Nível de ensino	Sexo masculino	Sexo feminino	Total
Pré-escolar	46	36	82
1º Ciclo	35	24	59
2º Ciclo	8	6	14
3º Ciclo	34	42	76
TOTAL	123	108	231

A distribuição é desigual, sobretudo em relação aos alunos de 2º Ciclo (apenas 14), mas em termos globais, no que diz respeito à variável sexo, a desigualdade é menor.

Resultados

As notícias mais referidas, de forma transversal, dizem respeito a crianças e/ou jovens. O cordão humano em torno da Maternidade Alfredo da Costa une Pré-escolar e 1º Ciclo. Os alunos do 1º Ciclo falam na morte de um estudante português em Lloret del Mar, o desastre de um autocarro com crianças belgas na Suíça, um bebé que caiu de um quinto andar, à criança que engoliu uma pilha e à que não chegou a comer um iogurte alegadamente envenenado. No 2º Ciclo, a notícia é a eventual criação de turmas diferenciadas em função do rendimento dos alunos. No 3º Ciclo domina a possível reabertura do caso Maddie, o abandono de um recém-nascido em Portugal e as crianças escravas da guerra no Uganda.

Em relação a temáticas generalistas, o desemprego, o aumento dos combustíveis, as falências, a emigração e falta de alimentos no Banco Alimentar, bem como o facto de 85 por cento dos portugueses estarem a ser de alguma forma afetados, são as notícias relacionadas com a crise e que surgem do 1º Ciclo em diante. Associada à crise está a preocupação com a seca e os seus efeitos na agricultura, mas no 3º Ciclo são ainda referidos os efeitos do aquecimento global.

Entre as catástrofes dominam o sismo no Japão com alerta de tsunamis (incluindo as crianças do Pré-escolar), o incêndio de Penela e o aniversário do naufrágio do Titanic. Os acidentes são mais ecuménicos e estão centrados no 1º Ciclo: emigrantes portugueses que morreram em Espanha, o 11 de Setembro, o acidente do príncipe da Holanda, o veleiro Costa que esteve à deriva, o frio na Europa e um acidente na Noruega fazem manchetes.

O desporto é dominado pelo Sporting-Benfica do Pré-escolar ao 3º Ciclo, mas no 1º Ciclo há espaço para Ronaldo e o Real Madrid, bem como para uma prova de ralis cancelada pela chuva.

O crime, esse, domina sobretudo no Pré-escolar e 1º Ciclo, desde os assaltos a bancos, ourivesarias e mercearias, mas também o julgamento do Rei Ghob. Os factos divers eleitos referem desde o folgar de Páscoa (Pré-escolar) ao excesso de velocidade de Mário Soares e à ginasta campeã aos 86 anos (1º Ciclo) ou à história de uma gravidez simulada e a do bebé que nasceu com 6,3 Kg na China.

Comentários das crianças: neles é visível a vontade crescente de intervir. Do Pré-escolar ao 3º Ciclo em exemplos sucessivos: “os maus assaltaram um banco”; “a polícia podia-se despachar mais e ter mais atenção”; “Nós é que vamos pagar a crise e não vamos ter tantas coisas”; “Deveria haver mais associações que ajudassem as pessoas necessitadas”.

Os perigos e os medos estão muito presentes nos dois primeiros níveis de ensino e os conselhos para superar os perigos abundam no 1º Ciclo. Dois exemplos: “os fogos devem desaparecer”; “não se deve andar sem cinto de segurança”. A dimensão da catástrofe mede-se pelo número de mortos e pelo impacto das imagens: “[11/9] Senti-me admirado porque muitas pessoas morreram”. O ponto de vista pessoal nota-se claramente a partir do 3º Ciclo: “Não concordo. Os bons alunos são prejudicados”; “Se as pessoas tivessem emprego, não havia tanta fome e miséria”.

E onde é que as crianças se informam? Na televisão, que os mais novos dividem com os familiares o jornal e a rádio (esta só no 1º Ciclo), enquanto os mais velhos a partilham com jornais, rádio, revistas e Internet. Há até os que referem apenas o Facebook, sobretudo no 3º Ciclo. E há um grupo importante que diz não se interessar por notícias, de 3º Ciclo também.

2 – Quando o jornal dá a palavra aos leitores

Um dos objectivos da iniciativa nacional “Um Dia com os Media” consistia em levar os órgãos de comunicação a abrir espaços de participação ao cidadão. Nesse sentido, não tendo possibilidade de abrir as páginas ao jornalismo cidadão (Gilmor, 2006), procurámos criar condições para a participação democrática num órgão de Comunicação Social reconhecido na região em causa.

O Distrito de Castelo Branco, com cerca de 200 mil habitantes, é aquele onde se lêem mais os jornais regionais, com 74,7% dos inquiridos a afirmar fazê-lo (Markttest, 2010). O Reconquista tem mais leitores e implantação a sul designadamente nos concelhos de Castelo Branco,

Idanha, Penamacor, Vila Velha de Ródão, Oleiros, Proença, Sertã e Vila de Rei. Estes oito concelhos representam cerca de 120 000 habitantes, sendo Castelo Branco o mais populoso (cerca de 50 mil). O Reconquista tem uma tiragem semanal da ordem dos 14 mil exemplares (auditado pela APCT) e conta com quase 9000 assinantes, muitos deles noutras regiões do País e cerca de 1000 no estrangeiro.

2.1 - Metodologia e caracterização dos sujeitos

Optámos por desenvolver a actividade denominada “Outras vozes: espaço ao cidadão na comunicação social regional”, que consistiu na realização de entrevistas a cidadãos seleccionados de forma aleatória, a partir de contactos dos jornalistas e de sugestões de terceiros, sendo condição o facto de não haver um motivo, do ponto de vista jornalístico, para entrevistar cada um dos participantes naquele momento.

A publicação decorreu entre Novembro de 2011 e Abril de 2012. Foram entrevistados 13 cidadãos (quatro do sexo feminino e nove do sexo masculino) com as seguintes profissões e idades (Tabela 2):

Tabela 2 – Profissão e idade dos entrevistados

Profissão	Idade
Administrativo (secretaria)	60
Agente de viagens	34
Agente PSP	48
Aposentado (ex-professor)	59
Cabeleireira	43
Empresária nome ind.	40
Empresário	51
Enfermeiro veterinário	23
Engenheiro Civil	28
Estudante (Com. Social)	19
Professora (Ens. Superior)	42
Técnica agrícola	41
Treinador de futebol jovem	51

Os textos das entrevistas foram depois sujeitos a análise de conteúdo recorrendo ao programa Atlas.ti e de acordo com cinco categorias base.

2.2 - Resultados

As entrevistas visaram ser uma oportunidade para que os entrevistados falassem de vários assuntos da atualidade, entre eles a inter-relação dos cidadãos com os meios de comunicação social e da liberdade de expressão através desses meios de comunicação. Mas que falassem também de cultura, desporto, educação, valores, se pensavam emigrar ou não e, se pudessem tomar uma medida em substituição do presidente da Câmara, qual seria.

Relativamente a esta última, alguns preferiram não apresentar qualquer medida porque não se veem “no papel de político, ainda que autárquico”, porque teriam de ponderar melhor “os prós e

os contras” ou porque é uma tarefa complicada: “Ainda bem que não tenho de tomar essa decisão sozinho”, ironiza um dos entrevistados.

Liberdade de expressão: Os entrevistados concordam que a liberdade de expressão existe e alternam claramente entre uma abordagem pessoal (“Ainda vamos podendo dizer alguma coisa”) associada aos novos media (ex: redes sociais) e uma perspectiva mais geral, em que a liberdade é um direito, mas exige respeito mútuo da parte do cidadão e de quem regula o sector (“Todos devemos saber onde começa e termina o espaço de cada um”).

Nas respostas é claro o sentir que só algumas pessoas dizem o que verdadeiramente pensam, pois o mais fraco é sempre aniquilado (“Vozes de burro não chegam ao céu”), o que leva as pessoas a falarem para agradarem e não para se manifestarem, sobretudo quando está a política em causa (“Na imprensa tudo depende de quem fala: uns dizem o que pensam; outros falam conforme os interesses e a mensagem que querem fazer passar”). É que, por vezes “a cor política faz cair o bom senso por terra”.

Relação com os media: A inter-relação dos cidadãos com os meios de comunicação assenta na ditadura das audiências (“Não somos consultados. São as audiências que ditam as regras”) e na influência que os media tem sobre o cidadão (“Quem nos afronta todos os dias com a palavra crise são os media”), ainda que, por vezes “sem grande resultado”. A terceira ideia passa pelo “inventar histórias” no sentido da construção da realidade feita pelos media, pois “o sensacionalismo vende. A realidade é demasiado entediante”.

Crise e revolta: A possibilidade de uma eventual revolta em Portugal, ainda que semelhante às manifestações vividas na Grécia, divide os entrevistados. Uns defendem que já existe revolta entre os cidadãos, ainda que “essa revolta não tenha qualquer objetivo, valores ou um ideal”. Há quem admita uma revolta “mais civilizada, sem atos violentos” e quem tema pelo fim dos brandos costumes do povo português: “O dia que tivermos fome ou nos faltarem os cuidados primários de saúde para os nossos filhos, não haverá certamente brandos costumes que valham”.

Outros, entre os quais se incluem todos os entrevistados mais jovens, não acreditam ou duvidam muito da possibilidade de uma revolta, pois “somos um país de conformados” e “não chegaremos ao limite da violência”, apesar de “estarmos a precisar de uma mudança” que, se não for no sentido certo, um dia “os portugueses vão arrepender-se”. Certo é que “não se vão ver Gregos”.

A crise sente-se na grande maioria das respostas, independentemente da área em que se inserem, do desporto, à cultura, educação e outros. A “falta de dinheiro”, a “burocracia”, o facto de “o associativismo ter os dias contados” e a Europa “que um dia acaba” estão presentes.

Educação e formação: Na educação e formação, domina a opinião que “uma cultura de exigência faz-nos falta”, mas o sector vai “pagar uma fatura pesada” que já se nota, por

exemplo no abandono no Ensino Superior. É preciso focar a formação nas necessidades do mercado de trabalho, não “em cursos conservadores e completamente saturados”. Importa apostar na proteção de crianças e jovens, “cujo acesso ao álcool facilita um maior consumo, além de crescerem as situações de violência”. Mas também é preciso apoiar idosos pois, se há mais lares “isso só é bom para quem tem dinheiro. Para os outros...”.

No desporto, as entrevistadas afirmam gostar de desporto, pois “não é coisa de homens”, mas uma delas ataca frontalmente o futebol, pois “move multidões e conflitos”. Logo, “não vale a pena promover qualquer desporto que funcione como o futebol”.

Emigração: A maioria não coloca a hipótese de sair do País, nem que tivesse 20 anos. Os que o admitem, olham à situação económica, mas só dois não têm reticências em relação a fazê-lo: “A vida é curta demais e não quereria viver neste marasmo”. Mesmo os mais jovens preferem claramente ficar por cá. Um dos entrevistados refere mesmo: “Sou demasiado patriota e apaixonado pela terra onde nasci para mudar de país”. E mesmo o mais jovem é claro: “As minhas perspetivas de vida profissional passam por poder ficar a exercer uma profissão no meu país”.

3 – Escola debate media sociais, participação democrática e o discurso do ódio online

Nos últimos anos, a comunicação deixou de ser de um para muitos para passar a ser de muitos para muitos, o que tem efeitos em termos políticos, económicos, sociais e culturais (Gee, 2010). Os blogues, os wikis e as redes sociais são exemplos desta mudança. Com o desenvolvimento tecnológico (smartphones, tablets, consolas de jogos...), a par da web 2.0, abriu-se exponencialmente o espaço de produção e partilha de mensagens media. Os meios de produção e edição são intuitivos, acessíveis e muitos deles de utilização gratuita. Os meios de divulgação também (ex: YouTube).

O comum do cidadão passou de simples consumidor a criador de mensagens media, exercendo por esse meio a sua cidadania na sociedade da cultura participativa (Jenkins, 2006), pelo que é fundamental que desenvolva a competência de análise crítica de mensagens media (Buckingham, 2009), desde o berço (Gonnet, 1999) e ao longo da vida (Rivoltella, 2007).

A escola não pode ignorar esta realidade (De Abreu 2011), sobretudo porque está a formar jovens que exercem progressivamente a sua cidadania nos media. Na Europa, num estudo realizado em 25 países, em que foram entrevistadas mais de 25 mil crianças com idades entre 9 e 16 anos, concluiu-se que 59% das crianças, dos 9 aos 16 anos, têm um perfil numa rede social – incluindo 26% com 9 ou 10 anos, 49% dos que têm 11 ou 12 anos, 73% dos de 13 ou 14 anos e 82% dos 15 ou 16 anos. Entre os utilizadores de redes sociais, 26% têm perfis públicos (Livingstone, Olafson e Staksrud, 2011). Em Portugal, 78% dos adolescentes entre os 13 e os 16 anos e 38 por cento, entre 9 e 12 anos, têm um perfil numa rede social (*idem*).

As redes sociais estão a mudar a natureza dos grupos, das formações sociais e do poder. Estão também a alterar a forma de atribuição de significados a conteúdos dos media, pelo que

transformam a sociedade e, em particular, a cultura popular (Gee 2010). Os utilizadores têm cada vez menos barreiras à expressão artística, beneficiam de um forte apoio à criação e partilha de criações com terceiros, acedem rapidamente a informações de profissionais e amadores, sentem que as suas contribuições têm valor para os outros e sentem algum grau de conexão social com os outros utilizadores (Jenkins 2009).

Crianças e jovens têm hoje uma escrita mais pública que nunca, desenvolvem novas formas de expressão que os adultos pouco percebem e estão sujeitas a pouco acompanhamento ou supervisão. Importa por isso perceber os impactos da participação em redes sociais. Mais do que as estatísticas, que são importantes, importa compreender o que efectivamente fazem os jovens nas redes sociais, como se enquadram, como comunicam, como aprendem com os pares on-line e que capacidades desenvolvem e precisam de desenvolver (Ito, 2009).

Mas estar on-line implica também estar exposto a riscos, pelo que importa conhecer os receios de crianças e jovens relativos à utilização dos media sociais, tal como referem Livingstone, Kirwil, Ponte e Staksrud (2013): “A violência atrai menos a atenção do público do que os conteúdos sexuais mas muitas crianças estão preocupadas com conteúdos violentos, agressivos ou sangrentos. Revelam choque e repugnância quando vêem crueldade, assassínios, maus tratos a animais. E as notícias, ao mostrarem mais violência real do que ficcional, tornam as reacções das crianças mais profundas” (p. 1). A investigação desenvolvida na Europa por aquelas investigadoras revela ainda que crianças e jovens encontram esses conteúdos sobretudo em sítios Internet de partilha de vídeos (32% referem-nos), websites (29%), redes sociais (13%) e jogos (10%). No final, os cerca de 40 tipos de risco identificados foram agrupados em quatro áreas: riscos de conteúdo (ex: pornografia, violência, racismo), de contacto (ex: encontros face a face após conhecimento on-line), de conduta (ex: bullying, insultos, assédio sexual) e outros (ex: vírus, spam, pop-ups).

Toda esta informação é importante para a escola. Por um lado, também ela está presente nas redes sociais, com páginas institucionais, abertas a professores, alunos e outros actores. Por outro, professores, alunos e outros actores têm perfis nas redes sociais e interagem nessas plataformas. A escola, para continuar a desempenhar o seu papel, necessita de saber como actuar nas redes sociais enquanto instituição, mas também e sobretudo, precisa de conhecer que utilização fazem alunos e professores das redes sociais.

Tendo em atenção esta realidade e, numa lógica exploratória, decidimos avançar com uma formação de professores por nós organizada no âmbito de um módulo de formação do Programa Pestalozzi (que iremos disponibilizar em 2014, numa publicação do Programa), do Conselho da Europa, sobre a importância dos media sociais na participação democrática. A este tema associámos a temática do discurso do ódio, muito presente online e até offline, dado que estamos a colaborar no projecto que deu origem `campanha “No Hate Speech Mouvement”, lançada pelo Conselho da Europa em Março de 2013.

3.1 - Caracterização dos sujeitos e metodologia

Denominada "A participação de professores e jovens nos media sociais é democrática?", a acção de formação contínua, certificada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, decorreu em Castelo Branco, entre 10 de Dezembro de 2012 e 18 de Fevereiro de 2013, tendo contado com 14 docentes (dois professores e 12 professoras) de seis agrupamentos de escolas da região de Castelo Branco.

Onze dos participantes tinham entre 41 e 50 anos e três tinha 51 ou mais anos. Embora tivesse sido solicitado aos potenciais participantes que apenas se inscrevessem docentes de 2º e 3º Ciclos, cinco docentes de 1º Ciclo estavam efectivamente interessados em participar na acção, pelo que decidimos que poderiam participar. Os nove docentes de 2º e 3º Ciclo lecionavam nas seguintes áreas: História, Geografia, Português, Inglês, Expressão Plástica e Expressão Musical.

Doze dos 14 professores usavam redes sociais (não usam dois formandos, um docente de 1º Ciclo e outro de 2º Ciclo), com a seguinte distribuição:

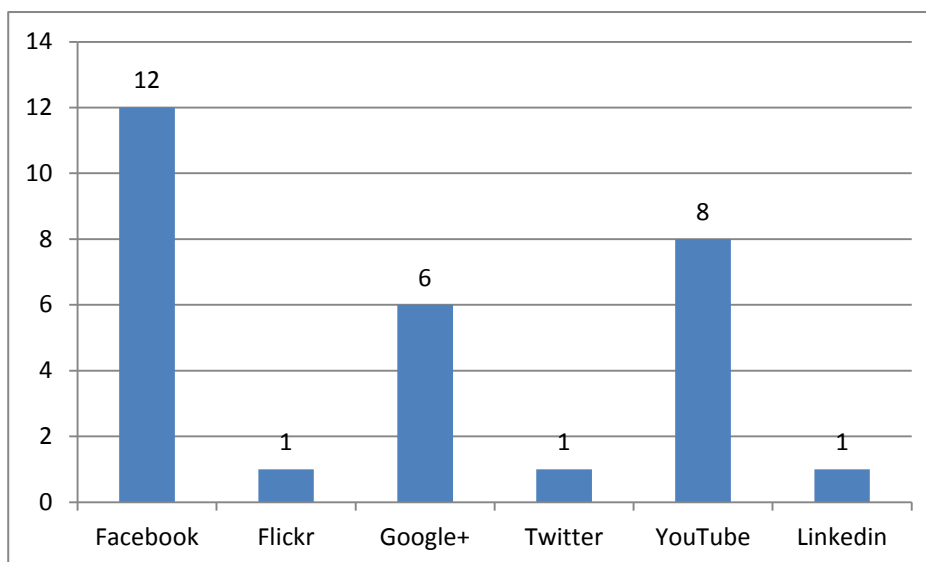


Gráfico 1 – Utilização de redes sociais por parte dos formandos

Todos os formandos que usam redes têm um perfil no Facebook e a frequência mínima de utilização da rede é de três dias por semana, sendo que seis dos 12 professores referem usar esta rede todos os dias. Segue-se o YouTube, com oito docentes a usarem esta rede, mas o YouTube pode ser utilizado mesmo não tendo perfil na rede, o que é possível acontecer em alguns dos casos. A rede Google+ é utilizado por metade dos professores e apenas dois deles a utilizam todos os dias. Já o Twitter é usado apenas por um dos participantes (mas fá-lo todos os dias), tal como sucede com LinkedIn (seis dias semana) e o Flickr (menos de um dia por semana). Os formandos usam sobretudo as redes para partilhar fotografias e vídeos, falar com os amigos e por razões profissionais.

Em relação à percepção que os professores têm da utilização da utilização de redes sociais por parte de alunos, os 12 que utilizam referem que a rede preferida dos alunos é o Facebook. Oito

docentes referem mesmo ser amigos de alunos seus nessa rede. E falam com alunos seus no Facebook, seja algumas vezes (sete professores) ou muitas vezes (um professor). Quando conversam com os alunos, essas conversas têm fins pedagógicos (quatro respostas) ou para tratarem assuntos pessoais (quatro respostas). Dos 14 docentes, 13 afirmam que “as redes sociais têm potencial no que diz respeito à sua utilização para fins pedagógicos”.

Apenas um professor refere falar com os alunos acerca da utilização de redes sociais. Mas os 14 referem estar atentos aos riscos que os alunos correm quando utilizam redes sociais. Três referem ter “alguma informação”, oito afirmam ter “muita informação” e três dizem mesmo ter “toda a informação necessária” acerca dos riscos decorrentes da utilização de redes sociais.

Seis dos 12 formandos afirmam ainda utilizar a rede social para falarem com pais de alunos, seja sobre assuntos relacionados com a escola ou de assuntos pessoais.

Na formação, com a duração de 25 horas, precisámos conceitos, tais como media sociais, redes sociais, participação, participação democrática e discurso do ódio on-line. Além dos conceitos foram apresentados exemplos de discurso do ódio online, bem como as perspectivas legais sobre o combate ao discurso do ódio e os objectivos da campanha No Hate Speech, do Conselho da Europa (<http://smdp.edublogs.org/>). Os formandos organizaram-se em grupos e definiram os trabalhos que iriam desenvolver com os seus alunos acerca do tema da formação. Após o processo deveriam criar produtos media, em colaboração com os alunos, para os disponibilizarem nos media sociais. Esse trabalho foi apoiado em sessões presenciais e em sessões via Skype.

3.2 - Resultados

Por motivos de logística, três das formandas trabalharam individualmente, pois não havia colegas da sua escola a frequentar a formação. Os restantes organizaram em quatro grupos: três de três elementos e um de dois elementos.

No total foram envolvidos 264 alunos de seis agrupamentos de escolas, pertencentes a quatro concelhos: três de Castelo Branco, uma de Fundão, outra de Sertã (distrito de Castelo Branco) e outra de Mação (distrito de Santarém). A distribuição por anos/idades foi a seguinte:

Tabela 3 – Distribuição dos alunos por ciclo de estudos

Ciclo de estudos	1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo
	3º ano (8/9 anos)	4º ano (9/10 anos)	5º ano (10/11 anos)	6º ano (11/12 anos)	7º ano (12/13 anos)
Número de alunos	19	3	30	161	51

Fazemos agora um resumo das actividades desenvolvidas por cada um dos grupos e por professores que trabalharam individualmente:

Grupo 1 (uma professora): Consistiu numa reflexão com um grupo de 34 alunos, de 11/12 anos, acerca da utilização das redes sociais. Foi ainda feita uma autorreflexão sobre a utilização de duas páginas Facebook com duas turmas de alunos (uma de 30 alunos, de 11/12 anos, e outra com 28 alunos, com 13/14 anos), na disciplina de música.

Grupo 2 (três professoras): Após uma reflexão sobre a utilização de redes sociais com três grupos, num total de 67 alunos de 11/12 anos, foi solicitado aos alunos que respondessem, por escrito e anonimamente, a três questões: "Como usas as redes?", "O que mudarias no Facebook?", "Já viveste situações no Facebook que te fizeram sentir mal?". Após a selecção de opiniões, foi elaborado um vídeo (<http://youtu.be/sJjsRk4AE90>) com as frases seleccionadas.

Grupo 3 (três professoras): "As duas faces do Facebook" foi o tema do trabalho realizado com a participação de 57 alunos, com idades entre 10 e 12 anos, que frequentam o 5º e o 6º ano. Após um debate com os alunos foi aplicado um questionário e produzidos vídeos com a opinião dos alunos acerca dos aspectos positivos e negativos do Facebook.

Grupo 4 (três professores): O trabalho centrou-se na utilização da Internet e das redes sociais e envolveu 23 alunos do 7º Ano de escolaridade, com idades de 12/13 anos. Os alunos foram convidados a responder a um questionário anónimo acerca da utilização de redes sociais. Posteriormente assistiram a uma palestra a cargo de um especialista da Guarda Nacional Republicana. Responderam depois a novo questionário.

Grupo 5 (uma professora): O trabalho foi realizado com três alunas com necessidades educativas especiais, com 12 anos de idade, residentes na área rural de Castelo Branco. O objectivo passou por reflectirem acerca das redes, suas potencialidades e riscos, tendo como motivação cartoons e outros materiais. No caso concreto, apenas uma das três tem acesso à Internet, embora as três afirmem conhecer a forma como as redes sociais funcionam.

Grupo 6 (uma professora): O trabalho foi desenvolvido com três crianças de 9 anos que frequentam o 4º Ano do 1º Ciclo, numa zona rural e pobre da região de Castelo Branco. Duas têm acesso à Internet em casa, mas nenhuma delas tem perfil em qualquer rede. Para abordar o tema das redes, a professora solicitou o apoio do professor de TIC, tendo constatado que foi a primeira vez que as alunas tiveram uma discussão sobre as redes.

Grupo 7 (duas professoras): A actividade foi desenvolvida numa zona rural e pobre, com 19 alunos de 3º Ano, apenas oito com acesso à Internet em casa, mas com perfil no Facebook. As duas professoras organizaram uma sessão de esclarecimento, aplicaram um questionário e desenvolveram uma actividade prática, em qua cada aluno apresentava em desenho o que pensava da rede social. Editaram depois um vídeo onde a voz de cada criança acompanha o desenho (<http://www.youtube.com/watch?v=hfZUEBA5LXc&feature=youtu.be>).

Os resultados dos trabalhos e actividades desenvolvidas apontam para o seguinte:

- a) Cerca de 10 por cento dos alunos participantes (28 em 264) não tinham acesso à Internet e ainda menos a redes sociais, algo que acontecia sobretudo nas zonas rurais da região de Castelo Branco. Porém, os alunos sem acesso têm uma percepção clara do que os seus amigos fazem na rede e referem que gostariam de fazer o mesmo (comunicar, jogar...). Uma aluna do 4º Ano do 1º Ciclo, sem acesso, mostrou vontade de intervir se o tivesse: “gostava de falar com o primeiro-ministro para não haver tantos cortes nos ordenados, para não inventar impostos por tudo e por nada e para abrir mais fábricas para os desempregados, que são muitos. A minha mãe é uma delas”. Um outro aluno do 3º Ano do 1º Ciclo, também sem acesso, gostava de fazer um percurso original: “queria ter uma quinta no Facebook, igual à minha quinta verdadeira”.
- b) Os alunos referem situações em que tenham presenciado formas de discurso do ódio. Em todas as actividades foram referidos casos de riscos de conduta, como o bullying (“Já me magoaram com o que escreveram e fiquei mesmo mal. Foi alguém de quem eu gostava”) e de conteúdos: “Enviaram-me fotos ridículas. São pessoas que não pensam”; “Em vez de partilhar imagens de crianças a morrer de fome, devíamos ajudar essas pessoas. Partilhar é uma forma de discriminação”.
- c) Entre os medos das crianças destacam-se claramente riscos de contacto, tais como: “de sermos raptados”, “de revelarmos informação confidencial” ou de “sermos enganados com páginas/perfis falsos”, de estranhos entrarem na sua conta (facejacking) ou deles próprios publicarem informação confidencial, pelo que são unânimes em dizer que não devem falar com estranhos. Temem ainda os assaltos a residências com origem em informação partilhada na rede;
- d) As vantagens da rede estão na comunicação com familiares (alguns noutros países) e amigos (sobretudo os próximos na vida real), os jogos e a publicação de informação.
- e) Os alunos têm a clara noção que não podem publicar o que quiserem na Internet e defendem mesmo que há limites: “Acho que a liberdade existe, mas não podemos abusar dela”; “Não se pode fazer tudo o que se quer. Há limites que não se podem passar”; “A nossa liberdade de pôr coisas no *Facebook* tem limites; não podemos pôr o que nos vem à cabeça”.
- f) A discussão a propósito das redes sociais foi algo que interessou os alunos, independentemente do seu sucesso escolar e de terem, ou não, acesso à Internet;

4 – Conclusões

As conclusões são apresentadas em dois blocos, o primeiro relativo às actividades realizadas no âmbito de “Um Dia com os Media”, em 2012, e o segundo em relação à actividade relacionada com a iniciativa “Sete Dias com os Media”, que decorreu em 2013.

4.1 – Acções no âmbito de “Um Dia com os Media”

Tal como refere a literatura, as crianças estão muito marcadas pelo que refere a televisão e menos pelos media tradicionais, como o jornal ou a rádio. Consomem mais televisão com pais e outros familiares, mas vão ganhando autonomia no consumo em função da idade. É também em função da idade que preferem claramente a Internet (com destaque para o Facebook e outras redes como o YouTube), que é uma clara opção no 2º e sobretudo no 3º Ciclo.

Entre as notícias a que mais referem está a crise, que será uma preocupação transversal à sociedade a que não ficam indiferentes. Mas são as notícias que dizem respeito a crianças e jovens que mais as marcam (pedofilia, raptos, mortes, acidentes). Essas notícias referem quase sempre acontecimentos negativos, tal como refere a literatura e, na opinião dos professores, que recolheram os dados, interessam as crianças porque sentem que poderia acontecer-lhes.

Os cidadãos que responderam ao desafio de serem entrevistados pelo Reconquista optam entre as respostas politicamente correctas no que diz respeito ao discurso político, não afrontando os poderes instituídos. Mas têm uma postura mais interventiva em relação aos media, cujas mensagens e agendas encaram com desconfiança. Dizem mesmo não acreditar que a voz do cidadão tenha impacto nos media. Já quando se referem à realidade próxima (crise, revolta popular, emigração, educação/formação) apresentam opiniões reflectidas.

4.2 – Acção no âmbito de “Sete dias com os Media”

A grande mais-valia da acção de formação residiu no facto de os professores terem discutido a utilização das redes sociais com os alunos, o que aconteceu pela primeira vez na larga maioria dos casos. Puderam assim perceber a utilização que estes fazem das redes, bem como as vantagens e riscos (conteúdo, contacto e de conduta) que sentem em relação aos media sociais. Constataram também o fosso digital, maior nas zonas rurais que nas urbanas.

Nas actividades desenvolvidas pelos formandos, em conjunto com os seus alunos, foi notória interdisciplinaridade entre ciclos (1º/2º/3º) e entre áreas curriculares (ex: Português e Educação Musical), mas também entre curriculares e curriculares não disciplinares (Português/Formação Cívica e Apoio ao Estudo). E foi claro o interesse dos alunos pela temática, mesmo dos que tinham pior aproveitamento escolar.

Os professores fizeram uma auto-reflexão acerca do uso que fazem eles próprios das redes sociais e das potencialidades que têm os media sociais em termos pedagógicos e de relação com os alunos. Centraram-se porém muito nos riscos de utilização dos media sociais, o que mostra a sua preocupação com as eventuais consequências da utilização, muito embora refiram ter informação para apoiar os alunos na utilização.

Os docentes utilizaram os media sociais para falar sobre os media sociais e até para publicação dos resultados, como foi o caso de três grupos, que produziram vídeos,

disponibilizados posteriormente no You Tube. Os produtos da acção eram menos importantes que os processos, mas têm elevada qualidade, permitem perceber o tipo de trabalho desenvolvido na abordagem à participação democrática e combate ao discurso do ódio.

Importa desenvolver mais acções nestas áreas, pois os formandos solicitaram uma nova acção que aprofundasse mais os temas da participação democrática e do discurso do ódio on-line.

Referências

Buckingham, D. (2009). "Media Education Policy: The future of Media Literacy in the Digital Age: some challenges for policy and practice, in "Euromeduc – Media Literacy in Europe – controversies, challenges and perspectives, 2009 - Brussels: Euromeduc, p.13-25.

Carvalho, M. J. L. d. (2008). Infância e risco social: Retratos na imprensa portuguesa Sociologia - Problemas e práticas.

De Abreu, B. (2011). Media Literacy, Social Networking and the Web 2.0 Environment for the K-12 Educator. New York: Peter Lang Publishing.

De Abreu, B. (2007). Teaching Media Literacy. New York: Neal-Schuman Publishers Inc.

Fórum Educação para a Cidadania. (2009). Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania. Lisboa: Fórum Educação para a Cidadania.

Gee, J. (2010). New Digital Media and Learning as an Emerging Area and "worked examples" as One Way Forward. New York: MIT Press.

Gilmor, D. (2006). We the media: Grassroots Journalism By the People, For the People. Sebastopol (CA) : O'Reilly Media Inc.

Gonnet, J. (1999). Éducation et médias. Paris: PUF.

Ito, M. (2009). Living and Learning with new media: summary of findings from the Digital Youth Project. New York: MIT Press.

Jenkins, H. (2009). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. New York: MIT Press.

Jenkins, H. (2006). Convergence Culture: where old and new media collide. New York: New York University Press.

Livingstone, S., Kirwil, L., Ponte, C. and Staksrud, E. (2013). In their own words: what bothers children online? with the EU Kids Online Network. LSE London: EU Kids Online.

Livingstone, S., Oláfsson, K. e Staksrud, E. (2011). Social networking, age and privacy. LSE London: Eu Kids On-line.

Marktest. (2010). Bareme Imprensa Regional. <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~1574.aspx> (consultado a 2 de Abril de 2013);

Mastermann, L. (1985). Teaching the Media. London: Comedia.

McNamara, P. (2004) Silent victims and pretty props: the representation of young people in irish national newspapers. <http://www.nordicom.gu.se/cl/publ/electronic/PaulMcIreland1.pdf> (consultado a 1 de Março de 2007).

ONU. (2005). World Youth Report 2005

<http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/wyr05book.pdf> (consultado na Internet em 1 de Março de 2007).

Ponte, C. (2007). Mudam-se os tempos, mudam-se as notícias? A cobertura jornalística de crianças no Público e Diário de Notícias em 2000 e 2005. *Media & Jornalismo*, 11, 51-72.

Ponte, C., & Afonso, B. (2008). Crianças e Jovens em Notícia - Análise da cobertura jornalística em 2005. In C. Ponte (Ed.), *Crianças e Jovens em Notícia*. Actas do I Seminário Internacional Infância, Cidadania e Jornalismo. Lisboa: Livros Horizonte.

Potter, W. (2005). *Media Literacy* (3rd edition). London: Sage Publications.

Rivoltella, P. (2007). Realidad y desafíos de la educación en medios en Italia. *Comunicar*, 28, 17-24.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

“Setúbal na Rede” promove prática do jornalismo em escolas – a educação para os *media* como forma de promoção da cidadania

Pedro Brinca (pnbrinca@gmail.com)

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo: A Setúbal na Rede – SNR, Associação para a Cidadania, nasceu com o objetivo de complementar a atividade do jornal e do portal regional “Setúbal na Rede” naquilo que é a sua vertente mais ligada à responsabilidade social, à componente cultural e à promoção de valores na sociedade, objetivos que se identificam claramente como não tendo propósitos lucrativos.

Foi neste âmbito que surgiu o desafio de colaboração com as escolas do distrito. Porque é necessário combater o individualismo crescente na sociedade, porque é preciso recuperar o conceito de comunidade, porque só se pode ser um cidadão interveniente quando se compreende o funcionamento das instituições, porque a informação é essencial para a participação e porque é junto dos mais jovens que ainda se consegue promover a alteração de comportamentos de forma eficaz.

Onze escolas e agrupamentos, do primeiro ciclo do ensino básico ao secundário, aderiram no primeiro ano do projeto. A ideia é ter um conjunto de jovens repórteres em cada escola ou agrupamento, formados e acompanhados a partir de *workshops* da responsabilidade do “Setúbal na Rede” e com o envolvimento dos professores. Não se pretende formar jornalistas, mas bons consumidores de informação.

Os primeiros trabalhos já começaram a ser publicados e está em preparação uma sessão de encerramento do primeiro ano do projeto que vai envolver centena e meia de jovens num programa que incluirá ainda uma visita às ruínas romanas de Tróia. Nesta altura, pode-se já fazer um pequeno balanço e retirar algumas conclusões desta parceria, que implicou a realização de onze palestras e quinze *workshops*.

Palavras-chave: Jornalismo, Media, Cidadania, Escolas

O “Setúbal na Rede” foi o primeiro jornal exclusivamente digital do país. Este pioneirismo valeu-lhe, por exemplo, a nomeação para o Prémio Jovem Empreendedor da Associação Nacional de Jovens Empresários. À sua componente inovadora juntou, desde sempre, os critérios base de um jornalismo sério, isento e rigoroso, dizendo não, por exemplo, aos comunicados de imprensa como fonte única, quando a técnica do *copy/paste* começava a ganhar terreno e a invadir todos os meios de comunicação social. Essa postura foi reconhecida com o Prémio Gazeta de Imprensa Regional de 1999, atribuído pelo Clube de Jornalistas.

No entanto, a visão definida para o “Setúbal na Rede” foi sempre a de ter uma função em prol do desenvolvimento da região onde estava inserido. A informação, nomeadamente a que é produzida com critérios jornalísticos, é um pilar da democracia, mas também essencial para o progresso da sociedade. Daí se percebe que a comunicação social não pode nunca assumir um papel de mero observador da realidade, relatando-a de forma passiva, mas é sempre, também, um agente de mudança da sociedade.

Nesse sentido, o “Setúbal na Rede” adotou, desde sempre, uma postura ativa na sua região, informando mas também fazendo acontecer. Mediando a comunicação entre os diversos agentes de poder da região e os cidadãos, mas também o fazendo em sentido contrário. Promovendo a participação, relevando a opinião, organizando debates e eventos diversos, editando livros, criando tertúlias. No fundo, trabalhando a comunicação em sentido lato, tentando ser como que uma espécie de cimento que liga todo um distrito.

A Setúbal na Rede – SNR, Associação para a Cidadania, nasce com o objetivo de complementar a atividade do jornal e do portal regional “Setúbal na Rede” naquilo que é a sua vertente mais ligada à responsabilidade social, à componente cultural e à promoção de valores na sociedade, objetivos que se identificam claramente como não tendo propósitos lucrativos. A missão de um órgão de comunicação social não se pode esgotar na produção e disponibilização de conteúdos, podendo e devendo utilizar o seu prestígio e capacidade mobilizadora em torno de atividades por si produzidas ou em que se envolva com terceiros.

Foi neste âmbito que surgiu, de uma forma natural, mas adiado durante muito tempo, o desafio de colaboração com as escolas do distrito. Porque é necessário combater o individualismo crescente na sociedade, porque é preciso recuperar o conceito de comunidade, porque só se pode ser um cidadão interveniente quando se compreende o funcionamento das instituições, porque a informação é essencial para a participação e porque é junto dos mais jovens que ainda se consegue promover a alteração de comportamentos de forma eficaz.

Onze escolas e agrupamentos, do primeiro ciclo do ensino básico ao secundário, aderiram no primeiro ano do projeto. A ideia é ter um conjunto de jovens repórteres em cada escola ou agrupamento, formados e acompanhados a partir de *workshops* da responsabilidade do “Setúbal na Rede” e com o envolvimento dos professores. Não se pretende formar jornalistas,

mas bons consumidores de informação. E os primeiros trabalhos já começaram a ser publicados.

As escolas aderentes representam realidades tão diferentes quanto é possível num distrito como o de Setúbal. Meios urbanos, como o Barreiro, periféricos, como a Charneca da Caparica, em Almada, Sampaio, em Sesimbra, e Pinhal de Frades, no Seixal, ou mais rurais, como a Moita e Palmela. Bairros conhecidos como problemáticos, como o Laranjeiro, em Almada, ou a Camarinha e a Bela Vista, em Setúbal, e o ensino profissional, ainda estigmatizado, neste caso do Montijo. Mas também a interioridade de uma localidade como o Torrão, a 35 quilómetros da sede de concelho, Alcácer do Sal.

Os alunos participantes na iniciativa são escolhidos de acordo com critérios das próprias escolas, umas que recorreram às equipas já existentes para a produção dos jornais escolares, outras que aproveitaram para criar as condições para lançar ou fazer ressurgir o seu próprio jornal. Nalguns casos são voluntários que têm algum fascínio pela escrita ou até mesmo pelo jornalismo, noutros são turmas inteiras, onde alguns alunos oferecem uma certa resistência para participar, simplesmente porque não gostam de se envolver no que quer que seja.

Para que serve o Jornalismo?

Como pontapé de saída, e para enquadramento do projeto em cada escola, foi desenvolvida uma espécie de palestra, com o tema “Para que serve o Jornalismo?”. O público foi diversificado de acordo com cada escola e, entre professores e até alguns pais, nalgumas delas, o denominador comum foram jovens estudantes, uns que acorreram por imposição dos docentes, outros que se deslocaram por vontade e interesse próprio. Procurou-se a interatividade, promoveu-se o diálogo e apostou-se muito na provocação, para estimular o exercício mental e se questionar os preconceitos trazidos de casa.

Este primeiro mergulho em cada escola acabou por revelar uma realidade assustadora, constituindo-se como uma forma eficaz de traçar um perfil da sociedade, sem os filtros que os adultos sempre colocam quando confrontados publicamente. Os jovens, descomprometidos de qualquer preocupação, partilharam ideias e juízos que certamente ouvem em casa habitualmente. E reproduzem-no com grande convicção e certeza.

A primeira ideia é a de que os *media* mentem. Em todas as escolas se sentiu uma má vontade latente em relação aos jornalistas. São aldrabões, inventam histórias. É claro que explorando essas opiniões se percebeu que se referem sobretudo às chamadas revistas cor-de-rosa, que anunciam gravidezes, namoros e separações, que afinal não se chegam a concretizar. Mas também à imprensa desportiva, que notícia habitualmente contratações que não se confirmam.

Outra ideia forte é a de que os políticos são todos ladrões e corruptos e só não se conhecem mais casos porque a comunicação social os encobre. Este descrédito nas instituições é preocupante quando se quer promover a cidadania. Quem não acredita no sistema não pode

estar minimamente motivado para participar. Mas leva-nos também a perceber como a percepção da realidade é deformada a partir dos critérios jornalísticos.

E ainda o reconhecimento de que os pais e avôs, lá em casa, passam os noticiários inteiros a garantir que o mundo está perdido porque estes só transmitem desgraças. E é então que se lhes explica que é essencialmente a exceção que é notícia. Que, ao contrário do que muitas vezes se pensa, o jornalismo não transmite a realidade, mas apenas uma parte dela. E quando somos levados a pensar que o mundo está cheio de desgraças, porque é só o que vemos nos *media*, devemos recordar que isso é a exceção. Por isso, é bom que as notícias sejam essencialmente negativas, pois é sinal de que isso não é a regra.

Prevaleceu, em todas estas apresentações, o espanto por esta nova visão sobre as notícias. E fez-se pedagogia, ao alertar para o perigo sobre as generalizações. Um autarca corrupto é notícia porque é um desvio à regra, pois não faria sentido falar das outras centenas que eventualmente cumpriram honestamente as suas obrigações. Generalizar a meia dúzia de casos conhecidos de autarcas com problemas com a justiça para todo o universo do poder local é um perigo pela injustiça que constitui. Nenhum aluno gosta de ser considerado vândalo só por frequentar a mesma escola de um colega que andou a provocar desacatos.

Mas há também a confusão generalizada sobre o que é e o que não é jornalismo. Sobretudo, a ideia de que todos os que aparecem nos meios de comunicação social são jornalistas. E, por isso, surgem as críticas porque um comentador disse algo com que não se concorda, sobretudo se o assunto é futebol. Falta a noção clara da distinção entre opinião e informação. E isso aplica-se ainda, por exemplo, aos apresentadores de televisão. É habitual ouvir reparos sobre a violação da aplicação das regras que condicionam os jornalistas na sua atividade dirigidos a profissionais como a Teresa Guilherme, a Júlia Pinheiro ou o Manuel Luís Goucha. Até mesmo ao Herman José ou ao Ricardo Araújo Pereira. Numa enorme confusão entre produtos mediáticos, funções e responsabilidades.

Uma confusão que hoje alastra também aos diferentes suportes e canais. Que leva a interpretar as revistas cor-de-rosa como jornalismo, só porque são vendidas na banca como os jornais, ou a acreditar em tudo o que se lê na internet, mesmo que num *post* numa rede social, sem distinguir que na *web* convivem fontes mais e menos fidedignas. Que leva até a que não se distinga uma notícia publicada num jornal de referência com outra publicada num dos muitos projetos humorísticos, de sátira à atualidade, que hoje se multiplicam *on-line*.

Escrita jornalística

Com os *workshops* de escrita jornalística pretende-se que os alunos sejam confrontados com as tarefas diárias dos jornalistas e percebam as diversas etapas na construção de uma notícia. Com isso, vão perceber que o trabalho jornalístico é muito mais do que a redação de um texto, mas que passa sobretudo por um conjunto vasto de escolhas. Escolha de um tema, de um

ângulo de abordagem, dos protagonistas, das questões a colocar, das fontes a consultar, da informação a utilizar e da sua hierarquização.

Sempre que se faz uma escolha, há opções que ficam de fora ou são remetidas para planos secundários. Assim, fica claro que o jornalista não transmite a realidade. Apenas uma parte dela. Numa opção que se pretende séria e justa, mas que será sempre subjetiva, por se tratar de uma decisão pessoal. Ao terem que passar por este processo, os jovens ganham sentido crítico face aos *media*, porque podem começar a questionar as opções dos jornalistas.

Depois de todas as escolhas feitas, vem a parte em que é necessário relatar os factos com uma estrutura narrativa própria. Aproximar o discurso o mais possível da “linguagem média” do dia-a-dia, fugir das estruturas formais e procurar comunicar com a eficácia com que o fazemos empiricamente, revela-se uma tarefa árdua a início. O mais difícil é escrever simples, como se estivéssemos a contar um episódio a um amigo.

A tendência natural de todos é complicar. Tentar dar alguma erudição aos textos. Procurar linguagem rebuscada, exibir a sapiência. Começar por fazer todos os enquadramentos e contextualizações possíveis. Desfiar os antecedentes históricos dos factos que se pretende relatar. Elaborar frases complexas, relacionando ideias diferentes na mesma oração. No fundo, confundindo uma notícia com um trabalho académico ou caindo na tentação de fazer uma narrativa cronológica, como se de um conto se tratasse. Cheio de pormenores irrelevantes e desnecessários para a compreensão do essencial.

Considerações teóricas

A escrita jornalística cumpre um modelo que tem em vista a sua eficácia. O seu objetivo é informar e deve cumprir essa missão sem desvios. E procura ser o mais universal possível, informando no mesmo texto aquele que já tem acompanhado os acontecimentos e precisa apenas dos dados mais recentes assim como os que nada conhecem do assunto e precisam, por isso, de dados de enquadramento. Foi por essa razão que se criou um modelo específico, conhecido por “pirâmide invertida”.

Adriano Duarte Rodrigues (2000) define “pirâmide invertida” como uma regra da escrita jornalística que consiste em descrever em primeiro lugar os aspetos que são considerados mais importantes por parte da audiência e prosseguir com a apresentação dos aspetos menos importantes. A regra da “pirâmide invertida” não segue, portanto, a lógica do texto narrativo, mas obedece a imperativos decorrentes de um suposto interesse do leitor, visando aquilo a que poderíamos dar o nome de economia do tempo de leitura.

Embora muitas vezes contestado, continua a ser o modelo que prevalece em todos os suportes, pelo que qualquer consumidor de notícias devia estar bastante familiarizado com esta forma de expor a informação. Contudo, sempre que se pede a alguém que escreva uma notícia, e independentemente da idade, o resultado aproxima-se sempre de uma ata, com um

enquadramento inicial e os dados apresentados por ordem cronológica. É a estrutura formal dos trabalhos académicos, a organização dos contos e dos romances. No fundo, a forma como organizamos as ideias em termos de raciocínio.

Por isso, Dorothy Graber, citada por Elizabeth Bird e Robert Dardenne (Traquina, 1999), defende que, enquanto a “pirâmide invertida” é um instrumento eficiente para o jornalista, pode ser um desastre para o leitor. A mesma autora acrescenta que, enquanto, indubitavelmente, muitos leitores apreenderam o código narrativo específico da reportagem objetiva, a maioria dos leitores mostra uma marcada incapacidade para “digerir” notícias políticas senão em termos muito latos. Diríamos mesmo que não só políticas, pois, como refere J.R. Rayfield (Traquina, 1999), muita da informação em jornais e notícias radiodifundidas é, por conseguinte, difícil de processar, e pode, de facto, ser interpretada como pouco compreensível.

Esse paradoxo, como classificam Bird e Dardenne, é um problema que urge resolver. Porque, se é verdade que o jornalismo desempenha um papel fundamental na sociedade, como garante da democracia, da cidadania e dos direitos individuais e coletivos, também é certo que só faz sentido se tiver leitores, ouvintes e espetadores minimamente interessados. Por isso, ou se inventam novas regras para o jornalismo ou se formam os cidadãos para compreenderem as existentes e se tornarem potenciais consumidores. Este é um papel fundamental da educação para os *media*.

Mais do que dominarem a tecnologia mediática, é preciso que os cidadãos percebam a gramática, a estrutura narrativa, o encadeamento das informações. Os jornalistas têm que fazer um esforço para se aproximarem dos seus leitores, mas estes não podem estar à espera de relatos formais dos acontecimentos, como se de relatórios académicos ou de atas de eventos se pudesse fazer um jornal. Há, no fundo, uma linguagem própria do jornalismo e, tal como o inglês, essencial para interagir com o mundo moderno, essa tem hoje que ser difundida por todos.

Perceção da realidade

O jornalismo é, na sociedade da informação, o espelho do tempo e do mundo em que vivemos, dos seus defeitos e qualidades (Ricardo e Letria, 2003). Mas não é missão do jornalismo dar a conhecer o mundo e a explicação das coisas que o compõem. Para isso existem as enciclopédias, os manuais ou os documentários de televisão. E este é um problema muitas vezes detetado nas expectativas dos consumidores de notícias. No fundo, não se pode exigir mais ao jornalismo do que aquilo que é suposto ele dar.

Não se pede ao jornalista que forme, mas sim que informe, e informar é sempre um serviço público. Não pode haver cidadania sem uma boa informação que esclareça e mobilize quem pretende participar, intervir e ter opinião sobre o que se passa à sua volta (Ricardo e Letria, 2003). Informar é contar a uma pessoa aquilo que sabemos e ela não sabe. Informar é, pois, contar histórias sobre coisas que aconteceram, foram ditas ou pensadas (Pereira, 1981).

Há muito que os jornalistas de todo o mundo se guiam por um aforismo, atribuído ao americano Charles Anderson Dana, que definia notícia em poucas palavras: “Se um cão mordeu um homem, isso não é notícia. Mas se um homem morder um cão, isso é notícia!”. Esta máxima dá relevo ao fator excepcional de um acontecimento para que este se torne noticiável. Logo, é preciso entender que os meios de comunicação social não mostram a realidade, mas apenas uma parte dela, geralmente as exceções que fogem à regra.

Mas esta máxima, esta lógica de conduta dos jornalistas, representa um perigo para a perceção da realidade por parte da opinião pública. Se as pessoas não souberem que o normal é os cães morderem os homens, ainda vão ficar convencidas de que o contrário é a regra, por apenas essas notícias surgirem divulgadas. E porque as notícias espelham apenas uma pequena parte da realidade é preciso que prevaleça a noção e a convicção de que o mundo é muito maior, muito mais organizado e muito melhor do que aquele que vimos nos telejornais. Há quem lhe chame otimismo esclarecido.

Referências bibliográficas

Pereira, J. E. (1981). Manual Prático de Jornalismo. Lisboa: Editorial Notícias.

Ricardo, D. e Letria, J. J. (2003). O jornalismo explicado aos jovens... e aos outros. Lisboa: Terramar.

Rodrigues, A. D. (2000). Dicionário Breve da Informação e Comunicação. Lisboa: Editorial Presença.

Traquina, N. (1999). Jornalismo: Questões, Teorias e Histórias. Lisboa: Veja Editora.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Média e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Alfabetización mediática española y crisis económica: Detección de un problema de investigación

Adrián Tarín Sanz (tarinadrian@gmail.com)

Universidad de Sevilla

Resumen: ¿Comprendemos significativamente los términos en los que se plantea la actual crisis económica? Desde la irrupción del *crack* financiero global, los medios de comunicación españoles han servido como altavoces de toda una jerga técnica que han ayudado a instalar en nuestro repertorio lingüístico cotidiano. Con el objetivo de realizar un futuro estudio concluyente sobre la pregunta inicial, se ha llevado a cabo -como fase previa- una detección del problema de investigación, a fin de construir una hipótesis sustancial. Empleando cuestionarios y realizando entrevistas personales a una cata poblacional no representativa -pero sí ideal en sus características formativas y socioeconómicas- de Sevilla (Andalucía, Estado español), se han obtenido unos resultados en los que se detectan incomprensiones en varios términos reconocibles, así como se confirma una opinión crítica generalizada hacia los medios de comunicación españoles. La deseable labor pedagógica atribuida a los *media* podría estar fracasando en la cobertura de la crisis económica.

Palabras clave: crisis económica, medios de comunicación, alfabetización, comprensión.

Abstract: Do we fully understand with which terms the current economic crisis is being described? Since the global financial crack broke out, the Spanish mass media have spread a technical jargon that they have introduced in our daily language. In order to conduct a conclusive study in the future that will answer the initial question, the research problem has been identified, as part of a previous stage, in order to build a substantial hypothesis. A series of questionnaires and personal interviews were carried out in Seville (Andalusia, Spain) to a non-representative population sample, which was perfectly suitable according to their educational and socioeconomic background. The results showed that several recognisable terms were not fully understood and also confirmed the generalised criticism towards the Spanish mass media. The desirable educational work credited to the media could be failing with regard to the economic crisis coverage.

Keywords: economical crisis, mass media, literacy, comprehension.

Introducción

Durante los últimos cuatro años la actual crisis financiera mundial -que en nuestro entorno europeo afecta con mayor crudeza a los países del sur- se ha configurado como uno de los fenómenos noticiosos que con mayor profusión ocupa un espacio destacado en los medios de comunicación españoles. Directrices políticas provenientes del extranjero, legislaciones gubernamentales autóctonas, actos masivos de protesta y rebeldía o los modos de afectación social son contenidos que habitualmente abren los informativos de los medios audiovisuales o que copan las portadas de los diarios. Como consecuencia latente, el aumento de espacios informativos y opinativos en torno al declive de la estructura económica ha generado un amplio repertorio de conceptos fácilmente distinguibles y, en gran medida, interiorizados por el sector de la población consumidor de medios. Verbalizamos nuestra preocupación en unos términos hasta hace cinco años desconocidos para el común ciudadano y vivimos focalizando nuestra atención en el estado de unos indicadores que no hace mucho pasaban desapercibidos para la prensa generalista. En ocasiones, incluso hemos llegado a alterar nuestros hábitos de consumo y ahorro como medida preventiva en función de las informaciones mediáticas recibidas: investigadores de la Universidad de A Coruña concluyen una investigación sobre la influencia de los medios de comunicación en la economía doméstica entre los años 2008 y 2010 utilizando como referencia a los dos diarios nacionales con mayor distribución e índices de lectura -*El País* y *El Mundo*-, demostrando cómo incrementaron sus contenidos relacionados con la crisis hasta situarlos entre las informaciones más frecuentes en dicha etapa, y coincidiendo -para nuestros colegas causalmente- con un periodo de ahorro energético (Martínez Fernández, Juanatey Boga y Costa Sánchez, 2012). Más allá de la anécdota, este estudio podría servirnos como una manifestación más del potencial activador de los medios de comunicación en su cobertura sobre la crisis económica, así como de la importancia que reviste la articulación de una información de calidad para afrontar los retos del presente y, por consiguiente, de un pacto de lectura accesible al consumidor.

Desde que se detectase el vigente deterioro en las economías capitalistas occidentales, no obstante, se ha venido produciendo en nuestro país una interesante literatura académica en torno a la (ir)responsabilidad de los medios de comunicación en la crisis. Dando por hecho que entre sus funciones debería encontrarse la prevención pedagógica del desastre financiero, la mayor parte de estas investigaciones consideran que tal labor ha sido defectuosa, principalmente por omisión o por insuficiencia de calidad en los contenidos. De esta manera, Masdemont Romero (2011) elabora un análisis teórico y crítico del papel de los *media* respecto a la crisis económica, atribuyéndoles la generación del pensamiento único a través de una red de tejidos corporativos e intereses empresariales contrarios a la deontología periodística, en el marco del célebre modelo propagandístico propuesto por Chomsky y Herman (2009).

Por otro lado, diferentes trabajos nos muestran una aproximación empírica a la cobertura mediática de la crisis. Müller (2010) estudia el contenido de las portadas de los diarios de referencia *El País* y *El Mundo* entre 1996 y 2009 -momento clave en la gestación de la crisis

española debido al impulso institucional del sector de la construcción, generador decisivo de la llamada *burbuja inmobiliaria*-, resolviendo que de entre las 1317 portadas analizadas sólo 376 poseían contenidos relacionados con la economía, confirmando así varias de sus hipótesis. Entre ellas, que “los medios en cuestión no han cumplido con su deber democrático de informar sobre acontecimientos importantes” (2010:98), que “la crítica a la empresa casi no existe (en El País)” (2010:99) o que “los medios españoles relacionaron siempre su propia crisis con la crisis financiera internacional para no reconocer que han mal informado a sus lectores anteriormente. Dieron a los lectores la sensación de que la situación económica en España se debía sobre todo a los errores del sector financiero americano” (Ibídem). Sin embargo, por su singularidad y por su rigor cabe destacar el disonante estudio de Arrese y Vara (2011), quienes realizan un completo recorrido por las investigaciones más relevantes al respecto –entre ellas la aquí citada de Müller- del panorama internacional y nacional, percibiendo un desequilibrio entre las contribuciones teóricas y prácticas en detrimento de estas últimas. Además aportan un minucioso análisis de contenido empleando los ejemplares de cinco diarios españoles –tres generalistas: *El País*, *El Mundo* y *ABC*; y dos especialistas en Economía: *Expansión* y *Cinco Días*- entre 2003 y 2008, en el que aborda cuantitativamente la cantidad de espacios informativos originales en los que aparece la construcción verbal *burbuja inmobiliaria*, así como centra su atención en las temáticas y en el género editorial desde una metodología cualitativa. Siempre teniendo en cuenta las limitaciones de su trabajo –se presenta a sí misma como una investigación exploratoria-, los autores concluyen que “no parece razonable descartar la posibilidad de que los medios hayan actuado como ‘canarios en la mina’ de la crisis, o al menos, de que hayan tenido un comportamiento mucho menos criticable de lo que se ha podido verificar en otros ámbitos institucionales y profesionales directamente implicados en su génesis y posterior desarrollo” (2011:17).

Si bien los estudios brevemente aquí citados –no es objeto de esta comunicación diseñar una antología de lo ya dicho- examinan periodos anteriores a la eclosión del sistema financiero en el Estado español, también encontramos otros que debaten el papel de los medios de comunicación durante la crisis. En este sentido, se reconoce una mayor dedicación a analizar el tratamiento informativo –y los posibles efectos derivados del mismo- que a enumerar los contenidos, por motivos intuitivos y lógicos: resulta palpable que a día de hoy los *media* dedican un gran espacio a los temas económicos y a sus problemáticas satelitales. Como muestra de este tipo de trabajos puede indicarse un estudio del profesor Reig (2010), en el que se acusa a los medios de comunicación de generar pánico negligentemente entre la población con el objetivo de servir de mecanismo de control social a los poderes hegemónicos, algo que magistralmente describió Orwell (2010) en su reconocida producción distópica.

A pesar de lo expuesto, parece que la contemporaneidad del fenómeno todavía permite otras formas de interpretar su relación con los *media*. A pesar de que la generalidad de los análisis teóricos sí han realizado un esfuerzo hermenéutico, los trabajos empíricos se han ocupado preferentemente de estudiar los contenidos desde el punto de vista del emisor, esto es, de los medios de comunicación. Valorando positivamente las aportaciones en las que se cuantifican

los espacios destinados a informar sobre la crisis económica y a determinar su calidad, puede haberse desatendido la investigación que centre su discurso en la decodificación concreta –no sólo la codificación o la decodificación abstracta, como hasta ahora- de tales contenidos. En definitiva, se echan de menos estudios herederos del modelo propuesto por Schramm (1971), en el que el receptor adquiere un papel protagónico en la comunicación construyendo una semántica propia –social e individual- de los mensajes, interactuando con otros receptores y emisores, y discutiendo sus significaciones. Como estéticamente expresó Borges, “el sabor de la manzana (declara Berkeley) está en el contacto de la fruta con el paladar, no en la fruta misma; análogamente (diría yo) la poesía está en el comercio del poema con el lector, no en la serie de símbolos que registran las páginas de un libro” (1977:11), por lo que puede resultar necesario interpretar la labor informativa española analizando la comprensión de los contenidos y no sólo su mera existencia.

Dado que el fenómeno de la comprensión es íntimo y a la vez social, es decir, complejo, no se considera pertinente afirmar la existencia de un problema de investigación –la incompreensión de los contenidos informativos relativos a la crisis económica- teniendo como única base la propia experiencia, por lo que se hace necesaria esta primitiva e inconcluyente investigación previa para constatar la posibilidad de tal incidencia y formular una hipótesis sustancial. Se propone, pues, desde estas páginas poner la primera piedra para un futuro estudio en el que se determine si en el necesario equilibrio entre lo familiar y lo extraño que posibilita la comprensión (Gadamer, 2005), la cobertura de la crisis económica se acerca más a la rareza que a lo conocido y, por lo tanto, a la incompreensión.

Objetivos

Al tratarse éste de un estudio preliminar cuya naturaleza es determinar la presencia de un problema de investigación, se nos presentan dos tipos de metas: a corto plazo y a medio-largo plazo. Entre los del primer nivel podríamos señalar como objetivos:

- Discriminar, en la medida de lo posible, si entre un sector de la población sevillana (Andalucía, Estado español) no concluyente existen dificultades en el aprendizaje significativo de los contenidos mediáticos relacionados con la crisis económica española.
- Realizar una primera aproximación a la interpretación de los resultados obtenidos con el fin de proporcionar entidad al problema de investigación.

Entre los objetivos a medio-largo plazo figuran:

- Utilizar las conclusiones del presente estudio como punto de partida para una investigación concluyente sobre el nivel de entendimiento de la crisis económica española en los consumidores de medios sevillanos.

- Evaluar, con mayor precisión en vista de los resultados, las diferentes interpretaciones que pudieran llevarse a efecto.

Sujetos de la investigación

Para la realización de este estudio previo se ha tomado una cata no representativa de la población de Sevilla, ya que la investigación aún se encuentra preocupada por la consecución de los objetivos a corto plazo. Concretamente, la muestra la componen 83 personas escogidas sin directrices de sexo. No obstante, sí se han establecido determinados criterios con el fin de generar una cata lo más desfavorable posible a la detección del problema de investigación, para que en el caso de obtener un resultado positivo –existencia de un problema- podamos dotarlo de una mayor entidad al confrontarlo.

Así, para la elección de la muestra se ha tenido en cuenta el nivel de instrucción, es decir, “el grado más avanzado terminado y/o el último año de estudios cursado o terminado al que haya llegado en el sistema de enseñanza” (UNESCO, 1979:Anexo1:19), teniendo cabida solamente aquellos individuos que se encuentren cursando estudios universitarios superiores o que posean tal formación finalizada. Se excluyen de la cata los profesionales o estudiantes de Ciencias Económicas y de Administración y Dirección de Empresas, puesto que es más que probable que su conocimiento sobre la crisis económica provenga del ámbito académico y no del mediático. De igual manera, y de acuerdo con el XV Barómetro Socioeconómico de la Fundación Antares (Centro Andaluz de Prospectiva), realizado en Sevilla en enero de 2013 (1), la cata elegida tendrá una edad comprendida entre los 18 y los 34 años, ya que es este sector demográfico el que más preocupación muestra por el paro y la crisis económica (un 77,1% de los encuestados sumando ambos indicadores). El último requisito de la cata es que se considere consumidora habitual de medios de comunicación, aspecto fundamental para la medición de la actividad mediática.

De esta manera, la combinación de un nivel de instrucción alto, una consulta cotidiana de los *media* y una franja de edad especialmente interesada en lo relativo a la crisis financiera global y al desempleo, concede a la cata la posibilidad de aportar unos resultados de interés acerca de la comprensión de los contenidos mediáticos sobre el colapso económico en el contexto más exigente para la detección del problema de investigación.

Metodología e instrumentos

Como es predominio -y adecuado- en el ámbito específico de las ciencias sociales, la metodología empleada podría encuadrarse dentro del paradigma interpretativo, ya que con él se “arriba a comprensiones e interpretaciones partiendo de los datos obtenidos y no de concepciones teóricas previas. No se recogen datos para verificar teorías preconcebidas o hipótesis como sucede en el paradigma positivista” (González, 2003:131). No es, por tanto, objeto de este estudio la indicación de unos resultados, sino también analizarlos hermenéuticamente. Asimismo, los instrumentos empleados, el cuestionario y la entrevista personal, son de naturaleza dual cuantitativa y cualitativa respectivamente.

El análisis de comprensión de un texto verbal puede abordarse desde diversas ópticas, todas ellas con un ánimo en función del tipo de resultados a obtener. En esta investigación preliminar se empleará la unidad básica de comunicación verbal, la palabra, como objeto de estudio, por considerarse el elemento más primigenio. De ahí que se dote de mayor importancia al entendimiento del léxico por el que a través de los medios españoles se dan a conocer las informaciones relativas a la crisis económica. De esta manera, para evaluar la comprensión de los vocablos y de las construcciones lingüísticas elegidas se ha considerado el cuestionario como instrumento ideal de recogida de datos. En él se han habilitado ítems para verificar que la persona encuestada se encuentre dentro de la cata propuesta, así como un listado de términos (*burbuja inmobiliaria, prima de riesgo, abismo fiscal, banco malo, activo tóxico, agencia de calificación, rescate bancario, Euribor*) sobre los que señalar –con la fórmula Sí/No– su reconocimiento, si éste se ha realizado a través de los medios de comunicación y si se comprenden significativamente. Nos aseguramos a través de estas preguntas no sólo de que los términos elegidos sean de uso común entre la cata –y, por tanto, se puedan incluir o excluir en la posterior investigación representativa (2)–, sino además de que al reconocerlos en contenidos mediáticos se hayan aprendido en el texto, evitando una posible destextualización que dificultase la comprensión. Asimismo, se incluyen dos ítem orientativos para obtener información acerca del tipo de medios consultados (locales/regionales, nacionales o internacionales) y para conocer si ha sido necesario un complemento formativo por vías ajenas a los medios de comunicación para la comprensión de términos. El análisis de los datos recogidos en el cuestionario se ha realizado mediante estadística descriptiva.

Por otro lado se ha utilizado la entrevista personal para recoger datos que ayuden a la interpretación del cuestionario y para confirmar si aquellos términos que la cata admita comprenderlos son efectivamente entendidos. La información recabada a través de esta herramienta puede clasificarse en tres campos temáticos: *calidad de los contenidos mediáticos españoles de la crisis económica, consideración de la alfabetización mediática y alternativas a la dinámica actual.*

Recogida y análisis de datos

La recogida de datos en la calle se ha realizado en diferentes distritos de Sevilla, tomando como referencia aquéllos en los que –según el Plan General de Ordenación Urbana de 2006– el nivel de instrucción es más alto (Los Remedios, Triana y Casco Antiguo), así como en los campus universitarios de Ramón y Cajal, Rectorado, Reina Mercedes y Cartuja (3).

En el análisis de los datos arrojados por el cuestionario incorporaremos también la comprobación de términos realizada durante la entrevista personal. Durante esta fase se ha revelado cómo Díaz de Rada Igúzquiza acierta al alertarnos de que “la influencia del encuestador puede generar una presión social para responder lo que se piensa [o se comprende, en este caso], sino lo que se considera *moralmente aceptable* a los ojos del entrevistador” (2002:58), ya que en no pocas ocasiones la cata ha afirmado comprender algunos términos que, o bien por confusión (4) o bien por influencia del encuestador, cuando se

les ha inquirido que lo demostrara se ha visto incapaz. Existen, por tanto, desajustes entre lo que se cree que se comprende y lo que se comprende de hecho, cuestión quizá de interés para que sea investigada con mayor profundidad en un futuro estudio concluyente. De igual manera, también en esta operación se ha comprobado cómo por lo general a los encuestados les ha resultado complicado verbalizar sus conocimientos, indicativo de que el léxico técnico que los medios de comunicación difunden puede ser un injerto ajeno al vocabulario popular o de uso común.

La estadística descriptiva del reconocimiento (mediático) y comprensión de los términos propuestos [Ver figura 1] muestra que todos ellos han sido mayoritariamente recibidos y, además, que esta recepción se ha realizado a través de los medios de comunicación, por lo que en el futuro estudio a medio-largo plazo pueden servirnos también como referencia. No obstante, *activo tóxico* es el único vocablo que plantea un resultado críticamente cercano al desconocimiento (sólo el 53,1% de la cata lo ha oído/leído alguna vez) y quizá pueda prescindirse de él. Sin embargo, aunque sea la construcción menos reconocida, no es la menos comprendida.

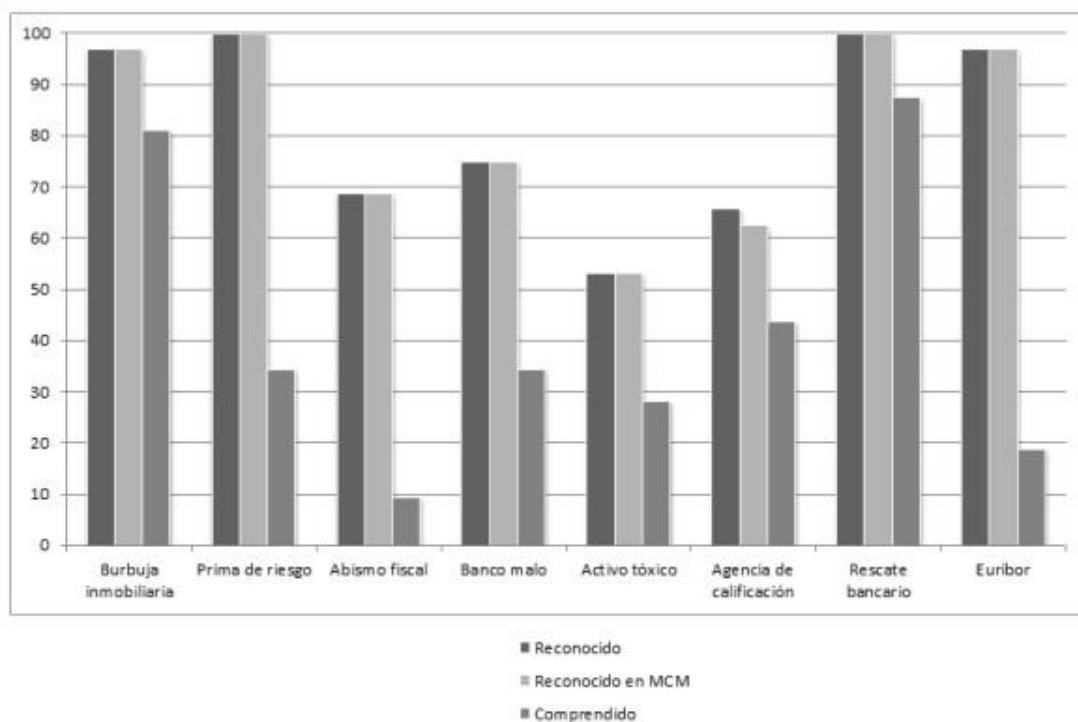


FIGURA 1. Estadística descriptiva de reconocimiento y comprensión de términos
Elaboración propia

Los términos que la cata mejor ha comprendido han sido *burbuja inmobiliaria* y *rescate bancario*, palabras que además se sitúan también entre las más reconocidas en los medios de comunicación. Son ambos, además, fenómenos muy vinculados a la economía española, ya que la crisis autóctona encuentra parte de su génesis en la especulación inmobiliaria, y tanto el actual gobierno como el anterior destinaron fondos públicos a solventar las deudas del sector financiero privado. No obstante, no ocurre así con otros de los términos más reconocidos, como son *prima de riesgo* y *Euribor*, cuyo nivel de comprensión es deficiente. El contraste entre estos datos –*prima de riesgo* es reconocido por el 100% de la cata y comprendido por el 34,3%, así como *Euribor* es reconocido por un 96,8% pero comprendido por un 18,8%- indica que los encuestados han encontrado pocas herramientas para desentrañar el significado de tales vocablos, aun teniendo como apoyo para el entendimiento el texto mediático en el que se insertaban. *Abismo fiscal*, por su parte, es el menos comprendido por la cata; tan sólo un 9,4% de los encuestados –un 13,6% de quienes reconocieron el término- consiguieron definirlo con éxito. Ello puede deberse, sin embargo, a que dicho fenómeno económico se ha recogido en los medios de comunicación principalmente a raíz del caso estadounidense, por lo que puede no implicar demasiado a la cata objeto de estudio. Sólo dos de los ocho términos evaluados – *burbuja inmobiliaria* y *rescate bancario*- tienen un nivel de comprensión superior al 50%.

Puede así deducirse de la recogida de datos que en gran medida los términos presentados son habitualmente reconocidos pero no entendidos por una muestra no representativa de individuos preocupados por la crisis económica y con nivel de instrucción alto, lo que puede ser un síntoma de la actual deriva mediática que Ramonet advierte al enunciar que “el objetivo prioritario para el telespectador es su satisfacción, no tanto comprender la importancia de un acontecimiento como verlo con sus propios ojos”, ya que “la imagen del acontecimiento (o su descripción) es suficiente para darle todo su significado” (1998:22). La *sobreinformación*, exceso de información o saturación informativa también puede actuar como elemento desinformador –similar al vacío informativo-, más aún en una realidad cambiante –líquida (Bauman, 2012)- en la que los acontecimientos noticiosos mutan frenéticamente y la cotización de la actualidad impide la reflexión sobre los contenidos (Pérez Tornero, 1994).

Como ya se ha expuesto con anterioridad, a través de la entrevista personal se ha conseguido obtener una información adicional que ha sido clasificado temáticamente. Respecto a *la calidad de los contenidos mediáticos españoles sobre la crisis económica* la gran mayoría de la cata ha reconocido no sentirse correctamente informada, atribuyendo a los medios de comunicación la responsabilidad y obviando una posible falta de formación previa acerca del funcionamiento y los lenguajes de los medios de comunicación. Dentro de este sector también es destacable que la práctica totalidad considerase que ello es debido a la existencia de un conflicto de intereses político-económicos entre las empresas mediáticas y los poderes hegemónicos por obtener algún rédito frente a la necesidad de información veraz del consumidor. Tal consideración podría ir en consonancia con la pérdida de credibilidad que las secciones de política local, nacional y economía padecen los medios de comunicación españoles (Farias Battle y Gómez

Aguilar, 2011). Sólo la minoría restante –algo sorprendente teniendo en cuenta que el cuestionario examina la comprensión de términos- reseña que su desinformación se debe al empleo de un léxico excesivamente técnico por parte de los medios de comunicación. Sin embargo, también existe un sector de la cata que se manifiesta conforme con la calidad informativa de los *media*, responsabilizándose a sí mismos de su incompreensión por padecer de interés o de déficit formativo previo en Economía. Esta confianza en los medios se encuentra habitualmente matizada, considerando que son aquéllos que ellos mismos consumen los únicos que proporcionan una información veraz. Resulta, así, llamativo que ni siquiera la parte de la cata que disfruta de una instrucción relacionada con los medios de comunicación atribuyese la falta de calidad informativa a las rutinas productivas, a la precariedad laboral, a defectos de formación de los periodistas para tratar determinados contenidos o a un desinterés de la administración por cumplimentar un sistema educativo que alfabetice mediáticamente al sujeto educando.

Sobre la *consideración de la alfabetización* no abundan quienes la juzgan una asignatura pendiente en las escuelas. Sí existe, en cambio, cierto consenso entre quienes consideran positiva la posibilidad de emitir o publicar contenidos mediáticos educativos; no obstante no los incluyen dentro de las funciones básicas de los medios de comunicación, sino como una actividad extraordinaria que en acontecimientos complejos, como la crisis económica, deberían ejercitar. Asimismo, un porcentaje minoritario pero elevado de la cata relaciona las ciencias pedagógicas con la manipulación ideológica, por lo que prescindirían de esta perspectiva. Existe así, tanto entre quienes consideran deseable la pedagogía en/sobre los medios como quienes la conceptualizan como algo negativo, una profunda creencia de que estos deben tener una actitud aséptica, objetiva e imparcial (5) –y de que la ausencia de esta práctica es el *mal du siècle* del periodismo contemporáneo-.

Las *alternativas a la dinámica actual* que la cata propone pasan equilibradamente por utilizar un lenguaje popular y más cercano, conectar con los intereses trascendentales de los consumidores y explicar en profundidad los orígenes, desarrollo y responsables de la crisis financiera; propuestas todas en consonancia con las tesis de Freire (2007) en torno a los beneficios de acercar la educación a las preocupaciones reales del educando, de *devolverle la palabra*, en lugar de utilizar fórmulas estandarizadas. Asimismo, la cata no se olvida de la mencionada politización de los medios, por lo que propone la limitación de la opinión y la tendenciosidad como mecanismo para potenciar una comprensión significativa de los productos mediáticos, tarea a la que concede más importancia que a la alfabetización en las aulas.

Discusión

A la vista de los resultados obtenidos con la cata previa podría parecer que el lenguaje reproducido por los medios de comunicación, procedente del ámbito técnico de las ciencias económicas, dificulta la comprensión efectiva de un fenómeno de tamaño complejidad como la crisis financiera. De ser así –estar expuestos asiduamente a unos productos difícilmente

inteligibles pero necesarios-, nos estaríamos exponiendo a una realidad desoladora: no estamos preparados para entender ni la magnitud, ni los términos de una crisis económica tan trascendental como cotidiana.

De confirmarse en el futuro estudio concluyente la hipótesis y que, por tanto, no se comprende la información proporcionada por los medios de comunicación españoles en relación a la crisis económica, una de las causas recurrentes, la existencia de problemas en la formación escolar de los *media*, parece no despertar demasiada preocupación entre la cata. Entendiendo la alfabetización mediática como el “conocimiento, las habilidades y las competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios” (Buckingham, 2005:71), la muestra se siente correctamente alfabetizada y responsabiliza a los medios –por intereses político-económicos o por emplear un lenguaje específico del ámbito financiero- o a su propio desconocimiento en Economía de la incomprensión de los términos propuestos en el cuestionario.

Sí parece para los entrevistados, por otro lado, que podrían existir deficiencias en el propio funcionamiento de los medios de comunicación y en la calidad informativa que ofrecen, obviando su potencial educativo. No estarían, por tanto, atendiendo a su responsabilidad formativa (Ambrós y Breu, 2011), esencial para el correcto ejercicio de buena parte de los Derechos Fundamentales consagrados en la Constitución Española, según la vertiente objetiva del Derecho. Para la cata el problema reside en la parcialidad política y la inexistencia de contenidos educativos en los medios (como las televisiones educativo-culturales), más aun teniendo en cuenta la noción de Perceval de que “las escuelas ya no son los ámbitos privilegiados de transmisión de la educación”, ya que “los medios de comunicación (...) se convierten en los más poderosos sistemas educativos del momento” (2000:46).

Puede concluirse, por tanto, que se ha detectado un problema de investigación respecto a los niveles de comprensión de los contenidos mediáticos españoles en relación con la crisis económica pero que éste, según los propios entrevistados, no guarda relación con posibles deficiencias en la aplicación curricular de la alfabetización mediática en la escuela –algo que además no consideran prioritario-, sino con prácticas deliberadas o disfunciones de los *media*, valorando de manera positiva que éstos aumenten los contenidos pedagógicos sobre la crisis financiera.

Este material orientativo será, así, punto de partida para una siguiente investigación, cuya hipótesis se ve formulada en el párrafo anterior: *los términos en que está planteada la crisis económica en los medios españoles no son fácilmente inteligibles y éstos no proporcionan herramientas adecuadas para su comprensión*. Asimismo, los pilares fundamentales de la metodología y los instrumentos utilizados no han presentado problemas que revistan importancia, por lo que podrían ser reutilizados durante el posterior estudio concluyente.

Notas

- (1) <http://www.sevilla.org/sevillaenbici/Pdf/XV-BAROMETRO-SOCIOECONOMICO-Enero-2013.pdf>
- (2) Como se ha expuesto en la Introducción, el interés de esta investigación previa se centra en la actitud activa del receptor en el proceso de comunicación, por lo que en lugar de recurrir a un estudio en el que se cuantifiquen estos términos en los medios de comunicación lo que se requiere es que sean reconocibles por la cata.
- (3) La formación académica de la cata es interdisciplinar: Ingeniería, Arquitectura, Filología clásica, Filología hispánica, Filología inglesa, Historia, Antropología, Periodismo, Comunicación Audiovisual, Derecho, Pedagogía y Psicología
- (4) Concretamente, algunos encuestados han confundido *abismo fiscal* con *paraíso fiscal*, así como han relacionado *activo tóxico* con cuestiones medioambientales.
- (5) En su mayoría, al hablar de los medios de comunicación y de la crisis económica la cata tiende a localizar estos contenidos en los espacios informativos, obviando el potencial y la diversidad de formatos que estas herramientas de comunicación poseen.

Bibliografía

- AMBRÒS, A. y BREU, R. (2011). *Diez ideas clave para educar en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona: Graó.
- ARRESE, A. y VARA, A. (2011). “¿Canarios en la mina? La prensa y los riesgos de la burbuja inmobiliaria en España”. *Comunicación y riesgo. III Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación en Comunicación, AE-IC*, Tarragona, 20 de diciembre de 2011.
- BAUMAN, Zygmunt (2012). *Liquid modernity*. Londres: Polity Press.
- BORGES, J. L. (1977). *Obra poética*. Buenos Aires: Emecé.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- CHOMSKY, N. y HERMAN, E. S. (2009). *Los guardianes de la libertad: propaganda, desinformación y consenso en los medios de comunicación de masas*. Barcelona: Crítica.
- DÍAZ DE RADA IGÚZQUIZA, V. (2002). *Tipos de encuestas y diseños de investigación*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- FARIAS BATLLE, P. y GÓMEZ AGUILAR, M. (2011). “El estado de la profesión periodística y la crisis de los medios en España”. *Razón y palabra*; Nº 77, 2.
- FREIRE, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GADAMER, H. G. (2005). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GONZÁLEZ, A (2003). “Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales”. *Islas*; 45, 138: 124-135.
- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, V. A.; JUANATEY BOGA, O.; y COSTA SÁNCHEZ, C. (2012) “*Agenda setting* y crisis económica: influencia de la prensa en el comportamiento de consumo y ahorro”. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*; Vol 18, Nº 1: 147-156.
- MASDEMONT ROMERO, J. P. (2011). *Economía financiera y pensamiento único. Un análisis crítico del papel de los medios de comunicación social en la actual crisis económica*. TFM en Comunicación y Cultura. Sevilla: Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla.
- MÜLLER, S. (2010). *El papel de la prensa en la mayor crisis económica que ha vivido la democracia española*. DEA, Universidad Complutense de Madrid.

ORWELL, G. (2010). 1984. Destino: Barcelona.

PERCEVAL, J.M. (2000). "Medios de comunicación y educación en la sociedad de ocio", en PÉREZ TORNERO, J.M. (Comp.). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós.

PEREZ TORNERO, J. M. (1994). *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. Barcelona: Paidós.

Plan General de Ordenación Urbana (PGOU) de junio de 2006 de la ciudad de Sevilla. Gerencia de Urbanismo del Ayuntamiento de Sevilla.

RAMONET, I. (1998). *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Debate.

REIG, R. (2010). "La crisis de 2008: El miedo como control y negocio ideológico-mediático". *Razón y palabra*; Nº. 71.

SCHRAMM, W. L. (1971). *The process and effects of mass communication*. Illinois: University Press.

UNESCO (1979). *Resolución 20 C/3/3.1/2*. Vendôme: Imprimerie des Presses Universitaire.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Média e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Literacia mediática como um dos fatores de inclusão e socialização de crianças imigradas

Liana Peres Santana Aguiar (lianaaguiar@hotmail.com),
Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación,
Universidad Autónoma de Barcelona

Patrícia Silveira, (ana_da_silveira@hotmail.com),
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho

Resumo: Esta comunicação integra-se numa investigação de doutoramento, em desenvolvimento na Universidade Autónoma de Barcelona. Apresentamos as primeiras evidências obtidas através de uma pesquisa que está a ser realizada com um grupo de crianças dos 7 aos 8 anos de idade - a maioria, oriunda de famílias imigradas - que frequentam uma escola pública situada na cidade de Barcelona.

Nesta comunicação, apresentamos os indicadores de literacia mediática (Celot & Pérez Tornero, 2009; Hobbs & Frost, 2003), os quais adaptamos a crianças pequenas, de forma a medir os níveis de literacia mediática. Além disso, analisamos como os indicadores do processo *Index* (Booth & Ainscow, 2002) podem ser aplicados de modo a avaliar os níveis de inclusão que se podem obter a partir de um plano de literacia mediática no âmbito escolar.

O nosso objetivo é analisar de que modo a introdução de atividades de literacia mediática no currículo escolar pode facilitar a inclusão social de público infantil vulnerável. Uma das técnicas metodológicas qualitativas aplicadas nesta pesquisa são os pré-testes e pós-testes, para verificar os níveis de inclusão e de socialização após o desenvolvimento de um trabalho de literacia mediática.

Embora o trabalho empírico esteja em fase de execução, as primeiras evidências encontradas no marco teórico apontam que tanto a escola como os espaços informais de educação constituem-se como importantes elementos de referência e espaços de mediação e consumo (Pinto, 2000; Lacave, 2011), devendo estimular na criança o desejo de criar, atendendo sempre a uma receção seletiva e crítica das mensagens mediáticas.

Palavras-chave: literacia mediática, imigração, inclusão, socialização

Introdução

O novo modelo de alfabetização que a atual sociedade requer deve ser aquele que capacite o indivíduo a consumir, participar e produzir conteúdos mediáticos. É este novo modelo de alfabetização que analisamos na nossa pesquisa. Acreditamos, e trabalhamos nesta hipótese, que a literacia mediática (Celot & Pérez Tornero, 2009) é um fator favorecedor da inclusão social de crianças imigradas em situação de risco de exclusão. Para isso, partimos da seguinte pergunta de investigação: Como a introdução de atividades de literacia mediática no currículo escolar estimula em crianças competências que contribuam para a sua inclusão social?

A brecha digital é um elemento de exclusão social e que também atinge determinados grupos sociais do universo infantil e, portanto, deve ser analisado em seu contexto familiar, social e educativo. *“En tanto que la brecha digital es una manifestación de la ‘brecha social’, la alfabetización digital debe ir especialmente orientada para la inclusión social”* (Moreno Rodríguez, 2008). O conceito que adotamos neste trabalho é que literacia mediática é capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens mediáticas (Media Literacy Project, 2003).

As crianças, em geral, tornaram-se grandes consumidoras de conteúdos mediáticos. “Os entornos mediáticos em que habitam são cada vez mais diversos”, mas a comercialização e privatização dos meios também contribuem para aumentar desigualdades (Buckingham, 2002).

Metodologia

Nossa pesquisa está sendo realizada no contexto socioeducativo de crianças de 7 a 8 anos, alunas do segundo ano da educação primária de uma escola pública de Barcelona, localizada em um bairro historicamente marginalizado e com problemas socioeconômicos.

A escola foi escolhida para esta pesquisa devido à grande diversidade cultural de seu alunado: 90% dos estudantes são filhos de famílias imigradas, crianças que nasceram fora da Catalunha ou cujos provedores são estrangeiros.

É neste contexto que queremos propor um conjunto de atividades de literacia mediática que contribua para a inclusão e socialização de todas as crianças. Consideramos um bom trabalho de literacia mediática aquele que estimula nas crianças as competências que as integrem na sociedade da informação, que as tornem leitores críticos dos meios de comunicação e, ao mesmo tempo, um agente de conteúdo mediático. Ou, conforme classificam Livingstone & Haddon (2009), a criança pode ser recetor de conteúdo; participante, se interactiva com o meio; e agente, quando se implica em uma atividade mediática

Literacia mediática para a inclusão e socialização (marco teórico)

Dentro do marco teórico, destacamos os conceitos de socialização infantil a partir da literacia mediática, e analisamos o papel da família e da escola enquanto agentes fundamentais para a

formação cognitiva, emocional e social das crianças. Sobretudo na sua relação com os media, tanto a escola como os espaços informais de educação constituem-se como importantes elementos de referência e espaços de mediação e consumo (Pinto, 2000; Lacave, 2011), devendo estimular na criança o desejo de criar, atendendo sempre a uma receção seletiva e crítica das mensagens mediáticas.

Nesta comunicação, nos centramos nos benefícios do uso das mídias digitais como ferramenta de educação, socialização e inclusão. Bařat (2010) afirma que a nova experiência mediática dos mais jovens contribui para sua socialização e o desenvolvimento de sua identidade, especialmente à luz do potencial interativo das novas mídias.

O uso da internet pode prover os jovens de uma nova esfera de interação social. A principal mudança é capacitar os jovens e as crianças a se expressarem, a ter mais interatividade em seus relacionamentos com a família, com a escola e com a sociedade (Bařat, 2010).

“Esse pensamento de que as atividades *online* dos jovens estariam levando-os a uma vida de isolamento social não tem tanto terreno como se pensava anteriormente” (id.). Portanto, conclui, o uso das novas mídias não leva os jovens ao isolamento. Se, por um lado, as crianças necessitam da supervisão de um adulto¹ (Vygotsky, 2007), por outro, os jovens desenvolvem mais habilidades a partir do uso das mídias digitais, o que, sem essa supervisão, os permite mais autonomia.

Segundo Vygotsky (2007), a relação dialética entre aprendizagem, desenvolvimento e relações sociais, ocorre desde o início de vida da criança. Esse envolvimento com o outro desperta o desenvolvimento da linguagem em articulação com o pensamento, levando, dessa forma, à evolução das funções psicológicas superiores – imaginação, percepção, memória, entre outros. Assim, é por meio da mediação do outro que a criança se torna capaz de compreender o mundo.

Nesse sentido, de modo a utilizar de forma apropriada os recursos dos media digitais, é necessário que esta interação seja mediada por agentes mais capazes, levando a criança a utilizar essas ferramentas para a aprendizagem e o desenvolvimento. Neste ponto, os media possuem, também, características lúdicas, sendo considerados mecanismos que interferem diretamente nos modos de compreensão da realidade pelos mais novos (Lacave, 2011). Ao mesmo tempo, são olhados como referentes permanentes para a sua aprendizagem (Lazo, 2005) e inclusão.

Uma pesquisa similar à nossa chegou a resultados que também esperamos encontrar. Sarles Young (2012) realizou dois estudos de caso de programas de literacia mediática com adolescentes, na Filadélfia, Estados Unidos. Usando as técnicas metodológicas de observação participante, entrevista em profundidade e *focus group*, a pesquisadora analisou as atividades realizadas fora da escola. Como resultados, Sarles Young (2012) encontrou que, para alguns adolescentes participantes dos programas, a literacia mediática os ajudou a “descobrir uma paixão” e os inspirou a escrever de maneira criativa. Ela concluiu ainda que a literacia

mediática é motivadora, estimula a escrita e a leitura e é um elemento prioritário na educação; e que educação e literacia devem adaptar-se às necessidades dos estudantes de hoje.

Já o estudo de Gui e Argentin (2011) indicou que jovens filhos de pais com alto nível de educação apresentaram níveis mais altos de competências digitais e que a educação está fortemente relacionada a competências digitais. Por isso, consideramos que um plano de literacia mediática deve necessariamente envolver não apenas a escola, como também a família.

Indicadores de literacia mediática para crianças pequenas

Para avaliar os níveis de literacia mediática na nossa mostra, aplicaremos testes baseados em três competências: uso (habilidades técnicas), compreensão crítica e habilidades comunicativas (Celot & Pérez Tornero, 2009), que explicamos a seguir:

a) Habilidades técnicas

Ter habilidade técnica é requisito para usar os medias e essas habilidades podem ser desenvolvidas de acordo com as necessidades e interesses específicos do indivíduo. Trata-se da relação do indivíduo com o meio, que conhecimentos técnicos e que usos ele faz das diferentes plataformas mediáticas. Como objeto de análise, relacionamos essa competência com o conceito de “acessar” um conteúdo mediático²

b) Compreensão crítica

Compreensão crítica é a capacidade que um indivíduo tem de conhecer e decodificar uma mensagem para dar um novo sentido a ela. Trata-se do entendimento crítico e avaliação dos conteúdos e dos meios. Refere-se à relação do indivíduo com o conteúdo. Essa competência a relacionamos com os conceitos “analisar” e “avaliar” um conteúdo midiático.

Classifica-se em quatro componentes, a relação da literacia mediática com a competência compreensão crítica, a saber:

- 1) habilidade de escrever ou decodificar um conteúdo midiático, bem como a capacidade de entender, ler e dar sentido à mensagem;
- 2) habilidade de classificar o texto no contexto e tipos de texto, bem como a capacidade de distinguir realidade de ficção e informação de opinião em uma mensagem mediática. Não basta o indivíduo entender o conteúdo, mas saber de que forma ele foi construído;
- 3) capacidade de avaliar o conteúdo midiático e de atribuir algum valor a esse conteúdo. Ou seja, não é simplesmente compreender a mensagem, mas também a função e o papel que esse conteúdo exerce em relação a valores, atitudes e opiniões das pessoas;
- 4) habilidade para avaliar o contexto dos meios. O indivíduo deve ter conhecimento básico do contexto, da natureza dos meios, do status de cada um. (id)

c) Habilidades comunicativas

Trata-se das relações sociais, participação cidadã e criação de conteúdo.

- 1) Relações sociais: capacidade de estar em contato com outras pessoas, estabelecendo diferentes tipos de redes e comunidades.
- 2) Participação cidadã: relação entre os indivíduos e as instituições governamentais e também envolvimento em ações de cooperação.
- 3) Criação de conteúdo: capacidade individual e coletiva para criar novos conteúdos e produzir textos mediáticos (Celot & Pérez Tornero, 2009).

Hobbs & Frost (2003) realizaram outro estudo com atividades de literacia mediática que mostrou que instruir os jovens para uma análise crítica dos meios melhora a sua habilidade de identificar as ideias principais dos conteúdos de meios impressos ou audiovisuais, melhora a competência de compreensão leitora e contínuo desenvolvimento nas competências de escrita. Os autores encontraram diferenças significativas entre a quantidade e qualidade da produção escrita dos estudantes e concluíram que participar das atividades de literacia mediática fez com que eles também melhorassem as habilidades específicas de análise textual, inclusive a habilidade para identificar o propósito, o público-alvo, o ponto de vista, as técnicas de construção utilizadas nas mensagens e a habilidade para detectar alguma informação omitida em uma transmissão de notícias em formato escrito ou audiovisual.

Do estudo de Hobbs e Frost (2003), relacionamos os resultados encontrados ao que também podemos empregar na nossa pesquisa com crianças pequenas:

a) Compreensão leitora

Leitores hábeis são capazes de distinguir entre informação textualmente e contextualmente importante e sabem reconhecer as características de uma estrutura de texto informativo para diferenciar entre as ideias mais e menos importantes (Vacca & Vaccaⁱⁱⁱ, 1999, apud Hobbs & Frost, 2003). Os estudantes da mostra de Hobbs & Frost (2003) tiveram de ler uma matéria da revista *Time* e identificar a estrutura “quem, o que, quando, onde, por que e como” para explicar a história lida. Como resultado, o grupo de estudantes que participou das atividades teve níveis mais altos de compreensão leitora do que o grupo de controle. As diferenças foram estatisticamente significativas.

O que podemos empregar com crianças de 7 a 8 anos:

Uma das regras mais clássicas da teoria do jornalismo é que uma notícia deve responder a seis perguntas básicas: “quem, o que, quando, como, onde, por quê”. O estudo de Hobbs & Frost (2003) é uma demonstração de que aproximar os alunos a este conceito ajuda na melhor

compreensão da mensagem mediática. Essa estrutura básica do jornalismo também pode ser apresentada e trabalhada com crianças de 7 a 8 anos da nossa amostra, porque esse conhecimento as ajudará a compreender melhor determinado conteúdo, o que é um dos preceitos da literacia mediática.

b) Compreensão auditiva

Os jovens do estudo de Hobbs & Frost (2003) ouviram uma reportagem de três minutos e a atividade consistia em explicar a estrutura da notícia, tal qual na atividade citada anteriormente. No pré-teste, o resultado encontrado foi que os estudantes do grupo de controle superaram os estudantes do grupo experimental em identificar a ideia principal na transmissão de rádio. Depois do controle da pontuação do pré-teste, houve diferenças estatísticas significativas entre os grupos na habilidade de identificar a ideia principal, embora não tenham sido encontradas diferenças na habilidade de identificar detalhes.

O que podemos empregar com crianças de 7 a 8 anos:

A mesma estrutura clássica da notícia em rádio pode ser trabalhada com as crianças. Nesta faixa etária (7-8 anos), quando a habilidade auditiva/oral está mais desenvolvida que a habilidade escrita, a atividade com rádio pode trazer resultados mais significativos.

c) Compreensão visual

A atividade de Hobbs & Frost (2003) consistia em ver uma reportagem de cinco minutos de um telejornal segmentado para o público adolescente e identificar esses mesmos elementos da notícia.

O que podemos empregar com crianças de 7 a 8 anos:

Em todos os formatos, podem ser realizadas essas atividades com crianças pequenas, tal como devemos demonstrar na nossa pesquisa. “Para os três formatos, estes resultados indicam que a instrução da alfabetização midiática melhora a habilidade dos estudantes de compreender e sintetizar a informação que eles aprenderam lendo, ouvindo ou vendo” (Hobbs e Frost, 2003).

d) Competência escrita

No mesmo estudo, os jovens tiveram de desenvolver respostas em dois parágrafos, nos quais se avaliaram a clareza, a coerência e a estrutura da sentença. Os alunos do grupo experimental escreveram parágrafos mais longos do que o grupo de controle. Para os autores da pesquisa, os resultados indicam que a introdução de literacia mediática na aula de Língua Inglesa “não desvirtuou a habilidade dos professores em dar apoio e fortaleceu o crescimento do desenvolvimento da escrita dos estudantes”.

Hobbs & Frost (2003) mostraram com esse estudo que houve diferenças significativas entre grupos. Os estudantes que receberam instruções de literacia mediática foram significativamente melhores que o grupo de controle na identificação de técnicas específicas de construção utilizadas para criar mensagens impressas, de áudio e vídeo, demonstraram melhorias significativas na habilidade de identificar os valores e os pontos de vista da mensagem; demonstraram estar mais capacitados para identificar a informação omitida; foram mais capazes de identificar semelhanças e diferenças entre os estímulos materiais e de diferentes tipos de notícias de televisão, incluindo notícias locais e nacionais; e aumentaram a consciência sobre os propósitos econômicos dos meios de comunicação.

Tal pesquisa mostrou que as atividades de literacia mediática incorporadas dentro de uma disciplina podem ser efetivas para cumprir objetivos acadêmicos tradicionais. Ao mostrar como a introdução de uma variedade de tipos de mídia popular favoreceu as competências de análise textual, esse estudo (id.) também nos deu embasamento para analisar os resultados da introdução de atividades de literacia mediática em um grupo de estudantes.

Testes de inclusão para a escola

Para medir os níveis de inclusão social antes e depois da aplicação de um plano ou de atividades de literacia mediática, aplicaremos os testes com base nos indicadores do processo *Index* para inclusão (Booth & Ainscow, 2002).

A inclusão engloba vários aspectos, por exemplo, dominar um idioma diferente da língua materna é apenas um deles. Ao invés de falar em alunos com necessidades educativas especiais, Booth & Ainscow (2002) preferem se referir a “barreiras para a aprendizagem e a participação”. “Participação significa aprender ao lado de outros e colaborar com eles nas experiências de aprendizagem compartilhadas” (id.). Essa mudança requer engajamento ativo na aprendizagem. “Mais profundamente, trata-se de ser reconhecido, aceito e valorizado por si mesmo.”

Na concepção de Booth & Ainscow (2002), “a ideia de que as dificuldades educativas podem ser resolvidas ao se identificar alguma criança como tendo ‘necessidades educativas especiais’ tem limitações consideráveis.” Isso confere um rótulo às crianças, o que pode levar a expectativas negativas sobre o seu desenvolvimento. Tudo isso contribui para uma fragmentação dos esforços que a escola faz para responder a diversidade de grupos de estudantes sob os rótulos de, por exemplo, “necessidades educativas especiais”, “minorias étnicas”, alunos “superdotados e talentosos” (id.).

Diante de situações de exclusão escolar, é necessário envolver toda a comunidade para revertê-las ou ao menos diminuí-las. Aplicar o processo *Index* em uma comunidade escolar não se refere a apenas avaliar a competência de um professor ou aluno, mas de encontrar maneiras para apoiar o desenvolvimento escolar e profissional. Booth & Ainscow (2002) afirmam que “o desenvolvimento da escola não deve ser visto como um processo mecânico”, mas sim “originar-se tanto de fazer conexões entre valores, emoções e ações como de reflexão

cuidadosa, análise e planificação”. Para eles, isso está mais relacionado a “corações” que a “mentes” (id.).

Primeiras evidências e conclusões

A observação direta preliminar nos indicou que as crianças da nossa mostra já têm um dos elementos chave de literacia mediática: acesso. Seja em casa ou na escola, antes mesmo dos 7 ou 8 anos essas crianças sabem manusear com destreza as ferramentas bases da rede. A escola do nosso estudo de caso já tem em seu projeto pedagógico atividades relacionadas com as tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Os alunos de segundo ano têm uma aula semanal de Informática e atividades de Língua Catalã desenvolvidas também com o uso das TIC. Por isso, esta pesquisa se centra em verificar os demais elementos de literacia mediática: capacidades de analisar, avaliar e criar conteúdos mediáticos.

A partir da revisão bibliográfica, podemos apontar algumas conclusões que conduzem à implementação de atividades de literacia mediática que favoreçam a inclusão e a socialização de crianças imigradas.

1) Necessidade de um educação intercultural

A comunidade escolar necessita adotar medidas para evitar a exclusão e proporcionar o êxito escolar, como uma educação intercultural e maior participação das famílias (Quiroga y Alonso, 2011; Gratacós y Ugidos, 2011; Vázquez, 2001; Area y Ortiz, 2000)

2) Identificação do entorno socioeducativo

Conhecer o entorno (Celot y Pérez Tornero, 2009) socioeducativo das crianças nos ajuda a compreender melhor como elas aprendem *com* e *sobre* os meios (Buckingham, 2002).

3) Reconhecimento e valorização do *background* cultural

O *background* cultural e o conhecimento teórico que os pais/mães têm produzem efeitos significativos no processo de literacia mediática dos filhos (Gui y Argentin, 2011).

4) Compreensão crítica

A literacia mediática encoraja o jovem a se tornar pessoa mais crítica e mais informada sobre seu entorno mediático (Duran et al, 2008).

5) Presença no currículo

A literacia mediática é motivadora, estimula a escrita e a leitura e é um elemento prioritário na educação (Sarles Young, 2012).

Considerações finais

A literacia mediática deve evitar as diversas formas de exclusão na sociedade da informação e exigir das pessoas “novas formas de pensamentos, de comunicação, de educação e de trabalho” (Moreno Rodríguez, 2008). “Um processo de aprendizagem tem de ser guiado posto que, do contrário, corremos o risco de acentuar diferenças já existentes” (id.). Por isso, são necessários mecanismos que garantam a formação para educadores e recursos para as grupos sociais como as filhas de famílias imigradas.

No final desta pesquisa, uma de suas contribuições e significação científica será oferecer a escolas e outras instituições uma metodologia para medir os níveis de literacia mediática de crianças pequenas. A partir de atividades de literacia mediática que serão desenvolvidas na escola, esperamos que as crianças em risco de exclusão possam compreender melhor a sua própria importância na sociedade, de modo a exercerem uma cidadania plena. Esperamos, também, que esta pesquisa sirva para comprovar que a aquisição de competências mediáticas auxilia a socialização da criança imigrada, para que esta viva plenamente a sua infância, supere as dificuldades sociais no novo contexto educativo e cultural em que se encontra e se reconheça como sujeito.

Referências bibliográficas

- Area Moreira, M. & Ortiz Cruz, M. (2000). Medios de comunicación, interculturalismo y educación. *Comunicar* 15, 2000; pp. 114-122.
- Başat, B. (2010). Changing Media Experiences of Young People in the Age of the Internet. *Global Media Journal: Mediterranean Edition*.
- Booth & Ainscow, 2002 Booth, T. e Ainscow, M. (2002). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education. In: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Buckingham, D. (2002). Crecer en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia [After the death of childhood: growing up in the age of electronic media] (R. Filella Trans.). La Coruña: Fundación Paideia.
- Celot, P. & Pérez Tornero, J. M (Coord.) (2009) Study on assessment criteria for media literacy levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed. Final report, Bruxelas: EAVI.
- Duran, R. L.; Yousman, B.; Walsh, K. M.; Longshore, M. A. (2008). Holistic Media Education: An Assessment of the Effectiveness of a College Course in Media Literacy. *Communication Quarterly*.
- Gratacós, P. & Ugidos, P. (2011). Diversitat cultural i exclusió escolar. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat. Col·lecció Conciutadania Intercultural. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Gui, M. & Argentin, G. (2011). Digital skills of internet natives: Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students. *New media society*. London: Sage publications.
- Hobbs, R. & Frost, R. (2003) 'Measuring the acquisition of media literacy skills', *Reading Research Quarterly*, v.38 (3).

Lacave, T. (2011) 'El Lugar de la Familia en el Proceso de Recepción Televisiva Infantil' in Martínez, P. (2011) *Los Niños y el Negocio de la Televisión: Programación, Consumo y Language*, Zamora: Comunicación Social, pp.31-65.

Lazo, C. (2005) 'Agentes Mediadores y Responsables del Consumo Infantil de Televisión: Familia, Escuela y Medios de Comunicación', *Revista Comunicación y Hombre*, (1):19-34.

Livingstone, S. & Haddon, L. (2009). *Young people in the european digital media lanscape*. Gothenburg: Nordicom.

Media Literacy Project. Introduction do media literacy. In: <http://medialiteracyproject.org>.

Moreno Rodríguez, M. D. (2008). Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y el ratón. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30, 137-146.

Pinto, M. (2000) *A Televisão no Quotidiano das Crianças*, Porto: Edições Afrontamento.

Quiroga, V. & Alonso, A. (2011). Abriendo ventanas. Infancia, adolescencia y familias inmigradas en situaciones de riesgo social. Fundación Pere Tarrés - Universidad Ramón Llull y Unicef España.

Sarles Young, J. (2012). Linking Learning: Connecting Traditional and Media Literacies in 21st Century Learning. *Journal of Media Literacy Education*, 4: 1, 70-81.

Vasquez Aguado, Octavio (2001). Inmigrantes en la escuela: un espacio para la cooperación. *Comunicar*. Vol. 9 núm. 16.

Vygotsky, L. S. (2007) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (7ª edição)*, São Paulo: Martins Fontes.

ⁱ Aquilo que a criança é capaz de fazer hoje com a supervisão de um adulto será capaz de fazer sozinha amanhã (Vygotsky, 2007).

ⁱⁱ Celot e Pérez Tornero (2009) fazem separação entre acessar e usar. Neste trabalho, optamos por utilizar apenas o termo acessar, entendendo que ele inclui o uso dos meios.

ⁱⁱⁱ Vacca, R. & Vacca, J. (1999). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum*. New York: Longman. Apud Hobbs, R. e Frost, R. (2003). *Measuring the acquisition of media-literacy skills*. *Reading Research Quartely*. Vol. 38, n. 3.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Consumo Partilhado e Mediação Geracional: os Media como Recurso Relacional e Educativo.

Simone Petrella (petrella.simone@gmail.com)

Manuel Pinto (mpinto@ics.uminho.pt)

Sara Pereira (sarapereira@ics.uminho.pt)

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho

Romana Andò (romana.ando@uniroma1.it)

Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale (CORIS), La Sapienza, Roma, Itália.

Resumo: O presente trabalho pretende refletir sobre as dinâmicas de consumo mediático em contexto familiar, realçando o valor da mediação geracional e a utilização dos media como recurso educativo e relacional entre gerações. Partindo destas reflexões apresentaremos uma investigação desenvolvida em 2010, em Itália, com um pequeno grupo de famílias, encontradas no próprio contexto quotidiano. Objetivo do estudo foi analisar através de uma abordagem etnográfica a forma de a família se adaptar ao novo ecossistema mediático, observando as dinâmicas de uso e consumo dos media, assim como as repercussões na densa rede de relações familiares. Como evidenciam os resultados do estudo, a família é chamada hoje a desempenhar um papel fundamental na educação para uma utilização crítica e participativa dos media, apostando num consumo partilhado e crítico. Esta tipologia de consumo mediático, quando sustentada por uma concepção dos media como recursos educativos e relacionais, contribui para a aproximação das gerações e para a aquisição e fortificação de competências mediáticas. Em conclusão apresentaremos uma investigação, atualmente em curso no norte de Portugal, que visa promover a comunicação e a relação entre gerações distantes através da criação de espaços informais de jogo e partilha em torno dos media. Este segundo estudo apresenta-se como uma extensão do primeiro num contexto caracterizado pelo fosso intergeracional e pela exclusão digital.

Palavras-chave: Consumo mediático, mediação familiar, comunicação intergeracional, observação participante, literacia mediática.

1. Introdução à temática

Fazer dos media oportunidades de encontro e não de afastamento entre as gerações, parece então poder sugerir que é só uma questão de intencionalidade educativa: compreender isto, significa também perceber que o problema do lugar social das tecnologias não é nem uma questão de engenharia dos sistemas, nem um problema de política económica, mas uma instância profundamente pedagógica.

Pier Cesare Rivoltella (2003: 36-37)

Temos assistido nas últimas décadas a um longo quanto rápido processo de renovação tecnológica, de mudança de linguagem da comunicação e de *mediamorphosis* (Fidler, 2000), e à conseguinte emersão de diferentes modalidades de interação e de dinâmicas relacionais, cada vez mais mediadas e virtuais (Thompson, 1998; Pérez Tornero, 2000), que os novos media enquanto “*networks* sociais” (Castells, 2002: 129), suportaram. Sabemos que já na era da modernidade a rede representava a base da estrutura socioeconómica, mas é com a afirmação de uma rede global que o *networking* encontra os pressupostos tecnológicos para se tornar, como afirma Manuel Castells, “a marca mais vistosa de uma nova época” (Castells, 2008: 500), uma rede que favorece o diálogo, a convergência e a realização de sinergias novas entre media diferentes e antes distantes. Neste contexto, as transformações mediáticas, que nas palavras de Pérez Tornero tendem sempre “a coincidir com o espírito de cada época” (Pérez Tornero, 2000: 23), representam só o arranque de um processo de transformação sociocultural. As novas gerações, apresentam-se como as protagonistas deste processo, depositários de novos conhecimentos; os ‘nativos digitais’ são muitas vezes contrapostos aos nativos analógicos, ou imigrantes digitais (Prensky, 2001), uma geração filha da sociedade tradicional e do livro, que tenta adaptar-se ao novo contexto cultural e a um ecossistema mediático que muda a uma velocidade nunca antes vista. Esta contraposição, que enfatiza as competências das novas gerações e subestima as das gerações mais velhas, por um lado alimenta um já profundo fosso intergeracional, em termos de literacia mediática e em termos relacionais, por outro ignora as potencialidades educativas intrínsecas aos media, velhos e novos. Estudos (Bertolini, 1999; Rivoltella, 2001; Petrella, 2011) revelam como os media, considerados uma das causas principais do fosso entre gerações, possam representar o maior recurso para enriquecer o capital familiar e social, abrindo caminhos a uma plena literacia mediática. Esta, na atual sociedade em rede, torna-se necessária, quer para adultos quer para crianças, para poderem exercer ativamente e criticamente a própria cidadania. Como reconhecido numa recente recomendação do Parlamento Europeu, o papel da literacia mediática consiste em “dar resposta quer aos desafios suscitados pelos novos meios de comunicação social — em particular, as possibilidades que lhes são inerentes de interação e participação criativa —, quer aos conhecimentos que requerem os meios de comunicação tradicionais, que continuam a constituir a principal fonte de informação dos cidadãos” (PE, 2008: 10). Sonia Livingstone, uma das maiores especialistas da área, sintetiza em três pontos os objetivos focais da e para a literacia mediática (2005):

- Democracia, participação e cidadania ativa;
- Economia do conhecimento, competitividade e escolha;
- Aprendizagem ao longo da vida, expressão cultural e realização pessoal.

Tais objetivos, eticamente e socialmente altos, apresentam-se como grandes desafios lançados a diferentes atores sociais como as instituições políticas, o variegado universo do associacionismo/associativismo, o mundo académico, a escola e, objeto central na reflexão do presente trabalho, a família.

2. A família entre velhas e novas mediações

Uma sociedade não pode existir se não dispõe de uma cultura que possa pensar e viver de forma *familiar* aquilo que está para além do seu horizonte, o não familiar.

Horkheimer & Adorno (1966: 147)

Como afirma Pierpaolo Donati (2005: 6), teórico da sociologia relacional, “o termo família designa um fenómeno que resulta de relações sociais e não de outras coisas”, daí segue-se que tal termo designe uma ampla gama de formas sociais primárias, com estruturas relacionais e confins variáveis de cultura para cultura. Isto não significa que a família não possa ser definida, uma vez que cada cultura tem uma própria representação prevalente, que a caracteriza como cultura específica. Da mesma forma, a crescente variabilidade de formas familiares e a ausência de uma prevalente representação de família, não se traduz no seu desaparecimento, mas na necessidade de refletir sobre o atual processo sociocultural de ‘re-diferenciação’ no qual esta está envolvida. A dificuldade em definir a família provém também daqui, da multiplicidade de dimensões que a constituem e do seu carácter *super-funcional* (Donati, 2005), ou seja do facto que exista para satisfazer uma indefinida gama de funções sociais. É preciso assumir um ponto de vista que entenda a família como relação e mediação, como lugar que promove uma particular circulação de bens interpessoais, relacionais. Esta característica põe a família ao nível simbólico da sociedade, um nível onde se pode manifestar como relação de intermediação. Podemos identificar as mediações familiares mais relevantes (Donati, 2005; Petrella, 2011):

- Entre indivíduo e sociedade, dado que o indivíduo constrói a própria identidade e personalidade unicamente em relação às entidades coletivas da sociedade, entre as quais, em primeiro lugar, encontramos a família, do ponto de vista cronológico, lógico e existencial;
- Entre natureza e cultura, sendo que os elementos naturais, instintivos e bio-psíquicos e os elementos culturais, reflexivos, imitativos e aprendidos, encontram composição na relação familiar;
- Entre público e privado, sendo o lugar da socialização primária, a família promove desde logo a utilização do critério da diferenciação entre a esfera privada e esfera pública.

Emerge então o carácter contraditório da família, uma forma social sujeita a estímulos opostos que a tornam difícil de ler. É preciso olhar para os processos de comunicação e socialização que realiza; procurando o *social* da família encontramos uma realidade que é (Donati, 2005; Petrella, 2011):

- Criação de ligações produzidas através de interações simbólicas e comunicativas recíprocas;

- Sentido empático intencional, orientado para símbolos do encontro homem-mulher como projeto de vida;
- Encontro de subculturas que representam e atualizam identidades de género e relações de parentesco;
- Resposta às expetativas das outras instituições da sociedade.

A família é, portanto, aquela relação social que resulta destas componentes, uma realidade que, comunicando com o exterior, deve modificar-se em relação às subculturas e às expetativas, reelaborando o conjunto de tais relações. Emerge um modelo e uma concepção de família bem definidos, ou seja uma família concebida como relação social, como *network de relação* e ao mesmo tempo como relação de mediação social (Scabini & lafrate, 2003; Donati, 2005).

Qual é então o papel de mediação da família na era digital, quais as novas responsabilidades educativas e os desafios que emergem na moderna sociedade em rede? Este *network* relacional, ultrapassando distâncias culturais, cognitivas e temporais entre as gerações, deve ser apto a interagir com os media reconhecendo-os e utilizando-os “como um recurso capaz de acrescer o próprio capital relacional, e por conseguinte de toda a comunidade, favorecendo o desenvolvimento de uma cultura cívica e participativa na qual as novas gerações desempenharão um papel de protagonistas”. (Petrella, 2012a: 14).

3. *Inside the digital home: os media na família*

A família de hoje encontra-se obrigada a definir novamente as próprias modalidades de comunicação internas e externas passando por uma necessária reflexão, à qual cada membro é chamado, acerca da relação com os novos media que permeiam a vida quotidiana. Hoje cada vez mais a comunicação para o exterior e a comunicação para o interior da família juntam-se numa única dimensão, numa casa “cada vez mais *conectada*” (Fig. 1), onde comunicação e socialização encontram novos espaços no quais desenvolver novas modalidades de funcionamento e onde novas dinâmicas relacionais podem nascer, ou melhor, sobressair. Num ambiente familiar altamente tecnológico, o consumo dos media muda, por isso, necessariamente, introduzindo novos desafios educativos e relacionais.



Fig. 1 Convergence of disruption will change the home networking architecture (Alam & Rashmi Prasad, 2007: 90)

É necessário compreender a natureza do novo consumo mediático, compreender as dinâmicas a este inerentes, analisar o contexto onde acontecem e o papel que cada membro da família

desempenha no complexo processo de escolha. Alguns estudos sobre a fruição televisiva, realizados através do uso de instrumentos da psicologia e da sociologia, demonstraram como a estrutura relacional da família influencia a forma de consumir os media; pertencer a uma subcultura literária pode favorecer, por exemplo, o consumo de media *empenhados*, enquanto que pertencer a uma subcultura iliterata favorece o consumo de media *evasivos* e *generalistas* (Acquaviva, 1980), assim como famílias com estrutura relacional forte sabem englobar a presença dos media no próprio interior e famílias menos compactas projectam também no próprio consumo mediático a fragilidade interna (Crespi & Carli, 1973; Donati, Gili & Martelli, 1989). Todavia, pela complexidade do fenómeno, foi a investigação de tipo etnográfico que permitiu completar e integrar eficazmente os estudos até então desenvolvidos, analisando o consumo mediático no seu concreto desenrolar-se e correlacionando as dinâmicas interpessoais que acompanham a fruição.

Num estudo sobre os usos sociais da televisão com 200 famílias, James Lull (1980) definiu algumas tipologias de utilização do meio: *estruturais*, que podem ser ambientais, ligadas ao entretenimento e à companhia ou regulativas, relativas à estruturação do tempo e da atividade e aos modelos de conversação; *relacionais*, como a facilitação da comunicação, para a redução do conflito e de ânsias ou para a construção da agenda das conversas, a pertença, ou seja o contacto físico ou verbal e, por fim, a competência/domínio, ligada à resolução de problemas, ao modelamento do comportamento e à tomada de decisões. O mesmo estudioso, num trabalho sucessivo, tentou investigar o consumo mediático pondo em relação os usos sociais com os modelos de comunicação familiar, observando como a estrutura familiar com as suas dinâmicas relacionais possa influenciar a percepção da importância dos media e a qualidade do consumo mediático (Lull, 1990). David Morley, um dos pioneiros desta abordagem metodológica, contribuiu para a ampliação e o enriquecimento do debate sobre a relação media-família, realçando a influência que as mudanças culturais têm na forma como os indivíduos consomem os media (Morley, 1986). Esta dimensão é útil para compreender a grande quantidade de variáveis a serem consideradas na discussão da complexa relação entre meios de comunicação e família sendo evidente que os consumidores dos media não vivem em 'zona francas', em casa ou em qualquer outro lugar, sem influências textuais, tecnológicas ou ideológicas. Por outro lado, porém, os consumidores não são 'construídos' pelo texto, nem as suas experiências determinadas pelas estruturas económicas, ideológicas ou tecnológicas ligadas aos media. Ampliando o discurso aos meios de comunicação que permeiam a nossa vida quotidiana, poderíamos afirmar que, se bem que certas tendências homogeneizantes dos media apareçam de cada parte do mundo, as famílias do mundo 'consomem' os media de forma original dentro das próprias culturas, dimensão que emerge fortemente do consumo dos novos media. Recentes investigações mostram a extensão das formas do *governo familiar* do meio televisivo ao computador e outros dispositivos através de várias modalidades, como o representar uma alternativa para a escassa programação televisiva, ou como continuidade entre o uso de internet e a experiência de fruição televisiva, por exemplo na procura de *sites* dedicados aos programas preferidos (Fanchi, 2001; Livingstone, 2005).

4. O etnógrafo na família

Partindo destas consideração ganhou asas um projeto de investigação desenvolvido em Roma entre maio e dezembro de 2010 (Petrella, 2011), com um pequeno grupo de famílias da capital italiana, com o objetivo de estudar de que forma a família se adapta ao novo ecossistema mediático, observando as dinâmicas de uso e consumo dos media e as repercussões na densa rede de relações familiares.

Adoptamos uma abordagem etnográfica, escolhendo a técnica considerada mais apropriada para alcançar tal objetivo, a observação participante. Esta técnica de observação oferece, através da presença direta no contexto e na situação estudada, a possibilidade de observar diretamente e em condições naturais a interação social dos que utilizam as tecnologias ao centro das nossas intenções (AAVV, 2006), e dá centralidade ao papel do observador, cujo relatório deve conseguir fornecer “quer um efeito de realidade, quer uma descrição cuidadosa das práticas de consumo e dos processos de interação e relação” (De Blasio *et al.*, 2007: 112). Esta técnica foi enriquecida com mais dois instrumentos: questionários estruturados (um geral entregue aos pais e um individual) e entrevistas semiestruturadas (capazes de sondar os consumos e as percepções dos consumos mediáticos). Procedeu-se a uma atenta organização interna da amostra, privilegiando núcleos familiares de 4 membros, mas diferentes na sua composição, caracterizados por uma boa munição tecnológica e uma significativa relação com os media. A pesquisa das famílias deu-se, além disso, quer através de canais informais e amigais, dos quais faz parte a família M, quer através de canais institucionais, como o *Forum Nazionale delle Associazioni Familiari*, do qual faz parte a Família I, conseguindo fechar nestas duas famílias uma boa dose de variáveis sociodemográficas e relacionais (Família M – periferia romana, pais jovens com 2 crianças; Família I – centro de Roma, pais seniores com 2 filhos estudantes universitários).

Observando as dinâmicas do consumo mediático familiar, apercebemo-nos o quanto estas sejam condicionadas pelo contexto social, profissional e relacional no qual se está inserido, e de como, do mesmo modo, esse contexto esteja cada vez mais construído à volta e sobre os meios de comunicação e as suas representações. Apresentamos aqui alguns dos resultados organizados em quatro dimensões (Petrella, 2011).

Consumo mediático e gestão dos espaços

Por detrás da entrada de cada tecnologia e por detrás da sua disposição no interior do espaço doméstico, existe uma escolha específica, diferente de núcleo para núcleo, e por detrás desta escolha existe, na maior parte das vezes, uma diferente aproximação e uma diferente concepção dos media. A televisão, por exemplo, encontra-se em geral posicionada em lugares centrais da vida doméstica e, cada vez mais, existe a tendência para ter o aparelho no próprio quarto (Fanchi, 2001); esta tendência, refletida em pleno pela família M, parece não ser confirmada pela família I, que opta por um único aparelho situado na sala de estar. Não foi difícil compreender as razões dessa escolha, tendo em conta que, desde o primeiro encontro o pai de família afirmou a importância da televisão mas ao mesmo tempo a definiu como um instrumento a ser utilizado com

inteligência, por ser capaz de tornar difícil a conversa e de impedir, frequentemente, o verdadeiro diálogo familiar, aquele centralizado na narração do dia e na partilha de experiências.

Especificando que:

“a televisão está só aqui, por escolha ideológica. Quando reestruturámos a casa, eu em particular, mas também a minha esposa, pensámos que fosse oportuno ter só um cabo de ligação na sala, de forma a evitar riscos enquanto come na cozinha ou, ainda pior, nos quartos. Por isso a televisão partilha-se, e nos momentos em que se come e se fala e quando podemos desligamo-la, de forma a que a nossa filha possa estudar e dedicamo-nos à literatura ou conversamos. (Diário da Observação)

É preciso ter em conta que, se è verdade que a ausência da televisão pode favorecer o diálogo, è verdade também que não o pode garantir, uma vez que este depende também do nível de comunicação familiar; além disso, a presença da televisão pode levar os membros da família a concentrarem-se mais sobre o produto mediático do que sobre o diálogo, dado recolhido na família M. Entra em jogo aqui, para além da tipologia de utilização da televisão (Lull, 1980), também a gestão dos espaços, que pode ou não favorecer a troca comunicativa. È também verdade que a televisão nem sempre silencia a família, pelo contrário, ativa frequentemente uma densa rede de assuntos que alimentam discussões, troca de ideias e a emersão de recordações (Casetti, 1995). Estes dados mostram a complexidade das escolhas e as mil faces dos resultados, nunca óbvios e universais, e a necessidade de uma análise que tenha em conta numerosos elementos contextuais. Outro dado interessante, diz respeito à entrada das consolas e dos videojogos na família. Colocadas no *set* televisivo principal, as novas tipologias de consola tornaram-se um instrumento chave do consumo medial. Observando em particular a fam. M., notamos como, sobretudo no fim de semana, o uso da Nintendo Wii se tenha tornado quase um ritual, e o papel das duas meninas fundamental. Diferente a dinâmica na família I., onde a idade média è mais elevada, a consola parece ter caído em desuso com a chegada à maioridade por parte dos filhos, mas que porém, no fim de semana, aproveitam para partilhar com os primos mais pequenos a utilização da mesma. Interessante, de facto, como a Nintendo Wii, parece ter entrado na família, como um jogo para grandes e pequenos, graças ao qual:

(...) as crianças podem enfrentar os adultos e até ganhar-lhes. È essa a grande ideia, porque podem usá-la todos, não è complexa como um comando da playstation, è para todos e pode-se jogar todos juntos. (Diário da Observação)

Este pensamento, expresso na fam. M pelo pai, resume a importância adquirida pelas consolas, e em particular por uma entre as mais vendidas, e a sua capacidade de intervir com toda a família, envolvendo-a numa experiência colectiva.

O último dado significativo è aquele ligado à presença do computador pessoal em casa. A fam. I. è consumidora discreta do meio apanágio quase total da filha de vinte anos, cada vez mais orientada para a navegação na web, mais do que para a fruição televisiva. Da observação da fam. M emerge com clareza a extensão do governo familiar da televisão ao computador, presente em casa em quatro unidades, utilizado para jogos online e informação pelo pai, para compras e *social networking* pela mãe e, por fim, para jogos e navegação em sites para crianças por parte das filhas, cada vez mais atraídas pelas imensas potencialidades do meio.

Televisão, entre coesão familiar e consumo partilhado

Do inquérito etnográfico emerge uma planificação da fruição, a curto ou longo prazo, que exclui o *zapping* e a visão descontínua. Observando o mecanismo de escolha do programa por parte da família I., na qual se dá em geral uma *planificação a curto prazo* (Fanchi, 2001), emerge a partilha da pesquisa e a vontade de usufruir de forma coletiva do meio; nem sempre porém isto acontece, e cada vez mais a filha acaba por recorrer ao computador. Em relação a isso os pais, mas sobretudo a mãe, parecem ser muito críticos:

Mãe: a Valeria gosta de coisas diferentes (filmes)...e passa o serão ao computador, no Facebook, enfim...

Pai: é como se estivesse na rua a falar com os amigos, mas um jovem com interesses não passa todo o tempo na rua...(Diário da Observação)

Emerge uma visão crítica da atividade do *social networking*, a convicção de que os meios de comunicação, se usados de forma excessiva, possam isolar e ser nocivos para as relações familiares. O problema parece, porém, esmorecer em relação à *planificação a longo prazo*, regulada em torno a programas predefinidos de aprofundamento político e carácter informativo. Ambas as famílias organizam a sua fruição em torno de *eventos fixos*, partilhados por toda a família, e com um estilo de visão contínuo. A única diferença na comparação dos dois núcleos é representada pela visão, mais ou menos focalizada por parte dos membros. Focalizada é, de facto, a visão predominante da fam. M, devida ao valor que as crianças atribuem à visão dos desenhos animados, devido à participação dos pais no universo dos filhos e à eventualidade de dever explicar determinados assuntos tratados; menos focalizada é a da fam. I., onde a ligação à televisão parece ser menos intensa, e onde os programas escolhidos parecem favorecer a troca de opiniões e discussões que frequentemente ofuscam a visão e a tornam *de monitorização* (Lull, 1980), dinâmica que reflete um modelo comunicativo de uma família ativa e participativa.

A observação deparou-se com uma tendência para o consumo coletivo, que se torna rotina na família com crianças pequenas e fortemente procurado, e na maior parte dos casos encontrados, pela família com os filhos já grandes e cada vez mais presentes em vários media ao mesmo tempo. Outro dado importante é representado pela ausência de uma verdadeira *leadership* na escolha, onde também as crianças, embora dentro de um campo limitado, gozam de plena liberdade.

Consumo dos media como construção de sentido e de identidade

Indo mais em profundidade, para além do consumo efetivo e para além das modalidades de escolha da visão, podemos identificar o conjunto de processos de apropriação e discursivização dos conteúdos mediáticos que a família incorpora, metaboliza e utiliza para construir sentido. Observando os comentários durante a visão televisiva, as descrições sobre a utilização da internet, as funções atribuídas aos vários media, podemos reconstruir os espaços de negociação que se instauram entre os media e a família fazendo referência a duas tipologias de glosas, *contextuais*, formadas pelas discussões e comentários que derivam dos conteúdos dos media e se estendem depois à família e à sua quotidianidade, e *cotextuais*, constituídas pelos comentários e deixas relativas ao texto e aos seus conteúdos (Fanchi, 2001). Estas formas de construção de

sentido, emaranham-se no consumo mediático da família, e são utilizadas alternadamente por ambas as famílias. Na família M parece prevalecer a activação de *glosas cotextuais*, enquanto na Família I as *contextuais*: diferença que parece aparentemente ligada às características familiares, sendo a fam. I muito crítica, reflexiva em relação às mensagens mediáticas e geralmente mais distanciada, e sendo na fam. M mais forte a mediação familiar relativamente à interpretação e crítica dos conteúdos mediáticos. Este processo de construção identitária apresenta-se ainda mais forte na tipologia das *glosas contextuais*, que relevámos, por exemplo, nos comentários da família I relativos às representações mediáticas. Muito sensível ao tema e inclinado a provocar discussões partindo dos conteúdos veiculados pelos media o pai de família afirma o perigo de tais representações, que habitam as novas gerações à relativização dos valores e à falta de pontos de referência, enquanto deviam fazer raciocinar e referir à realidade.

Isto infelizmente falta, e é aqui que os pais devem intervir, ajudando as crianças a compreender as mensagens que surgem dos meios de comunicação... estando com elas, discutindo... (Diário da Observação)

A recusa dos modelos familiares propostos pelos media, a fruição ativa frente a tais representações, o prazer de partilhar momentos de reflexão, fazem raciocinar quer sobre a capacidade da família de incorporar e reelaborar as representações e os conteúdos mediáticos, quer sobre o *potencial relacional* que estes, através da planificação da visão, põem à disposição da família. Este potencial relacional, para além de sobressair dos conteúdos dos quais a família se apropria e gere no seu interior, emerge também do tipo de utilização relacional que é feito dos media, e é ligado de forma particular à *partilha* como o jornal que um dos filhos da família I. costumava realizar com o primeiro computador para atualizar e pôr em comunicação toda a família, espalhada pela Itália.

Na família M:

a Nintendo Wii, é definida como 'a *consola* de família', porque é a única situada no *set* televisivo central e a única a ser utilizada por todos os membros, geralmente juntos, e geralmente no fim de semana. As meninas, só de ouvir falar da consola preferida, exprimem ao pai o desejo de poder jogar, desejosas de me envolver nos seus sucessos. (...) Roberto, o pai, começa a organizar o espaço, tornando-o mais cómodo para as meninas, e recomenda-lhes que não exagerem na "libertação" de energia durante o jogo. As meninas sabem que deverão jogar à vez, e que cada membro da família deverá ter o mesmo tempo para se divertir. Para além do envolvimento do observador no jogo, dado interessante revela-se a natureza com a qual as meninas gerem os turnos, dão a prioridade à vez, e fazem questão de partilhar com os outros vitórias e derrotas, sempre prontas a exultar pelos sucessos de cada um. (Diário da Observação)

Consumo Convergente

Um dos elementos salientes da nossa observação, é representado pela confirmação de uma mudança nos hábitos de consumo e utilização dos media, e das próprias estratégias de comunicação, que refletem o novo ambiente convergente no qual estamos imergidos (Jenkins *et al.*, 2010; Ferri & Marinelli, 2010; Petrella, 2012a). Estas novas dinâmicas, manifestaram-se através de formas diferentes e variadas, em ambos os núcleos familiares, e são resumíveis num *processo convergente* que se exprime:

- nas capacidades de *multitasking*;
- no uso de diferentes media para uma *participação* cívica activa

- na capacidade de *navegação transmedia*;

Transcrevemos uma descrição sintética da chegada do observador a casa da fam. M. No segundo dia da observação.

Domingo. São aproximadamente 12h, sou acolhido pelo pai, que me convida a entrar. O meu olhar cai inevitavelmente sobre a mãe, que sorri, e continua a cozinhar. A televisão, de facto, está ligada, sintonizada na Sky news 24 (canal do satélite) e um portátil está sobre a mesa de jantar. O pai indica-me a esposa e aconselha-me a observá-la, porque poderia ser muito interessante para a pesquisa; Cristina, a mãe, sorri. De facto, enquanto está ocupada a cozinhar, pára frequentemente para ouvir a televisão, deixa escapar alguns comentários sobre as notícias, e conversar no *facebook* com as amigas. Sentindo-se observada dirige-se a mim dizendo: “Consigo fazer tudo bem, e ao mesmo tempo...” (Diário da Observação)

A relação muito próxima com as tecnologias da casa destaca-se nesta breve narração, e serve para compreender como a experiência da convergência e do consumo mediático seja já totalizante. Também a observação na fam. I permitiu a identificação de uma dinâmica semelhante, não casual, mas repetida e habitual como a capacidade de convergir sobre mais media ao mesmo tempo, utilizando aquilo de que se necessita no momento.

Finalmente, queremos deter-nos sobre a última expressão do processo de convergência, observada na fam. I., na ação do pai, e da filha, através de formas e instrumentos diferentes. Na experiência contada pelo pai o consumo dos media cruza-se com a uma utilização participativa, aspeto a ele particularmente caro.

O.: Já pensaram em utilizar o *facebook*?

Pai: Eu começo a pensar nisso porque aconteceu-me intervir numa transmissão radiofónica, há poucos dias em ocasião dos quarenta anos da lei do divórcio, que ouvi de manhã enquanto ia trabalhar, uma transmissão da Falcetti, que dizia algumas coisas erradas sobre o divórcio, sobre a demora dos tempos que impediriam o divórcio antes de 10 anos, o que se repercutiria sobre a liberdade individual, e que não têm sentido os ataques da Igreja, e outras coisas que conheço bem como advogado e sobre as quais não estava de acordo. Assim escrevi uma carta e enviei-a por mail, também a alguns amigos... e um amigo respondeu, outro também, uma outra também, e nasceu uma boa discussão... e assim pensei que sobre estes temas, quando há coisas interessantes, o *facebook* pode ser um bom modo de comunicar, e eu acredito que seja decisivo hoje, ampliando também os horizontes, vendo as famílias intervir nos órgãos da imprensa, com a radio, a televisão, escrever a cartas a dizer que aquela transmissão não foi verdadeira, ou foi ofensiva... Acredito que estas modalidades de representação de um pensamento, de uma reflexão por parte da família perante um programa ou uma transmissão sejam formas importantes... e também o *facebook* pode ser útil neste sentido, para comunicar coisas interessantes e veicular mensagens positivas... (Diário da Observação)

5. Os Media como recurso educativo e relacional entre gerações

Em linha com os estudos citados, da presente investigação emerge que o modo como os media entram nas nossas casas e são utilizados, o modo como a família os incorpora, num processo ao mesmo tempo individual e coletivo de apropriação e discursivização das representações veiculadas (Casetti, 1995; Fanchi, 2001), e o modo como a comunicação familiar se relaciona com as dinâmicas de consumo, está isenta de simplificações e generalizações e pede, pelo contrário, no seu estudo no terreno, a convergência de numerosas e diferentes disciplinas.

No reconstruir a fenomenologia do consumo mediático, e as dinâmicas sociais e relacionais que daí derivam, sobressaíram pontos fundamentais sobre os quais vale a pena refletir. Dos discursos

familiares e das observações efetuadas, destacam-se duas caras da mesma medalha: por um lado o aspeto crítico dos conteúdos mediáticos se não correctamente interpretados e geridos assim como a possibilidade de isolamento proporcionada por certas modalidades de consumo, por outro lado o reconhecimento dos media como recurso educativo. Os media, de facto, podem constituir um recurso como:

- Instrumentos de aprendizagem de competências úteis para a própria construção identitária e para o desenvolvimento de uma cultura participativa;
- Meios que precisam da intervenção educativa por parte dos pais e da escola;
- Pedindo a colaboração familiar e a partilha de competências, favorecem e estimulam a comunicação intergeracional e acrescem o capital relacional da família.

Elementos imprescindíveis na utilização dos media são, em todo caso, a parcimónia do consumo, a educação a uma exposição limitada e proporcionada à idade e às competências, e uma fruição coletiva que estimule o diálogo e permita a mediação geracional. A abordagem etnográfica utilizada no estudo permitiu observar como a fruição coletiva, além de representar uma necessidade em famílias com crianças, parece como um dos poucos momentos onde o núcleo pode juntar-se num espaço comum. Os media *events*, de facto, parecem ter esta função, em ambas as famílias, sendo por vezes o fundo, por vezes o estímulo à discussão, por vezes distração e relaxamento.

Aquilo que se destaca como dado relevante e sobre o qual será preciso continuar a refletir é a possibilidade que a família tem hoje de poder interagir com os media de forma a crescer o próprio capital e favorecer a aquisição de competência mediáticas, que são sobretudo sociais e culturais (Jenkins *et al.*, 2010; Petrella, 2012a), fundamentais para atuar como Cidadãos na sociedade da informação. É preciso não esquecer que os novos media não são unicamente apanágio das novas gerações, cujas competências mediáticas são muitas vezes enfatizadas, acreditando que já nenhuma mediação seja para eles necessária (Ferri & Marinelli, 2010; Petrella, 2011). Como nos lembra Cesare Scurati (2002) os pais devem conseguir aproveitar de forma produtiva as duas importantes dimensões possuídas: a condição, por vezes, de falta de familiaridade com o novo contexto, e a experiência de vida e a autoridade formativa, olhando para os media não como instrumentos capazes de aumentar a distância entre as gerações mas como recursos educativos, identitários, relacionais e comunicativos. Para David Buckingham (2005), as capacidades pessoais de descodificação, interpretação e elaboração de textos e de linguagens, ou seja, semióticas, são também desenvolvidos relativamente a uma mais ampla capacidade de desenvolvimento sócio-cognitivo, a dimensão onde se insere a mediação familiar. É preciso, por isso, tornar a pôr no centro da reflexão o papel de mediação da família, uma família concebida como *bem relacional* (Donati, 2005), capaz de propôr um consumo ativo dos media e de incentivar uma utilização crítica e participativa dos mesmos, de forma a favorecer e promover o desenvolvimento daquela dimensão, cada vez mais central na era digital, de media e de família como *networks de relação social* (Petrella, 2011)

5.1 Evolução do estudo: o encontro intergeracional em torno dos media

Em conclusão citamos uma investigação, atualmente em curso no norte de Portugal (Petrella, Pinto & Pereira, 2012) que representa um aprofundamento e ulterior aplicação do potencial

educativo e relacional intrínseco aos media. O estudo consiste numa investigação-ação destinada a crianças e idosos de um Centro Cultural e Social da cidade de Braga e tem como objetivo o estudo quer das trocas geradas neste encontro 'mediático', quer da influência dos materiais simbólicos trocados no processo de literacia mediática e inclusão social dos participantes. A ação quer promover a comunicação e a relação entre gerações distantes (e prevalentemente carenciadas) através da criação de espaços informais de jogo e partilha em torno dos media, abertos às recíprocas trocas simbólicas, à transmissão de valores e à partilha de conhecimentos (Scabini & Cigoli, 2000; Kaplan & Pinazo, 2007). Estes espaços, como confirmam inúmeras investigações e iniciativas, podem não só gerar benefícios em termos de capital pessoal e coletivo, mas podem contribuir para a redução do fosso intergeracional e para o reforço de competências mediáticas para ambas as gerações envolvidas (Gamliel, Reichental & Ayal, 2007; Bailey & Ngwenyama, 2010).

Referências bibliográficas

- Acquaviva, S. (Eds.) (1980). *Mass Media, Famiglia e Trasformazioni Sociali*, Firenze: Sansoni.
- Alam, M. & Rashmi Prasad, N. (2007). *Convergence Transforms Digital Home: Techno-Economic Impact*, Springer Science+Business Media, LLC.
- A.A.V.V. (2006). *La Ricerca Qualitativa*, Roma: Carocci.
- Bailey, A. & Ngwenyama, O. (2010). 'Bridging the Generation Gap in ICT Use: Interrogating Identity, Technology and Interactions in Community Telecenters', *Information Technology for Development*, 16(1): 62–82.
- Bertolini, P. (ed.) (1999). *Navigando nel Cyberspazio. Ricerca sui Rapporti tra Infanzia e Internet*, Milano: Rizzoli.
- Buckingham, D. (2005). *The Media Literacy of Children and Young People: a Review of the Literature*. [<http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf>, acedido em 07/09/2010].
- Casetti, F. (1995). *L'ospite Fisso. Televisione e Mass Media nelle Famiglie Italiane*, Milano: San Paolo.
- Castells, M. (2002). *Galassia Internet*, Milano: Feltrinelli.
- Castells, M. (2008) [2000]. *La Nascita della Società in rete*, Milano: UBE.
- Crespi, F. & Carli, R. (1973). *Scelte e Televisive e Dinamiche Familiari*, Roma: Eri.
- De Blasio, E., Gili, G., Hibberd, M. & Sorice, M. (2007). *La Ricerca sull'Audience*, Milano: Hoepli.
- Donati, P., Gili, G. & Martelli, S. (1989). *Nuove Tecnologie, Comunicazioni e Mondi Vitali*, Milano: Franco Angeli.
- Donati, P. (2005) [1998]. *Manuale di Sociologia della Famiglia*, Roma-Bari: Laterza.
- Fanchi, M. (2001). *La Famiglia in Televisione. La Famiglia con la Televisione*, Rai VQPT, n. 183.
- Ferri, P. & Marinelli, A. (2010). 'New Media Literacy e Processi di Apprendimento' in Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. & Robinson, A. (2010). *Culture Partecipative e Competenze Digitali*, Milano: Guerini, pp. 7-53.

- Fidler, R. (2000). *Mediamorfosi. Comprendere i Nuovi Media*, Milano: Guerini.
- Gamliel, T., Reichental, Y. & Ayal, N. (2007). 'Intergenerational Educational Encounters: Part 1: A Model of Knowledge', *Educational Gerontology*, 33(1): 1-22.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1966). 'Famiglia', in *Lezioni di Sociologia*, Torino: Einaudi, pp. 147-166.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. & Robinson, A. (2010) *Culture Partecipative e Competenze Digitali*, Milano: Guerini.
- Kaplan, M. & Pinazo, S. (2007). 'The Benefits of Intergenerational Programmes' in Sanchez, M. et al., (eds.) (2007). *Intergenerational Programmes Towards a Society for all Ages*. [http://www.intergenerational.claahs.vt.edu/papers/jarrott_weintraub_07_intergeneration_shared_sites.pdf, acedido em 14/03/2012].
- Livingstone, S. & Bober, M. (2005). *UK Children Go Online*, Economic and Social Research Council. [http://www.lse.ac.uk/collections/children-go-online/UKCGO_Final_report.pdf, acedido em 2/12/2011].
- Lull, J. (1980). 'The Social Uses of Television', *Human Communication Research*, 6, 3: 319-334.
- Lull, J. (1990). In *Famiglia, Davanti alla Tv*, Roma: Meltemi.
- Morley, D. (1986). *Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure*, London: Comedia.
- Parlamento Europeu (2008). *Resolução do Parlamento Europeu, de 16 de Dezembro de 2008, sobre Literacia Mediática no Mundo Digital*. [<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:045E:0009:0014:PT:PDF>, acedido em 16/03/2012]
- Pérez Tornero, J. M. (ed.) (2000). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação*, Porto: Porto Editora.
- Petrella, S. (2011). *Family Audiences. Come Cambiano Relazioni e Consumi nell'Era della Converganza*. Roma: Facoltà di Scienze della Comunicazione, Università di Roma La Sapienza (Tese de Mestrado em Teoria e Análise das Audiências e Laboratório de Investigação Etnográfica Aplicada aos Media).
[http://www.academia.edu/3473872/Family_Audiences].
- Petrella, S., Pinto, M. & Pereira S. (2012). 'Literacia Mediática e Comunicação Intergeracional. Estudo das Trocas e Partilhas no 'Encontro' entre gerações distantes' in Pinto-Coelho, Z. & Fidalgo, J. (eds.) (2012). *Sobre Comunicação e Cultura: I Jornadas de Doutorandos em Ciências da Comunicação e Estudos Culturais*. [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/101, acedido em 15/02/2013].
- Petrella, S. (2012a). 'Repensar Competências e Habilidades para as Novas Gerações. Propostas para uma Nova Literacia Mediática', *Revista Comunicando*, 1 (1): 205-222.
- Prensky, M. (2001). 'Digital Natives, Digital Immigrants', *On the Orizon*, vol. 9(5). [<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>, acedido em 15/08/2010].
- Rivoltella, P. C. (ed.) (2001). *I Rag@zzi del Web. I Preadolescenti e Internet: una Ricerca*, Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P. C. (2003). 'Media e Comunicazione Intergenerazionale', *Dialoghi*, Março: 28-37.
- Scabini, E. & Cigoli, V. (2000). *Il Familiare. Legami, Simboli e Transizioni*, Milano: Raffaello Cortina.
- Scabini, E. & Iafrate R. (2003). *Psicologia dei Legami Familiari*, Bologna: Il Mulino.

Scurati, C. (2002). *Fra Presente e Futuro. Analisi e Riflessioni di Pedagogia*, Brescia: La Scuola.

Thompson, J. B. (1998). *Mezzi di Comunicazione e Modernità. Una Teoria Sociale dei Media*, Bologna: Il Mulino.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Educação na sociedade contemporânea entre a realidade 'real' e virtual

Vicente Paulino

AIA-SEAS, UPDC-UNTL

Sabina da Fonseca

FCSH-UNL/UNTL

Resumo: As novas tecnologias de hoje têm-nos ajudado bastante na elaboração do nosso trabalho. Referimo-nos, neste caso, sobretudo, ao computador. A tecnologia de computação constitui uma mais-valia que actua nas nossas actividades, para reanimar uma educação clássica em vias de perder o seu sentido de representação, fundamentada no discurso oral e na escrita, centrada em procedimentos dedutivos e lineares, praticamente reenviado para o universo audiovisual que domina o mundo contemporâneo, por exemplo, o hipertexto.

O paradoxo moderno educacional é a supremacia do corpo discente sobre os docentes no que se refere à aplicação das novas tecnologias. Os professores enquadram as suas práticas de novas técnicas de ensino em antigos métodos educacionais como forma de restabelecer o controlo do quadro educativo e manter a função histórica das instituições de ensino; este é o principal problema da entrada do computador nas escolas. O analfabetismo tecnológico sobrepondo-se ao analfabetismo escrito. Neste caso não nos referimos "à alfabetização no uso da Internet (isto já se pressupõe) mas sim à educação. Este termo é entendido no seu sentido mais amplo e fundamental; ou seja, a aquisição da capacidade intelectual necessária para aprender a apreender ao longo da vida, obtendo informação armazenada digitalmente, recombina-a e utilizando-a para produzir conhecimentos para o objectivo desejado em cada momento" (Castells 2004, p.320).

Neste contexto que procuramos abordar a questão da educação contemporânea ou pós moderno nos processos sociais e a sua respectiva relação com o paradigma tecnológico e da sociedade comunicacional, nomeadamente no que diz respeito a realidade 'real' e 'virtual'.

Palavras-chaves: Educação, Internet, a realidade 'real' e 'virtual', sociedade comunicacional.

1. A educação contemporânea/pós-moderna nos processos sociais

A educação contemporânea é herdeira dos valores modernos, não consentidos com as profundas transformações pelas quais passou na sociedade moderna: tanto nas novas ideias com que o mundo actual actua sobre todos os fenómenos, como nos comportamentos que daí advêm. Pois segundo Bento Silva, “a educação designa e engloba todos aqueles factos humanos nos quais se dá um processo de criação ou transmissão de informação e cujo protagonista é o homem que assimila tal informação” (Silva 2000). Portanto, a educação moderna nos processos sociais tem sua profunda ligação com a comunicação, tal qual ela “é um processo vital através do qual indivíduos e organizações se relacionam uns com os outros, influenciando-se mutuamente” (Idem), por isso há um processo de interpenetração entre educação e comunicação.

Por outro lado, a importância do sector em causa nos dias de hoje é sobretudo a educação, em que a mudança da climatização da literacia antiga do tempo greco-romano, ou seja da antiga civilização, para o tempo moderno, já não é possível confinar a educação a um simples processo de alfabetização acelerada dos cidadãos. Porém, é possível dizer que entrámos já numa nova geração de políticas para a educação, num processo muito mais complexo, exigente e integrado que tem de responder aos grandes desafios que hoje se põem e impõem às sociedades desenvolvidas.

É hoje que os dirigentes educativos devem responder às exigências decorrentes da sociedade da informação, dominando tecnologias que se constituíram como verdadeiras próteses das nossas capacidades cognitivas e instrumentais, dominando línguas que se vão impondo como autênticos pilares de desenvolvimento da sociedade contemporânea, como o inglês, francês e outras línguas, e pelo domínio de saberes técnicos e tecnológicos que se vão tornando cada vez mais imprescindíveis para a construção da nossa própria vida.

É certo que continua a ser impensável dispensar as chamadas humanidades, o saber acerca do género humano, acerca de nós próprios, mas também é verdade que a dinâmica civilizacional nos convoca cada vez mais para o domínio de saberes que se cruzam progressivamente com as fronteiras da própria ciência.

A educação moderna tem suas componentes para fazer a reintegração de todas as perspectivas, em que possíveis construções poderão incentivar uma nova preparação acentuada às novas gerações para o futuro, para responder aos novos desafios emergentes. Para esta tendência, pensamos que não é possível manter em funcionamento espaços educativos que só podem responder às necessidades de primeira geração, mas procurando novas perspectivas que necessitam do esforço de todos os órgãos soberanos para uma participação mais activa na construção do novo sistema educativo que designamos como “educação pós-moderna”, um sistema que faz parte da vida social em comum.

De certa forma, para se responder com eficácia a estas novas exigências da educação que designamos como “educação pós-moderna”, precisamos de pensar que é necessário

dispor não só de bons equipamentos instrumentais como também de saberes e recursos humanos capazes de os accionar e manipular com eficácia e rigor.

Para tal, é necessário criar uma rede educativa, (uma rede de tipo *hiperlinks* como no sistema de hipertexto de *World Wide Web*), como cultura digital tecnologicamente formada ou criada que processa a cultura sobre a base da nossa própria existência, onde “a cultura humana só existe na e através da mente humana, geralmente ligada ao corpo humano. Portanto, se as nossas mentes têm a capacidade material para aceder ao âmbito global das expressões culturais, seleccioná-las e recombina-las, então poderemos dizer que existe hipertexto: o hipertexto está dentro de nós mesmos” (Castells 2004, p.239). Por isso, através da educação pós-moderna e, certamente, com suficiente avanço tecnológico, somos capazes de criar, de manter e de desenvolver centros de pesquisa e de competência educativa que podem injectar no sistema níveis de qualidade tão elevados nas próprias capacidades funcionais da nossa sociedade. Tudo isto reside na nossa consciência de que vivemos num tempo em que se produziram profundas mutações nos sistemas de produção, de distribuição e de comunicação.

As mutações educativas modernas exigiam-nos, geralmente sobre as competências dos estudantes e as qualidades do ensino que determinam o crescimento e o desenvolvimento de uma sociedade civilizada.

Às vezes ouvem-se vozes que dizem “o verdadeiro analfabetismo de hoje é o analfabetismo tecnológico”. Isto mostra-nos os efeitos da educação contemporânea pois, hoje em dia, quem não dominar as tecnologias da informação e não souber inglês ou outras línguas, parte para a vida em condições de enorme desvantagem. Por isso, a tarefa fundamental está nas mãos dos decisores políticos para a construção e desenvolvimento de um sistema educativo mais ou menos com condições, instrumentos e recursos suficientes para porem, em nome da justiça social e do princípio da igualdade, os nossos jovens em situação de paridade num mercado de trabalho muito exigente e competitivo, e também – e como consequência - para porem o próprio país em condições de competitividade internacional, na precisa medida em que este se desenvolva de acordo com os novos parâmetros de uma educação mais complexa, mais sofisticada e mais funcional às exigências da vida pós-moderna.

Aqui fica um ponto fundamental para as novas gerações, com uma afirmação absolutamente clara, que a educação pós-moderna consiste numa mudança tecnológica que opta por um sistema educativo virado para um futuro de justiça social e de desenvolvimento, que não pode deixar de partir destas premissas, para depois, delinear o verdadeiro mapa estratégico da educação, racionalizando a vasta rede de equipamentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário que se distribui de forma capilar por todo o país, com vista aos novos parâmetros da qualidade e da funcionalidade.

Este esforço de racionalização estratégica da rede educativa parte necessariamente de um levantamento rigoroso de todas as variáveis que integram o tecido social do país para poder proporcionar opções que cubram, por um lado, as imprescindíveis necessidades de disseminação da educação no território nacional e, por outro, as necessidades de qualificação,

de sofisticação e de diversificação de uma educação capaz de responder com eficácia às exigências da sociedade pós-moderna.

2. O paradigma tecnológico da educação e da sociedade comunicacional

Num contexto mais globalizante em que a sociedade está a viver, é um percurso bastante ligado à tecnologia tanto a nível de educação como a nível de comunicação. Portanto, há que se rever o que se poderia fazer num futuro mais próximo, tal qual nos leva à aplicação dos novos padrões tecnológicos de informação.

Entretanto, “O paradigma tecnológico da Educação foca os aspectos externos da interacção educativa, desvalorizando os princípios cósmicos e os valores absolutos da Educação e apontando para o melhoramento dos métodos de ensino, particularmente por máquinas automatizadas e cibernéticas. [...] Tal equivale a optar por uma postura educativa que desvaloriza o aprendiz, os conteúdos e a Sociedade em favor das interacções, encaradas nos seus aspectos externos” (Pereira 1993, p.19).

No nosso ponto de vista, este paradigma tem o seu valor absoluto como um forte elemento que cria a dinamização do sistema operacional nos processos educativos, para tornar o ensino mais eficaz, independentemente do conteúdo a ser ensinado. Assim, o seu objectivo passa pela organização do conhecimento de forma a permitir ao sujeito assimilar os novos conhecimentos com a maior eficácia possível.

Por este motivo, tenta-se formar o paradigma tecnológico da Educação com as características sistemáticas da instrução, em que a maioria da sociedade de informação e da sociedade educacional fala em instruções tecnológicas em vez da própria noção da educação e suas aplicações. Mas aqui há uma preocupação em planificar e sistematizar as etapas do processo que decorrem nas tecnologias de comunicação, insistindo em falar dos comportamentos observáveis dos aprendizes e em retroacção.

Por esta razão, surgem duas tendências que influenciam mutuamente o paradigma tecnológico da educação: as teorias sistémicas e as teorias hipermediáticas. As teorias sistémicas referem-se à “existência da organização no estudo educativo que se baseia no processo de construção curricular do ensino, ou seja eventualmente, a interface com o papel dos próprios agentes da educação com quem colabora para melhoria do ensino através dos meios tecnológicos, neste caso através dos meios de sociabilidade comunicacional”.

Com origem nas pesquisas sobre a teoria geral dos sistemas, esta tendência parece-nos uma conspiração vinculada na ideia da organização do ensino, agora o certo é a criação de um *design* pedagógico muito útil para todos os dirigentes do sistema educativo, para se poder construir a qualidade do ensino com os meios comunicacionais. O importante é seguir o padrão de procedimento que consiste na análise das finalidades e das características do estudante, através da avaliação da sua capacidade conceptual teórica e prática. É, provavelmente, uma solução justa que possa dar uma luz verde para a introdução modificadora

estabelecida na qualidade do ensino. Entretanto, este processo valoriza a organização e a planificação cuidada do mesmo ensino onde os estudantes se encontram inseridos.

Para esta originalidade da teoria geral de sistemas, existem duas formas de abordagem desta teoria: a primeira consiste na organização sistémica do trabalho do professor, e a segunda é o *design* da instrução centrada na descrição/organização do trabalho realizado pelo estudante e dos média a utilizar para favorecer os processos de aprendizagem e assim atingir os objectivos pré-definidos.

As teorias Hipermediáticas são teorias de computação que têm os seus procedimentos para construir os vários sistemas dos *média* interactivos, ou seja, “dão particular ênfase à interactividade, aos programas de computador, às soluções multimédia para combinar os vários *média* e ao funcionamento dos média em si” (Pereira 2003, p.35). Dado que a primazia da qualidade dos programas de computador podem servir de base à interacção educativa e de uma forma geral ao conjunto mediatizado, neste sentido, as teorias hipermediáticas inspiram-se em certas teorias cognitivas do conhecimento e da engenharia informática, mas caracterizam-se pelo seu pragmatismo: “o que se pretende em última análise é um sistema que funcione, uma tecnologia eficaz, mais do que uma bonita teoria” (*Idem*). Duarte Costa Pereira caracterizou os três pilares fundamentais em que assenta esta teoria: a) A teoria da comunicação – que recai na escolha dos media, na sua compatibilidade e utilidade; b) A cibernética - que pretende fazer o estudo científico das relações entre o processo de ensino e os efeitos no plano de aprendizagem; c) O comportamentalismo – que é uma forma de boa aprendizagem que depende sobretudo de um bom ambiente de aprendizagem descrito em termos de estímulo/resposta.

De certa maneira, o paradigma da educação pós-moderna consiste na dimensão normativa que é caracterizado pelo conjunto de funções numa organização educativa desenvolvida pelos programadores do currículo, eventualmente com cooperação dos professores para fins e objectivos específicos futuros do ensino mais qualitativo. Portanto, a relação mútua entre funções e fins que definem a dimensão normativa do paradigma educacional são de orientação à prática pedagógica. Outro modo de paradigma educacional é caracterizado pela sua função exemplar, ou seja, diz respeito aos objectivos, às estratégias e às tácticas que regem a acção educativa. Por isso, o conjunto deste paradigma educacional influenciado por um paradigma chamado *sócio-cultural dominante* tem como objectivo conservar a condição actual da sociedade ou criar uma nova sociedade, estando geralmente sob a influência do sistema político actual.

Se pensarmos de forma mais realista sobre o modo de vivência de cada sociedade, há uma elevada diferenciação nos sistemas económicos, sociais e até na qualidade de vida. Isto porque a sociedade de hoje não é a mesma de há 50 anos. Os padrões económicos, culturais e sociais mudaram, o que deu origem a novas formas de produzir, de pensar, de trabalhar e de viver. Nos dias de hoje, e ao contrário do tempo de juventude dos nossos avós, e mesmo dos nossos pais, os meios de comunicação modernos estão de tal forma enraizados que já ninguém consegue viver sem eles.

No campo da educação, a escola deixou então de ser capaz de dar resposta às necessidades dos jovens, encontrando mesmo dificuldades para os formar e preparar para a vida adulta e profissional. É neste contexto que o uso das tecnologias comunicativas surge como uma alternativa na medida em que permitem aos jovens uma compreensão diferente do mundo e talvez mais interessante, o que lhes propicia um bom ambiente para o desenvolvimento dos seus potenciais enquanto cidadãos e trabalhadores.

A adequação das tecnologias educativas à educação leva a uma nova relação entre a escola, o jovem e os *media*, garantindo deste modo o acesso a um variado leque de (formas de) conhecimentos e informações. Podemos ir mais longe e dizer que as tecnologias de comunicação educativas obrigam a uma nova relação, caso contrário pode ser criado um fosso/desfasamento entre escola (e a sua função) e sociedade. Outro resultado desta adequação é a realização de actividades educativas transdisciplinares, unindo conteúdos de várias matérias, inserindo recursos da comunicação, e levando desta forma ao desenvolvimento de processos de ensino/aprendizagem mais activos.

Na prática, os jovens continuam a seguir os programas propostos e a adquirir os conhecimentos pretendidos, e ainda outras competências como seja trabalhar em grupo, desenvolver a comunicação interpessoal, capacidade crítica, entre outras. Neste caso, o aluno passará a ser o protagonista do seu processo de aprendizagem, ou seja, ele será o principal responsável pela condução do seu próprio conhecimento, aproveitando as suas experiências ao máximo, investigando sobre o que mais lhe interessa, despertando a sua vocação. Em suma, terá uma atitude mais activa/emancipadora em relação à aprendizagem.

Portanto, colocando a questão da teoria de comunicação educacional como factor fundamental do avanço de aprendizagem tecnológica pelos que interessam, define-se então, que a comunicação é uma actividade educativa que envolve troca de experiências entre pessoas de gerações diferentes, evitando-se assim que grupos sociais retornem ao primitivismo. Entre os que se comunicam, há uma transmissão de ensinamentos, onde se modifica a disposição mental das partes envolvidas. Pedagogicamente, é essencial que a educação faça parte de uma comunidade, para que os jovens se adaptem à vida social, sem que cometam erros do passado.

No sistema de comunicação educacional e noutras áreas, naturalmente há uma multiplicidade de códigos, passíveis de serem utilizados pelos seres humanos nos actos de comunicação. Cada um de nós utiliza vários desses códigos, por vezes em simultâneo. Tradicionalmente distinguem-se entre códigos verbais (também chamados linguagem verbal) e códigos não verbais (ou linguagem não verbal). Por vezes, os dois tipos de código são utilizados em simultâneo, como acontece na banda desenhada.

Por isso, a comunicação traduz sempre um intercâmbio entre o emissor, a mensagem e o receptor. Os dois significados da palavra explicam a coabitação permanente entre o sentido normativo e o sentido funcional. Em termos etimológicos, a palavra "*significa por em comum, partilhar*". Neste sentido, o sentido de partilha remete para aquilo que todos esperamos da comunicação: partilhar alguma coisa com alguém. O segundo sentido mais recente de

Dominique Wolton, surgido no século XVII, remete para a ideia de difusão e esteve em sintonia com o desenvolvimento das bibliotecas e em seguida com a imprensa, na qual a comunicação normativa estava mais virada para o ideal de partilha e a comunicação funcional era bastante mais desenvolvida. Desde então, voltamos a ver a questão do paradigma da educação na sociabilidade comunicacional, em que poderemos distinguir os modos de comunicação educativa, comunicação formal e informal através da interligação dos interlocutores no espaço e no tempo, e o grau de formalidade pedagógica da recepção e uso dos factos educativos. A comunicação formal coincide mais com o contexto global, quer a nível amplo da escola como organização, quer ao nível mais restrito com a submissão dos alunos em turnos e da inter pessoalidade, porque estes interagem tendo em conta os interesses e necessidades de cada indivíduo. Este modo de comunicação é apenas acessível a um número limitado de interlocutores/alunos e professores que se reúnem num determinado espaço e tempo com uma interacção bem definida. A comunicação informal é caracterizada pela sua insistência de um ponto definido no espaço, no qual ela se baseia sobretudo na experiência vital dos interlocutores e é renovada quando um ou mais indivíduos comunica com outros através de uma simples conversa, realiza-se num contexto mais difuso. Ex: as experiências quotidianas (conversas com os amigos) de cada indivíduo; no bar entre outros contextos e também no decurso de uma aula não há nenhum programa em que pode haver educação informal e não formal. Trata-se de uma educação que não é institucionalizada, metódica, estruturada e intencional, ou seja, não se realiza a partir da definição prévia de objectivos ou finalidades pedagógicas. A comunicação educativa não formal é uma dimensão que se verifica em tempos não escolares, na instituição, na escola há sempre a dimensão não formal; Ex: as actividades, todos os outros sistemas (organizacionais, instituições) que não o sistema escolar.

2.1. A realidade real e virtual

O termo da “Realidade” vem do latim “realitas”, isto é “coisa”, ou seja, em uso comum designada como “tudo o que existe”. Num sentido mais livre do uso, o termo “realidade” inclui tudo o que existe, seja ou não perceptível, acessível ou entendido pela ciência, filosofia ou qualquer outro sistema de análise construída pelo homem, então, a “realidade” é propriamente dito sobre o real, ela é a propriedade do que é real, que existe na construção das ideias.

O real é tido como aquilo que existe no nosso mundo e ele é fora da mente, ou dentro dela também. A ilusão e a imaginação, embora não estejam expressas na realidade tangível extra-mentis, existem ontologicamente, onticamente (relativa ao ente, *vide* Heidegger *in* “Ser e tempo”), ou seja: intra-mentis. É portanto o real, embora possa ser ou não ilusória, depende da camada da própria ilusão quando existente, é real e verdadeira em si-mesma, pois ela não nega a sua natureza original.

A realidade interna ao ser é uma construção das ideias que, por sua vez, forma um argumento ontológico enquanto ela é um ente fictício, imaginário, que estabelece o sentido de tornar as ideias para desenvolver um futuro narrativo do real, onde seja ser existente também

no mundo externo. Por isso, o que não nega a realidade da sua existência enquanto ente imaginário é o absoluto do real que constrói a ideia do homem sobre as coisas doutro mundo.

Quanto ao externo, devia ser percebido pela nossa mente, ou seja, pela nossa interioridade que se torna sinónimo de interpretação da realidade, de uma aproximação com a verdade. Portanto, a relação íntima entre realidade e verdade pode dizer-se como a mente interpreta a realidade, isto é uma polémica antiga. O problema essencial na cultura ocidental sobre a aplicação deste termo surge com as teorias de Platão e Aristóteles sobre a natureza do real (o idealismo e o realismo). No que toca à nossa vida nos dias de hoje, um problema que está presente é a questão da imagem (a representação sensível do objecto) e a da ideia (o sentido do objecto, a sua interpretação mental).

Numa visão comum, a realidade significa o ajuste que fazemos entre a imagem e a ideia das coisas, entre verdade e verosimilhança. Agora o problema da realidade é matéria presente em todas as ciências e, com particular importância, nas ciências que têm como objecto de estudo o próprio homem: a antropologia cultural e todas as que nela estão implicadas: a filosofia, a psicologia, a semiologia e muitas outras, além das técnicas e das artes visuais.

Na interpretação ou representação do real, (verdade subjectiva ou crença), a realidade está sujeita ao campo das escolhas, isto é, determinamos parte do que consideramos ser um fato, ato ou uma possibilidade, algo adquirido a partir dos sentidos e do conhecimento adquirido. Desta forma, a construção das coisas e as nossas relações dependem de um intrincado contexto que, ao longo da existência cria a lente entre a aprendizagem e o desejo: o que vamos aceitar como real?

A verdade subjectiva pode, às vezes, estar próxima da realidade, mas depende das situações, contextos, das premissas de pensamento, tendo de criar dúvidas reflexivas. Às vezes, aquilo que observamos está preso a escolhas que são mais um conjunto de normas do que evidências, pois um elemento-chave para se determinar a relação entre as experiências que consideramos "reais" e as que consideramos "virtuais", é o contexto em que essas experiências têm lugar. Com o objectivo de negociarmos a nossa vida quotidiana, identificamos um grande contexto que firma a nossa experiência num determinado nível de realidade que nos dá um ponto de referência para tudo o resto. Quando começamos a comparar experiências com uma realidade referencial podemos então começar a identificar camadas "virtuais" da existência, portanto, existem dos tipos fundamentais: a *televisão* e a *rádio* que são realidades mediáticas que podem combinar as qualidades de simulação, artificialidade e comunicação em rede. E o que nos move é, por exemplo, os jogos de vídeo que juntam a qualidade da interacção e permitem-nos participar no seu ambiente "virtual", enquanto as nossas "realidades" se acumulam e as nossas experiências fazem sentido.

De igual modo, quando conduzimos a nossa experiência em rede virtual, acontece-nos frequentemente estarmos a resolver um problema, por exemplo, a ouvir música e a conduzir um carro é então a acção que algumas pessoas consideram a mais real na situação descrita. Isto significa que a realidade consiste quer em conduzir, quer em ouvir música, quer na

resolução do problema e, portanto, em cada percurso o problema surgido na nossa vida pode ser distinguido do outro pela existência de distintos níveis de experiência. Assim, construímos níveis de realidades virtuais como meios de gerir a nossa existência simultânea em todos eles e, enquanto comunicamos com outros, criamos novos patamares virtuais.

Pergunta-se então, será que a realidade existe? Será que as nossas vidas não passam de um programa de computador que roda nas nossas mentes? Será que as nossas imagens são apenas uma projecção mental do nosso “eu digital”? Ou seja, apenas um sonho que nos dá um duro paraíso no trabalho? Ou adormecemos com sonho de amor dominado pelas máquinas tecnológicas digitais que alimentam o nosso mundo?

A estas formas, Manuel Castells chama “a cultura da virtualidade real. É virtual porque está construída principalmente através de processos virtuais de comunicação de base electrónica. É real (e não imaginária) porque é a nossa realidade fundamental, a base material com que vivemos a nossa existência, construímos os nossos sistemas de representação, fazemos os nossos trabalhos, relacionamo-nos com os outros, obtemos informação, formamos a nossa opinião, actuamos politicamente e alimentamos os nossos sonhos. Esta virtualidade é a nossa realidade. Isto é o que caracteriza a Era da Informação: é principalmente através da virtualidade que processamos a nossa criação de significado” (Castells 2004, p 240).

Poderemos então construir a nossa realidade real a partir de um exemplo muito conhecido que é a construção retórica da realidade de que “os sistemas tecnológicos produzem socialmente, e a produção social é determinada pela cultura. A Internet não constitui uma excepção a esta regra”, mas “a cultura dos produtores de Internet deu forma a este meio, e estes produtores foram os primeiros utilizadores da rede”; no entanto, “a cultura da Internet é a cultura dos criadores da realidade real e por ela entende-se um conjunto de crenças e valores que formam o comportamento”. Assim, “a cultura virtual como uma cultura empreendedora contribui para uma ideologia da liberdade do espaço real generalizado no mundo da Internet”(Castells 2004, p. 55-56).

Entretanto, a civilização pós-moderna ou contemporânea está cada vez mais submersa no ciberespaço. E a internet é um fenómeno perfeitamente real que faz parte do nosso mundo e está a afectar as nossas subjectividades, o nosso cosmo visões e os nossos modos de ser e de viver. A dinâmica da tecno-ciência é nossa aliada e passamos a viver fortemente influenciados por esses ambientes digitais, continuando a diferenciar o real do irreal, o fato da ficção, o verdadeiro do imaginário.

De qualquer forma, “as fontes culturais da Internet não se reduzem, contudo, aos valores dos inovadores tecnológicos e os primeiros utilizadores das redes informáticas criaram comunidades virtuais, para utilizar o termo popularizado por Howard Rheingold, e estas converteram-se numa fonte de valores que determinavam o comportamento e a organização social” (Idem, p.73), como realidade real no âmbito da educação e ao nível da comunicação, pois as Tecnologias de Informação assumem um papel de primeiro plano que é criar as condições para a internacionalização da educação, sendo difícil pensar que esta poderia existir sem aquelas. Por um lado, “a formação de comunidades virtuais, baseadas principalmente na

comunicação on-line, foi interpretada como o culminar de um processo histórico de dissociação entre localidade e sociabilidade na formação da comunidade: novos e selectivos modelos de relações sociais substituem formas de interacção humana limitadas territorialmente” (Idem, P.145). Mas o facto já nos mostrou que a comunidade virtual é “a ideia de que a expansão da Internet está a conduzir a um isolamento social e a uma ruptura da comunicação e da vida familiar, porque os indivíduos se refugiam no anonimato e praticam uma sociabilidade aleatória, abandonando a interacção pessoal cara a cara em espaços reais” (Idem, p.145).

2.2. Educação Mais Virtualizante

Para construirmos ou desenvolvermos a educação mais virtualizante, é necessário termos um objectivo claro na introdução das novas tecnologias nos sistemas educativos, pois os computadores que pertencem a essa nova tecnologia não possuem uma característica intrinsecamente interactiva e transformadora. Por isso, o modo como a escola o utiliza é que determina se a sua função será um estímulo à criatividade, um transmissor de informações, de incentivador de novas formas de sociabilidade e de desenvolvimento de determinadas habilidades cognitivas.

Num mundo digitalizado, devemos entender a utilização de um computador que pode ser usado como um *software* educacional, que proporcione um número limitado de respostas, o qual pode dar ao aluno a possibilidade de usufruir das novas formas de sociabilidade, conectando-o em rede e deixando-o escolher o próprio caminho a seguir na área de pesquisa que mais lhe interessa e o grupo virtual no qual deseja participar.

Segundo o nosso ponto de vista, é uma transformação substancialmente desenvolvida no panorama educacional, que passa por um conjunto de estruturas reformistas, onde o professor é a base do enraizamento aos antigos paradigmas, que distribui o conhecimento aos alunos e, para isso, precisa de uma disposição mais complexa no desenvolvimento do programa de ensino, onde os alunos buscam os conhecimentos através da rede e os levam para a sala de aula para serem postos em discussão.

No entanto, pretende-se avaliar, neste sentido, os principais pontos da Educação Moderna julgados em discordância com a pós-modernidade, que vão enumerados a seguir: 1) manutenção de uma Educação manipuladora e reducionista em detrimento de uma visão globalizante; 2) utilização de ferramentas das novas tecnologias; 3) Estrutura reformista de aprendizagem. De facto, deve entender-se que a interacção destes três pontos pode levar a uma Educação mais virtualizante, utilizando-se o exemplo de uma escola que disponibilize o computador ligado em rede para os seus alunos e professores: ao invés de trabalhar-se com um currículo predeterminado, os alunos navegariam no ciberespaço, seleccionariam o assunto no qual estejam mais interessados, pesquisariam e apresentá-lo-iam para a discussão. Isto sem deixar de participar nos debates da rede. De qualquer modo leva-nos a crer que a finalidade das novas tecnologias no sistema educativo seria levar para o *plano real* um assunto mais elaborado e debatido no ciberespaço pelos investigadores e cientistas, embora o que se observa é o que se discute na rede, aquilo que é chamado interesse do *Real Life*.

Uma outra maneira seria “abrir o tema”, fugindo da história oficial e admitindo as diversas versões, como por exemplo, na história dos homens antigos que colocavam um tema em debate para construir um discurso muito filosófico e retórico. Esse ponto de partida tem grandes possibilidades de ser mais virtualizante do que impô-lo na adopção de livros didáticos ou na exposição unilateral do professor. No entanto, desde as suas origens mesopotâmicas, Egipto antigo, grego antigo etc., o texto é um objecto virtual, abstracto, independente de um suporte específico. Essa entidade virtual actualizada em múltiplas versões, traduções, edições, exemplares e cópias, quer dar o sentido para interpretar o narrativo do texto aqui e agora, onde o próprio leitor construa o seu segundo perspectivo conhecimento como nova construção do discurso no sistema tecnológico, chamado *the hypertext of discourse technology advance*.

Agora, o que interessa dos métodos convencionais da entrada das novas tecnologias? De facto, a instantaneidade das respostas, a troca imediata de informações, a possibilidade de se virtualizar rapidamente sem propósito do tempo, segundo a nossa análise deve estar presente e em contacto com uma diversidade de pessoas que debatem sobre vários temas para adquirir um novo conhecimento que a criação e a imaginação do novo perspectivo assunto são elevadas à construção do tempo real.

Além disto, leva-nos a pensar a questão de que cada aluno construa o seu próprio “caminho dos estudantes, torna-o menos dependente da figura do professor”, sendo esta questão muito essencial, pois o material do trabalho de aprendizagem como o computador ajuda bastante a criança e torna-a mais independente na aquisição do conhecimento.

A nossa experiência leva-nos a afirmar que a criança vai-se tornando cada vez mais dependente dos adultos para adquirir conhecimento: palavras das quais não conhece o significado, animais de outros países ou épocas distantes, deixam-na atada à disponibilização de tempo dos adultos, no caso da escola, do professor e de sua visão sobre determinado assunto. Por isso, a conexão em rede com as suas diversas janelas, minimiza esta dependência, pois torna possível a pesquisa e apresenta uma multiplicidade de argumentos sobre o mesmo assunto.

Portanto, é preciso repensar a figura do professor, não como transmissor do conhecimento, mas como mediador de um debate construído através de pesquisa e de uma multiplicidade de opiniões de Sujeitos activos no processo de aprendizagem. De facto, isso poderá levar-nos a pensar uma educação chamada “educação contemporânea”.

Por este facto, somos de opinião que “a educação mais virtualizante” é como uma rede que tem em seu conjunto interligadas as antigas actividades humanas que actualmente ganharam uma nova forma “ao converterem-se em redes de informação, impulsionadas pela Internet” (Castells 2004, p.15).

Reflexões finais

O desenvolvimento da *Sociedade da Informação e do Conhecimento*, através do seu impacto estruturante na sociedade global, vai ajudar a superar os grandes desafios que se lhe defrontam, funcionando como uma alavanca das capacidades nacionais. A realização da

Sociedade da Informação e do Conhecimento passa por uma completa adequação do quadro tecno-jurídico que contribui para uma maior atenção para assegurar a utilização das tecnologias de informação e de comunicação. Na área de *communication of electronic*, pretende-se colocar o cidadão mais activo no desenvolvimento do seu conhecimento como valores fundamentais que lhe dêem uma perspectiva globalizada para reforçar a sua participação activa no exercício de cidadania. Simultaneamente, pretende-se maximizar a eficiência de aprendizagem do aluno e aumentar a possibilidade de pesquisa científica por parte dos professores, e também reduzir custos e contribuir para a modernização da administração do sistema educativo.

Por este motivo, “avancemos mais um passo na exploração das dimensões menos evidentes da info-exclusão. Se existe uma ideia partilhada sobre as consequências sociais do crescente acesso à informação é a de que a educação e aprendizagem ao longo da vida constituem ferramentas essenciais para o êxito do trabalho e do desenvolvimento pessoal. Embora a aprendizagem seja um conceito que transcende a educação propriamente dita, as escolas têm ainda muito a dizer no processo de aprendizagem” (Castells 2004, p.299).

O desenvolvimento da Sociedade da Informação e do Conhecimento é uma responsabilidade que deve ser assumida por todos os cidadãos, nomeadamente os agentes académicos de maior destaque. A implementação da *Sociedade da Informação e do Conhecimento* não é um processo virtual nem compartimentado, mas através dela necessita da maior colaboração estreita e articulada de toda a sociedade que construa a sua “aprendizagem baseada na Internet, não depende unicamente da perícia tecnológica: altera-se o tipo de educação necessária, tanto para trabalhar na Internet como para desenvolver a capacidade de aprendizagem numa economia e numa sociedade baseadas na rede”, e por isso, “o fundamento é trocar o conceito de apreender pelo de aprender a aprender, já que a maior parte da informação se encontra on-line, e do que realmente se necessita é de habilidade para decidir o que queremos procurar, como obtê-lo, como processá-lo e como utilizá-lo para a tarefa que despoletou a procura dessa informação” (Idem, p. 299-300)

Para Dominique Wolton, a grande limitação da Internet para a sociedade é “aquilo que, por um lado, o ecrã permite simplificar e tornar mais directo e transparente, será pelo contrário mais regularmente, mais fechado e mais codificado por outro. Quanto maior é a liberdade com que o homem pode circular na web, mais se encontra aprisionado nas deslocações do dia-a-dia” (Wolton 2000).

Isto poderá ser verdade, mas não significa que a Internet para a sociedade é um monstro que destrói ou aprisiona o homem em seu dia-a-dia. De facto, a utilização da Internet é uma fractura do conhecimento que, forçadamente afirmado por Manuel Castells sobre a forma de aprender é uma “simples proposta questiona todo o sistema educativo desenvolvido ao longo da era industrial. Não existe reestruturação mais fundamental que a do sistema educativo. E muito poucos países e instituições se estão a aplicar realmente nisto, porque antes de começar a mudar a tecnologia, a reconstruir as escolas e a reciclar os professores, necessitamos de uma nova pedagogia, baseada na interactividade, na personalização e no

desenvolvimento da capacidade de aprender e pensar de forma autónoma. Simultaneamente, devemos fortalecer o carácter e assegurar a personalidade. E esta nova perspectiva educativa constitui um terreno virgem” (Castells 2004, p.320).

Bibliografia

PEREIRA, D. C (1993). *A Tecnologia Educativa e a mudança desejável no ensino educativo*. Revista Portuguesa de Educação, vol.6 (nº3). Braga: Universidade do Minho.

HEIDEGGER, M (1989). *El Ser y el Tiempo*. Trad. de J. Gaos, México/Madrid/Buenos Aires, F. Cultura Economica.

WOLTON, D (2000). *E depois da Internet? Para uma teoria critica dos novos medias*. Viseu: Difusão editorial.

SILVA, B (2000). *Âmago da Comunicação Educativa Cadernos do Noroeste, In Comunicação e Sociedade 2 série*.

CASTELLS, M (2004., *A Galáxia Internet: Reflexões sobre A Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Média e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

A participação pública no jornalismo da saúde como contributo para a cidadania

Inês Aroso (inaroso@utad.pt)

LabCom (Laboratory of Online Communication)

Universidade da Beira Interior e Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Resumo: Em Portugal, jornais, rádios e televisões têm colocado em prática várias iniciativas no âmbito do jornalismo participativo. Apesar de este conceito ser anterior ao aparecimento da internet, teve com esta um impulso significativo, pelas potencialidades de interação que esta oferece. Simultaneamente, há uma série de tecnologias que simplificam a participação dos cidadãos na elaboração e difusão de informação. Sendo assim, além de os media incentivarem os seus públicos a enviarem comentários, fotografias e vídeos, também potenciam a criação de comunidades. Nesta investigação, em concreto, interessa avaliar a participação pública no jornalismo da saúde. Deste modo, analisa-se como os media promovem a participação dos cidadãos no processo de informação jornalística na área da saúde. A questão que se coloca é a seguinte: como é que o público participa no processo de produção e distribuição do jornalismo de saúde? Para responder a esta questão, são estudados os mecanismos de participação do público de programas e publicações de saúde dos órgãos de comunicação social nacionais. Em suma, defendendo que a participação é o eixo principal do exercício da cidadania, averigua-se de que forma os meios de comunicação social aproveitam a internet e outras tecnologias para a participação cívica dos cidadãos. Isto porque, sendo a saúde uma área vital para a sociedade – em termos individuais, sociais, culturais, políticos e económicos –, acredita-se que as iniciativas de jornalismo participativo neste campo podem ser um contributo valioso para a cidadania.

Palavras-chave: jornalismo de saúde, cidadania, internet, jornalismo participativo.

1. Consequências da mediatização da saúde

Vários estudos têm demonstrado que a medicina é a área da ciência que mais interesse desperta na sociedade, não sendo de estranhar, por isso, que seja também a área mais noticiada. “Os mundos da medicina e dos media existem numa simbiose única. Artigos de jornais e revistas reportam simultaneamente descobertas médicas e dão conselhos de saúde, misturando informação científica com conselhos reconfortantes” (Friedman: 2004, 1).

Este interesse jornalístico na medicina nem sempre teve tamanha preponderância, estando intimamente ligado a condicionamentos culturais, sociais e económicos. Existe algum consenso na aceitação da premissa que as evoluções técnicas, científicas e ideológicas na área das ciências médicas conduziram à “medicalização da vida”, expressão utilizada por Ivan Illich (*Cit. in Moynihan e Cassels: 2005, XVIII*). O quadro atual é este: “uma patologização da cultura onde tudo é passível de ser medicalizado. Há uma expansão do campo da patologia para as mais diversas experiências que acaba por objetificar a vida” (Resende: 2008, 124). Note-se que esta medicalização social também é fruto da atenção mediática, ou seja, “o mundo da medicina envolve-se e difunde-se nos media que nos rodeiam” (Friedman: 2004, 7).

A medicina assume um papel de destaque, tanto ao nível dos produtos jornalísticos, como em campanhas de divulgação e até na ficção televisiva ou no cinema. No caso do jornalismo, é assinalável a presença das notícias sobre saúde nos mais diversos suportes e formatos. Por exemplo, na imprensa proliferam em: revistas especializadas em saúde para o público em geral, revistas de informação geral e política, revistas para pais e educadores, revistas masculinas, revistas femininas, jornais de referência e também jornais sensacionalistas. Na televisão, surgem reportagens, notícias, entrevistas, debates, espaços de consultório e programas específicos sobre saúde. Também na rádio, os temas médicos são alvo de tratamento noticioso, bem como de programas interativos, sendo este último caso um dos múltiplos formatos que a internet oferece.

João Carlos Correia aponta para uma alteração dos critérios de noticiabilidade devido ao interesse na medicina: “raros são os jornais e telejornais que não incluem nas suas notícias, a referência à descoberta de novos vírus, novas doenças, novas possibilidades de intervenção médica, novos problemas crónicos, novas possibilidades para o corpo acompanhados por uma panóplia de soluções” (Correia: 2006, 1). Indo ao encontro desta ideia, Francisco Ramírez e Javier del Moral observam: “os temas de saúde ocupam cada vez mais destaque nos meios de comunicação social, não só nas secções de meios generalistas, como também em publicações de jornais e revistas especializadas em saúde, assim como na realização de programas radiofónicos e televisivos especializados nestes temas” (Ramírez e Moral: 1999, 261).

A importância da mediatização da informação médica é tal que modifica a relação entre o médico e o paciente. Esta relação, tradicionalmente pautada pela ascendência do médico

sobre o paciente, tem sido substituída por uma relação mais equilibrada, dado que o cidadão comum está mais informado. “Conhecimento é poder e o poder provoca mudanças nas relações. Os doentes veem disponibilizada cada vez mais informação, especialmente no domínio que até há pouco tempo se encontrava exclusivamente nas mãos dos profissionais de saúde, com reflexos inevitáveis ao nível da relação médico-doente” (Dias: 2005, 27). Assim, é “primordial que o jornalismo sirva para facilitar esta comunicação e nunca para a complicar ou, em caso algum, substituir o médico” (Aroso: 2012, 106).

Saúde nos media: riscos e oportunidades

São vários os meios que veiculam informação sobre saúde ao cidadão comum, podendo este assumir uma postura ativa ou passiva perante os mesmos. Rita Espanha caracteriza esta situação: a saúde individual e a sua gestão quotidiana nunca envolveram tanta informação como atualmente. Grandes quantidades de informação sobre saúde e medicina são disponibilizadas a partir de diversas fontes através de uma multiplicidade de canais informativos, tanto a partir dos media, como de base local ou interpessoal, em interação com médicos e outros profissionais de saúde, familiares, amigos, colegas de trabalho e outros. Este fluxo constante de informação incentiva o indivíduo a ser responsável pela sua saúde, e dos seus familiares, quotidianamente (Cf. Espanha: 2009, 2).

De facto, entre as várias fontes de informação existentes, múltiplas pesquisas têm mostrado que os media são uma importante fonte de informação sobre saúde para o público em geral (Cf. Glik: 2004). Resumindo a evolução deste fenómeno: “uma crescente percentagem da população recebe a informação dos jornais, revistas, rádio e televisão. Em todos estes meios, o tema da saúde aumentou drasticamente nos últimos anos, sendo mesmo considerado um dos assuntos favoritos. A marcar a sociedade moderna está também o aparecimento da internet como um dos principais meios nesta matéria” (Thomas: 2006, 87).

No caso concreto da internet, o seu uso “por um público geral no âmbito da saúde é normalmente inscrito no seio da noção de ‘paciente informado’, que se desenvolveria através da aquisição de informação e o associado declínio da relação assimétrica entre o médico e o paciente” (Espanha: 2009, 76). Esta comunicação não está isenta de riscos, pois o cidadão não detém, normalmente, os conhecimentos necessários para assegurar a credibilidade, veracidade, rigor, segurança e aplicabilidade das informações veiculadas na internet.

Quanto às principais críticas que são feitas ao jornalismo na área médica estão: a abordagem sensacionalista de alguns temas, a criação de falsas expectativas de cura ou alarmes sociais injustificados, o tratamento da doença das pessoas famosas como um espetáculo e o facto de ser, muitas vezes, um suporte para publicidade encoberta, nomeadamente a medicamentos e outros produtos e serviços de saúde. Em relação a este último aspeto, é notório que os órgãos de comunicação podem obter lucros com a informação em saúde. Verifica-se que alguns meios

jornalísticos “passam a ser apenas meros canais de divulgação, reprodutores das necessidades das indústrias de bens de consumo tecnológicos ou de medicamentos e cosméticos” (Júnior: 2005, 31). Desta forma, “a informação que é disseminada através da imprensa não científica está sujeita a pressões editoriais e comerciais e a conflitos de interesse” (Dias: 2005, 37).

Outro reparo que costuma ser feito é a falta de rigor no tratamento de alguns temas e o tempo é um dos motivos apresentados: “a imprensa tem prazos que são estranhos aos cientistas, pressiona normalmente os jornalistas para a superficialidade do tratamento das notícias” (Dias: 2005, 33). Na mira das críticas também está a exploração do culto do corpo perfeito e eternamente jovem, ou seja, “a preocupação com o bem estar, com a mente sã, com o corpo são, o qual é insistentemente identificado como o corpo suficientemente apto para responder com qualidade às necessidades de uma longa vida” (Correia: 2006, 5). Enfim, como o demonstra a quantidade de produtos jornalísticos nesta área, explora-se o filão da “utopia da saúde perfeita” (Sfez: 1997, 4).

Em relação à saúde das mulheres, as críticas têm se direcionado para um possível efeito negativo dos media na relação destas com o corpo. Surgem, assim, investigações que relacionam os conteúdos dos media com o surgimento, nas mulheres, de patologias depressivas, obsessivas e compulsivas, levando a distúrbios alimentares como a bulimia, a anorexia e a obesidade. Isto porque “os textos que aparecem na imprensa finalizam por extrapolar aquilo que as mulheres têm em mente como ideal de corpo feminino” (Azevedo: 2009, 18).

O papel desempenhado pela indústria farmacêutica é determinante, sendo alvo de duras críticas. Assim, já há alguns anos surgiu o conceito de “*disease-mongering*”, que poderá ser traduzido como “venda de doença”, e que consiste na ideia que “os médicos e as empresas farmacêuticas alargam desnecessariamente as fronteiras da doença, de modo a terem mais doentes e a venderem mais medicamentos” (*Cit. in* Moynihan e Cassels: 2005, XVIII). Portanto, “a máquina promocional da indústria farmacêutica está a transformar muitas situações da vida normal em doenças médicas, de modo a expandir os mercados dos medicamentos” (Moynihan e Cassels: 2005, XVII). Então, “com uma pequena ajuda dos media sedentos de títulos apelativos, a mais recente doença é rotineiramente retratada como alastrada, severa e, acima de tudo, tratável com medicamentos” (Moynihan e Cassels: 2005, X).

Um outro problema é relativo ao facto de as pessoas presumirem que deterem informação sobre saúde, veiculada pelos media, as torna especialistas nessa matéria. Esta ideia encontra eco nas palavras de Philippe Breton, quando este diz que “uma das perturbações provocadas hoje pelos media é o facto de o homem moderno julgar ter acesso ao sentido dos acontecimentos simplesmente porque está informado” (Breton: 1994, 31), alertando: “a

ignorância não tem melhor aliado do que a ilusão do saber” (Breton: 1994, 132).

Perante este cenário de riscos e oportunidades associados à mediatização da saúde, “o jornalista especializado em informação médica tem que desenvolver, além do seu trabalho informativo, uma tarefa pedagógica e didática, proporcionando a necessária formação relativa à prevenção e tratamento de doenças, assim como a conservação da saúde” (Ramírez e Moral: 1999, 267).

Media como promotores de saúde

A ideia que os media podem e/ ou devem ser utilizados como agentes promotores de saúde tem sido aprofundada por investigadores, tanto da área da medicina como do jornalismo. Na verdade, diversas entidades de saúde passaram a utilizar os media com objetivos de prevenção e promoção da saúde pública. Uma das premissas nas quais assenta este desígnio é relativa à tendência da medicina das últimas décadas em considerar que, mais do que ter uma função curativa, “o serviço de saúde deve ser preventivo” (Guerra: 1961, 91). O “apoio dos media” consiste na utilização inovadora dos meios de comunicação numa estratégia para promover a saúde pública (Cf. Wallack *et al.*: 1993, 2). Mais concretamente: “é o uso apropriado dos media, de forma agressiva e eficaz para apoiar o desenvolvimento de políticas de saúde pública” (Wallack *et al.*: 1993, 25).

Deste modo, a comunicação em saúde através dos media é aceite como uma ferramenta válida para a promoção da saúde pública. De acordo com Rita Espanha, os media podem desempenhar papéis específicos neste campo, tais como: melhorar o conhecimento e a consciência das questões de saúde; mostrar os benefícios da mudança de comportamentos; reforçar conhecimentos, atitudes e comportamentos; refutar mitos e preconceitos; salientar uma questão de saúde ou proteger um grupo populacional (Cf. Espanha: 2009, 40). Referindo-se, em particular, às problemáticas ligadas às doenças oncológicas, Maria do Rosário Dias declara: “os meios de comunicação social desempenham um papel decisivo na divulgação pedagógica da informação que circunda a doença oncológica, constituindo-se como verdadeiros agentes de promoção de saúde” (Dias: 2005, 19).

Literacia mediática e médica

De modo a minimizar os riscos e potenciar os benefícios da utilização dos media como fonte de informação sobre saúde, “é primordial a especialização e formação dos jornalistas em medicina, para que estes possam dar informação mais correta, rigorosa, útil e se tornem menos sujeitos a possíveis tentativas de manipulação” (Aroso: 2012, 99). Só assim o jornalismo poderá transmitir informações que permitam ao cidadão tomar decisões conscientes e válidas em relação à saúde.

Por outro lado, “consoante os pacientes e utentes têm mais conhecimentos sobre informação, serviços e tecnologias de saúde, os profissionais de saúde vão precisar de cumprir o desafio de se tornarem melhores comunicadores e utilizadores mais efetivos das tecnologias da informação” (Thomas: 2006, 185). Para além dos jornalistas e dos médicos, também “o público, se pretender ser consumidor crítico da informação que é disponibilizada, também tem trabalho a fazer: tem que compreender as mensagens comunicadas pelos media” (Dias: 2005, 42).

Então, jornalistas, médicos e público devem trabalhar em conjunto, para mais e melhor jornalismo de saúde. Além disso, é fundamental a aposta na literacia mediática, pois esta poderá ser determinante para a literacia médica da população.

2. Jornalismo participativo

Dado que se pretendem analisar, neste estudo, os mecanismos de participação pública nos media em questões de saúde, interessa perceber as origens daquilo que hoje se considera jornalismo participativo. Pode dizer-se que, no seu conceito mais lato, este já se praticava nos contactos por carta, telefone ou pessoais dirigidos aos meios de comunicação social. “Desde sempre o público procurou exprimir e expor o que para si seria importante revelar, dar a conhecer” (Correia e Aroso: 2007). Sendo assim, “o jornalismo colaborativo não nasceu com a web” (Silva: 2011). “Pode-se acrescentar que qualquer noticiário inclui sempre, em alguma medida, a participação de seu público. Antes do *e-mail*, essa participação já ocorria através de cartas e ligações, por exemplo, na forma de sugestões de pauta ou mesmo para alguma seção do tipo ‘cartas do leitor’” (Primo e Träsel: 2006, 3).

Portanto, este é um fenómeno que, não sendo novo, ganhou novos contornos com a Internet e com a facilidade de acesso às ferramentas de produção, publicação, cooperação e partilha de informação. “Na verdade, a Internet praticamente impede o papel passivo do leitor ou recetor, já que obriga-o a debater, refutar ou contradizer determinada informação, notícia ou declaração” (Correia e Aroso: 2007). Então, “as tecnologias digitais têm servido como motivador para uma maior interferência popular no processo noticioso” (Primo e Träsel: 2006, 4).

Participar, partilhar e colaborar são palavras que integram hoje as linhas editoriais de muitos meios. De facto, há “uma preocupação dos media em integrar nos seus espaços a participação cidadã” (Rodrigues: 2008). Esta ocorre de diversas formas, na medida em que o público é convidado a dar o seu contributo através de: comentários, *blogs*, fóruns, redes sociais, *chats*, envio de fotografias, vídeos ou textos. “Tudo isto tem repercussões: no jornalismo – nas rotinas produtivas, na agenda, nos recursos e fontes utilizadas –; na relação entre jornalistas e público; e na própria profissão – há novas funções para jornalistas ou até mesmo novas profissões como gestores dos media e de comunidades” (Aroso: 2013, 3).

Existem vários conceitos próximos do jornalismo participativo, tais como “jornalismo cidadão”, “jornalismo colaborativo”, “jornalismo *open-source*”, “*wiki-jornalismo*”, “jornalismo cívico” e “jornalismo público”. Apesar das diferenças, há um traço em comum: todos se referem a uma atividade pelo qual o cidadão ou grupo de cidadãos desempenha um papel ativo no processo de reunião, análise e disseminação de notícias e informação (Cf. Correia: 2010, 88). Destaque-se o jornalismo cívico ou público, surgido cerca de 1990, e que “visou transformar o relacionamento com o público, através da referência ao reforço da participação dos públicos na cidadania e ao papel que o jornalismo pode desenvolver no reforço dessa participação” (Correia, Morais e Sousa: 2011, 3). Cada vez mais, este aproxima-se do jornalismo participativo e do cidadão, pois houve uma “reorientação do jornalismo público no sentido de aproveitar a interatividade prometida pelo online para aprofundar dinâmicas participativas” (Correia, Morais e Sousa: 2011, 5).

Apesar das múltiplas formas de participação nos media, só se deve falar em jornalismo participativo quando existem efetivamente jornalistas e os cidadãos participam efetivamente na produção, construção e transmissão da informação. Definir jornalismo participativo passa por encará-lo como “as práticas desenvolvidas em secções ou na totalidade de um periódico noticioso na Web, onde a fronteira entre produção e leitura de notícias não pode ser claramente demarcada ou não existe” (Primo e Träsel: 2006, 10). A opção pela designação “jornalismo participativo” não é por acaso, tendo por base as ideias de Jane Singer e colegas: “esta capta a ideia de ação colaborativa e coletiva – e não simplesmente paralela. Pessoas dentro e fora da redação estão envolvidas na comunicação, não só ‘para’, mas também ‘com’ o outro. Ao fazê-lo, todos participam nos processos em curso de criação de um site de notícias e construção de uma comunidade multifacetada (Singer *et al.*: 2011, 2).

Algumas das potencialidades que são atribuídas ao jornalismo participativo são as seguintes: fuga aos ditames das agendas políticas e dos media; antídoto para os media controlados, concentrados e dominados por elites; visão diferente e mais completa dos acontecimentos; aproximação entre os media e os seus públicos e aumento da confiança da comunidade nos media. Outro papel importante atribuído ao jornalismo participativo é “o processo de correção de erros divulgados por veículos jornalísticos” (Primo e Träsel: 2006, 8).

No entanto, “o jornalismo participativo, apesar de anunciar algumas vantagens, como por exemplo fazer ouvir novas vozes, apresentar um olhar fresco sobre os temas, preconizar relações interessantes entre jornalistas e leitores, representa também algumas fragilidades, uma vez que são necessárias cautelas redobradas como a especulação, as fontes anónimas e a fiabilidade das informações transmitidas” (Rodrigues: 2008). Aliás, “um dos pontos fracos da participação do leitor na construção das notícias é a questão da credibilidade” (Silva: 2011).

Também é visto como sendo negativo o facto de se utilizarem materiais produzidos por cidadãos, porque a estes não se pagam, mas o trabalho de produção de notícias não vive só de vontade, é preciso: dinheiro, tempo e dedicação. Também se questiona a qualidade da informação, pois os cidadãos não têm formação sólida em métodos e valores jornalísticos, surgindo “notícias” sem interesse, não verdadeiras, inexatas e até mesmo ofensivas. Além disso, a credibilidade informativa também está em causa: sem qualquer controle da informação, é difícil saber o que é verdadeiramente notícia e não mera opinião ou especulação.

Em suma, neste cenário participativo, o papel do jornalista será: avaliar, editar e publicar o material produzido pelos cidadãos, à semelhança do que faz com qualquer outra fonte de informação; organizar comunidades, criando relações e mobilizando as pessoas reunidas por interesses e necessidades comuns e fazer a diferença, reforçando os princípios éticos e deontológicos de verificação a informação, na busca da verdade, com independência e objetividade, procurando promover um espaço público de debate. Isto vai ao encontro da ideia que “o jornalismo on-line influencia os vários aspetos da realidade jornalística. Um desses elementos, ou mesmo o principal, é o jornalista que, também ele, é profundamente afetado” (Aroso: 2003). “Perante uma nova realidade profissional, então, as competências que são exigidas ao jornalista, como é natural, também mudam” (Aroso: 2003).

Intimamente ligadas ao jornalismo participativo estão as redes sociais. A propósito, postula-se a interligação entre os meios de comunicação tradicionais e os meios sociais: *blogs*, *wikis*, redes sociais, entre outros. Na verdade, tal como afirma João Canavilhas, “os meios de comunicação tradicionais tratam de adaptar-se a este ecossistema mediático em rápida evolução, otimizando os seus sítios na web para potenciar a partilha de notícias e oferecendo espaço para comentários” (Canavilhas: 2011). Idealmente, a presença meios de comunicação nas redes sociais aumenta a audiência e fortalece os vínculos com esta, transformando audiências em comunidades.

3. A participação pública no jornalismo de saúde

É através do cruzamento das consequências da mediatização da saúde com o potencial do jornalismo participativo para a cidadania que se torna evidente a pertinência do estudo do modo como os media portugueses interagem com as audiências na área da saúde. Isto porque a participação nos processos jornalísticos, além de constituir um importante contributo para cidadania, pode representar um aumento da literacia em saúde, concorrendo para uma maior informação e autonomia dos cidadãos nas questões médicas.

Em particular, interessa aqui responder à seguinte questão: como é que o público participa no processo de produção e distribuição do jornalismo de saúde? Para responder a esta pergunta, optou-se por averiguar de que forma os meios de comunicação social promovem a participação cívica dos cidadãos, dando particular destaque à utilização da internet e das redes sociais.

Deste modo, são estudados os mecanismos de participação do público em programas e publicações de saúde da comunicação social portuguesa.

Metodologia

Para este estudo, foram escolhidos programas e publicações na área da saúde, de cariz jornalístico, presentes em diferentes meios e em vários formatos: imprensa, rádio e televisão. Para efeitos de análise, depois de uma investigação exploratória, foram selecionados os seguintes meios: da imprensa, os jornais “Jornal de Notícias”, “Correio da Manhã”, “Público”, “Diário de Notícias” e as revistas “Saúde Actual”, “Prevenir” e “Saúde e Bem Estar”; da rádio, a “TSF” e o programa “Minuto de Saúde” (vários rádios) e da televisão, a “RTP2”, a “RTP Informação”, a “SIC Mulher e o “Porto Canal”.

Este *corpus* de análise foi estudado durante o mês de abril de 2013. A investigação adota uma abordagem assente na análise de conteúdo dos meios, bem como da sua presença na internet, tendo por objetivo detetar as formas de participação do público nos mesmos. Deste modo, a participação foi estudada a três níveis: no meio original, no respetivo site na Internet e nas redes sociais. No caso dos programas de rádio e televisão, a participação nos meios originais foi avaliada de acordo com os seguintes indicadores: participação em estúdio, participação por telefone, por email e através das redes sociais. Quanto aos sites dos programas de rádio, televisão e publicações impressas, estudaram-se os seguintes indicadores de participação: espaço para comentários, fóruns, emails (gerais ou dos autores das peças), inquéritos e ligação às redes sociais (possibilidade de gostar e/ou partilhar conteúdos). Relativamente às redes sociais dos vários meios, foram estudadas as respetivas páginas de Facebook, e os indicadores de participação foram estes: apelos à participação dos cidadãos, permissão de comentários, permissão de publicações no mural e informações de contacto do meio.

Imprensa generalista

Relativamente à imprensa generalista, não se encontra nenhuma forma especial de participação na área da saúde, sendo no entanto de assinalar, que todos os meios analisados “Jornal de Notícias”, “Correio da Manhã”, “Público” e “Diário de Notícias” têm presença online, quer através de sites, quer nas redes sociais (Facebook) que são gerais, e não específicos da secção.

As notícias de saúde aparecem na secção “Sociedade”, subsecção “Saúde” no caso do “**Jornal de Notícias**” e é possível, no respetivo site, comentá-las e partilhá-las ou gostar delas nas redes sociais. Já no caso do “**Público**”, as notícias de saúde dividem-se entre as que surgem na subsecção “Medicina”, da secção “Ciências”, relacionadas com a investigação em ciências médicas e as mais abrangentes, na subsecção “Saúde” na secção “Portugal”. Em ambos os casos, é possível, no site, comentar as notícias e sugerir correções às mesmas, bem como partilhá-las ou recomendá-las nas redes sociais, além de que, em muitos casos, é dado o

email dos jornalistas que assinam as peças. Passando para o “**Diário de Notícias**”, as notícias relativas à investigação científica em medicina aparecem na subsecção “Saúde”, da secção “Ciência”, ao passo que as notícias de saúde mais genéricas se encontram, entre temas diversos, na secção “Portugal”. No site, é possível comentar as notícias, assim como ligar às redes sociais, através de partilhas ou recomendações. Finalmente, no “**Correio da Manhã**”, pode-se corrigir, dar feedback e comentar as notícias, que surgem na secção “Nacional”, na subsecção “Saúde”. Além disso, é possível ligar às redes sociais (partilhas e gostos), bem como votar na notícia.

Enfim, os sites da imprensa generalista detêm mecanismos de participação importantes, como a ligação às redes sociais, a possibilidade de comentar e até corrigir as notícias, bem como, nalguns casos, aceder ao email direto dos jornalistas, mas são funcionalidades gerais e não especificamente das secções de saúde.

Revistas especializadas

Quanto à imprensa especializada em saúde, uma das publicações existentes em Portugal é a “**Saúde Actual**”, que se intitula uma “revista de saúde holística e estilo de vida saudável” e cuja periodicidade é bimestral. No site, embora não seja possível fazer comentários, encontram-se email geral, telefone, bem como formulário de contacto do meio. Além disso, é feita ligação às redes sociais, sendo possível ir diretamente para a página de Facebook da revista. Esta página tem um pouco mais de cem seguidores, permite publicações no mural e permite comentários.

Outra revista em análise é a “**Saúde e Bem Estar**”, esta mensal, que se apresenta como uma “revista especializada em temas de Saúde e Bem-estar, Beleza e Estética, Alimentação e Estilo de Vida Saudáveis, Sexualidade e Infância, Psicologia e Medicinas Alternativas, entre muitas outras áreas”. O site tem espaço para comentários, emails gerais e formulários de contacto. Além disso, é possível votar em artigos, bem como ligar às redes sociais, partilhando os conteúdos. É de salientar que a comunidade de comentadores é composta por utilizadores registados no site. Na página de Facebook, com mais de mil seguidores, é possível fazer comentários às publicações.

Finalmente, neste âmbito, a “**Prevenir**”, também mensal, propõe-se, entre outras coisas, “oferecer às leitoras informação credível e simplificada sobre saúde, bem como soluções práticas e conteúdos exclusivos sobre prevenção e cuidados de saúde”, num claro enfoque no público feminino. No site, que surge associado ao motor de busca “Sapo”, é possível comentar as notícias, responder a inquéritos e são dados emails gerais, morada e telefone de contacto. Além disso, é possível recomendar e partilhar os conteúdos nas redes sociais. No Facebook, a revista tem mais de 14 mil seguidores, sendo possível fazer publicações no mural e inserir comentários, fazendo-se alguns apelos à participação dos cidadãos.

Então, no caso da imprensa especializada é evidente a aposta nos comentários nos sites e nas redes sociais, bem como no email geral, como formas de participação pública. Não surgem, porém, os emails dos autores dos artigos nem fóruns, sendo muito raros quer os apelos à participação dos cidadãos, quer os inquéritos.

Televisão

Quanto à televisão, as notícias de saúde são uma presença frequente e relevante nos noticiários portugueses, mas cingiu-se propositadamente a análise dos programas jornalísticos ligados à área médica. Na RTP2 destaca-se o programa “**Sociedade Civil**”, que embora não trate unicamente questões relacionadas com a saúde, fá-lo com muita frequência (mais de um terço dos programas no mês em análise). O programa é diário (de segunda a sexta-feira), sendo emitido das 14h00 às 15h30 e moderado pela jornalista Eduardo Maio, com o mote de apresentar “gente que se dedica a melhorar a nossa vida, cidadãos com uma larga experiência na resolução de problemas, pessoas de várias organizações mobilizadas para soluções nas mais diversas áreas”. No site, é possível apenas fazer ligação às redes sociais, com a partilha de conteúdos, porém o programa tem também um blog específico, onde já é possível fazer comentários e possíveis intervenções no programa, além de ter ligação para as redes sociais. Nestas, é de destacar que o programa tem uma página de Facebook própria (com mais de 15 mil fãs), onde se apela ativamente à participação dos cidadãos, são possíveis comentários e dão-se informações de contacto (o endereço do blog). O público pode mesmo intervir diretamente no “**Sociedade Civil**”, quer por telefone, quer pelos comentários no Facebook ou no blog, que são depois lidos pela jornalista.

O “**Especial Saúde**” é um programa semanal da RTP Informação, com uma duração de 50 minutos, dedicado à análise de questões de inovação em saúde. O programa, que vai para o ar às terças-feiras às 13h30, aparece no site da RTP, sendo possível apenas fazer ligação às redes sociais, com a partilha de conteúdos. No Facebook próprio do programa (com mais de 3 mil amigos), incentiva-se o público a colocar questões sobre os temas dos programas seguintes, indicando que algumas destas serão selecionadas para serem respondidas em estúdio pelos convidados. Além disso, é possível publicar livremente no mural do programa, embora não existam informações de contacto adicionais.

Na SIC Mulher, é emitido o programa “**Retratos de Saúde**”, cuja autoria e apresentação pertence à jornalista Paula Castanho. Sendo emitido ao sábado às 19h30, o programa, de cerca de 40 minutos, coloca em análise diversas patologias e casos médicos na perspetiva quer da medicina tradicional, quer da medicina complementar. Além disso, apresenta um dicionário de saúde e dicas nutricionais, com o objetivo de desmitificar e aconselhar o telespetador. No site, é possível comentar e ligar às redes sociais (gostar ou partilhar

conteúdos). No Facebook, o programa não tem página específica, mas apenas a geral, da SIC Mulher.

Outro programa jornalístico vocacionado para a área da saúde é o “**Consultório**”, este emitido no Porto Canal. O programa diário (segunda a sexta-feira) é transmitido às 18h00, em direto, com uma duração de cerca de 55 minutos e a apresentação cabe à jornalista Carla Ascensão. Além de ter especialistas convidados que falam sobre patologias (prevenção, diagnóstico e terapêuticas), o programa permite, ainda, que o médico no estúdio faça consultas em direto aos telespetadores. Estes podem colocar as suas dúvidas de saúde através de três modalidades de participação: telefone, carta ou e-mail. No entanto, não há qualquer modalidade de participação no site do Porto Canal, onde surge a descrição do programa, nem existe página específica no Facebook.

Destes quatro programas analisados, verifica-se um certo equilíbrio na utilização que é feita do telefone, das redes sociais e do email como ferramentas para a participação do público nos programas. Já o aproveitamento dos sites para a participação tem desigualdades, mas predomina a utilização destes para realizar comentários e fazer ligação às redes sociais. Relativamente às redes sociais, apenas dois dos programas têm página no Facebook, mas utilizam-na com o objetivo expresso de proporcionar a participação pública.

Rádio

Quanto à rádio, a TSF tem em antena o programa quinzenal “**Receitas de Vida**”, conduzido por Fernando Alves, que dedica cada emissão a uma entrevista com um médico que se ocupe de outras áreas, atividades e artes. O programa passa às 19h00, às terças-feiras, e tem a duração de cerca de trinta minutos. No site, é possível enviar comentários, bem como ligar às redes sociais (partilhar e gostar dos conteúdos). Porém, o programa não tem Facebook específico, apenas o geral da TSF.

Outro programa neste campo é o “**Minuto Saúde**”, que não surge em apenas uma rádio, pois é difundido em dezenas de rádios de cariz regional e local. Em abril de 2013, são cerca de trinta rádios de norte a sul do país (e também uma rádio portuguesa no Canadá e outra de Cabo Verde) a emitir o programa, sendo que a maioria o transmite duas vezes por dia e algumas até mais. Com a duração de 1 minuto, este programa diário tem como objetivo “informar de forma concisa a população geral sobre diversas temáticas respeitantes à saúde, fornecendo-lhes dicas e alertando para situações que requerem atuação rápida e ainda procurando educar para uma melhor saúde de prevenção”. Os conteúdos do “Minuto Saúde” estão *online* no site do “**Minuto Saúde**”, que tem ligação para as redes sociais. A página de Facebook do programa permite publicações no mural, comentários e dá informações de contacto (email).

Em termos de meios radiofónicos, observa-se, portanto uma menor preocupação com a possibilidade de participação dos cidadãos, se bem que há que considerar a limitação de, no período em análise, não estarem no ar vários programas – dos muitos que já existiram e outros que poderão surgir – em que o tema da saúde é tratado de modo mais interativo.

4. Conclusões

Ao examinar a problemática da participação pública no jornalismo de saúde, comprova-se que mais informação nem sempre vem acompanhada de mais comunicação: apesar da grande atenção mediática que merecem os temas relacionados com saúde e medicina, esta cobertura não é sempre aproveitada para a promoção do debate e participação pública sobre estas questões.

Nos meios jornalísticos analisados constatou-se que, apesar de a maioria marcar presença em sites e redes sociais, poucas vezes estes são utilizados como verdadeiras ferramentas de participação, isto é, promovendo e incentivando a participação ativa e efetiva dos cidadãos no processo jornalístico. Portanto, há ainda um caminho a seguir, no sentido de abrir estes meios à efetiva participação pública, contribuindo, assim, para a cidadania e autonomia individual na área da saúde.

Não se julgue, porém, que este é um trabalho individual: tem que haver um trabalho conjunto de médicos, jornalistas e cidadãos. Deste modo, médicos, pacientes e media têm que ser atores empenhados em mais e melhor comunicação de saúde. Os jornalistas devem, através dos media, por um lado, assumir um papel de filtro da informação sobre saúde, transmitindo apenas a informação com qualidade e interesse e, por outro lado, desempenhar um papel de facilitadores do diálogo entre médicos e sociedade. Por seu turno, os médicos devem estar preparados e disponíveis para lidarem com os media. Finalmente, mas não menos importante, a sociedade deve desenvolver uma consciência crítica em relação à informação que recebe através dos media. Esta dialética entre médicos, pacientes e media pode contribuir para o melhor exercício da medicina, melhor jornalismo nesta área e melhores conhecimentos, atitudes e ações face à saúde.

Nota final

É de salientar que foram excluídos desta investigação muitos programas radiofónicos e televisivos na área da saúde, por não terem uma matriz jornalística – quer porque são conduzidos por médicos e não por jornalistas, quer porque são mais ligados ao entretenimento do que à informação. Porém, interessará incluí-los num estudo futuro mais abrangente.

Bibliografia

- Aroso, I. (2003). "A Internet e o Novo Papel do Jornalista" in *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação (BOCC)*. Disponível em: [http://bocc.ubi.pt/pag/aroso-ines-internet-jornalista.pdf]
- Aroso, I. (2012). "Os Media como fonte de informação sobre saúde: riscos e oportunidades" in *Revista Iberoamericana de Salud y Ciudadanía Iberoamerican Journal of Health and Citizenship - "Health Promotion and Education in Iberoamerican Community"*, Julio – Diciembre, 2012, Vol. I, No 2 (pp. 84-110).
- Aroso, I. (2013). "As redes sociais como ferramentas de jornalismo participativo nos meios de comunicação regionais: um estudo de caso" in *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação (BOCC)*. Disponível em: [http://bocc.ubi.pt/pag/aroso-ines-2013-redes-sociais-ferramenta-jornalismo.pdf] [consultado em 10/04/2013].
- Azevedo, A. P. F. M. (2009). *O jornalismo na saúde: uma visão transcontinental*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais.
- Breton, P. (1994). *A Utopia da Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Canavilhas, J. (2011). "Del gatekeeping al gatewatching: el papel de las redes sociales en el nuevo ecosistema mediático" in *Periodismo Digital: convergencia, redes y móviles*. Fernando Irigaray, Dardo Ceballos e Matía Manna (orgs.) (pp. 119-133).
- Correia, F. e Aroso, I. (2007). "A Internet e os novos papéis do jornalista e do cidadão" in *Revista Temática*. Disponível em: [http://www.insite.pro.br/2007/35.pdf] [consultado em 11/08/2011].
- Correia, J. C. (2006). *A representação jornalística da doença: mecanismo de controlo social e espaço de mediação entre a ciência e a vida quotidiana* [on-line]. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação – BOCC. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/correia-joao-representacao-jornalistica-da-doenca.pdf> [consultado em 10/08/2010].
- Correia, J. C., Morais R. e Sousa, J. C. (2011). "Agenda dos Cidadãos: Práticas cívicas na Imprensa Regional Portuguesa" in *Estudos em Comunicação*, nº 9 (pp: 1-30).
- Correia, J. C. (2010). "Novos Jornalismo e vida cívica: limites e possibilidades" in Morgado, I. S. e Rosas, A. (orgs.): *Cidadania digital*. Covilhã: Labcom (pp: 71-100).
- Dias, M. R. (2005). *Serão os mass media estrategas de saúde?* Lisboa: Climepsi Editores.
- Espanha, R. (2009). *Saúde e comunicação numa sociedade em rede: o Caso Português*. Lisboa: Monitor.
- Friedman, L. (ed.) (2004). *Cultural sutures: medicine and media*. Durham and London: Duke University Press.
- Glik, D. (2004). *Health Communication in Popular Media Formats* [on-line]. American Public Health Association 131st Annual Meeting. Disponível em: <http://www.medscape.com/viewarticle/466709?src=sideseach> [consultado em 19/11/2004].
- Guerra, M. (1961). *Medicina e sociedade*. Lisboa: Livraria Moraes Editora.
- Hansen, A. (1994). "Journalistic practices and science reporting in the British press". *Public Understanding of Science*. Vol. 3, p. 111-134.
- Júnior, J. S. V. (2005). *Da informação ao conhecimento: o jornalismo científico na contemporaneidade*. Rio Grande do Norte: Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Rio Grande do Norte.

Moynihan, R. e Cassels, A. (2005). *Selling sickness: How the world's biggest pharmaceutical companies are turning us all into patients*. New York: Nation Books.

Primo, A. e Träsel, M. (2006). *Webjornalismo participativo e a produção aberta de notícias*. Contracampo (UFF), v. 14 (pp. 37-56).

Ramírez, F. E. e Moral, J. F. (1999). *Áreas de Especialización Periodística*. Madrid: Fragua.

Resende, C. M. (2008). *Saúde e corpo em movimento*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Rodrigues, C. (2008). "Novas fronteiras do jornalismo: comunicação individual na era global" in *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação (BOCC)*. Disponível em: [<http://www.bocc.ubi.pt/pag/clarina-rodrigues-novas-fronteiras-do-jornalismo.pdf>] [consultado em 14/10/2012].

Rodrigues, C. (2010). "Redes Sociais e práticas que se impõem ao jornalismo". in *Actas do II Congreso Internacional Comunicación 3.0*, Salamanca.

Sfez, L. (1997). *A saúde perfeita: críticas de uma utopia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, L. F. (2011). "Webjornalismo Colaborativo ou Culto ao Amador?" in *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação (BOCC)*. Disponível em: [<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-leticia-webjornalismo-colaborativo-ou-culto-ao-amador.pdf>] [consultado em 03/03/2013].

Singer, J. et al. (2011). *Participatory Journalism: guarding open gates at online newspapers*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Sousa, J. P. e Aroso, I. (2003). *Técnicas Jornalísticas nos Meios Electrónicos (Princípios de Radiojornalismo, Telejornalismo e Jornalismo On-line)*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

Thomas, R. (2006). *Health communication*. New York: Springer.

Wallack, L. et al. (1993). *Media advocacy and public health: power for prevention*. Newbury Park: Sage.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Literacia mediática para a saúde: novos conceitos?

Ana Paula Margarido de Azevedo

Cecs – Centro de Estudos Comunicação e Sociedade, UMinho

Resumo: A literacia mediática tem sido utilizada como método de intervenção também na área da saúde. Os resultados obtidos são, na maior parte das vezes, positivos, tal como mostram estudos realizados com jovens em idade escolar. Ferramentas incontornáveis na comunicação da saúde, sabe-se que o uso dos media na busca por informação de saúde apresenta uma curva crescente. Entretanto, não existe um consenso em torno de um conceito de Literacia Mediática de Saúde. Tão pouco os conceitos avançados até agora esgotam as discussões à volta das competências necessárias para um uso crítico dos media nos assuntos relacionados com a saúde, nomeadamente no que diz respeito à tensão existente entre emoção e informação. Neste trabalho, que é parte de uma tese de doutoramento em curso, propomos discutir as bases teóricas desses conceitos de literacia mediática da saúde bem como as questões metodológicas inerentes, com o intuito de responder como a literacia mediática pode ajudar, não apenas os jovens estudantes, mas qualquer cidadão a tirar o melhor proveito das informações de saúde, através do uso crítico dos media digitais.

Palavras-chave: literacia mediática; literacia da saúde, conceito, competências

Introdução

É cada vez maior o número de pessoas que recorre aos media digitais em busca de informações sobre saúde para si ou para outrem. Também é crescente e diversificada a oferta deste tipo informação através dos media. Como se tem vindo a afirmar, nunca, como nesses tempos, foi tão fácil aceder a conteúdos de saúde fora do ambiente médico-hospitalar ou dos centros de pesquisas, onde esse tema era geralmente abordado.

Mais de um terço (33%) da população europeia que utiliza o computador, já recorreu à internet para saber mais sobre nutrição, ferimentos, doenças. Em Portugal, esse percentual passou de 10%, em 2005, para 28% em 2009 (UMIC, 2010).

Esse aumento do consumo dos media para a obtenção de informações sobre saúde fez com que o conceito de literacia da saúde, normalmente definido como a capacidade individual de aceder, compreender e utilizar informações de saúde e os serviços de saúde, se tornasse insuficiente para definir as competências necessárias para tomar decisões bem informadas nos assuntos relacionados com a saúde.

Com a mediatização da saúde, ao mesmo tempo em que a literacia da saúde é necessária no uso e consumo dos media, a literacia mediática tornou-se incontornável tanto no acesso às informações sobre saúde quanto para a compreensão e avaliação críticas dos conteúdos disponíveis. A falta de competências para lidar com os media ainda constitui uma barreira considerável no que diz respeito à gestão de um projecto pessoal de saúde (Espanha, 2009), à construção de uma literacia em saúde e à criação de uma nova cidadania em saúde¹. Como nova cidadania em saúde referimo-nos ao resultado do processo através qual o indivíduo se torna apto a tomar decisões sobre a sua própria saúde, com base nos seus próprios valores, e a participar cívica e politicamente, de forma responsável, nas questões de saúde pública.

Entretanto, estudos sobre a utilização dos meios digitais para mudar comportamentos em saúde sugerem que os apenas os mais privilegiados em termos de educação, situação económica e salários, são ajudados com o acesso à interação digital (Livingstone, van Couvering, & Thumim, 2007).

Assim, pautados por essa necessidade de forjar e agrupar novas competências, neste trabalho, que é parte de um doutoramento em curso, procuramos fazer uma reflexão crítica acerca dos conceitos de literacia mediática para a saúde, que surgiram nesta última década. Buscamos compreender as bases teóricas utilizadas na formulação dessas ideias, as metodologias utilizadas na sua construção, para além de tentar elucidar a sua contribuição no campo da Educação para os Media. Neste âmbito, dois novos conceitos merecem a nossa

¹ O conceito de cidadania em saúde surgiu em França, no século XVIII, para expressar a obrigatoriedade da prestação de serviços de saúde como parte do contrato social entre o estado democrático e os seus cidadãos.

atenção: “Media Health Literacy” (Levin-Zamir, Lemish, & Gofin, 2011) e “Critical Media Health Literacy” (Higgins & Begoray, 2012).

Literacia mediática para a saúde: novos conceitos?

A relação entre o uso dos media e a saúde não é nova. Entretanto, esta ligação deve ser escrutinada, na medida em que são atualizados os modos de comunicar a saúde através dos media. Serão, no entanto, as mudanças frequentes no panorama mediático, justificativas suficientes para buscar novos conceitos de literacia mediática no que à sua aplicação às informações sobre saúde diz respeito?

A centralidade adquirida pelos media na vida quotidiana desafia-nos a sermos mais reflexivos também no que à veiculação de conteúdos sobre saúde diz respeito. Os reflexos do desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação na saúde podem ser diretos e indiretos: fala-se em uso dos media, muitas vezes como recurso, ao mesmo tempo em que se fala em dependência, no sentido patológico, dos meios de comunicação.

Ao tornar-se um dos principais canais de informação, a internet heterogeneizou a informação de saúde, que deixou de ser especializada e profissional, para se transformar numa informação “Grande Público”. “Desenvolvendo-se à margem da informação profissional, ela [a informação sobre saúde] escapa ao controlo dos profissionais de saúde e ao poder público”. (Romeyer, 2012).

Por outras palavras, a informação de saúde deixou de ser caracterizada apenas como o conhecimento adquirido através da entrevista com pacientes ou testes laboratoriais que são usados no diagnóstico de um problema de saúde (Kreps, Query, & Bonaguro, 2007).

Na era da informação em rede, a informação de saúde deixou o espaço privado para ocupar o espaço público, que, se por um lado faculta à sociedade uma maior participação nos debates sobre saúde, através da livre circulação de opiniões e ideias, por outro, evidencia o poder dos media na tematização, no enquadramento e no agendamento dos assuntos considerados de “interesse público”.

Neste sentido, alguns autores têm-se referido ao modo como os media reproduzem discursos associados à “medicalização” da saúde, promovida por uma certa conveniência para com as fontes mediatizadas de saúde (Lopes, Ruão, & Marinho, 2010), com o pensamento biomédico dominante e para com uma estratégia comercial de promoção da saúde, que visa alterar o comportamento social através da imposição de determinados estilos de vida (Porter, 2011), com o intuito de reduzir os custos com os cuidados de saúde.

Por outro lado, pesquisadores têm argumentado em favor das tecnologias de comunicação e informação como requisito necessário à participação e à reconfiguração da identidade individual (Filomena, 2012). Na “era da convergência”, o consumidor pode buscar informações e fazer conexões através dos meios dispersos e, apesar da desigualdade de

condições, tanto os produtores como os consumidores estão em condições de criar conteúdos (Jenkins, 2006). Com a explosão dos media sociais, o produtor-consumidor transformou-se numa das figuras patentes no panorama mediático. Significa que o consumidor não apenas pode ser confrontado com informações sobre saúde, mas produzir conteúdos neste campo, outrora tão controlado.

Numa época em que as instâncias pública e privada da vida quotidiana se confundem, questionando o conceito habermaniano de espaço-público, consideramos válidas a argumentação sobre a utilização das TIC na promoção de uma “bioeconomia da vitalidade” e no papel dos meios de comunicação como legitimadores de um ideal de saúde assente na promessa de vida eterna e proteção do risco (Vasconcellos-Silva, Castiel, Bagrichevsky, & Griep, 2010), conferindo às informações sobre saúde uma dimensão simbólica exacerbada.

Assim, a forma como lidamos com os media pode marcar a diferença entre a conservação de uma moral de saúde estabelecida pelos interesses de uma elite económica (Porter, 2011) e política, que tenta vender uma “ilusão” de saúde, e a criação de uma nova cidadania em saúde, pautada pela liberdade de escolha e ruptura com os padrões preestabelecidos (Freire, 1996) e pelo pensamento e espírito críticos (Ferrés, 2012).

Já se provou que a literacia fundamental, definida como a capacidade de ler, escrever e de transportar para o uso diário operações matemáticas simples, tem consequências positivas tanto nos resultados de saúde quanto na redução de custos dos serviços de saúde.

Há evidências, através de estudos feitos com adolescentes, de que a literacia mediática, definida como a “capacidade de aceder, compreender, analisar e comunicar em diversos contextos e plataformas”, pode auxiliar na construção de uma literacia da saúde, nomeadamente no que diz respeito à conscientização e à mudança de comportamento, em questões relacionadas com o álcool (Austin and Johnson, 1997), com o tabaco (Pinkleton, Austin, Cohen, Miller, & Fitzgerald, 2007; Primack et al., 2006), com a imagem corporal (McLean, Paxton, & Wertheim, 2013), com a nutrição (Wadsworth & Thompson, 2005) e com a sexualidade (Pinkleton et al., 2008).

Nos EUA, a literacia mediática tem sido recomendada por organizações de saúde reconhecidas internacionalmente, de que são exemplos o Centro de Controlo de Doenças e a Academia Americana de Pediatria, como estratégia para promover a saúde (L. J. Bergsma & Carney, 2008).

Alguns modelos de literacia da saúde já procuraram incluir as competências da literacia mediática entre os tipos de habilitações necessárias para um melhor aproveitamento das informações de saúde na vida quotidiana. Como exemplo, podemos citar o modelo de Nutbeam (2000), reconhecido pela Organização Mundial da Saúde, ou o modelo expandido de literacia da saúde (Zarcadoolas, Pleasant, & Greer, 2005). No primeiro exemplo, os media estão imbricados na aquisição literacia da saúde, nos três níveis em foi dividida (literacia

fundamental, literacia comunicativa ou interativa e literacia crítica). No segundo modelo, às literacias fundamental e cívica, da qual a leitura crítica dos media é um dos fundamentos, somam-se as literacias cultural e científica.

Entretanto, algumas questões levantadas durante o congresso, realizado em 2000, nos EUA, que discutiu as direções para os estudos de literacia mediática na saúde ainda carecem de respostas. Na altura, falava-se, por exemplo, em falta de consenso sobre o modo como a literacia mediática deveria ser difundida para promover a saúde e também sobre o impacto que poderia ter em diferentes contextos económicos e geográficos. Para além disso, a diversidade de conceitos e teorias que envolvem a literacia mediática, por um lado, e a literacia da saúde, por outro, têm dificultado a construção de um modelo pedagógico que possa ser aplicado para desenvolver o pensamento mediático crítico de saúde, sobretudo nos adolescentes (Higgins & Begoray, 2012).

A intenção de reconhecer a literacia mediática como uma questão de saúde pública (Kubey & Hobbs, 2000), na medida em que pode ajudar os indivíduos a participar das decisões de saúde mais bem-informados, reforça a necessidade de repensar o conceito de literacia mediática em função da sua aplicação específica no campo da saúde e, conseqüentemente, a necessidade de se ajustar o conceito de literacia da saúde à nova realidade mediática.

As alterações no panorama mediático, reforçadas pelo uso das tecnologias digitais, suscitam reflexões em torno dos conceitos de literacia mediática e de literacia da saúde “*tout-court*”. Para Levin-Zamir et al. (2011), a literacia da saúde ajuda a compreender a relação entre os conteúdos de saúde e o comportamento de saúde, mas é insuficiente para compreender os media como fonte de informação em saúde. Da mesma forma, o conceito de literacia mediática é incapaz de dar conta dos conteúdos relacionados com a saúde presentes nos media.

Ao mesmo tempo que amplia o debate interdisciplinar entre comunicação, saúde e educação, o esforço para encontrar um conceito que melhor definisse as competências necessárias para lidar com as informações mediáticas de saúde permite a implementação de novas práticas curriculares nesse terreno e cria condições para medir o seu impacto no comportamento de saúde.

Uma questão de empowerment?

Os caminhos percorridos para construção destes conceitos que passamos a descrever seguem metodologias diferentes para chegar a um denominador comum: a elaboração de um instrumento válido que permita medir o impacto da literacia de saúde construída através dos media no comportamento individual de saúde.

Levin-Zamir et al. (2011) propõem um modelo de literacia mediática da saúde baseado na “capacidade de identificar conteúdos (implícitos ou explícitos) relacionados com a saúde nos

media, reconhecer a influência desses conteúdos no comportamento de saúde; analisar criticamente aos conteúdos e expressar a intensão para responder através da ação”.

Tal definição deriva da integração de conceitos de literacia mediática e da literacia da saúde (Nutbeam, 2000) escrutinados publicamente, quer através das práticas de educação para saúde e de educação para os media quer por meio de recomendações legislativas oficiais.

Os autores identificam quatro competências que, para além de ajudar a compor o conceito de literacia mediática da saúde, também servem de parâmetro na construção de uma escala única para medir o impacto do uso dos media no comportamento de saúde dos jovens: reconhecimento (1), percepção da influência nos parceiros (2), análise crítica (3) e ação/reação (4). O primeiro item diz respeito à capacidade de identificar e reconhecer a existência de mensagens relacionadas com a saúde; a segunda associa-se à percepção da potencial influência dos media nos comportamentos de saúde; o terceiro item relaciona-se com os valores individuais expressos ou não nos conteúdos; o quarto e último item baseia-se na intenção de agir e de mudança de comportamento após o contato com o conteúdo mediático.

Embora já sejam conhecidos instrumentos para medir tanto a literacia mediática (Arke & Primack, 2009) como a literacia da saúde (i.e. TOFLHA), essas ferramentas apenas permitiam, segundo estes pesquisadores israelitas, obter um resultado de práticas segmentadas, aplicadas a uma determinada questão relacionada com a saúde (tabagismo, no consumo de bebidas alcoólicas, na representação da imagem corporal, na sexualidade, nutrição). Levin-Zamir et al. (2011) argumentam sobre a necessidade de validar um modelo de medição capaz de abranger simultaneamente mais de um tópico de saúde.

O modelo foi construído através do emprego de metodologias quantitativas (inquérito) e qualitativas (grupos focais e entrevistas) e testado por meio da aplicação de um teste (grupos focais), que envolveu 1316 adolescentes, do 7º, 9º e 11º ano, das escolas públicas israelitas. Durante o teste, os jovens foram expostos a diversos segmentos de séries televisivas e telenovelas, nos quais deveriam ser capazes de “decodificar” as mensagens de saúde explícitas ou implícitas contidas nesses segmentos. O resultado do teste foi confrontado com dados demográficos pessoais e sociais dos participantes, como a idade, o género, a educação parental, situação de moradia, religiosidade e *status* de saúde.

O resultado deste trabalho de construção e teste do conceito de “Literacia Mediática da Saúde” levou os investigadores israelitas à conclusão de que a posse das habilitações associadas ao uso dos media para aumentar o conhecimento em saúde pode ser determinante para promover a saúde e reduzir comportamentos de risco.

Podemos observar nessa categorização utilizada por Levin-Zamir e equipa uma nítida correspondência à Teoria da Cognição Social, por um lado, associada à literacia mediática por advogar a capacidade humana de agenciamento individual e coletiva, por outro, bastante utilizada na comunicação da saúde para justificar o papel das crenças nos comportamentos de

saúde. É impossível dissociar as categorias ou competências acima enumeradas dos conceitos de intencionalidade, planejamento, auto-reflexividade e auto-eficácia, formulados por Bandura na sua longa tarefa de compreender o comportamento humano.

Articulada com a Teoria do Comportamento Planeado, a teoria de Bandura, que explica o modo como o conhecimento é gerado através da imitação, tem sido utilizada para fundamentar as relações entre *empowerment* e comportamento de saúde (Bergsma, 2011).

A noção de empowerment tem, aliás, norteador grande parte das pesquisas que envolvem educação e saúde, devido a uma alteração do foco das políticas de saúde para o modelo de promoção da saúde e estilos de vida. Isso explica a influência das ideias do educador e pensador brasileiro, Paulo Freire, no campo da educação e promoção da saúde. De resto, ajuda a explicar também a opção teórica feita Levin-Zamir et al. (2011) neste trabalho de construção do conceito de literacia mediática da saúde.

Esta influência das definições de base da promoção da saúde, ora orientadas pela ênfase que colocam nos determinantes sociais de saúde e no papel do Estado como responsável pela saúde das populações ora mancomunadas com o ideário neoliberal, assente na responsabilidade individual, é confirmada pela escolha do modelo de Nutbeam (2000) de literacia da saúde.

No trabalho em questão, é dado um lugar privilegiado à educação formal no processo de aquisição das competências associadas ao uso crítico dos conteúdos de saúde acedidas através dos media. Para além disso, as referências feitas a David Buckingham e à Reneé Hobbs deixam claros os fundamentos envolvidos no processo de educação, no que à utilização pedagógica dos media diz respeito.

Essa componente pedagógica da utilização dos media na sala de aula é vista por como uma ferramenta para aumentar a consciência crítica dos jovens sobre os próprios media e de temas relacionados com o uso dos media, como é caso da saúde. No entanto, Buckingham (2008, p. 99) nota que há muitas oportunidades para uma educação mediática informal. As comunidades, as igrejas, os grupos de ativistas e também os pais, desempenham um importante papel na educação para os media.

Este modelo de literacia mediática da saúde apresenta, entretanto, algumas limitações, no que concerne à sua aplicabilidade para públicos de diferentes gerações e culturas. Para além disso, como reconhecem os investigadores israelitas, mais estudos são precisos tanto para validar este modelo para outros tipos de media, tais como a internet, bem como para comprovar a efetividade da promoção do pensamento crítico, da escolha racional e da participação ativa dos adolescentes nos resultados da sua própria saúde.

Não podemos deixar de notar o desequilíbrio na atenção dada aos conceitos de literacia da saúde e de literacia mediática na definição deste conceito de literacia mediática da

saúde. O privilégio do primeiro sobre o segundo é, muito provavelmente, reflexo do domínio das ciências da saúde nas investigações de problemáticas relacionadas como a comunicação da saúde, apesar da relação interdisciplinar que esta mantém com as ciências da comunicação (Kreps et al., 2007).

Observamos, ainda, uma ênfase na questão das representações, facto que suscita dúvidas sobre o alcance deste conceito relativamente à compreensão da natureza das informações mediáticas de saúde e do peso que os diferentes tipos de media e de textos mediáticos relacionados com a saúde.

O segundo conceito sobre o qual procuramos refletir foi concebido pelos investigadores canadianos Joan Higgins e Deborah Begoray. Para eles, a capacidade de compreender a relação entre os media e a saúde vai além da transformação individual e da capacidade de tomar decisões bem-informadas sobre a própria saúde. A Literacia Mediática Crítica da Saúde, como definem, deve habilitar os indivíduos a serem cidadãos críticos e ativos, e representa um desafio na redução das disparidades envolvidas nas questões de saúde.

A Literacia Mediática Crítica da Saúde é definida como “o direito à cidadania e aos indivíduos e grupos, numa sociedade de consumo propensa ao risco, a interpretar e usar criticamente os media como um meio para se envolver nos processos de tomadas de decisão e nos diálogos; exercer controlo sobre a sua saúde e eventos do quotidiano; e efetuar mudanças saudáveis para si e para as comunidades” (Higgins & Begoray, 2012, p. 141).

Embora não tenham conseguido encontrar uma situação na vida real que incluísse todos esses atributos, o modelo começou a ser testado empiricamente em 90 jovens estudantes, entre 14 e 15 anos de idade. Estes jovens têm sido submetidos a um currículo que integra educação para a saúde e literacia mediática para as informações de saúde, com o intuito de conscientizá-los sobre tópicos da saúde e despertar-lhes a consciência crítica no que aos enviesamentos, rigor, pontos de vista e relevância dos conteúdos mediáticos diz respeito. Em razão do crescimento dos media e das mudanças na ecologia dos media, este currículo vem sendo alterado à medida das necessidades.

Para captar os elementos necessários à construção de um conceito que integrasse os principais constructos da literacia mediática e da literacia da saúde, Higgins e Begoray (2012) usaram o modelo de análise conceitual desenvolvido por Beth Rodgers, para a qual um conceito é um conjunto de atributos, que caracterizam um fenómeno.

A definição de Literacia Crítica Mediática da Saúde nasce, assim, da revisão de literatura e da análise de 61 artigos, retirados de uma amostra de 442 trabalhos. No lugar de agrupar competências, fundamenta-se na soma de atributos, entre os quais o conjunto de habilidades pessoais, cognitivas e sociais necessário para um melhor entendimento dos media e da saúde, conforme demonstrado na figura abaixo:

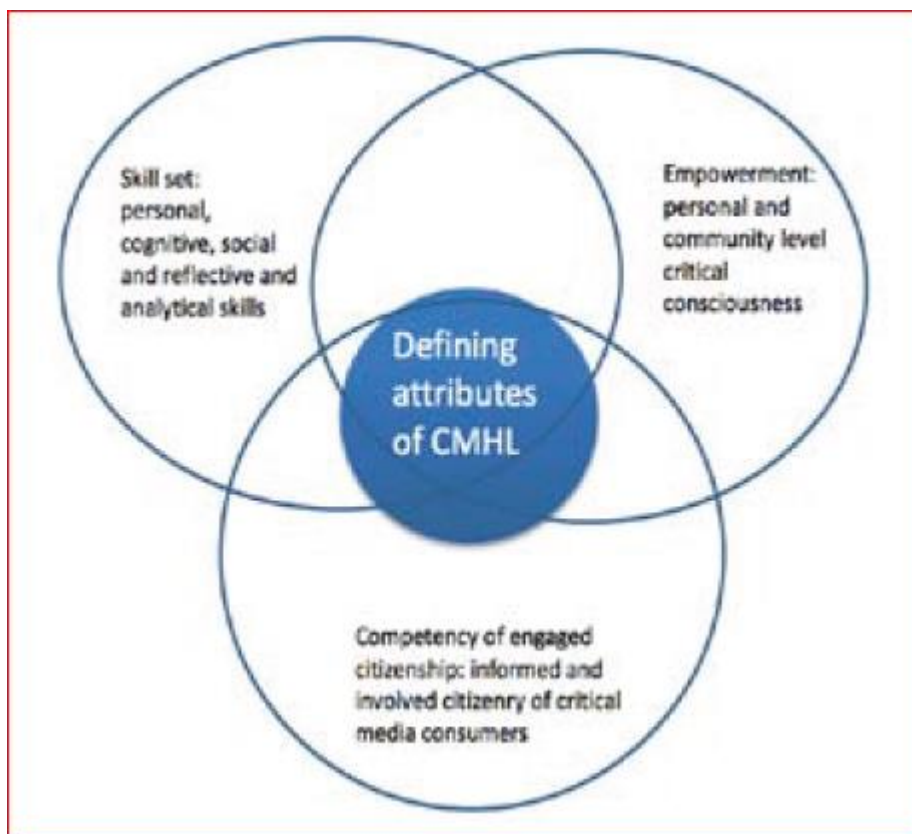


Ilustração 1 - Begoray & Higgins, 2012.

O modelo de literacia acima proposto é, assim, representado pela soma de três atributos, numa relação interdependente. Podemos dizer que a ideia construída por estes investigadores canadianos é, em princípio, mais ampla que de seus colegas israelitas, tanto pelo corpo documental envolvido como pela intenção demonstrada de captar todas as dimensões da literacia mediática e da literacia da saúde. No entanto, tal como no primeiro modelo, tende a considerar a literacia mediática como um modelo pedagógico, mais que um movimento.

O resultado dessa análise concetual reforça o caráter polissémico da literacia mediática, evidenciando a necessidade do desenvolvimento de “multiliteracias” (Buckingham, 2008; Livingstone, Van Couvering, & Thumim, 2008). Pérez-Tornero et al. (2008) utilizam o termo “polissémico” para explicar as múltiplas competências e literacias envolvidas no acesso à literacia mediática, como por exemplo, a literacia digital e a literacia da informação.

Para Higgins e Begoray (2012), os media não são apenas um recurso pedagógico: “a habilidade de descobrir, detetar e decodificar agendas escondidas e discursos dominantes deve ser inspiradora de desafios e transformações das mais díspares condições que influenciam a saúde dos outros e da comunidade” (p.141).

Um lugar para a literacia emocional?

Estudos têm associado a exposição e o consumo prolongado de televisão, filmes e videojogos ao aumento da probabilidade, a longo e médio prazos, de comportamentos e valores agressivos em jovens (Murray, 2008) e crianças (Singer & Singer, 1998). De acordo com essas pesquisas, a violência presente nos media produz efeitos de longo prazo em muitos tipos de processos de aprendizagem, conduzindo a uma redução individual das repostas emocionalmente negativas à violência (Anderson et al., 2003). O reflexo negativo dos media incide também sobre os comportamentos de saúde, relativamente ao tabagismo, ao uso de drogas e álcool e à sexualidade, refletindo nas representações de corpo saudável.

Mesmo quando os jovens conseguem entender os efeitos persuasivos das mensagens e o uso de técnicas nesse sentido, o apelo emocional das mensagens pode sobrepor-se à análise baseada na lógica (Weintraub Austin et al., 2002). Isso ocorre porque na adolescência ainda existe uma dominância do cérebro emocional ou psicossocial, responsável pelos impulsos, sobre o cérebro cognitivo ou neocortical, responsável pela tomada de decisões (Steinberg, 2007).

Tem-se argumentado, neste sentido, que o aspeto emocional dos conteúdos mediáticos é, para além de uma estratégia para influenciar comportamentos, criar desejos e afinidades, uma dimensão determinante para que possamos compreender os media e um dos caminhos utilizados para chegar ao nosso inconsciente (J. Ferrés, 1996).

Assim, devemos indagar-nos se as competências presentes nos conceitos ora apresentados oferecem-nos condições para tomar decisões esclarecidas diante de uma situação de tensão emocional, como a que se deparam os indivíduos que são confrontados com uma informação inesperada sobre a sua saúde. Ou, ainda, se os instrumentos de medida de literacia mediática [crítica] da saúde propostos pelos modelos citados são capazes de captar o impacto das diversas emoções, individualmente despoletadas, durante os processos de comunicação mediados ou não por um dispositivo de media digital.

Há dois anos, durante o 1º Congresso Nacional de Literacia, Media e Cidadania, realizado em Braga, identificamos ligações entre as pesquisas desenvolvidas pela neurociência e a literacia mediática, como argumento para justificar o papel das emoções no acesso ao pensamento crítico (Azevedo, 2011).

Também influenciada pelos recentes avanços nas neurociência no que diz respeito ao amadurecimento das capacidades cerebrais na adolescência, Bergsma (2011) tem defendido a inclusão da educação para os media para promover a saúde, nos currícula de educação para a saúde. Para esta autora, a educação para os media deve começar na primeira adolescência, com o objetivo de aumentar a capacidade de pensamento crítico e fortalecer os processos de tomada de decisão.

Ferrés, J. & Piscitelli (2012), por seu turno, propõem um modelo de literacia mediática que seja também baseado nas emoções e nos processos inconscientes da mente humana, uma vez que a neurociência tem vindo a provar a dominância do cérebro emocional sobre o racional. Para estes autores, a literacia mediática deve levar em conta a linguagem, tecnologia, processo de interação, processos de produção e disseminação, ideologia e valores, e estético. Cada uma dessas seis dimensões dever relacionar-se com duas áreas de trabalho: a produção das próprias mensagens e a interação com mensagens produzidas por outros.

Para além disso, a relação entre as emoções e os media digitais tem provado ser bidirecional: por um lado, o controlo das emoções é uma competência analítica necessária para lidarmos com os valores e ideologias evocadas pelos media, presentes na interação com os ecrãs (Ferrés, J. & Piscitelli, 2012), por outro, a literacia digital é uma oportunidade para a educação emocional e para o desenvolvimento de uma conduta equilibrada (Echazarreta Soler, 2013).

Considerações finais

Como argumentamos, as mudanças na forma de comunicar a saúde e a diversificação de meios para o fazer, derivadas do desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e informação, levantam questões a respeito das competências necessárias para um uso crítico dos media no acesso aos conteúdos relacionados com a saúde.

Neste sentido, um novo conceito de Literacia Mediática da Saúde deve responder, de forma efetiva, às necessidades impostas pela nova realidade mediática em que vivemos, no que diz respeito às capacidades técnicas, sociais, cognitivas, reflexivas e emocionais para lidar com as informações mediáticas de saúde, de modo que a sua aplicação nos conduza a uma nova cidadania no campo da saúde.

Embora ofereçam ao campo da Educação para os Media novas formas de pensar a relação entre os usos dos media e a saúde, os conceitos de “Literacia Mediática da Saúde” e de “Literacia Mediática Crítica da Saúde” propostos ainda se apresentam bastante fechados ao ambiente escolar e restritos à dimensão cognitiva da literacia mediática. Constatamos, ainda, na formulação de ambas as propostas, um desequilíbrio entre os conceitos de literacia mediática e literacia da saúde, com predominância do segundo.

Consideramos que, embora contribuam para fomentar o debate interdisciplinar entre os campos da educação, dos media e da saúde, os conceitos de literacia mediática [crítica] da saúde ora discutidos, ainda precisam de ser calibrados, de modo a integrar equitativamente as preocupações inerentes à promoção da saúde e à compreensão crítica media.

Concordamos como Livingstone et al. (2005) quando afirmam que “o entendimento público das informações de saúde sugere que avançados tipos de literacia, tais como mediática e de saúde, demandam um complexo conjunto de julgamentos de confiança e confiabilidade

bem como a capacidade de ler e escrever. Indica, ainda, que criar conteúdos mediáticos pode ter um valor terapêutico no contexto da saúde.”

Assim, literacia mediática da saúde deve ser entendida como a capacidade de aceder e localizar as informações sobre saúde, compreender como os conteúdos mediáticos influenciam perceções e comportamentos de saúde, em todas as suas dimensões, avaliar o impacto do consumo diário dos media na formação dos estilos de vida, gerir o tempo de consumo dos media em função das demais atividades diárias, reconhecer e controlar as emoções que se manifestam desde a intenção até o final da busca por informações de saúde, explorar as possibilidades comunicativas das diversas formas de media, de modo a participar ativamente das discussões sobre saúde.

Tendo em conta que as relações entre o uso dos media e a saúde não se esgota na busca de informações sobre saúde, a literacia mediática da saúde deve abranger todas as dimensões da literacia mediática e da saúde, considerando a polissemia de ambos os conceitos; deve levar em conta o modo como os media afetam a saúde, em termos físicos, mentais e psicológicos, e os diferentes usos dos media para comunicar, entreter, informar e educar.

Bibliografia

Anderson, Craig A., Berkowitz, Leonard, Donnerstein, Edward, Huesmann, L. Rowell, Johnson, James D., Linz, Daniel, . . . Wartella, Ellen. (2003). The Influence of Media Violence on Youth.

Psychological Science in the Public Interest, 4(3), 81-110. doi:10.1111/j.15291006.2003.pspi_1433.x

Arke, E. T., & Primack, B. A. (2009). Quantifying media literacy: development, reliability, and validity of a new measure. *EMI Educ Media Int*, 46(1), 53-65. doi: 10.1080/09523980902780958

Austin, Erica Weintraub, & Johnson, Kristine Kay. (1997). Immediate and Delayed Effects of Media Literacy Training on Third Grader's Decision Making for Alcohol. *Health Communication*, 9(4), 323-349. doi: 10.1207/s15327027hc0904_3

Azevedo, Ana Paula Margarido de. (2011). Aprender com o coração: o papel das emoções na literacia mediática. Paper presented at the 1º Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania, Universidade do Minho, Braga.

Bergsma, Lynda. (2011). Media Literacy and Health Promotion for Adolescents (Vol. 3, pp. 25-28): National Association for Media Literacy Education.

Bergsma, Lynda J., & Carney, Mary E. (2008). Effectiveness of health-promoting media literacy education: a systematic review. *Health Education Research*, 23(3), 522-542. doi: 10.1093/her/cym084

Buckingham, David. (2008). *Media education_ literacy, learning and contemporary culture* (3ª ed.). Cornwall: Polity Press.

Echazarreta Soler, Carmen. (2013). El paradigma de la digital literacy. Portal de la Comunicación: Lecciones. Retrieved from Portal de la Comunicación website: http://www.portalcomunicacion.com/uploads/pdf/76_esp.pdf

Espanha, Rita. (2009). Comunicação e saúde numa sociedade em rede _ o caso português. Lisboa: Monitor.

Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar*(38), 75-82. doi: 10.3916/C38-2012-02-08

Ferrés, Joan. (1996). Televisión Subliminal: socialización mediante comunicaciones inadvertidas. Barcelona: Ediciones Pídots Ibérica S.A.

Filomena, Serrazina. (2012). Esfera pública, tecnologia e reconfiguração da identidade individual. *Observatorio (OBS*)*, 6(3), 177-191.

Freire, Paulo. (2004). Pedagogia de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. São Paulo: Paz e Terra SA.

Higgins, Joan Wharf, & Begoray, Deborah. (2012). Exploring the Borderlands between Media and Health: Conceptualizing 'Critical Media Health Literacy'. *Journal of Media Literacy Education*, 4(2), 136-148.

Jenkins, Henri. (2006). *Cultura da Convergência* (2ª ed.). São Paulo: Aleph publicações e assessoria pedagógica Ltda.

Kreps, Gary L., Query, Jim L., & Bonaguro, Ellen W. (2007). The Interdisciplinary Study of health Communication and Its Relationship to Communication Science. In L.

Lederman (Ed.), *Beyond These Walls: Readings in Health Communication* (pp. 2-13). Los angeles: Roxbury.

Kubey, Robert, & Hobbs, Renee. (2000). *Setting Research directions for media literacy and health education*. New Jersey: Center for Media Studies

Levin-Zamir, Diane, Lemish, Dafna, & Gofin, Rosa. (2011). Media Health Literacy (MHL): development and measurement of the concept among adolescents. *Health Education research*, 26(2), 323-335. doi: 10.1093/her/cyr007

Livingstone, Sonia, van Couvering, Beth, & Thumim, Nacy. (2007). *Adult media literacy: a review of the research literature, health literacy*. Londres: Ofcom.

Livingstone, Sonia, Van Couvering, Elizabeth, & Thumim, Nancy. (2008). Converging traditions of research on media and information literacies: disciplinary, critical, and methodological issues. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies*. New York, USA: Routledge.

Lopes, Felisbela, Ruão, Teresa, & Marinho, Sandra. (2010). Gripe A na Imprensa Portuguesa: uma doença em notícia através de uma organizada estratégia de comunicação. *Observatorio (OBS*)*, 4(4), 139-156.

McLean, Siân A., Paxton, Susan J., & Wertheim, Eleanor H. (2013). Mediators of the relationship between media literacy and body dissatisfaction in early adolescent girls: Implications for prevention. *Body Image*(0). doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2013.01.009>

Murray, John P. (2008). Media Violence: The Effects Are Both Real and Strong. *American Behavioral Scientist*, 51(8), 1212-1230. doi: 10.1177/0002764207312018

- Nutbeam, Don. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3), 259-267. doi: 10.1093/heapro/15.3.259
- Pérez-Tornero, José Manuel, Carlsson, Ulla, Tayie, Samy, & Jacquinet-Delaunay, Geneviève. (2008). Empowerment through media education: an intercultural dialogue Retrieved from <http://www.mediamentor.org/en/content/empowerment-through-media-education-an-intercultural-dialogue-2>
- Pinkleton, Bruce E., Austin, Erica Weintraub, Cohen, Marilyn, Miller, Autumn, & Fitzgerald, Erin. (2007). A Statewide Evaluation of the Effectiveness of Media Literacy Training to Prevent Tobacco Use Among Adolescents. *Health Communication*, 21(1), 23 - 34.
- Porter, Dorothy. (2011). *Health Citizenship: essays in social medicine and biomedical politics*. San Francisco: University of California.
- Primack, Brian A., Hobbs, Renee, Switzer, Galen E., Land, Stephanie R., Fine, Michael J., & Gold, Melanie A. (2006). 2: Associations between media literacy and adolescent smoking. *Journal of Adolescent Health*, 38(2), 93-94. doi: 10.1016/j.jadohealth.2005.11.009
- Romeyer, Hélène. (2012). La santé en ligne: des enjeux au-delà de l'information. *Communication [En ligne]*, 30(1). <http://communication.revues.org/index2915.html>
- Steinberg, Laurence. (2007). Risk Taking in Adolescence: New Perspectives From Brain and Behavioral Science. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 5559. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00475.x
- UMIC. (2010). A sociedade da informação em Portugal. Portugal: Retrieved from http://rcbp.dglib.pt/pt/ServProf/S%EDtios%FAteis/SociedadedoConhecimento/Documets/A_Sociedade%20de%20Informa%E7%E3o_em_PT_doc_trabalho_Maio_2010.pdf.
- Vasconcellos-Silva, Paulo Roberto, Castiel, Luis David, Bagrichevsky, Marcos, & Griep, Rosane Harter. (2010). As novas tecnologias da informação e o consumismo em saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 26, 1473-1482.
- Wadsworth, Laurie A., & Thompson, Angela M. (2005). Media Literacy: a critical role for dietetic practice. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 66(1), 30-36. doi:10.3148/66.1.2005.30
- Weintraub Austin, Erica, Miller, Amber Coral-Reaume, Silva, John, Guerra, Petra, Geisler, Neva, Gamboa, Luxelvira, . . . Kuechle, Bryant. (2002). The Effects of Increased Cognitive Involvement on College Students' Interpretations of Magazine Advertisements for Alcohol. *Communication Research*, 29(2), 155-179.
- Zarcadoolas, C., Pleasant, A., & Greer, D. S. (2005). Understanding health literacy: an expanded model. *Health Promot Int*, 20(2), 195-203. doi: 10.1093/heapro/dah609



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

A literacia mediática para a saúde: Um olhar sobre a adolescência

Diana Pinto (dyanapinto@gmail.com)

Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho

Resumo: Numa sociedade crescentemente mediatizada, é cada vez mais reconhecida a importância da comunicação e da literacia na área da saúde, constituindo este um campo de investigação muito vasto e complexo. Enquanto permanece uma área pouco explorada em Portugal, os estudos internacionais descrevem os *media* como uma poderosa fonte de informação com impacto na saúde das pessoas em geral e dos adolescentes em particular. No entanto, a literatura não é consensual quanto à prevalência dos seus efeitos negativos ou positivos para a saúde dos jovens. Por outro lado, a maioria dos estudos enfatiza a lacuna no conhecimento acerca da literacia mediática e a sua relação com a saúde, sendo a literacia mediática para a saúde considerada uma dimensão determinante nos comportamentos de saúde dos adolescentes.

Este trabalho de revisão de literatura enquadra-se no âmbito de um projeto de Doutoramento em Ciências da Comunicação, intitulado "*Media*, comunicação e literacia para a saúde na adolescência", que se encontra em desenvolvimento na Universidade do Minho. Para tal, foi efectuada uma pesquisa de artigos sobre literacia, *media*, saúde e adolescentes, publicados no período compreendido entre 2000 e 2012. Deste modo, pretende-se analisar a literatura atual sobre este tema e propor directivas para estudos futuros. Esta comunicação pretende assim constituir um retrato actual do panorama nacional e internacional acerca do conhecimento sobre a área da Literacia Mediática para a Saúde relativamente a uma faixa etária tão particular como é o caso da adolescência. Consequentemente, tem o potencial de servir de base a novas abordagens de promoção da saúde e/ou prevenção de comportamento de risco dos adolescentes, pelo que é essencial a continuidade desta linha de estudos.

Palavras-chave: Literacia, Media, Saúde, Adolescentes, Jovens

A saúde e os media

Durante os últimos vinte anos, a comunicação em saúde sofreu um crescimento a nível mundial, a par com uma sociedade crescentemente mediatizada. O seu principal foco é a influência da comunicação humana na prestação de cuidados às populações, promovendo a saúde pública. Deste modo, esta constitui um campo de investigação complexo e muito amplo (Ruão, Lopes & Marinho, 2012).

As campanhas dos *media* são amplamente utilizadas para a mudança do comportamento, no que diz respeito à Saúde (Wakefield, Loken & Hornik, 2010). Essas campanhas podem produzir mudanças positivas ao nível dos comportamentos relacionados com a saúde e prevenir as negativas, abrangendo uma grande parte da população. Isto pode dever-se à concorrência de produtos e serviços e aumento de programas comunitários e políticas de incentivo à mudança de comportamento. Relativamente às campanhas, Wakefield, Loken e Hornik, (2010) propõem que as mais longas e com mais financiamento disponível permitem alcançar uma adequada exposição da população a estas mensagens.

No caso específico dos *media* Sociais (redes sociais, blogues, etc.), estes podem, igualmente, desempenhar um papel na promoção da saúde. De facto, estes podem prestar informação ao consumidor sobre programas de prevenção, produtos e/ou serviços, lançar ou promover uma marca/campanha, espalhar informação relevante, expandir o acesso a uma vasta diversidade de audiências e criar grupos com um determinado compromisso/objetivo comum. Este potencial dos *media* sociais pode estar relacionado com quatro conceitos relevantes: o *insight*, que está associado ao feedback do consumidor através das redes sociais; a *exposição*, que diz respeito à frequência com que determinado conteúdo visualizado; o *acesso* à quantidade de pessoas que acederam ao conteúdo; e o *compromisso* que é definido como a medida de ligação/proximidade entre os *media* Sociais e a actividade do público, podendo variar entre baixa, média e alta. Deste modo, não obstante o reconhecimento das limitações dos *media* Sociais numa área tão complexa como a da Promoção da Saúde, estes podem constituir um catalisador para a mudança de comportamentos.

No âmbito da comunicação em saúde, importa ter em consideração a literacia para a saúde. Esta refere-se ao nível de capacidade que os indivíduos têm para obter, processar e compreender informação básica sobre saúde e serviços prestados, de modo a poderem tomar opções saudáveis (Damásio, Henriques & Mackert, 2012). Neste sentido, o *e-health Task Force Report* de 2012 é um relatório que pretende, em última instância, assegurar a igualdade de oportunidades de todos os europeus a saúde de qualidade, a preços razoáveis, utilizando as tecnologias de informação como base. Neste documento, são apresentadas cinco recomendações para a acção, das quais a literacia para a saúde se encontra posicionada em terceiro lugar. Os profissionais de saúde já não são os principais intérpretes da informação da saúde para os pacientes. Os cidadãos têm hoje um papel mais activo, e é preciso que a informação de saúde lhes seja mais direccionada e adequada à sua percepção, contribuindo para o seu *empowerment*. Os esforços para a literacia para a saúde devem começar na escola

e este tema já faz parte do programa curricular que visa a educação para a cidadania em Portugal.

Bergsma e Carney (2008) realizaram uma revisão da literatura de estudos de promoção de literacia mediática para a saúde dos jovens, entre 1990 e 2006. Com efeito, foram analisados estudos focados em variados temas, nomeadamente, abuso do tabaco e álcool, nutrição, imagem corporal e perturbações alimentares e violência. Este trabalho apontou para a potencialidade da literacia mediática na promoção da saúde dos jovens. No entanto, ainda não existem muitos estudos que o demonstrem efectivamente, sendo necessária mais investigação nesta área.

Os adolescentes e a literacia mediática para a saúde

Segundo a Organização Mundial de Saúde, a adolescência é um período compreendido entre os 10 e os 19 anos (World Health Organization, 2012). Esta constitui uma fase que requer atenção, sendo caracterizada por um processo complexo de desenvolvimento, maturação e crescimento físico e psíquico, até á vida adulta. (Sampaio, 2006). No entanto, a literatura foca essencialmente a literacia para a saúde dos adultos, descuidando o seu estudo nos adolescentes. Deste modo, é fundamental alargar a investigação a este grupo etário, pela importância da fase de desenvolvimento e de formação em que os jovens se encontram, por terem, cada vez mais, um papel ativo nos seus cuidados de saúde e por serem alvo de inúmeras campanhas de promoção para a saúde (Manganello, 2008). Por outro lado, os adolescentes têm uma relação muito particular com os *media*, despendendo vastas horas do seu tempo na sua companhia (e.g., Mathers, Canterford, Olds, Hesketh, Ridley & Wake, 2009; Strasburger, Jordan & Donnerstein, 2012) e utilizando frequentemente séries de ficção sobre saúde, como a Anatomia de Grey (Pinheiro, 2010).

De facto, milhares de estudos nos últimos 50 anos têm revelado que os *media* são poderosos professores com um profundo impacto na saúde dos adolescentes. No entanto, ainda pouco foi feito por pais, professores, profissionais de saúde, indústria de entretenimento e Governo para proteger esta faixa etária dos seus efeitos negativos e maximizar o seu poderoso potencial (Strasburger, Jordan & Donnerstein, 2010, 2012).

Em 2008, Nunez-Smith e colaboradores realizaram uma revisão da literatura sobre o impacto do *media* nos jovens. A grande maioria dos estudos que foram analisados eram quantitativos e longitudinais e demonstraram efeitos negativos da exposição aos *media* (cerca de 82%). O impacto seria particularmente forte no caso de problemas como a obesidade, consumo de tabaco e violência, mas foram igualmente encontrados efeitos negativos no que se refere ao comportamento sexual, consumo do álcool e drogas e competências escolares/académicas. No entanto, os autores chamam a atenção para factores que não foram considerados, como o papel da família nos comportamentos de risco. A televisão aparece nos estudos analisados como sendo o *media* de eleição, subestimando o papel dos restantes

media. Adicionalmente, este estudo chama a atenção para a necessidade de mais estudos que abordem o impacto dos conteúdos e quantidade dos *media*, devido às consequências das implicações na saúde pública dos mais jovens.

Por outro lado, um estudo de Mathers, Canterford, Olds, Hesketh, Ridley e Wake (2009), com 925 adolescentes, aponta uma média de 3 horas e 16 minutos gastos, diariamente, com os *media* electrónicos (televisão, videojogos, computador e telefone). Constituindo a televisão o meio mais popular deste estudo, não existiam, no entanto, indícios de que esta estivesse associada com problemas físicos ou psicológicos, verificando-se o mesmo com o telefone. No entanto, um grande consumo de videojogos estava relacionado com relatos de menor bem-estar geral, menor qualidade de vida (associada à saúde), mal-estar psicológico e efeitos na saúde em geral. Do outro lado do espectro, a utilização do computador revelou-se associado a um menor mal-estar psicológico. Uma das questões levantadas pelos autores para estes resultados é a questão da interacção social, que pode ser estimulada enquanto se vê televisão com a família e, principalmente, através do uso de *e-mail* e redes sociais, e minimizada aquando o uso de videojogos - sendo frequentes os jogos solitários e violentos (Mathers *et al.*, 2009).

Numa sociedade caracterizada pela importância crescente e visível dos *media*, em todos os contextos, que concorrem com pais e escola, os jovens são influenciados directa ou indirectamente pela imprensa, rádio, televisão e Internet. Já existem indícios de que a família e escola são, cada vez mais, mediadores da relação dos jovens com os *media*. Por outro lado, os *media* têm influência na relação entre pais, professores e adolescentes. Assim, a educação para os *media* não deve desvanecer na escola, mas sim envolver toda a sociedade. (Morais, 2011).

Relativamente aos profissionais de saúde, estes podem assumir, igualmente, um papel muito importante na comunicação para a saúde dos adolescentes. No entanto, é frequente que não tenham uma formação adequada, no sentido de uma comunicação adequada, ou que não possuam muito tempo para a realizar. É necessário que os *media* incluam material focado nos adolescentes, o que pode trazer benefícios para profissionais e pacientes (Nagendra, 2012). De facto, geralmente, os adolescentes não compreendem, de forma clara, os direitos que têm relativamente à sua saúde, o papel dos profissionais de saúde ou as formas mais adequadas de pedir ajuda quando estão doentes. Estes entraves podem ser considerados problemas de literacia para a saúde. Mesmo possuindo conhecimentos na área da prevenção de doenças, os jovens não assumem o médico de família como uma pessoa com quem podem falar sobre esse tema, pelo que é necessário encontrar formas de os ajudar a aceder e utilizar todos os recursos disponíveis de modo mais eficiente, no sentido de um impacto positivo na sua saúde (Winereich, Glik & Prelip, 2010).

Para Brown (2006), a literacia mediática pode ser considerada uma forma de ajudar os mais jovens a fazer boas escolhas relativamente à sua saúde. Esta autora defende que o poder dos *media* deveria ser igualado aos tradicionais métodos de ensino. De uma forma mais concreta, a literacia mediática pode estar em estreita relação com a saúde, se os jovens

possuírem um pensamento consciente e crítico, relativamente aos anúncios de produtos e/ou comportamentos, frequentemente nocivos. Desta forma, a probabilidade de comprar algo nocivo ou adoptar comportamentos de risco reduz muito significativamente. Porém, a natureza comercial dos *media* tem constituído um entrave à divulgação de conteúdo saudável ou informação sobre problemas de saúde. De acordo com Brown (2006), em vez de nos focarmos em mudar os *media*, devíamos arranjar alternativas no sentido de minimizar os efeitos negativos dos *media* na saúde dos adolescentes, sendo a literacia mediática uma possibilidade com um grande potencial. No entanto o caminho para a mudança não é simples, sendo necessária mais investigação nesta área, assim como a incorporação deste tema no programa curricular, de forma focar os diversos *media* e temas da saúde. Além disso, devia haver mais esforço no sentido de (in)formação de pais e jovens sobre a influência dos *media* na saúde (Brown, 2006).

Sublinhando a importância das pessoas envolvidas no meio do adolescente, Paek, Reber e Lariscy (2011) propuseram um modelo de socialização, com o fim de determinar possíveis papéis dos agentes sociais interpessoais e mediáticos na literacia para a saúde, não descurando o papel dos factores demográficos e individuais. O seu estudo concluiu que os agentes interpessoais (ex.: pais, pares) e mediáticos (ex.: internet, televisão) estão positiva e significativamente relacionados, de modo similar, com a literacia para a saúde dos adolescentes. Adicionalmente, qualquer um dos agentes de socialização aqui apresentados (interpessoais e mediáticos) pode servir de mediador entre o outro e a literacia para a saúde. Dos factores demográficos/pessoais que se revelaram associados, positivamente, com a literacia para a saúde dos adolescentes, destacaram-se a facilidade de acesso dos pais à informação sobre saúde, os comportamentos de risco dos pares e o tempo de utilização de internet. Este modelo tenta compreender a origem e os catalisadores da literacia para a saúde, bem como o seu impacto, apontando uma possibilidade de caminho na prevenção de comportamentos de risco e promoção para a saúde na adolescência.

Na procura de informação sobre saúde, os adolescentes tendem a valorizar a acessibilidade, relevância e qualidade da informação, assim como a compreensão dos conteúdos e a confidencialidade. Valorizam a sua autonomia no processo de procura e a variabilidade das fontes de informação. Deste modo, é imperativo que se tente perceber as necessidades de informação e criar ambientes livres de julgamentos e seguros, através de encontros reais ou virtuais. Se os adolescentes puderem avaliar a informação sobre saúde de forma crítica, através de fontes relevantes, seguras e fáceis de compreender, poderão mais facilmente fazer escolhas conscientes e saudáveis (Kathryn, Parker & Lampert, 2012).

No mesmo sentido, Manganello (2008) defende a existência de múltiplos tipos de literacia para a saúde, a sua dependência de factores individuais, sistémicos e interpessoais, e a sua influência na saúde dos adolescentes. São necessários novos caminhos para a investigação nesta área, nomeadamente o desenvolvimento e validação de instrumentos, estudos que contemplem dados pessoais, demográficos e de desempenho, estudos que tentem aceder às consequências na saúde e o desenvolvimento, bem como a avaliação de

programas de promoção para a literacia na saúde. No entanto, os estudos devem focar-se em populações específicas relativamente às suas características geográficas, culturais e socioeconómicas, etc.

Na mesma linha de investigação, um estudo com adolescentes húngaros conclui que a formação para a literacia mediática para a saúde – em escolas ou outros contextos - constitui uma base de prevenção e promoção para a saúde, nomeadamente o consumo de tabaco (Page, Piko & Balazs, Struk, 2010). Adicionalmente, o estudo de L'Engle, Pardun & Brown (2004) contou com numa amostra representativa, de estudantes de raça branca e negra, que frequentavam o 7º e 8º ano de escolaridade em 14 escolas americanas. O contato foi realizado inicialmente de forma presencial, tendo os adolescentes, posteriormente, em casa, preenchido questionários sobre o padrão de utilização dos *media*. Adicionalmente, responderam a uma entrevista por computador acerca de saúde e sexualidade. A conclusão mais relevante para aos autores foi a confirmação da eficácia deste processo no recrutamento de participantes. Eles utilizaram materiais apelativos, incentivos, formas de encontrar os participante e apelar à sua participação em ambientes confortáveis. Assim, este estudo constituiu uma inovação na investigação com uma população tão específica e desafiante, como é o caso dos adolescentes. No entanto, admitem que existe ainda um grande caminho a percorrer (L'Engle, Pardun & Brown, 2004).

Outro estudo de Bier, Zwarun, Fehrmann e Warren (2011) sugere que a educação para a prevenção do tabaco através da literacia mediática pode, e deve, ser integrada no currículo do 7º ao 9º ano de escolaridade. Os autores defendem que este tipo de programa de prevenção do tabaco pode influenciar a mudança no comportamento (de risco) dos jovens e a forma como o público-alvo acede e se envolve no próprio programa de intervenção. Segundo os autores a chave para o sucesso deste programa de intervenção seria o facto de se focar em idades especiais na adolescência, em ambientes que isolam a variável do estatuto socioeconómico, como é o caso do acampamento de verão, onde é promovido o *empowerment* e a capacidade crítica de informação relevante. Este programa pode envolver os mais variados intervenientes da educação, de uma forma divertida e eficaz, podendo até ser integrado no programa curricular. Com efeito, Bier e colaboradores (2011) sugerem que o ideal seria a divulgação e implementação deste programa nas escolas, não descuidando a ideia de que ainda é preciso muito trabalho, no que diz respeito ao desenvolvimento do modo de implementação e ao conhecimento sobre a eficácia dos programas de literacia mediática.

De uma perspectiva diferente, Silverman (2011), defende o sucesso de uma campanha denominada “84”, do Departamento de Saúde de Massachusetts. A partir de um *site* tentou promover a norma social que a maioria dos adolescentes não fuma (84%) e comportamentos alternativos positivos, o que chamou a atenção e participação de 700.000 adolescentes.

Já foi aqui referido o trabalho de Paek, Reber e Lariscy (2011) e a sua proposta do modelo de socialização da literacia para a saúde. Com o fim de determinar possíveis papéis dos agentes sociais interpessoais (ex.: pais, pares) e mediáticos (ex.: internet, televisão) na literacia para a saúde, estes não descuraram o papel dos fatores demográficos e individuais.

Ainda que com objetos de estudo e objetivos diferentes, Paek et al. (2011), e Levin-Zamir, Lemish e Gofin (2011), analisaram variáveis muito semelhantes, sendo que estes últimos tentaram ir um pouco mais além, procurando definir, caracterizar e medir a Literacia Mediática para a Saúde. Para o efeito, procuraram analisar a sua prevalência e associação com diversos factores, nomeadamente as características sócio-demográficas da população adolescente (e.g., idade, género, etc.) e as suas fontes de informação sobre o tema da Saúde (*media*, pais, pares, etc.), bem como a relação entre LMS, *empowerment* e comportamentos de saúde (atividade física, hábitos alimentares, comportamento sexual, etc.). Demonstraram que é possível discriminar eficazmente diferentes níveis de LMS através de quatro categorias sequenciais: capacidade de identificação/reconhecimento de conteúdos de saúde, avaliação crítica dos conteúdos de saúde nos *media*, influência percebida nos adolescentes (pares) e intenção de acção/reacção. Os factores sócio-demográficos que se revelaram significativamente relacionados com a Literacia Mediática para a Saúde foram o género e o estatuto sócio-económico da mãe, sendo as raparigas e os adolescentes com mães com mais escolaridade tendiam a demonstrar maiores níveis de LMS. O número de fontes interpessoais de informação sobre saúde (ex.: pais, pares), bem como o *empowerment* e os comportamentos para a saúde também se revelaram positivamente associados com a MHL. Os pais revelaram ser a fonte de informação para a saúde mais predominante, seguida da televisão. Este estudo constitui uma inovação, tentando cruzar uma grande diversidade de variáveis e desenvolvendo um novo conceito – Literacia Mediática para a Saúde - que embora já considerado de alguma forma subtil em outros estudos, se vê aqui baptizado e reformulado.

Conclusão

A literacia mediática constitui um tema recente, ainda que tenha assumido muitas formas e sofrido uma considerável evolução ao longo do tempo, a par com a crescente mediatização da sociedade. No entanto, ainda existe um grande caminho a percorrer rumo à sua compreensão. De facto, inerentes a este tema, encontram-se variadas perspectivas e abordagens, constituindo o tema da saúde, pela sua relevância e pertinência na actualidade, um grande desafio. Mais do que interessante, complexo e vasto, o estudo da comunicação e literacia para a saúde é, em última instância, uma grande necessidade. Abrange toda a humanidade, sem excepção, independentemente da faixa etária, ainda que assuma particularidades quanto à adolescência. Numa fase em que os jovens apresentam uma maior independência, caracterizada pela maturação física, psicológica e emocional, os adolescentes são grandes consumidores dos *media* (e.g., Mathers *et al.*, 2009; Strasburger *et al.*, 2012), que lhes devolve uma grande diversidade de opções de obtenção de material lúdico e/ou didáctico. Enquanto a literatura não é plenamente consensual quanto aos potenciais efeitos negativos e positivos dos diversos tipos de *media* nos jovens, importa salientar que estes se encontram, clara e amplamente, sob a sua influência.

De uma perspectiva dos *media*, as campanhas de promoção da saúde assumem uma importância notória, sendo muito frequentemente direccionadas para os adolescentes (Manganello, 2008). No entanto, não se pode descuidar, do outro lado do espectro, o papel da literacia mediática dos adolescentes, aplicado ao campo da saúde. Ainda que esta tríade “*media*-adolescente-saúde” constitua, por si só, um campo de investigação extremamente complexo, devem ser tidos em consideração outros factores indissociáveis ao tema. Isto é, o adolescente é um produto social, inserido num determinado local, numa cultura e num contexto. Numa fase de descoberta e mudança, influencia e é influenciado pelas pessoas que fazem parte da sua vida, numa interacção forte mas subtil, na qual pares, pais, professores, profissionais de saúde e outros modelos têm um papel preponderante. Desta forma, têm que ser tidas em consideração as suas características individuais e o papel das pessoas que os rodeiam, na comunicação para a saúde e na mediação da influência dos *media*. Neste sentido, o trabalho de Levin-Zamir e colaboradores (2011) constitui uma inovação, ao combinar no seu estudo, diferentes metodologias e diversas variáveis individuais, demográficas e sociais. Embora o tema da literacia mediática aplicada à saúde fosse já abordado por outros autores neste estudo, ele é aqui baptizado e reformulado. De facto, o estudo de Levin-Zamir e colaboradores (2011), serviu de ponto de partida para concepção de um novo conceito e medida denominado Literacia Mediática para a Saúde, e sua aplicação aos adolescentes. Aproveitando a perspectiva destes autores, é de se salientar que a LMS terá o potencial de identificar grupos de risco, e constituir um ponto de partida para a prevenção e promoção da saúde dos mais jovens. No entanto, é preciso alargar o seu estudo a outras idades (adolescentes mais velhos por exemplo), países, culturas, (a cultura israelita possui

determinadas particularidades), meios (rural e urbano), permitindo uma compreensão mais generalizada e aprofundada deste tema.

Ao longo deste trabalho, a necessidade da continuidade desta linha de estudos foram sendo enaltecidos pela esmagadora maioria dos autores que nele constam. Consequentemente, é necessário incorporar este tema, de forma mais aprofundada, nos programas curriculares, e explorar a potencialidade da literacia mediática para a saúde na prevenção de comportamentos de risco e promoção para a saúde na adolescência.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado pelo Estado Português através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia - bolsa de doutoramento com a referência SFRH / BD / 89335 / 2012 - no âmbito do QREN - POPH - Tipologia 4.1 - Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do Ministério da Educação e Ciência.

Bibliografia

- Bergsma, L. J., & Carney, M. E. (2008). "Effectiveness of health-promoting media literacy education: a systematic review", *Health Education Research*, 23, 3, 522-542. doi:10.1093/her/cym084
- Bier, M. C., Zwarun, L., & Fehrmann Warren, V. (2011). "Getting Universal Primary Tobacco Use Prevention Into Priority Area Schools A Media Literacy Approach", *Health promotion practice*, 12, 6, 152-158.
- Brown JD. (2006) "Media literacy has potential to improve adolescents' health", *Journal of Adolescent Health*, 39: 459–460.
- L'Engle, K. L., Pardun, C. J., & Brown, J. D. (2004). "Accessing Adolescents A School-Recruited, Home-Based Approach to Conducting Media and Health Research", *The Journal of Early Adolescence*, 24, 2 144-158.
- Levin-Zamir, D., Lemish, D., & Gofin, R. (2011). "Media Health Literacy (MHL): development and measurement of the concept among adolescents", *Health Education Research*, 26, 2, 323-335. doi:10.1093/her/cyr007
- Manganello, J. A. (2008). "Health literacy and adolescents: a framework and agenda for future research", *Health Education Research*, 23, 5, 840-847. doi:10.1093/her/cym069
- Marinho, S., Lopes, F., Ruão, T., & Araújo, R. (2012). "Formação e produção científica em jornalismo de saúde - Portugal no contexto europeu." *Comunicação e Sociedade, NÚMERO ESPECIAL*, pp. 199-209.
- Mathers, M., Canterford, L., Olds, T., Hesketh, K., Ridley, K., & Wake, M. (2009). "Electronic Media Use and Adolescent Health and Well-Being: Cross-Sectional Community Study", *Academic Pediatrics*, 9, 5, 307-314. doi:10.1016/j.acap.2009.04.003

Nagendra, G. (2012). "Using Media as a training tool to enhance the ability of health care providers to deliver sexual health care to adolescents", In 2012 National STD Prevention Conference. CDC.

Neiger, B. L., Thackeray, R., Van Wagenen, S. A., Hanson, C. L., West, J. H., Barnes, M. D., & Fagen, M. C. (2012). "Use of Social Media in Health Promotion Purposes, Key Performance Indicators, and Evaluation Metrics", *Health Promotion Practice*, 13, 2, 159-164.

Nunez-Smith, M., Wolf, E., Huang, H. M., Chen, P. G., Lee, L., Emanuel, E. J., & Gross, C. P. (2008). "Media and Child and Adolescent Health: A Systematic Review", *Advertising Education Forum Website*. Retrieved July 2, 2012, from [http://www.aeforum.org/aeforum.nsf/d5335c270a1f94d380256ef3004240f2/b768d6128ed9446180257569005d08d5/\\$FILE/Common Sense Media Report 1.pdf](http://www.aeforum.org/aeforum.nsf/d5335c270a1f94d380256ef3004240f2/b768d6128ed9446180257569005d08d5/$FILE/Common%20Sense%20Media%20Report%201.pdf)

Paek, H. J., Reber, B. H., & Lariscy, R. W. (2011). "Roles of interpersonal and media socialization agents in adolescent self-reported health literacy: a health socialization perspective", *Health Education Research*, 26, 1, 131-149. doi:10.1093/her/cyq082

Page, R. M., Piko, B. F., Balazs, M. A., & Struk, T. (2011). "Media literacy and cigarette smoking in Hungarian adolescents", *Health Education Journal*, 70, 4, 446-457.

Paulino, F. O. (2009). *Comunicação e saúde*. Brasília DF: Editora Casa das Musas

Pereira, S. (2011). Os estudos sobre televisão e crianças em Portugal. In J. F. Filho & G. Borges (Eds.), *Estudos de Televisão: Diálogos Brasil-Portugal* (pp. 275-306). Porto Alegre: Editora Meridional Ltda.

Pinheiro, R. L. (2010). "A Televisão e os Adolescentes: preferências e expectativas face à programação educativa". Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Primack, B. A., Gold, M. A., Land, S. R., & Fine, M. J. (2006). "Association of cigarette smoking and media literacy about smoking among adolescents", *Journal of Adolescent Health*, 39, 4, 465-472.

Ribeiro, J. L. P. (1993). "Características psicológicas associadas à saúde em estudantes, jovens, da cidade do Porto. Universidade do Porto", *Comunicação e Sociedade*, 5-7.

Ruão, T., Lopes, F., & Marinho, S. (2012). "Comunicação e saúde, dois campos em intersecção." *Comunicação e Sociedade*, 5-7.

Sampaio, D., Barros, E., & Wojciechowska, D. (2006). *Lavrar o mar: um novo olhar sobre o relacionamento entre pais e filhos*. Lisboa: Caminho.

Silverman, J. (2011). "Case study: Building an online youth tobacco control movement." Retrieved from <http://www.hria.org/services/health-communications/cs-the-84.html>

Smart, K. A., Parker, R. S., Lampert, J., & Sulo, S. (2012). "Speaking Up Teens Voice Their Health Information Needs", *The Journal of School Nursing*, 28, 5, 379-388.

Stewart, S., Riecken, T., Scott, T., Tanaka, M., & Riecken, J. (2008). "Expanding Health Literacy Indigenous Youth Creating Videos", *Journal of health psychology*, 13, 2, 180-189.

Strasburger, Victor C., Jordan, A. B., & Donnerstein, E. (2010). "Health Effects of Media on Children and Adolescents", *Pediatrics*, 125, 4, 756 -767. doi:10.1542/peds.2009-2563

Strasburger, V. C., Jordan, A. B., & Donnerstein, E. (2012). "Children, adolescents, and the media: health effects", *Pediatric Clinics of North America*, 59, 3, 533-587. doi:10.1016/j.pcl.2012.03.025

Wakefield, M. A., Loken, B., & Hornik, R. C. (2010). Use of mass media campaigns to change health behaviour. *Lancet*, 376: 1261-71.

Weinreich, N. (2010). "Teen2Xtreme: Using Social Media to Improve Adolescents' Health Literacy" in Actas do CDC's National Conference on Health Communication, Marketing and Media 2010, Atlanta, GA

World Health Organization (n.d.). Child and Adolescent Health. Retrieved July 2, 2012, from http://www.searo.who.int/en/Section13/Section1245_4980.htm



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Literacias, Competências e Legitimação Para a Prática Jornalística na Era da Internet: a Opinião de Jornalistas Profissionais

Marta Guerreiro Dias Neves (martagdiasneves@gmail.com)

CIES / ISCTE – IUL

Resumo: O Projecto Jornalismo e Sociedade (PJS), da responsabilidade do CIES / ISCTE – IUL, tem vindo a reflectir sobre um feixe de questões que contendem com o estado do jornalismo em Portugal, a sua prática, quem a assume e quais as tendências de evolução no contexto da sociedade dos dias de hoje, interessado em perspectivar o seu futuro. Neste sentido, têm sido levados a cabo diversos trabalhos de campo. Destaque-se aqui dois em particular:

- Os inquéritos aplicados nos fóruns do Projecto Jornalismo e Sociedade na Universidade do Minho, Universidade do Porto, Universidade da Beira Interior, Universidade de Coimbra e Escola Superior de Educação de Coimbra, Escola Superior de Educação de Portalegre, FCSH – Universidade Nova de Lisboa, Universidade do Algarve, a que se somaram ainda respostas enviadas para o website oficial do Projecto Jornalismo e Sociedade e as dos alunos do Mestrado em Comunicação, Cultura e Novas Tecnologias do ISCTE, perfazendo ao todo 140.

- Foram também realizadas, num âmbito distinto, 59 entrevistas a empresários dos *media*, jornalistas seniores, académicos, opinion makers e elementos da sociedade civil, subordinadas ao tema do next journalism.

O intuito subjacente às duas pesquisas assinaladas foi o de recolher o máximo de elementos qualitativos capazes de sustentar a reflexão e escrita da Carta de Princípios do Jornalismo na Era da Internet.

Da análise qualitativa dos inquéritos e entrevistas observaram-se opiniões diversas face à eventualidade de a prática jornalística ser alargada para lá do círculo dito "profissionalizado". Esta possibilidade, aflorada indirectamente através das 5 perguntas que compunham o inquérito, não gerou uma adesão tranquila junto dos inquiridos - estudantes de jornalismo e de áreas da comunicação.

Já no contexto das entrevistas a elementos-chave da vida mediática portuguesa, face a perguntas que abordavam directamente a questão – a de aos cidadãos caber, de alguma forma, algum papel no âmbito da prática jornalística do séc. XXI, dominado pelo digital -, as respostas revelaram, de novo, dissídio de opiniões e alguma resistência à sua aceitação por um número considerável de entrevistados. Não obstante, a redacção portuguesa da Carta de Princípios do Jornalismo na Era da Internet consagrou, no seu 11º princípio, uma porta aberta a evoluções futuras da prática jornalística, criando um espaço (cujos contornos ficam por definir), a pensar nos cidadãos.

Por outro lado, através das respostas dadas pelos próprios profissionais dos *media* e jornalismo na suas entrevistas foi possível reunir dados e delinear os contornos de quem, na opinião destes, é passível de ser legitimado para o "fazer jornalístico" e quais as competências e literacias que deve idealmente reunir para enfrentar o jornalismo do Séc. XXI.

Esta comunicação propõe-se a fazer um contraponto entre estas opiniões dos próprios jornalistas/elementos da comunicação e o 11º princípio da Carta do Jornalismo cuja redacção aqui se recorda:

- “Os cidadãos têm direitos e responsabilidades, no que diz respeito à informação noticiosa.”.

Palavras-chave: Carta do Jornalismo na Era da Internet; literacias, prática jornalística.

Introdução

19 de Abril de 2013. Vivem-se os dias a seguir ao atentado bombista na maratona de Boston, ocorrido a 15 de Abril. O recolher obrigatório mantém as pessoas em casa. Forças policiais e militares desencadearam uma autêntica caça ao(s) suspeito(s). Watertown, nos arredores de Boston, é uma das zonas mais vasculhadas.

Entretanto, em Portugal são cerca de 11 da manhã desse mesmo dia quando se decide pesquisar, via Twitter, informação sobre os atentados. Rapidamente é-se conduzido a “Watertown”. São incontáveis os relatos que daí (ou sobre essa área) vão sendo deixados e a uma rapidez incrível. São sobretudo de pessoas retidas nas suas casas. Vão deixando pequenos testemunhos daquilo que se apercebem estar a passar em seu redor, lá fora. A certa altura, alguém publica um twitt dizendo “Estou a ver militares no telhado da casa ao lado da minha!”, e anexa a fotografia que acaba de tirar. O cenário de guerrilha urbana instalou-se no quintal ao lado, a poucos metros de quem de imediato se precipitou para o Twitter para contar. Este é apenas um caso entre muitos mais.

De repente, Watertown está no centro do mundo, em tempo real, basta estar online naquela ou noutra rede social. Alguns momentos mais tarde um jornal norte-americano entra em contacto com aquela pessoa, via Twitter, e pede-lhe para comprar direitos de autor sobre aquela imagem, para que possa ser publicada oficialmente, por profissionais da produção noticiosa. Este episódio serve como ponto de partida para convocar o tema do jornalismo cidadão, ou, nas palavras de Jay Rosen, “*When the people formerly known as the audience employ the press tools they have in their possession to inform one another (...)*.” (Rosen, 2008).

Independentemente de ser reconhecido ou não, o fenómeno tem vindo a ganhar espaço na paisagem mediática, assumindo formatos e até conjugações com a produção noticiosa de jornalistas profissionais.

Pelo menos duas circunstâncias indiciam como tem vindo a ocorrer a implementação do jornalismo cidadão nos tempos presentes:

- Por um lado, a plataforma web, desdobrada num leque cada vez maior de dispositivos digitais de acesso e uso cada vez mais democratizados e integrados nos gestos quotidianos, permite aos cidadãos ligarem-se facilmente entre si, fazendo circular conteúdos de qualquer natureza,

praticamente sem restrições. O papel proactivo das pessoas anónimas tem ganho tal dimensão nos últimos anos, que em 2006 a revista *Time* elegia como *Person of the Year* o cidadão nesta sua imersão no digital (Grossman, 2006).

- A outra dimensão que abriu, de forma inusitada, caminho ao jornalismo cidadão remete para a crise financeira e económica que contagiou o negócio dos *media*, arrastando consigo a consequente falência de modelos tradicionais do jornalismo. É neste contexto de indefinição e de tentativa de reformulação sustentável face às novas realidades da profissão de jornalista (e por causa disso) que se assiste a uma profusão de novas abordagens na produção noticiosa, na exploração de estilos e formatos, ensaiados por amadores, que desta maneira tocam no campo dos profissionais. Não obstante a crise no jornalismo, nunca tanta gente produziu conteúdos noticiosos como agora (Haak, Parks e Castells, 2012).

A qualidade dos conteúdos assim produzidos ou a legitimidade de quem os produz são temas longe de alcançarem um consenso alargado. Nesse sentido há quem sugira soluções intermédias. Na óptica de Amanda Michel, o jornalismo profissional deverá preocupar-se em ampliar as suas competências de recolha da informação aos amadores, ensaiando um modelo híbrido de colaboração com os profissionais, o que eventualmente poderia modificar a face do jornalismo profissional (Michel, 2009).

No contexto desta comunicação dá-se especial atenção ao pensamento de Stuart Allan (2013). Partindo da noção central aqui em debate (o jornalismo cidadão), avança com uma sua declinação, o conceito *citizen witnessing*. Este é um contributo a relevar desta discussão, longe de um final à vista, sobre a produção noticiosa com a chancela de profissionais e a emanada de amadores, dos cidadãos.

Stuart Allan e o Conceito de *Citizen Witnessing*

Ao reflectir sobre o jornalismo cidadão, Stuart Allan procurou ampliar o tradicional quadro teórico de discussão, justificando assim a sua proposta de conceito: o *citizen witnessing* (Allan, 2013). Sob esta designação o autor pretende elaborar para lá da estrita dualidade entre “o que é amador”, em confronto aberto com “o que é profissional”, no que toca à produção noticiosa. Mais ainda, Stuart Allan sublinha a necessidade de atender às subtilezas das duas abordagens, buscando um plausível campo de envolvimento entre ambas, de modo a tirar partido de mais-valias que possam advir desta potencial confluência.

A compreensão do conceito de *citizen witnessing* pressupõe o de jornalismo cidadão, que para Stuart Allan, diz respeito às formas pelas quais indivíduos comuns são levados a envolver-se num trabalho de reportagem, feito na primeira pessoa. Estes, momentaneamente, assumem o papel de jornalistas, participando na produção noticiosa. Trata-se de uma atitude espontânea,

associada à coincidência de alguém se encontrar no momento e no lugar em que uma dada crise deflagra ou onde ocorre um acidente ou tragédia (Allan, 2013: 8, 9).

As raízes: o jornalismo cidadão

Encarado por alguns como derivação de formas anteriores de jornalismo público ou cívico, o termo jornalismo cidadão ganhou consistência na sequência do tsunami no sul da Ásia, no final de 2004, recorda Stuart Allan: naquela altura, as organizações noticiosas viram-se numa situação de dependência quase absoluta dos ecos que iam chegando daquela parte do planeta de pessoas comuns, retidas no local da tragédia. Estas, com os meios digitais de que dispunham, foram dando testemunho, fazendo o relato e disseminando o que lhes estava a acontecer. A informação fluía assim da base para o topo e de dentro para fora, contrariando protocolos tradicionais da produção e difusão noticiosa. E neste desempenho da função de comentadores do inesperado, os indivíduos protagonizaram um dos mais amplos eventos de jornalismo cidadão, dando testemunho do mesmo, abrindo espaço para um novo género de cobertura noticiosa (Allan, 2013: 92, 93).

O mesmo fenómeno verificou-se o com a explosão de bombas nos transportes públicos em Londres no Verão seguinte, em 2005, ou com o furacão Katrina nos Estados Unidos nesse Outono: o momento documentado por quem nele se via envolvido, ou muito próximo, através de fotos e vídeos, quase sempre mal definidos, tremidos, com grão e outras imperfeições, valiam como um novo ângulo de abordagem do que estava a acontecer (Allan, 2013: 93, 94). O autor adverte: estes exemplos obrigam necessariamente a pensar nas mudanças ocorridas na natureza da relação entre jornalismo amador e profissional, evidenciando alternativas deixadas por esta abordagem noticiosa liderada pelos cidadãos (Allan, 2013: 9).

O termo jornalismo cidadão conquistava assim um lugar no vocabulário no jargão noticioso, associado em particular a notícias de última hora relativas a determinados eventos. Inclui-se neste âmbito relatos feitos na primeira pessoa de algo que se testemunhou e se partilhou numa variedade de formatos (desde gravações áudio, a imagens de vídeo, fotografias tiradas com telemóveis ou câmaras digitais e outros aparelhos) (Allan, 2013: 9). Em causa estão gestos espontâneos e imediatos, mediados através da plataforma web em e-mails, blogues, páginas pessoais ou sites de redes sociais. Este fenómeno tem provocado um profundo realinhamento das prioridades de comunicação e no modo de produção do fluxo noticioso, remata o autor (Allan, 2013: 94).

Contra e a favor

À medida que o jornalismo cidadão foi ganhando terreno, os seus defensores vislumbraram uma reformulação em curso dos princípios de reportagem e a abertura a um novo paradigma. Aos seus olhos, a cobertura tradicional das notícias, baseada no que alguém disse, apelando à objectividade e apoiada em fontes oficiais e de forma objectiva e distanciada, começava a

parecer desfasado no tempo. Em contraponto, o jornalismo cidadão inspira uma linguagem de democratização: feito por pessoas e para pessoas, parece trazer consigo novos valores, prioridades e alternativas. Cru, imediato independente e apologeticamente subjectivo, aproveitando ao máximo os recursos de iniciativas suportadas na web para se interligar, interagir e partilhar formas não autorizadas de actividade jornalística sob ângulos ainda por experimentar (Allan, 2013: 94).

Para Stuart Allan, pensar este fenómeno remete para um discurso de quem testemunha, relevando a capacidade dos cidadãos em participarem na produção de notícias, através da partilha do que viram, sentiram ou ouviram no local do acontecimento. Este intrínseco valor de “lá se estar” de se “estar no local” ganha ainda maior amplitude no contexto de crise geral e declarada no jornalismo, considera Allan (2013: 10).

Inevitável parece ser o confronto entre a subjectividade do amator e a objectividade do profissional. Para os *media* noticiosos deverá imperar a capacidade do jornalista profissional como elemento fiável, testemunha de confiança no calor do momento e que acumula ainda a função de delimitar o que é noticiável a partir da amálgama de dados que outros testemunharam, ou seja, assumindo o papel de “eyewitnessing of others”. Esta postura sobrepõe-se à do discurso de legitimação da reportagem em primeira mão, produzida por quem está no local em que o evento ocorre. Está-se perante uma contenda: para os críticos, os perigos do jornalismo cidadão prevalecem sobre os méritos que temporariamente possam aparentar e prender a atenção: desde logo o facto de as organizações noticiosas correrem sérios riscos de perderem credibilidade na sua pressa em abraçar formas de relatar que nem sempre podem confirmar com independência (Allan 2013: 10). O jornalismo cidadão pode envolver custo muito mais reduzidos e ganhar adesão espontânea, poderá mesmo emergir como estratégia perante o redimensionamento por baixo das redacções... Mas num mundo em que os factos interessam e se procura observar códigos de ética, e a confiança da audiência surge como parâmetro supremo, continua a ser intenso o debate acerca da melhor forma de negociar os seus benefícios e vícios, observa Allan (2013: 95)

A emergência da “ecologia do *citizen witnessing*”

Repita-se que na óptica de Stuart Allan o tsunami no sul da Ásia, em 2004, correspondeu ao momento chave em que o jornalismo cidadão ganhou um espaço reconhecido na paisagem mediática. Para isso contribuiu a impressionante quantidade de relatos na primeira pessoa, e que valeu a muitos destes testemunhos terem sido premiados, por representarem um contributo único na cobertura jornalística dos *media* ditos oficiais (Allan, 2013: 92).

Ao procurar elaborar o conceito de *citizen witnessing* Stuart Allan entende que fica provada a necessidade de uma postura disruptiva perante a disputa conceptual que opõe o “profissional” ao “amador”, enfatizando antes o interesse em discernir as dinâmicas subtis do *jornalistic witnessing* e do *citizen witnessing* (Allan, 2013: 117).

Com esse intuito, Allan reflecte acerca de se dar testemunho, identificando as várias modalidades que pode assumir. Para o autor, há que considerar o acto de testemunhar como uma escolha consciente e acrescenta: a decisão de dar testemunho, ou não, é ainda mais um comprometimento auto-reflexivo. Como tal, pode equivaler a um sentimento de obrigação social ou a um sentido formal de cidadania ou serviço público e que mais adiante irão enformar diferentes nuances que o *citizen witnessing* pode assumir. O cidadão, ao testemunhar momentaneamente uma dada circunstância, tem de lidar com um contexto exigente de narrar o que é ou o que viu, ouviu ou sentiu. Ou seja, está no ponto em que a observação se transforma em testemunho, em que o imperativo de testemunhar convoca o sentido performativo. A distinção entre a verdade e a reivindicação da verdade é vital neste olhar. Stuart Allan sublinha por isso que testemunhar não é uma garantia da verdade; antes um atestar pessoal da facticidade apreendida, ou seja, ser verdadeiro não implica a posse da verdade. Ao dar o seu testemunho, o cidadão aproveita para afirmar as suas reivindicações do que considera ser a verdade, verdade essa que pode não ser evidente para outros. Estas motivações não se podem separar do imperativo (o autor fala mesmo em “compulsão”) de narrar (Allan, 2013: 117, 118).

Cidadania e democracia, parcelas da equação *citizen witnessing*

A concepção de cidadania implicada no *citizen witnessing* abre um inevitável debate: por via do conceito em análise são repensados direitos e obrigações nos contextos quotidianos, em especial à luz das relações promovidas pela sociedade em rede global, tal como é entendida por Castells, indica Stuart Allan (2013: 16). Em termos mais concretos, o relacionamento do jornalismo com a cidadania traduz o poder de alimentar e enriquecer o envolvimento cívico com significado, entrosando o local e o global, testemunhando o que nem sempre é objecto de notícia (Allan, 2013: 16).

O valor das contribuições dos cidadãos vem ainda evidenciar uma mais ampla democratização na produção noticiosa (Allan, 2013: 176). Confrontadas com a ampla crise económica, os grupos de *media* são levadas a redefinir os termos de produção e fornecimento de notícias de modo a sobreviverem nesta era digital. Não é de surpreender que os valores de serviço público estejam a ser ponderados de forma mais modesta no que ao envolvimento cívico dizem respeito (Allan, 2013: 17). Com a redução de recursos técnicos e humanos das redacções, ao lado dos modelos tradicionais de jornalismo – ou o que resta deles - florescem variadas formas de participação pública na produção noticiosa. Está em curso um movimento de transformação que os jornalistas reconhecem mas em relação ao qual mantêm relutância em aceitar, ou seja, que os cidadãos estão a intervir por iniciativa própria (Allan, 2013: 18).

Os termos em que ocorre este envolvimento cívico na produção noticiosa não são uniformes, refere o autor; é fácil identificar gradações nessa acção. Allan descreve o perfil do indivíduo que se predispõe a ser “a walking eye on the world”, que da sua observação quotidiana dá

testemunho, preparado para tirar fotografias e partilhar os seus testemunhos na sua rede social (Allan, 2013: 19). Esta atitude de quem se compromete consigo mesmo em assumir um papel próprio do jornalista, porém não é equiparável à daquele cidadão que, por mero acaso, estava perto ou no local de um incidente valioso em termos noticiosos (Allan, 2013: 19). Há pois que considerar vários níveis e registos de *citizen witnessing* que se desprendem do conceito central (Allan, 2013: 20).

Acima de tudo o autor propõe-se a abrir caminho para uma perspectiva alternativa de pensar a mediação jornalística do testemunho. O conceito de *citizen witnessing* predispõe-se a abrir campo para negociar o território conceptual ocupado pelas asserções de que o jornalismo irá prevalecer ou morrer devido ao envolvimento crescente do público na produção de notícias. As dificuldades que esta gestão envolve são imensas, reconhece Stuart Allan, mas podem ser ultrapassadas, defendendo que a garantia de serviço público do jornalismo pode ser imaginado sob novas formas, à luz da capacidade de o *citizen witnessing* promover culturas democráticas (Allan, 2013: 21). No cruzamento deste desafio de inovação assim proposto, o jornalismo poderá tirar partido de novas oportunidades e voltar a ligar-se às audiências, em termos mais transparentes e responsáveis, defende Allan: segundo este, ir-se-á encorajar uma cultura de notícias mais receptiva à inclusão, comprometida em engrandecer o diálogo, deliberação e debate (Allan, 2013: 22).

Uma pedra de toque chamada tecnologias digitais e o poder das literacias múltiplas

Perceber em que medida as tecnologias digitais estão a transformar a capacidade de dar testemunho é a questão que emerge lado a lado com os *media witnessing*. Este é um aspecto valorizado por Stuart Allan na medida em que a noção de *citizen witnessing* que elabora se centra na difusão dos acontecimentos através de plataformas web (Allan, 2013: 20). O autor recorda o papel decisivo do recurso às redes sociais para se dar a conhecer o despoletar dos movimentos de revolta corporizados na chamada Primavera Árabe. Neste caso foi uma população especialmente jovem que através de um uso inusitado de ferramentas digitais acabou por disseminar as acções de contestação locais aos regimes políticos vigentes (2013: 120, 121, 122). Nestes casos é evidente como o domínio de literacias digitais se revelou decisivo. A esse propósito Allan convoca o pensamento de Renné Hobbs (2010), defensora de que quem disponha de competências digitais e em literacia dos *media*, consegue compreender contextos mais amplos, estando capacitado para falar em nome daqueles que nunca têm voz e pelas comunidades omitidas (Allan, 2013: 128).

Stuart Allan recupera ainda o entendimento que Douglas Kellner manifestava, já em 2002, acerca da questão das literacias. Segundo aquele autor as literacias do computador e da informação pressupunham a aprendizagem de onde encontrar a informação, como aceder a ela, com a organizar, interpretar e avaliá-la (2002: 95). E nesse âmbito, para aquele Kellner, a literacia ganhava relevo ao associar-se ao processo de criação de cidadãos estimulados a ter um papel activo no contexto da sociedade.

O que importa a Stuart Allan no discurso de Kellner era a noção de ser necessário desenvolver múltiplas literacias, para melhor responder às exigências globalizantes, para uma mais informada, mais participativa e activa cidadania em termos políticos económicos e culturais. Daí que, ao pensar num futuro registo multimédia, Kellner defendesse a ampliação da noção de literacia, incluindo novas estratégias de leitura, escrita e pesquisa e habilidades de comunicação. Com esta visão, sublinha Stuart Allan, Kellner estava a prospectivar a necessidade de um conjunto mais alargado de literacias digitais face à emergência de novos tipos de práticas mediáticas. Este significado mais lato e múltiplo das literacias permitiria envolver outras formas criativas de fazer, partilhar e colaborar, de forma a alertar a comunidade para prioridades do todo. (Allan, 2013: 127).

Projecto Jornalismo e Sociedade: Análise de Dados Sobre Jornalismo Cidadão

O Projecto Jornalismo e Sociedade (CIES / ISCTE-IUL), coordenado por Gustavo Cardoso e Susana Santos, ao longo de quase ano e meio de existência tem desenvolvido um espaço amplo de reflexão e pesquisa sobre temas relacionados com a prática jornalística. Nesse âmbito, importa recuperar a produção da Carta de Princípios do Jornalismo na Era da Internet, iniciativa coordenada pelo jornalista Adelino Gomes enquanto figura integrante do PJS. Inédita no contexto português, esta ideia encontra a sua inspiração nos trabalhos levados a cabo nos EUA, por Kovach e Rosentiel, iniciados em 1997 e apostados em estabelecer um diálogo entre o mundo dos jornalistas e a sociedade civil. Sob a égide do *Committee of Concerned Journalists*, estes investigadores trabalharam na elaboração de um conjunto de princípios orientadores da prática jornalística, nove ao todo, dados a conhecer em 2001. Alguns anos mais tarde, em 2007, a mesma Carta de Princípios foi objecto de revisão pelos seus autores (Kovach e Rosenstiel, 2010) que, na posse de novas ponderações, lhe acrescentaram um décimo princípio, especificamente dedicado aos cidadãos a quem se reconhecia um papel no contexto da informação noticiosa, redigido nestes termos:

“Citizens, too, have rights and responsibilities when it comes to the news.”

À luz deste exemplo, a equipa do Projecto Jornalismo e Sociedade, pela mão de Adelino Gomes, propôs-se a dinamizar um decálogo para a realidade (jornalística) portuguesa. Consistiria num conjunto de orientações, sem qualquer índole vinculativa, sobre o dever ser dos desempenhos concretos do jornalismo e que reflectiria o pensamento de quem está envolvido nesse contexto.

Assim e à semelhança do modelo americano houve a preocupação de ouvir previamente aqueles a quem esta futura carta do jornalismo mais diria respeito: estudantes (profissionais em

devir), professores, académicos, jornalistas e responsáveis pela gestão de empresas de *media* e jornalismo em Portugal. A necessidade de chegar a este conjunto de interlocutores justificou duas acções:

- Por um lado a dinamização dos chamados fóruns universitários, grandes conferências realizadas em oito instituições universitárias no âmbito das quais se auscultou sobretudo a população discente através da aplicação de um inquérito;
- Por outro, a realização de entrevistas feitas a um grupo “sénior”, composto por jornalistas, directores e gestores de diferentes *media*, professores e investigadores universitários.

Independentemente das especificidades do inquérito e da entrevista, a todos os respondentes foi apresentado o modelo de carta de princípios de jornalismo de 2001 e a sua formulação subsequente, de 2007. Somou-se ainda um esboço da carta portuguesa, elaborado à luz das congéneres norte-americanas, formado por 10 princípios também, sendo que o 10º apresentava a seguinte redação:

“O jornalismo reconhece, acolhe e valoriza os contributos dos cidadãos, enquanto novos actores potenciais do processo informativo, na produção de narrativas jornalísticas e de opinião”.

O trabalho no terreno iniciou-se na Primavera de 2012 e prolongou-se até Outubro seguinte. E no início de Dezembro de 2012 era finalmente apresentado ao público a carta de princípios do jornalismo da era da Internet, composta por 11 princípios, sendo que o 11º primeiro consagrava especial atenção aos cidadãos apresentando a seguinte formulação:

“Os cidadãos têm direitos e responsabilidades, no que diz respeito à informação noticiosa”.

No decorrer da primeira apresentação pública da carta este 11º princípio foi provavelmente um dos que gerou algumas opiniões contrárias, o que aconteceu perante uma assembleia composta por jornalistas e profissionais da comunicação. Acima de tudo sentiu-se algum desconforto perante a possibilidade de aos cidadãos pode caber algum papel no processo noticioso, algo que se considerou com relevância suficiente para ficar contemplado num princípio especialmente criado para o efeito. As reacções assim descritas naquele momento eram expectáveis. Isto porque a análise e tratamento dos dados contidos nos inquéritos à população de estudantes universitários e nas entrevistas realizadas junto de profissionais séniores tinham vindo a fornecer pistas que permitiam antecipar alguma resistência à possibilidade de os amadores poderem coincidir em terreno tradicionalmente exclusivo dos profissionais.

É sobre os elementos especificamente recolhidos sobre este tema, em sede de inquéritos e entrevistas, que nos iremos debruçar de seguida, depois de feitas considerações essenciais acerca das amostras e metodologias utilizadas.

Amostra e metodologias

Como já foi mencionado a Carta de Princípios do Jornalismo na Era da Internet foi elaborada a partir de dados recolhidos por duas vias:

- A primeira delas foi um inquérito, composto por cinco perguntas em que se solicitava a apreciação dos princípios do jornalismo ínsitos nas versões norte-americanas de Kovach e Rosentiel e na proposta de carta portuguesa. Esta auscultação aconteceu nos denominados Fóruns do Projecto Jornalismo e Sociedade. Estes tiveram lugar entre Março e Maio de 2012 em universidades e escolas superiores. Ao todo obtiveram-se 140 respostas, dadas sobretudo por estudantes de licenciatura e alguns de mestrado, indiciando que a idade média dos respondentes varie entre os 18 e menos de 25 anos. Ao nível do enquadramento metodológico optou-se por uma abordagem híbrida, em que o aspecto qualitativo e quantitativo da análise se completaram um ao outro (não obstante, a perspectiva qualitativa ter assumido aqui intencionalmente um relevo maior).

- Por outro lado foi realizado um questionário/entrevista sob a designação de “Contributos para a Elaboração da Carta de Princípios do Jornalismo na Era da Internet”, respondido por 59 elementos. Entre os entrevistados contam-se empresários dos *media*, jornalistas seniores, académicos, opinion makers e elementos da sociedade civil. Mais uma vez o quadro metodológico usado deu ênfase a uma estratégia qualitativa, Tal determinou à partida que a composição da amostra, formada de acordo com o princípio da bola de neve, retirasse a intenção de representatividade nas suas diversas variáveis como o género, idade, escolaridade ou profissão.

Análise de respostas aos inquéritos e entrevistas

Segue-se um olhar sobre as reacções de inquiridos e entrevistados face a questões que dizem directamente respeito ao tema do jornalismo cidadão.

Profissionais e amadores: o que os aproxima e os separa

A actividade de quem faz do jornalismo profissão, por um lado, e a produção amadora de conteúdos noticiosos por outro, nunca estiveram tão próximas como no momento actual. Esta situação é facilitada pelas condições que tendem a democratizar o acesso e uso de manancial tecnológico. Tal permite ampliar o volume de conteúdos da autoria de amadores, assim como a sua visibilidade como nunca se julgou ser possível. Apesar de esta realidade ser facilmente

detectável no contexto contemporâneo, atente-se aos termos em que os entrevistados responderam à pergunta:

“Na era da Internet, o que irá distinguir a actividade desenvolvida por profissionais e amadores?”.

Da parte destes verifica-se uma dupla convergência: quer por concordarem que são mais diferenças do que os pontos de contacto que existem entre profissionais e amadores mas também por avançarem com um feixe de argumentos, entre si idênticos, repetidos a várias vozes, para justificarem as diferenças tidas como inultrapassáveis. Destacam-se as questões da credibilidade e independência do jornalista; o peso do seu enquadramento institucional ou o interesse do público, enquanto motivação essencial (e exclusiva) para o desempenho dos profissionais. Vale então a pena explorar cada um destes aspectos individualmente e perceber o que separa amadores de profissionais, aos olhos dos entrevistados.

Credibilidade em primeiro lugar, seguida de fiabilidade e rigor

A noção de “credibilidade” apresenta-se como decisiva para justificar as diferenças do contexto profissional e do amador na produção de conteúdos. O emprego deste termo é reiteradamente empregue no discurso dos entrevistados, quando se referem àquele que deve ser o perfil do jornalista e ainda para caracterizarem o produto final que sai das mãos do profissional. Associados a esta marca mencionam ainda a seriedade, o rigor e a confiança - no seu entender, todas elas marcas não conciliáveis com o desempenho de amadores.

Enquadramento institucional

Para além disso, a prática jornalística desenvolvida sob a égide de um título editorial ou marca de um grupo mediático é outro dos argumentos suscitados para separar terrenos entre a acção de profissionais e amadores. Ao ser enquadrado num dado contexto institucional, o jornalista e o seu trabalho como que passam a comungar das mesmas marcas da entidade organizacional para que trabalha, obtendo assim a legitimação do seu desempenho aos olhos do público. Este reconhecimento das audiências também pode ocorrer de outro modo, ao valorizar-se o chamado jornalismo de autor. Ou seja, o bom nome de um profissional, a sua assinatura, só por si, convertem-se como que numa instituição no singular. Neste caso os valores de idoneidade, fiabilidade, confiança, etc. emanam da própria figura do jornalista; algo que do ponto de vista dos entrevistados não é possível entre amadores.

Independência e interesse do público versus motivações pessoais

As motivações que justificam a actuação de profissionais e amadores também explicam, segundo os entrevistados, a cisão de campos em questão. Estes encaram a produção de conteúdos pelos amadores como algo desenvolvido numa estrita perspectiva de satisfação pessoal, de acordo com interesses também eles pessoais, não existindo qualquer expectativa

de remuneração ou enquadramento numa instituição. Já os profissionais são isso mesmo: vivem desta actividade, têm necessariamente de representar um polo de independência em relação a demais poderes e fazem-no em nome da sua missão; pautando tudo o que façam em função do interesse do público.

Ao longo da pergunta em análise, a quase esmagadora maioria dos entrevistados estabeleceu um conjunto de argumentos para demonstrar as diferenças insanáveis entre profissionais e amadores. A excepção clara veio de dois entrevistados para quem já não é possível insistir em ignorar o relevo da produção de conteúdos emanada de não jornalistas; no entender de ambos não se deve desistir de encontrar um ponto de encontro entre dois grupos quase sempre encarados de lados opostos de uma realidade que já os fundiu, não obstante o seu não reconhecimento.

Next journalism e suas marcas

Definida que ficou a noção geral deixada pelos entrevistados do que deveria ser um profissional em oposição a um amador no contexto do jornalismo, procure-se então delinear qual o perfil do jornalista, com os olhos postos no futuro, no denominado “next journalism”, para depois de analisar quais os pontos de divergência ou coincidência entre amadores e profissionais. O ponto de partida foi o seguinte enunciado:

“Indique o que é que, do seu ponto de vista, se esperará/exigirá de um bom profissional do jornalismo do next journalism (aquele que está aí a chegar):

- Bom conhecimento de novas tecnologias? Velocidade? Ética? Sólida cultura geral? Boa capacidade narrativa? Outras características que julgue essenciais”.

Segundo o conjunto dos entrevistados, as marcas valorizadas num bom profissional no contexto do next journalism coincidem com os aspectos enunciados no fazer jornalístico corrente na actualidade. As diferenças entre os tempos, presente e futuro, talvez se possam descobrir em função da tónica colocada pelos entrevistados sobre algumas das marcas referidas.

Ao considerarem um tempo futuro do next journalism, estes atribuem quase total prevalência à ética, seguida da boa capacidade narrativa e por fim a cultura geral. Só depois destas se menciona o uso de novas tecnologias. Como remate final é enunciada a velocidade, marca que provoca discussão: a velocidade tanto é evidenciada pelo seu carácter estratégico no contexto tecnológico em que ocorre o trabalho do jornalista como é encarada como um factor de atropelo ao bom jornalismo, ao pôr em causa a observância do rigor e tarefa de verificação, para além de roubar tempo de reflexão.

Em suma, um bom profissional do next journalism será aquele que consiga conjugar as características acima indicadas no seu desempenho. A conjugação destas várias parcelas é

que pode variar conforme se ponha a tónica sobre algumas delas em detrimento de outras. Variações à parte, os traços do jornalismo no presente convergem com os que se espera do next journalism.

O jornalismo cidadão

A entrevista aborda ainda directamente o fenómeno do jornalismo cidadão. Para quem considerasse a hipótese de jornalismo cidadão e jornalismo profissional se articularem criando um modelo híbrido, perguntava-se que formas concretas esse modelo poderia assumir no seio das organizações de *media*. Para a quem não apoiasse este entrosamento entre profissionais e amadores nos *media* do futuro, inquiria-se se um hipotético modelo híbrido poderia conduzir à morte do jornalismo.

O grupo atesta o jornalismo como fenómeno já existente, presente em momentos anteriores da evolução do jornalismo, e por isso mesmo não contém novidade em si. Muitos recordam como o cidadão é desde sempre uma fonte privilegiada para o jornalista. Ao nível da imprensa regional e local, em particular, o seu papel ganha especial importância pela possibilidade de melhorar os laços com os locais que têm conhecimento de causa com o que aí se passa, possibilitando uma carteira de conhecimentos única. Assim, a noção de cidadão empossado do papel de fonte do jornalismo é pois uma ideia partilhada pelo conjunto dos entrevistados. Todavia, a partir deste ponto ocorre uma divisão de opiniões:

- Assim, aqueles que defendem o envolvimento responsabilizador dos cidadãos na produção jornalística com os próprios jornalistas não poupam em chamadas de atenção para que esse processo se dê com a maior cautelas e apenas em determinadas condições. Se aos cidadãos se reconhecer um estatuto que ultrapasse o de fontes do jornalismo, então aos profissionais caberia sempre um papel último de curadores, editores do que os primeiros produzissem, como forma de se assegurar a observância de princípios básicos como a credibilidade, verificação, rigor, ética, isenção, entre outros valores. A legitimação do cidadão implicaria sempre uma intervenção reguladora do jornalista em última instância

- O grupo contrário à noção de jornalismo cidadão é contundente nas suas críticas e rejeições que vão do não reconhecimento do fenómeno à sua não-aceitação, por falta de qualquer mais-valia para o jornalismo; ou seja, não deixando qualquer margem para um espaço comum entre amadores e profissionais na produção noticiosa.

Elaboração de Carta de Princípios do Jornalismo

Esta recusa vai encontrar-se nas respostas dadas pelos entrevistados no contexto de outra questão: Mesmo no final da entrevista lança-se aos entrevistados uma proposta para elaborem a sua própria carta de princípios do jornalismo, o que os leva a pronunciarem sobre os vários princípios e, entre eles, o 10º princípio, nas suas várias redacções.

O que se verifica da parte do grupo de entrevistados que se pronunciou acerca do 10º princípio (o que menciona a figura do cidadão) é que de forma unânime, apontam como fenómeno antigo a intervenção dos cidadãos na produção noticiosa mas enquanto fontes. E sob essa função, tudo parece ser aceitável. Em contraponto, a ideia de sobrevalorizar o jornalismo cidadão, fenómeno que muitos atestam como anterior ao online, é vista como algo ruidoso. Constata-se também que mesmo quando os entrevistados apenas se limitam a avançar com a reescrita do tópico em questão, as alterações sugeridas tendem sempre a precaver o estatuto do jornalista e o seu fazer, perfeitamente distintos dos do cidadão. Some-se ainda outras marcas que, apesar de ínfimas, deixam perceber a reactividade que o tema provoca, suscitando respostas mais extensas, inflamadas e especialmente contundentes.

Fóruns universitários – respostas ao inquérito

Poder-se-ia levantar a hipótese de esta atitude reactiva, face ao 10º princípio da proposta de carta, estar relacionada com o perfil do grupo de entrevistados: pessoas já instaladas em termos profissionais, eventualmente menos predispostas à mudança. Contudo, num plano bem diverso, ao analisar o conjunto das respostas aos inquéritos realizados nos fóruns universitários, constatou-se novamente a mesma cisão de pontos de vista. Sublinhe-se que em causa estão sobretudo as opiniões de estudantes de licenciatura, e alguns de mestrado, entre os 18 e os 25 anos, quase todos ainda sem uma efectiva experiência profissional no jornalismo. Ou seja, ao comparar dois grupos de respondentes (às entrevistas e ao inquérito), com perfis tão diversos, obtém-se uma linha de pensamento muito idêntica quando se pronunciam acerca da pertinência do 10º princípio.

Tal como na apreciação feita pelos entrevistados, também entre os inquiridos, mais uma vez se verifica uma clara a divisão de opiniões perante a possibilidade de se reconhecer ao cidadão um papel interventivo e pressupondo responsabilidades na prática jornalística.

Na prática são bastante mais as vozes que exprimem o seu desagrado em relação ao 10º princípio, fundando esse pensamento nos seguintes argumentos:

- Desde logo causa desconforto (aos inquiridos) a menção feita aos cidadãos, investindo-os de um relevo específico, neste documento que, segundo os respondentes, diz exclusivamente respeito a jornalistas.

Mais ainda: não se reconhece aos cidadãos capacidade e legitimidade para produzirem conteúdos noticiosos que apresentem a qualidade necessária e que observem princípios éticos inerentes à prática profissional do jornalismo.

Por fim, são muitos os inquiridos que recusam liminarmente o fenómeno contemplado neste 10º princípio. Logo, aquilo que “não existe” não carece de ser referenciado no decálogo proposto, muito menos ainda num princípio em particular que fecha o conjunto.

Apesar da contestação assinalada ao sentido do princípio 10º, a sua manutenção na carta é vista como defensável dentro de certas condições: desde que reescreva o seu enunciado revendo os conceitos principais; por exemplo, especificando em que consistiria a “participação do cidadão” na feitura de notícias, clarificando assim os seus deveres, direitos e responsabilidades. Esta necessidade serve tanto os interesses de quem se revela a seu favor como os de quem nele não se revê. Ou seja, tanto para que fique bem definida qual a linha que separa o campo de actuação de jornalistas e cidadãos (evitando que não ocorra, por qualquer forma, uma “usurpação” do que é exclusivo da função do jornalista), que para promover o reconhecimento do cidadão e desta sua postura interventiva.

Conclusão

O conceito de *citizen witnessing*, elaborado por Stuart Allan, tem o mérito de espelhar as mudanças em curso na paisagem mediática dos últimos anos. A alteração estrutural ao nível dos modelos de negócio do jornalismo, acompanhada pela apropriação da plataforma web, na sua pluralidade de oportunidades, pelos cidadãos comuns, criaram condições propícias para estes se envolverem num campo exclusivo, o dos profissionais da produção noticiosa. As gradações deste envolvimento e a profusão de formatos de formatos que têm vindo a assumir revelam o que Allan designa como emergência do “ecossistema do *citizen witnessing*” (Allan, 2013: 76). Contudo, a contraposição das noções de amador *versus* profissional representa o argumento de partida defendido por muitos jornalistas que se recusam a aceitar qualquer possibilidade de entrosamento com esta realidade. Esta cisão de pontos de vista ficou bem expressa no conjunto de respostas compiladas nos fóruns universitários, junto dos futuros jornalistas, e ainda entre séniores, com responsabilidades efectivas nos grupos de *media*.

A legitimação do exercício da profissão pressupõe marcas que os jornalistas não reconhecem aos amadores, sobretudo a credibilidade. Resta recordar que a preocupação subjacente à elaboração da Carta de Princípios da Era da Internet foi a de considerar tendências futuras, procurando olhar para lá das circunstâncias presentes.

O tema chamado à colação consubstancia uma discussão em aberto, mas que idealmente deveria ocorrer ponderando novas perspectivas, como a de Stuart Allan e a ideia de *citizen witnessing*.

Bibliografia

Allan, Stuart (2013) *Citizen Witnessing: Revisioning Journalism in Times of Crisis*. Cambridge: Polity Press.

Grossman, L. (2006). You — Yes, You — Are TIME's Person of the Year. *TIME Magazine*.

Consultado em Abril de 2013 em
<http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1570810,00.html#ixzz2SKvcxR6b>

Haak, J; Parks, M; Castells, M. (2012) The Future of Journalism: Networked Journalism. *International Journal of Communication*, 6. Consultado em Abril de 2013 em
<http://ijoc.org/ojs/index.php/ijoc/article/viewFile/1750/832>

Kovach, B.; Rosenstiel, T. (2010). *BLUR, How to Know What's True in the Age of Information Overload*. Bloomsbury Publishing USA.

Michel, A. (2009). Get Off the Bus: The future of pro-am journalism. *Columbia Journalism Review*.

Consultado em Abril de 2013 em http://www.cjr.org/feature/get_off_the_bus.php?page=all

Projecto Jornalismo e Sociedade. Consultado em Abril de 2013 em
<http://estadodasnoticias.info/home/relatorios/principios-do-jornalismo/>

Rosen, J. (2008). A Most Useful Definition of Citizen Journalism. *Pressthink*.

Consultado em Abril de 2013 em http://archive.pressthink.org/2008/07/14/a_most_useful_d.html



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Webjornalismo cidadão e ética jornalística: o internauta e a produção de informação na Internet

Thiago Melo¹ (thiagomelos@gmail.com)

Universidade de Coimbra

Resumo: A produção de informação por cidadãos e a publicação deste conteúdo na Internet, em especial em portais de notícias, é um desafio para o jornalismo e os *media* tradicionais. Conhecer esta dinâmica e como ela pode afetar o papel do jornalista é o objetivo deste trabalho, que busca discutir até que ponto este conteúdo produzido e disponibilizado na rede respeita os princípios técnicos e éticos da informação jornalística. Para isto, desenvolvemos análise para verificar se o conteúdo colaborativo do portal de notícias brasileiro G1 compagina com procedimentos profissionais e éticos. A análise foi baseada nos valores-notícia e na linha editorial do objeto de estudo. Entre as questões verificadas está a estrutura da notícia, se obedecia aos padrões de verificação da informação e à audição das partes envolvidas. O estudo buscou revelar ainda os interesses do veículo em contar com o conteúdo colaborativo dos cidadãos. Na conclusão do trabalho, pudemos compreender também como a atividade do jornalista ganhou outros papéis a partir dos novos *media*, na medida em que este profissional passa a ser um "consolidador" de ideias e informações na rede.

Palavras-chave: webjornalismo cidadão; jornalismo participativo; novos *media*; ética jornalística; Internet.

1. Considerações iniciais

Nas duas últimas décadas, com o maior acesso dos cidadãos à Internet e à tecnologias como *smartphones*, celulares com câmeras fotográficas, gravadores digitais e Tablets, os *media*, em especial os do meio digital, têm assistido a uma avalanche de conteúdos produzidos por quem até então apenas recebia conteúdos. Além dos aparatos tecnológicos, o espaço ilimitado, e simplificado, que a Internet oferece possibilita que o cidadão compartilhe seus próprios vídeos, textos, fotos, áudios e todo formato de arquivo suportado nas plataformas disponíveis gratuitamente na *web* (*blogs*, *photoblogs*, redes sociais e outros do gênero).

O Brasil, país onde está o objeto de estudo deste artigo, possui mais de 94 milhões de internautas². Uma pesquisa realizada com estes usuários mostrou que 37% deles é leitor de jornais digitais, e que 70% desses leitores têm o costume de publicar conteúdos próprios na rede. Estes dados reforçam o caráter participativo do segmento, que tem sido aproveitado por muitos portais de notícias, com o intuito de atrair audiência para si. É o caso do G1, o portal de notícias da Rede Globo. Este portal, que é um dos mais acessados pelos internautas brasileiros, iniciou desde 2006, sob o slogan "Mande sua reportagem para o G1 e seja um jornalista cidadão", um espaço para os seus leitores publicarem notícias por meio de fotos, vídeos e até mesmo textos.

O "Vc no G1", coluna que publica diariamente conteúdos enviados pelos internautas, surgiu num cenário em que o maior acesso aos meios de produção por parte dos cidadãos, bem como o acesso direto à fontes de informação na *web*, provocava uma queda na credibilidade dos *media* jornalísticos. Por isso a nova proposta de o próprio internauta, ou o "cidadão-repórter", produzir informação na Internet, por meio do chamado webjornalismo cidadão, ou jornalismo colaborativo como preferem alguns autores. Nas palavras de Primo e Träsel (2006), este jornalismo é definido por "práticas desenvolvidas em seções ou na totalidade de um periódico noticioso na *web*, onde a fronteira entre produção e leitura de notícias não pode ser claramente demarcada ou não existe".

A filosofia do webjornalismo cidadão segue a essência colaborativa da rede, onde tudo pode e deve ser compartilhado. Sendo assim, a notícia produzida pelos internautas não seria tratada como um bem comercial e, portanto, deve ser livre e aberta a todo cidadão. Considerando análise que fizemos durante um mês do "Vc no G1", questionamo-nos se essas informações respeitam os princípios técnicos e éticos da informação jornalística, uma vez que o material veiculado não é recolhido, apurado ou escrito por jornalistas. Além desta questão, é pertinente colocarmos em discussão sob a luz da ética as intenções do veículo em publicar tais informações e as mudanças de papéis na comunicação que, com a Internet, é cada vez mais colaborativa, no sentido de permitir cidadãos comuns a produção, a co-produção e a divulgação de conteúdos jornalísticos. O artigo pretende ainda verificar os critérios de noticiabilidade aplicados no "Vc no G1", tendo em vista as bases teóricas de Wolf (2009) e

Traquina (2007), considerando também a política editorial da página, com o objetivo de elucidar o questionamento inicial sobre a ética da informação neste material colaborativo.

2. Webjornalismo cidadão, novos paradigmas da comunicação e a notícia

2.1. Internautas e a produção de informação na rede

A Internet, desde o final do século passado, acompanhada dos aparatos tecnológicos que surgem mais modernos a cada ano, transformou-se em uma ferramenta de emancipação individual com a qual o Homem poderia "dominar o tempo e o espaço" (Wolton, 2000: 77). Segundo Wolton, há três características para o sucesso da rede: autonomia, domínio e rapidez. A partir delas, cada indivíduo tem o poder de "agir sem intermediários, quando quiser, sem filtro e nem hierarquia e, o que é mais importante, em tempo real".

Todo este processo desencadeou a diminuição do poder dos *media* tradicionais. Um novo modelo comunicacional é forjado pela descentralização da comunicação e pela interatividade. Na perspectiva de Lapham (1995 *apud* Bastos, 2000: 19), as novas tecnologias são "uma ruptura com a centralização emissora, permitindo emergência de um novo modelo, 'de muitos para muitos', no qual as audiências se transformam em produtores para além de consumidores". Com este movimento, uma grande quantidade de conteúdos entra em circulação na Internet, gerados por uma variedade de produtores, "desde *media* estabelecidos a utilizadores comuns".

Com a criação de diversas plataformas, surgiram *sites* nos quais todas as notícias veiculadas são produzidas por internautas. É o caso do "Indymedia.org", de 1999, ou do "Ohmynews.com", de 2000, que permitem praticar o webjornalismo cidadão, isto sem falar nas redes sociais e os *blogs* pessoais. Não demorou muito para que também os *media* tradicionais percebessem que era necessário mais espaço para os leitores, mais interatividade, e aumentar o contato deles com a produção de notícias e com os jornalistas. Em um primeiro momento foram criados nos *sites* desses *media* espaços para comentários, fóruns de discussão, até, num segundo momento, a abertura para a publicação de material produzido pelos internautas. Entre os exemplos mais marcantes desta segunda fase está o "iReport", da rede de notícias norte-americana CNN, e no Brasil, o objeto de estudo deste artigo, o "Vc no G1", entre outros casos.

Bastos (2010) afirma que a "abundância e a proliferação de comunidades virtuais e ambientes colaborativos dão oportunidade a qualquer um de desempenhar qualquer tipo de papel no processo jornalístico", desde a apuração da informação, até mesmo a edição do material que será publicado.

"Cada vez mais as audiências estão a transformar-se em 'acionistas' no processo noticioso: em vez de aceitarem passivamente a cobertura decidida por um punhado de

editores, enviam e-mails, fazem críticas, em blogues e fóruns, àquilo que consideram erros jornalísticos e apoiam ou financiam iniciativas editoriais independentes". (Bastos, 2010: 133-134)

Costa (2009: 244-245) faz a diferenciação entre dois tipos de internautas que publicam conteúdos noticiosos na Internet: o indivíduo-repórter e o cidadão-repórter. O primeiro seria "qualquer pessoa que se aventure na rede com site próprio, blog ou mesmo participação em portais que agregam conteúdos colaborativos, mas que atua sem nenhuma 'preocupação social'". O segundo tem "papel ativo no processo de coletar, reportar, analisar e disseminar notícias e informações", com objetivo de prover informação independente e confiável.

Os internautas envolvidos neste processo de produção costumam seguir as potencialidades de comunicação que a Internet oferece, praticando um webjornalismo cidadão que, de certo modo, consegue legitimidade a partir do seu conteúdo. Palácios (2003) pontua cinco elementos que caracterizam a prática do jornalismo na internet: multimídia/convergência, interatividade, hipertextualidade, personalização, memória e instantaneidade do acesso. Segundo o autor, essas características refletem as potencialidades que a internet oferece ao jornalismo, e são funções potencializadas de práticas já usuais no jornalismo tradicional. Ainda de acordo com ele, esses elementos "não são utilizados de maneira uniforme entre publicações distintas e tampouco as diferentes características são utilizadas de forma equilibrada na mesma publicação".

O fator multimídia, como foi dito, legitima muita das vezes o conteúdo do webjornalismo cidadão. Canavilhas (2001) considera que a publicação de áudios, vídeos e fotos nos conteúdos *online* acrescenta credibilidade e objetividade à informação. Relativamente aos vídeos, o autor alerta para a importância, em especial, das imagens para garantir um caráter legitimador à notícia na rede.

Allan (2006 *apud* Bastos, 2010: 134) argumenta sobre a credibilidade do webjornalismo cidadão e afirma que "o jornalismo *online*, na melhor das hipóteses, traz à luz perspectivas alternativas, contexto e diversidade ideológica à sua reportagem, fornecendo aos utilizadores os meios para ouvirem vozes de todo o mundo". Assim, estes meios de produzir informação dariam visibilidade a questões e voz à fontes frequentemente marginalizadas, "se não mesmo silenciadas", ressalta Bastos. Há um movimento que busca na Internet esses espaços de informação, com objetivo de "construir formas alternativas de jornalismo em nome do fortalecimento da democracia" (*Ibid*: 135).

A partir deste contexto, Allan (2006 *apud* Bastos, 2010) considera que o webjornalismo feito por internautas reflete de maneira impactante nas formas práticas e epistemologias do jornalismo tradicional: "(...) Na era da comunicação instantânea, quando telemóveis podem ter câmara fotográfica ou de vídeo, a transferência do poder comunicativo das empresas jornalísticas para os cidadãos está a ser consolidada. As notícias *online* tornam-se um

empreendimento colectivo (...)" . A realidade atual faz-nos pensar sobre o papel do jornalista e os novos paradigmas da comunicação.

2.2. E agora, qual o papel do jornalista?

A interatividade da Internet abriu as portas para a produção de informação a qualquer momento, por qualquer indivíduo. Não há mais fronteiras fixas como antes do advento da rede: os jornalistas (nos *media* tradicionais) eram os "detentores" da informação, e responsáveis por seleccionar e divulgar, a partir de critérios de noticiabilidade, o que realmente interessaria aos cidadãos. Os jornalistas eram os chamados *Gatekeepers*.

Nesta nova realidade informacional, de aparatos tecnológicos, interatividade e conexão à Internet, cada internauta tem acesso a um turbilhão de informações. Ele mesmo seleciona o que lhe interessa e, muitas das vezes, não apenas faz a seleção, como também produz conteúdos e os divulga na rede. "A velha fórmula de os editores e os directores serem os únicos a determinar o que é importante tornou-se um anacronismo no ciberespaço. O utilizador, afinal de contas, está em melhor posição para saber o que considera mais interessante, valioso, útil e noticiável" (Stovall, 2004 *apud* Bastos, 2010: 81).

Bruns (2005 *apud* Bastos 2010: 85) afirma que, neste contexto, está a ser cunhado um novo termo para o profissional do jornalismo - ao invés de *Gatekeeper*, passaria a ser chamado de *Gatewatcher*. Ou seja, ao invés de seleccionar, o jornalista mediará o processo da informação diante da grande quantidade de conteúdo em circulação. Tantas alterações colocam em xeque o papel profissional do jornalista. Alguns autores consideram que é um momento de adequação, e não de desaparecimento da atividade profissional no meio digital. Bardoel (1996 *apud* Bastos, 2010: 80) diz que "o papel tradicional do jornalismo irá evoluir do envio de mensagens a determinadas audiências para a oferta de orientação ao cidadão. A ênfase evoluirá do conteúdo para o contexto". Paraphraseando Bardoel, Bastos ressalta que "mais do que nunca, a tarefa do jornalismo assentará na filtragem de assuntos relevantes no crescente volume de informação".

Para Brambilla (2005), o jornalista da web tem a função renovada de juntar ideias diversas e organizá-las de maneira agradável à fruição. O jornalista deixa de ser o difusor de pontos de vista soberanos e passa a assumir um papel de "consolidador" de ideias e pontos de vista. Segundo a investigadora, a capacidade de síntese, a agregação de informações referenciadas, a apuração acurada e a confiabilidade do noticiário são características do profissional da imprensa. Isto o diferencia dos cidadãos comuns.

2.3. Os valores-notícia no webjornalismo

A construção da informação passa por critérios de noticiabilidade, que nada mais são do que conceitos práticos que ajudam a definir o que é notícia. Para Traquina (2007), considerando as bases teóricas de Wolf (2009), os valores-notícia podem ser separados em dois grandes grupos: os de seleção dos fatos e os da formulação das notícias. Para o autor, são critérios de noticiabilidade relacionados à seleção dos acontecimentos: morte, notoriedade, proximidade, relevância, novidade, tempo, notabilidade, inesperado, conflito, infração, escândalo, disponibilidade, equilíbrio, visualidade, concorrência e dia noticioso (dias em que acontecimentos com pouca noticiabilidade são considerados notícia, devido ao fato de esse dia ser "pobre" de fatos com alto potencial jornalístico). Já os valores-notícia de construção da informação são: simplificação, amplificação, relevância, personalização, dramatização e consonância.

A Internet e as novas tecnologias tornaram a produção de notícias mais dinâmica. Já não é preciso estar pessoalmente no local do acontecimento para noticiá-lo. O jornalista tem acesso mais fácil e rápido à informação através da rede. A partir de uma câmera fotográfica, gravador de áudio ou ainda um *smartphone*, um cidadão comum (ou um repórter profissional) consegue fazer um registro e enviá-lo à redação, se não publicar ele mesmo em alguma plataforma. A partir disto, Silva (2011) considera que os critérios de noticiabilidade na Internet são diferentes do jornal impresso, da TV e do rádio. "Para analisar esses critérios, é importante ressaltar dois fatores: o primeiro é que, ao contrário dos demais *media*, a internet não tem restrições de espaço; o segundo é a colaboração de leitores, que transforma fatos, que cotidianamente não seriam noticiados, em notícias".

De acordo com Wolf (2009: 198), os valores-notícia "mudam no tempo e, embora revelem uma forte homogeneidade no interior da cultura profissional (...), não permanecem sempre os mesmos". Wolf considera ainda que, mesmo compartilhando os mesmos elementos de avaliação da notícia, o jornalista dos *media* tradicionais e os da *web* definirão seu produto a partir do meio para o qual trabalham. No caso da *web*, alguns valores-notícia falam mais alto no processo noticioso. Segundo Silva (2011), a atualidade e a novidade constituem elementos importantes na Internet, especialmente porque os *sites* vivem em constante atualização das notícias.

Outro valor-notícia preponderante na rede é a proximidade. Para Fontcuberta (1993 *apud* Fernandes, 2004), a proximidade é um dos fatores mais importantes na seleção/elaboração de uma notícia na rede. Esta proximidade, ressalta Fernandes, "não deve ser entendida apenas como geográfica, mas também social e inclusive psicológica". Em tempos de conexão digital e em função da desterritorialização proporcionada pelas redes, pode-se pensar este critério tanto em termos de temáticas que aproximam pessoas, quanto em relação ao que está próximo de quem noticia, no caso, o cidadão-repórter. Este aspecto levamos a outro tipo de discussão: a ética da informação produzida por estes indivíduos.

3. Ética jornalística versus webjornalismo cidadão

A Internet e o uso das novas tecnologias por cidadãos na produção de conteúdo trouxeram novos desafios éticos nas preocupações já tradicionais do jornalismo, relacionadas com o rigor e a justeza da informação, com valores como a privacidade e a credibilidade, e outros assuntos do mesmo gênero. Blázquez (2002) alerta para o anonimato dos autores de muitos conteúdos que circulam na rede, assim como para possíveis violações da intimidade, da vida privada, e de direitos autorais. O autor considera que este novo modelo comunicacional não altera os princípios clássicos da ética da informação, mas traz muita irresponsabilidade para o processo da comunicação.

A Internet, na perspectiva de Blázquez, é um meio de fácil propagação de rumores, calúnias, mal-entendidos ou informações que não foram apuradas devidamente. Isto pode ocorrer tanto por jornalistas, que, na pressa imposta pelo meio digital para a atualização constante de informações, não apuram devidamente a notícia, ou por um internauta que pratica webjornalismo, que não possui a técnica nem as mesmas referências éticas para a devida checagem dos fatos. Bastos (2001), referindo-se aos jornalistas, fala na expressão "dar primeiro, confirmar depois" ao abordar a urgência para a publicação de conteúdos na rede:

"Os atropelos ao rigor, ao equilíbrio, à confirmação e cruzamento dos dados, à ponderação dos critérios de noticiabilidade, ao direito à imagem e à privacidade têm atingido proporções quase epidémicas, é de temer que a Internet possa agravar algumas destas tendências. A aceleração informativa inerente à ecologia do novo meio pode levar à máxima 'dar primeiro, confirmar depois' a extremos eticamente pouco recomendáveis". (Bastos, 2001)

De fato a confirmação de fontes de informação é ainda mais preocupante com a pressão que a instantaneidade da *web* impõe ao jornalismo. Isto, sobretudo, se torna ainda mais importante quando falamos de conteúdo colaborativo, proveniente dos internautas. Cabrera (2005 *apud* Bastos, 2010: 112) defende que, de um ponto de vista da ética da relação jornalista-internauta, "negar o contributo dos receptores não parece aceitável à luz de uma atitude aberta à verdade, que caracteriza a profissão jornalística". Assim, sugere a autora, o jornalista poderá contar com o internauta como fonte de informação e assegurar-se, ao mesmo tempo, da credibilidade e rigor da informação recebida. Neste caso, acrescenta Bastos, "o jornalista deve ser responsável tanto pelos conteúdos informativos que facilita quanto pelo uso que faça deles".

Costa (2009: 246) pondera a utilização de conteúdo colaborativo na rede questionando a experiência do indivíduo-repórter ou do cidadão-repórter. "A inexperiência não leva a erros, omissões e distorções ainda mais graves do que as protagonizadas pela mídia experiente?". Segundo o autor, a participação de internautas na produção de notícias acarretaria vários problemas de ordem ética, como a inexatidão da informação, por exemplo. De acordo com

Keen (2009), o cidadão-repórter celebra o amadorismo. O termo seria um eufemismo para denominar aqueles indivíduos que praticam o jornalismo sem terem formação específica para tal. A inexperiência destes indivíduos transformaria opinião em fato, boato em reportagem e palpite em informação.

Gillmor (2005 *apud* Bastos 2010: 134) defende o encorajamento do cidadão-repórter por parte dos órgãos de informação, embora existam obstáculos para isto: "os problemas de ordem legal, e até cultural, são enormes; e os menores não serão certamente a legitimidade (afinal, quem é o jornalista?) e a calúnia (quem é o responsável se o cidadão-repórter se enganar e ofender a reputação de alguém). Ainda assim, as vantagens são superiores aos riscos". Polêmicas à parte, este tipo de conteúdo é cada vez mais aceito pelos órgãos da imprensa, não apenas por plataformas exclusivas para estes conteúdos. O que nos leva a questionar o real interesse no uso deste conteúdo.

Sobre isto, Allan (2006 *apud* Bastos, 2010: 135) considera que "o conteúdo de internautas será cada vez mais reconhecido pelo *sites* comerciais devido, por um lado, ao seu grau de atractividade para os seus utilizadores e, por outro, aos custos operacionais relativamente baixos". Ou seja, o material colaborativo produzido por cidadãos representaria para a empresa jornalística mais audiência e, previsivelmente, o aumento da publicidade, para além da diminuição dos custos operacionais. A reflexão ética, neste caso que envolve as empresas, extrapola a prática do jornalismo e chega aos interesses comerciais dos *media*.

Trindade (1995 *apud* Bastos, 2001), conclui que o papel do jornalista enquanto profissional eticamente orientado e validador da informação será cada vez mais necessário neste meio de múltiplas fontes e produtores de informação. "A multiplicação das fontes de informação vai provocar, a prazo, o desejo de as pessoas acederem a sítios em que possam confiar, que sejam credíveis e, nesta perspectiva, a reputação do jornalista vai ser um elemento essencial". A reputação, é claro, dependerá da postura ética de quem lida com a informação.

4. A publicação de notícias, o conteúdo e a ética da informação no "Vc no G1"

O "Vc no G1" é um espaço de jornalismo colaborativo, voltado para leitores dispostos a contribuir com textos, fotos, vídeos e áudios. A coluna faz parte do site "G1.com.br" e o material enviado pode ser usado em todos os programas e *media* das Organizações Globo (*sites*, telejornais, revistas, jornais impressos e rádios), conforme informações disponíveis na página do serviço, que ressalta que na *web* o vídeo ficará publicado durante seis meses; e que as fotos e o texto podem ficar disponíveis na rede por tempo indeterminado. Um levantamento feito pelo próprio site mostra que 0,5% das notícias publicadas no G1 pertencem a essa editoria.

Para enviar material colaborativo, o leitor precisa se cadastrar na página do "Vc no G1", fornecendo dados pessoais, endereço e *e-mail*. Um regulamento³ explica o que pode ser enviado para o portal, bem como que deve ser considerado como notícia. Em breve e resumido texto, o portal explica que é proibido: "conteúdo não original, falso ou sem direitos autorais e que não esteja de acordo com o termo de uso; conteúdo ofensivo, pornografia, conteúdo obsceno ou sexual explícito; imagens violentas ou que incitem comportamento violento; conteúdo racista ou preconceituoso".

Para o melhor entendimento do internauta em relação ao que pode ser considerado notícia, o G1 também elucida com texto breve o assunto:

"qualquer fato ocorrido em sua cidade que traga alguma novidade ou curiosidade para outras pessoas é uma notícia. Um acidente de trânsito, por exemplo, pode provocar congestionamento nas principais vias da cidade e logo afetar a vida de outras pessoas. Reportando o acontecimento em texto, foto ou vídeo você colabora com a cidade e exerce o seu papel de cidadão".⁴

Para garantir a qualidade do material enviado, o portal explica ainda que é importante que o internauta forneça detalhes do acontecimento, como de quem se está falando, o assunto que está abordando, onde está ocorrendo, o porquê e como - princípios básicos da redação jornalística. "Ao enviar fotos e vídeo, não esqueça de descrever no seu texto as cenas que aparecem nas imagens; seja direto e simples ao contar sua história; fazer um roteiro antes da gravação de um vídeo pode ajudar. Verifique a nitidez do áudio e imagem do seu vídeo", acrescenta o portal.

Após o cadastro no G1, e depois de ter produzido todo o material, levando em consideração as dicas que o *site* disponibiliza, o cidadão pode aceder à página para a publicação. Como o *layout* de um blog (**reprodução abaixo**), desses que facilita a publicação, o internauta precisa preencher o espaço do título da matéria e o espaço do texto, com a redação. Há ainda espaço para anexar fotos, áudios ou vídeos. Após o envio do material colaborativo, o G1 comunica que a equipe do "VC no G1" vai ler a notícia e, se for o caso, corrigirá eventuais erros. O portal ainda avisa que "também se reserva o direito de fazer alterações no título, por padrões editoriais" e que a publicação do conteúdo está sujeita à aprovação dos editores.

VC NO G1
ENVIAR NOTÍCIA

Editorias | Economia | Sua região | Telejornais | Serviços | VC no G1 | Princípios editoriais | Retrospectiva | Carnaval

Tem um flagrante? Envie sua notícia para o VC no G1!

dê um título para seu conteúdo 255

arquivo(s) 0 / 6 0 / 1
[selecionar arquivos](#)

descreva seu conteúdo 2048

aconteceu em

local estado cidade

[enviar](#)

SUA COLABORAÇÃO

Use seu login ou faça um cadastro na Globo.com. Leia o termo de uso. Se estiver de acordo, você deve aceitá-lo.

Você pode enviar 1 vídeo e até 6 fotos por vez, mas pode participar quantas vezes quiser.

O arquivo de vídeo deve ter, no máximo, 50 MB, e um dos seguintes formatos: 3g2, 3gp, 3gp2, 3gpp, asf, avi, divx, dv, dvx, f4v, flv, h263, m4e, m4v, wmv, mov, movie, mp4, mpg, mpeg, qt e rm.

Os arquivos de fotos devem ter no máximo 3MB cada um e devem estar nos formatos jpg, bmp, png ou gif.

Gostaríamos de saber onde (estado e cidade) e quando (data) o vídeo foi gravado ou a foto foi tirada.

Seu conteúdo poderá ser usado na Globo e na internet. Na web, seu vídeo ficará publicado durante seis meses; suas fotos e texto podem ficar disponíveis na rede por tempo indeterminado.

SEUS DADOS [+](#)

NÃO É PERMITIDO [+](#)

DICAS [+](#)

Reprodução da página de publicação do "Vc no G1". Além do espaço para preencher com o conteúdo produzido, o internauta dispõe nesta página de um breve regulamento e dicas fornecidos pelo portal. A esta página só tem acesso aqueles que possuem cadastro no *site*.

Analisamos durante o mês de janeiro de 2013 o conteúdo do "Vc no G1". No total, 120 notícias foram publicadas a partir da colaboração dos internautas/leitores do *site*. Uma característica comum que se pôde perceber da leitura do nosso corpus de análise é que o material publicado está submetido aos critérios de mediação do jornalista. A seleção e edição do material é exclusiva dos jornalistas que comandam o portal, conforme o próprio G1 deixa claro, seja para retirar o que não se encaixa nos padrões éticos e de qualidade impostos, seja para complementar o conteúdo postado. Ao leitor fica restrito o envio do material, que ainda passa pela seleção dos editores, correndo o risco de não ser publicado.

Ao contrário de outros portais que praticam o webjornalismo cidadão, como o "Ohmynews.com", o "VC no G1" é fechado, já que a decisão final permanece nas mãos dos jornalistas. Todas as notícias publicadas possuem fotografias (85 notícias) e/ou vídeos (37 notícias), o que reforça o pensamento de Canavilhas (2001), que considera que a publicação de áudios, vídeos e fotos nos conteúdos *online* acrescenta credibilidade, legitimidade e objetividade à informação. O fato de todas as notícias terem fotos ou vídeos também nos permite afirmar que a "visualidade" é um dos critérios de noticiabilidade aplicados pelo G1 na avaliação dos conteúdos enviados pelos cidadãos.

Para assegurar a credibilidade das informações, além de editar o material enviado pelos internautas, a equipe do G1 ainda acrescenta ao final de todas as notícias uma "nota da redação", que está em destaque, em itálico, para diferenciar o material produzido pelo cidadão e pelo profissional jornalista. Esta nota busca cumprir uma das premissas do jornalismo, que é expor a opinião de todos os envolvidos na notícia. Isto nos leva a outra característica desses conteúdos, que é o valor-notícia. Neste estudo durante o mês de janeiro de 2013 identificamos cinco valores-notícia: proximidade, inesperado, escândalo, dia noticioso e disponibilidade.

Das 120 notícias analisadas, oitenta e cinco foram produzidas a partir da proximidade do cidadão com o fato - na maioria das vezes o evento aconteceu na rua, no bairro ou na cidade do indivíduo. São notícias que retratam problemas de infraestrutura urbana, saneamento, transporte. Sendo assim, em quase todas as notícias a nota da redação traz informações oficiais de órgãos municipais que buscam se retratar sobre o assunto em questão. O critério da "proximidade" foi identificado também em notícias que traziam informações de locais onde dificilmente haveria uma equipe de reportagem para noticiar o acontecimento. É o caso de uma notícia sobre animais mortos pela seca no interior do Estado da Paraíba, no nordeste brasileiro, no dia 8 de janeiro; ou ainda a notícia sobre uma onça-pintada (animal em extinção) encontrada morta numa rodovia federal no interior do Estado do Mato Grosso, publicada no dia 18. Informações repassadas pelos cidadãos, e que provavelmente não seriam levadas ao conhecimento da população pelos *media* devido a cobertura jornalística estar mais ligada às grandes cidades e aos pequenos centros urbanos do interior dos Estados.

Além destas, as notícias com o critério de proximidade seguem, em muitos dos casos analisados, a factualidade: um acidente que está prejudicando o tráfego em uma grande cidade; a chuva forte que alagou diversas ruas etc. Em 12 desses casos de factualidade percebemos o valor-notícia "inesperado", cuja notícia era algum grande acidente automobilístico ou incêndios registrados pelos cidadãos.

Mas nem sempre os conteúdos enviados são de índole factual, daquele conteúdo registrado ocasionalmente quando o cidadão estava no local do acontecimento, o que geralmente representa a participação de muitos internautas na publicação de informação na Internet. A análise mostra 4 notícias com o critério de noticiabilidade "escândalo", marcado pelos casos em que os cidadãos estão empenhados também em denunciar o mau uso do dinheiro público e exigir melhores condições nos serviços oferecidos pelo Estado, como a internauta que registrou o "abandono" da delegacia de Polícia na Zona Sul do Rio de Janeiro, ou a obra pública que estava atrasada em Betim (Minas Gerais), notícias publicadas, respectivamente, nos dias 2 e 4. Houve também o caso publicado no dia 31 da ambulância do serviço municipal de saúde que circulava de forma irregular e em mau estado no Rio de Janeiro. Tal conteúdo exige ainda mais responsabilidade dos jornalistas do G1 na hora de publicá-lo no portal. Não se trata de um factual que pode ser apurado por telefone, mas sim de uma denúncia que, ao ser publicada, exigirá a prestação de contas das autoridades governamentais.

Pode-se observar ainda que o portal divulga notícias que dificilmente seriam publicadas num jornal de grande circulação. Um exemplo é uma notícia do dia 3 de janeiro, sobre uma árvore que nasceu em cima de um poste de energia elétrica na Região Metropolitana da cidade de São Paulo. Esta notícia é uma das 4 que classificamos pelo critério "dia noticioso", mas que também podem ser analisadas a partir do critério de "proximidade". No caso de um portal da Internet, onde a atualização precisa ser constante, este tipo de conteúdo é, por vezes, facilmente encontrado. Em geral, essas notícias podem conter tom bizarro, que desperta curiosidade instantânea nos leitores ou, como foi o caso das quatro notícias de "dia noticioso" do "VC no G1", com tom apelativo, sem relevância ou utilidade pública.

Além de notícias, o "VC no G1" dedicou publicações de galerias inteiras de fotografias enviadas pelos internautas. Esse material geralmente possui um tema específico (uma viagem, por exemplo), que é previamente divulgado com um pedido para que os leitores enviem o conteúdo especificado. Exemplo dessas galerias foram observados nos dias 20 e 30, quando, respectivamente, o portal publicou uma galeria de fotos de viagens realizadas pelos internautas e uma outra galeria dedicada à Islândia, esta última com conteúdos de uma única leitora. Estes conteúdos foram classificados por este estudo pelo valor-notícia "disponibilidade".

5. Considerações finais

O webjornalismo cidadão ajuda o jornalista profissional a interagir com o público. O internauta, por sua vez, ganha mais espaço nos *media* e mais liberdade para se expressar sobre seu cotidiano. Esta participação tenderá a ser tanto mais desenvolvida quanto mais as ferramentas tecnológicas se tornam acessíveis ao público. Ao jornalista cabe mediar essas informações, exercendo o seu papel de profissional, que possui o dever de primar pela informação séria, apurada, confiável, que o difere do cidadão comum. Como afirma Brambilla (2005), o jornalista deixa de ser o difusor de pontos de vista soberanos e passa a assumir um papel de "consolidador" de ideias e pontos de vista.

Se, por um lado, as restrições e a edição excessiva, no caso do G1, mostram certa desconfiança dos jornalistas em relação ao conteúdo, por outro são necessárias para manter certos padrões técnicos e obedecer posturas éticas da profissão (como a de ouvir todos os lados de um problema, por exemplo), extremamente importantes para marcar a diferença entre profissionais e internautas envolvidos neste processo. Neste caso, a informação publicada pelo "VC no G1" pode ser considerada ética, uma vez que o conteúdo é acompanhado por jornalistas e segue premissas básicas da profissão, no que diz respeito à estrutura, ao conteúdo e à multiplicidade de fontes. Este fato chama a atenção para a importância do profissional como elemento essencial para assegurar o rigor da informação e o respeito pelas normas éticas.

Considerando o conceito de Caio (2009) sobre o indivíduo-repórter e o cidadão-repórter, podemos concluir que os internautas que têm seus conteúdos publicados no "VC no G1" são "cidadãos-repórter". Foi possível perceber por meio das notícias o engajamento com a comunidade na qual o colaborador do G1 está envolvido, bem como a preocupação com o bem público. Ou seja, o conteúdo tem uma preocupação social e não é produzido apenas por ser algo curioso ou bizarro, como demonstram muitas publicações de internautas na Internet.

A análise e o estudo neste artigo revelou ainda que, no caso do G1, o cidadão produz, disponibiliza, mas fica sujeito aos valores notícia e aos padrões jornalísticos, sem seguir o princípio dos sites colaborativos, que é ser um complemento de informação. Assim, é possível refletir sobre a postura ética e a intenção desses portais na utilização desses conteúdos colaborativos. Como considera Allan (2006 *apud* Bastos, 2010), o material dos internautas é cada vez mais aceito pelo *sites* comerciais, que levam em consideração o grau de atratividade desses conteúdos para seus utilizadores e a diminuição dos custos operacionais. Ou seja, de acordo com a teoria de Allan, esses portais teriam mais acessos por causa dos conteúdos, mais leitores interessados em enviar materiais, menos custos e maior lucro com a quantidade de acessos crescente.

Para nós, a principal conclusão deste trabalho incide na importância do papel dos jornalistas neste nova realidade de produção informacional, como fator relevante de credibilidade e de validação do conteúdo transmitido. A informação é trabalhada, formatada e apurada pelo jornalista a partir de técnicas e aspectos éticos e deontológicos que o cidadão comum não domina e, portanto, quando a Internet permite que todos participem da difusão de informações, o jornalista é um "consolidador" de ideias, mas também é aquele que garante a confiabilidade da notícia.

6. Bibliografia

Bastos, H. (2000). *Jornalismo Eletrônico. Internet e Reconfiguração de Práticas nas Redações*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.

Bastos, H. (2010). *Ciberjornalistas em Portugal – Práticas, Papéis e Ética*. Lisboa: Livros Horizonte.

Blázquez, N. (2002). *Ética Ciberespacial o Internética*. in Blázquez, N. *La nueva ética em los médios de comunicación*. Madrid: BAC.

Brambilla, A. M. (2005). "A reconfiguração do jornalismo através do modelo open source". Página consultada em 4 de janeiro de 2013 <<http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/reconfig.pdf>>

Canavilhas, J. M. (2001). "Webjornalismo: considerações gerais sobre jornalismo na web". Página consultada em 20 de dezembro de 2012 <http://www.bocc.ubi.pt/pag/_texto.php3?html2=canavilhasjoao-webjornal.html>

Castells, M. (2007). *A sociedade em rede*. Tradução Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra.

Costa, Caio T. (2009). *Ética, jornalismo e nova mídia: uma moral provisória*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Fernandes, M. (2004). "A força da notícia local: a proximidade como critério de noticiabilidade". Página consultada em 4 de janeiro de 2013
<http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/4/40/GT1-16_-_A_forca_da_noticia_local-Mario.pdf>

Keen, A. (2009). *O culto do amador. Como a Internet atual assassina a nossa cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Palacios, M. (2003) "Fazendo Jornalismo em Redes Híbridas: Notas para discussão da Internet enquanto suporte mediático". Página consultada em 22 de dezembro de 2012
<http://www.facom.ufba.br/jol/pdf/2003_palacios_redeshibridas.pdf>

Primo, A. e Träsel, M. (2006) . *Webjornalismo participativo e a produção aberta de notícias*. *Contracampo (UFF)*, v. 14: 37-56.

Silva, L. (2011) " *Webjornalismo Colaborativo ou Culto ao Amador? Uma análise crítica dos canais colaborativos do G1, iG e Terra* ". Página consultada em 20 de janeiro de 2013
<<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-leticia-webjornalismo-colaborativo-ou-culto-ao-amador.pdf>>

Traquina, N. (2007). *O que é jornalismo*. Lisboa: Quimera (2ª Ed.) pp. 186-201

Wolf, M. (2009). *Teorias da Comunicação*. Lisboa: Editorial Presença (10ª Ed.)

Wolton, D. (2000). *E depois da Internet?* Lisboa: Difel.

¹ Jornalista formado pela Universidade da Amazônia (Unama), em Belém do Pará, Brasil. Mestrando em Comunicação e Jornalismo pela Universidade de Coimbra, Portugal, com pesquisas voltadas para os novos media, o jornalismo e a Esfera Pública.

² O Brasil, segundo os dados do IBOPE, possui 94,2 milhões de internautas. O levantamento, de dezembro de 2012, inclui menores de idade.

³ O regulamento pode ser consultado no link <<http://g1.globo.com/VCnoG1/0,,CMF0-8491,00.html>> Página consultada em 13 de dezembro de 2012.

⁴ Conteúdo extraído do link <<<http://g1.globo.com/VCnoG1/0,,CMF0-8491,00.html>>>



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Do consumismo ao consumerismo

Alcina Dourado (alcina.dourado@ese.ips.pt)

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS)

Resumo:

Objectivos

O presente documento pretende dar conta dos progressos efectuados no âmbito da tese de doutoramento em curso ao mesmo tempo que procura clarificar o conceito 'consumerismo' no contexto da 'escola paralela' referindo a sua relação com os conceitos de literacia, media e cidadania.

A tese em curso 'A comunicação sobre 'consumerismo' no quadro de uma revitalização da sociedade civil' enquadra-se no Ciclo de Estudos de Doutoramento em Ciências da Comunicação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL) sob a orientação do Professor Doutor João Pisarra.

Palavras-chave: Consumerismo, literacia, media, cidadania, Portugal

Metodologia

Um dos mais importantes e inovadores objectivos da tese em curso incide sobre a necessidade de dar substância e visibilidade ao conceito de consumerismo, numa abordagem crítica das questões do consumo e afirmação de práticas alternativas enquanto objecto de estudo *per se*, procedendo-se a uma revisão da literatura disponível enquadrável num estado da arte.

Esta necessidade é tanto mais premente se atendermos à época de transição actual dos papéis do sujeito (primeiro como produtor, depois como consumidor e agora como produtor-consumidor) em que os *média* ganham um novo fôlego através do dinamismo e vitalidade que a internet e os novos *média* insuflaram na sociedade, em particular pela disponibilização de tecnologia *freeware*.

Resultados

Consumerismo é um termo que tem vindo a ser, ainda que timidamente, referido no contexto português e simultaneamente objecto de contraditórias referências noutras línguas que não o português – com destaque para a língua inglesa.

Neste contexto entende-se o consumerismo enquanto *empowerment* do consumidor, uma manifestação particular de cidadania da sociedade civil na sociedade contemporânea dominada por uma óptica de mercado – sem menosprezo por outras abordagens conceptuais.

Conclusões

É importante que, antes de avançar no domínio da educação paralela, em particular, na educação do consumidor ou para o consumo (intimamente relacionado com a literacia para os media - em particular face à publicidade – numa óptica de promoção da cidadania) a terminologia a usar seja clara e, mesmo que não consensual, pelo menos seja possível aceder a um núcleo razoável de informação, potenciando o esclarecimento de todos os que se interessam por estas matérias.

“Os analfabetos do século 21 não serão aqueles que não sabem ler e escrever, mas aqueles que não sabem aprender, desaprender e reaprender”.

Alvin Toffler (TOFFLER, 1970)

I

Consumir é um acto intrínseco ao ser humano, tão essencial como qualquer outro. Ora consome oxigénio ou água, ora tempo ou cultura. Tudo é passível de ser consumido, ou seja, ser gasto ou pura e simplesmente destruído pelo acto de consumir. Ao fazê-lo, o sujeito transforma-se num consumidor, é a sua segunda pele. Por se tratar de algo tão natural e vulgar, durante muito tempo o tema foi menosprezado pelos académicos, sendo muito facilmente encaminhado para leituras moralistas, extremistas ou simplistas. Ser consumidor parecia fazer parte da lista de obrigações inglórias de todo o ser humano, muito longe da vocação fundamental radicada na busca do ser cidadão. Os técnicos de vendas e, mais tarde, de *marketing*, graças à sua actividade direccionada para a necessidade de obter resultados em prol dos objectivos das organizações com fins lucrativos, cedo descobriram o interesse em estudar o sujeito consumidor. Daí a procurar manipulá-lo bastava um passo. Tal ensejo tornou-se ainda mais interessante quanto a racional necessidade de consumir era ultrapassada pelo consumismo que, de forma aparentemente ilógica, parecia dominar o sujeito social e se alargava a um número cada vez mais impressionante de indivíduos a uma velocidade esmagadora. Isto graças à implementação de modelos de desenvolvimento que trouxeram consigo o aumento da qualidade de vida e a facilidade no acesso a uma quantidade e diversidade estonteante de oferta de bens rapidamente tornado obsoletos. Este é um modelo de acção que prima pelo excesso e pelo efémero e entranhou-se de tal forma na sociedade actual que o termo passou a ser de referência corrente nos mais variados contextos, frequentemente de forma pejorativa. Termos como consumismo e consumerismo surgem frequentemente imbricados e, nem sempre, compreendidos por quem os profere.

II

Em suma, o consumismo tem sido entendido como um problema (RITZER, 2004) mas nem sempre encarado como objecto de estudo. O tema, comumente associado à gestão na componente relativa ao *marketing*, no que respeita ao comportamento do consumidor, passou a ser objecto de estudo com outros enquadramentos dos quais se destaca o: jurídico, político, psicológico, sociológico, comunicacional e o cultural. A vertente mercantil respeitante ao consumismo procura conhecer melhor o consumidor para o dominar ou orientar as suas preferências aquando do acto do consumo, auxiliando a gestão das organizações a tomar as melhores opções no que respeita ao desenvolvimento de bens a lançar no mercado. Já a vertente manifestada no seio dos intervenientes da sociedade civil opta por conhecer melhor o mesmo consumidor para o ajudar a defender-se e a tomar opções de forma informada, consciente e responsável, conciliando as tradicionais três vertentes reconhecidas ao conceito de sustentabilidade (social, empresarial e ambiental). Trata-se, portanto, de conceitos completamente díspares, sendo que enquanto o último procura ajudar o cidadão-consumidor a introduzir alguma racionalidade no acto aquisitivo, informando-o, o primeiro esforça-se por o manter numa generalizada dormência, incitando hábitos de consumo por vezes questionáveis,

desmedidos, piores de consequências nefastas quer para a sociedade quer para o meio ambiente. Isto porque o cidadão ainda não ganhou consciência da omnipresença do conceito na sua vida e do seu papel enquanto consumidor, pela eliminação da dicotomia cidadão versus consumidor, adoptando a perspectiva integradora do cidadão-consumidor. Trata-se de um novo caminho em direcção a um entendimento diferente relativamente ao sujeito, olhado sob um novo prisma. A forma de operacionalização deste modelo de cidadania ancorado num modelo alternativo tem-se verificado em todos os campos da tão propalada sustentabilidade – as já referidas social, empresarial e ambiental –, mas também política, institucional ou ética. Na sua génese estava o consumo ambientalmente aceite, mas actualmente verifica-se uma mudança que vai muito para além do ‘eco-consumo’ – este último redutor, apesar de inovador e propiciador de muitas das alterações em curso.ⁱ

Na génese desta mudança ocorrida entre o início do século XIX e a década de 70 do século XX encontra-se a deslocação de valor dos objectos do valor de uso ao valor de troca como a lógica da actual sociedade de consumo, segundo K. Marx, já da própria economia capitalista, tratando-se de uma mudança de paradigma nos estudos sobre o consumo. Entendido como um meio de expressão da criatividade humana e forma de atribuição de sentido, o objecto passa a ser um fim em si mesmo – e não somente um meio para satisfazer necessidades. Mesmo apesar da dominância do objecto sobre as restantes, ainda assim, a produção, o consumo e o mercado têm-se mantido como as quatro esferas fundamentais. As respectivas lógicas de funcionamento têm sido uma constante ao longo dos séculos, mas apenas olhadas com particular interesse desde o final do século XIX até aos nossos dias. O consumidor continua a ser o sujeito da acção que interliga todas as esferas, uma constante num mundo em mudança, “aquele indivíduo a quem são fornecidos bens ou serviços, para uso não profissional, por intermédio do mercado capitalista ou de uma prestação onerosa de uma qualquer entidade pública.” (PUREZA & Ferreira, 2002) No entanto, ao longo dos anos tem-se registado uma ênfase na dissociação entre estas diferentes esferas, no passado partilhando de lógicas comuns, sendo facilmente compreendidas por todos os envolvidos no processo de transformação, comercialização e usufruto de qualquer bem. O consumidor, por exemplo, tem perdido os seus referenciais ao transformar-se em alguém que deixa de produzir para apenas consumir. Assiste-se à consequente autonomização dos objectos face ao seu produtor que, ao recriá-lo em massa através da alteração dos modelos do trabalho e a ênfase na divisão do mesmo, transforma um artefacto ou simples mercadoria num objecto-signo. Anteriormente desprovido de qualquer valor, destinando-se à simples satisfação de necessidades, transforma-se numa nova esfera, tão importante como as restantes.

Pela via da lógica de mercado, os seus agentes ficam incumbidos de criar, manter e replicar mecanismos específicos para a circulação e distribuição dos bens, essenciais à vida do sujeito-consumidor que consome um objecto, não apenas pelo seu uso ou valor – aliás, de difícil quantificação, questionável finalidade e de grande volatilidade – mas principalmente por aquilo que este lhe pode conferir no contexto social. O objecto-signo assenta na prestação social e na sua significação, ao invés da simples satisfação ou fruição pessoal – face a uma sociedade

voltada para a gestão de pressões fundamentalmente exteriores pela procura da distinção numa lógica de conformidade a um sistema de estratificação social. Passa a ser mais procurado pelo seu valor de uso enquanto construção, pelo seu estatuto competitivo ou pelas funções simbólicas e expressivas do que pelo simples facto de resultar de um determinado processo de produção decorrente do uso de técnicas, tecnologias e recursos diversos disponíveis na natureza e transformados pela mão do Homem. No entanto, o acto de consumo mantém-se, ou seja, mantém-se a sua apropriação e a necessidade de, através dele, se obter lucro, se controlar e/ou manipular uma dada situação ou contexto, elementos que, de algum modo, distorcem o papel dos objectos no seio da sociedade. Há, de facto, um elemento comum em qualquer uma destas esferas: o sujeito. Mas nem sempre estamos perante o mesmo indivíduo.

A um tempo, quebrado pela lógica consumista enquanto modelo económico, transformado num agente passivo e “disciplinado” do próprio processo produtivo, durante muito tempo deu-se razão aos que defendem que o consumidor é apenas um brinquedo e não ‘rei e senhor’ das suas decisões. Olhando-o como desprovido da mais elementar racionalidade e sem meios de acesso à informação adequada para tomar decisões, em particular aquando do processo de aquisição de um bem, procurava-se determinar se o consumidor era ou não conduzido pelas forças económicas e sociais, de que o *marketing* se veio a revelar um poderoso auxiliar.

Desde sempre as esferas da produção e do consumo se mantiveram fortemente interligadas, influenciando e deixando-se influenciar pelo contexto económico e social. Mas o que se afigurava num passado não muito longínquo como um processo relativamente simples em que a uma necessidade correspondia uma procura cuja satisfação implicava uma resposta mecânica, *quasi* natural, transforma-se agora num complexo mecanismo social de mediação dos padrões de consumo de mercadorias. Os fluxos de bens circulam de acordo com padrões mais ou menos longos (vulgarmente designados como tendências ou modas) que, no fundo, determinam os próprios modos de procura. O mercado, ao mediar os diferentes agentes envolvidos no processo aquisitivo (grosso modo os governos, as empresas e/ou anunciantes e os consumidores) valoriza dois momentos muito concretos na vida dos objectos: o momento da produção e o momento da mediação ou recepção que culmina no consumo propriamente dito através da sua utilização. Se este último momento depende, em grande medida, do conhecimento (ou ignorância) do consumidor face à produção, mediação e consumo das ‘coisas’, tal coloca, à partida, o problema da posse de todos os dados de que o sujeito necessita idealmente para tomar decisões no acto da escolha. Tal confirma o problema da separação das esferas do objecto, da produção, do consumo e do mercado o que, de acordo com Ribeiro (RIBEIRO, 2010) reflecte a distribuição instável e desequilibrada do conhecimento. Na origem desse desequilíbrio podem identificar-se dificuldades dos próprios agentes informativos, do destinatário que não está munido das ferramentas adequadas para lhe aceder e compreender ou ainda por variáveis externas incontroláveis.

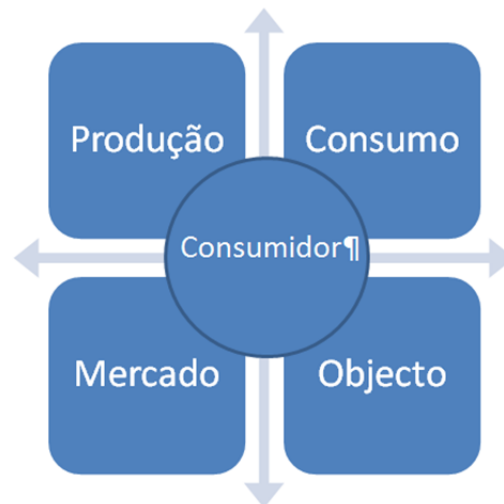


Fig. 1 - As quatro esferas fundamentais

Facilmente se depreende a necessidade urgente da literacia do cidadão nos diferentes contextos de aprendizagem (formal, não formal e informal) e que se constitui como poderosa ferramenta para a apropriação de sentido do mundo, incluindo no contexto aquisitivo, em particular, da tomada de decisão. Esta mudança de paradigma no seio do ensino, com a alteração das aprendizagens básicas formais (fundadas no saber ler, escrever e contar) para o domínio das competências (fundadas no saber-ser, saber-fazer, saber-saber) traduz uma das características da mudança da sociedade tradicional para a sociedade contemporânea ou moderna, caracterizada pela ênfase capitalista.

Em suma, trata-se da mudança da produção para consumo próprio (ou auto consumo) para a produção em massa essencialmente destinada aos outros. E ainda da posse de objectos simbólicos tradicionais e da satisfação espontânea de necessidades para a complexificação da relação entre o objecto e o sujeito, transformado em objecto-signo, mais útil pelo seu valor simbólico do que pelo seu valor de usoⁱⁱ. Verificou-se que a 'objectificação' tanto pode ser positiva (via assunção do *self*) como negativa (através do nascimento de uma certa estranheza e alienação face ao objecto). A par, destacam-se também a 'objectificação' do próprio trabalho e o entendimento de que as 'coisas' só podem ser apreendidas como entraves à auto-afirmação do sujeito, conduzindo inevitavelmente à alteração das próprias relações sociais. Para além de Hegel e Marx, outros autores têm vindo a estudar a esfera do objecto e do consumo, como Simmel, Baudrillard, Mary Douglas e Isherwood, Bourdieu, Appadurai e Miller. No entanto, a esfera do consumidor tem permanecido na sombra, refém dos estudos de *marketing* e publicidade.

III

A vertente consumerista teve início em função da mudança de paradigma respeitante às diferentes esferas identificadas mas, desta feita, com ênfase no consumidor devido à valorização do factor ambiental. Trata-se de uma nova forma de apropriação e criação de sentido face ao universo autonomizado dos objectos, assumindo-se também como uma alteração dos modos de definição do sujeito enquanto tal - um auto-reconhecimento. Desta feita, pode-se estar perante uma outra relação com o universo dos objectos, regressando ao valor de uso, não da forma original, mas de uma nova maneira. Se se partir do princípio que os sentidos vulgarmente atribuídos aos objectos estão – agora - estabilizados, mas que o sujeito se mantém em busca de novos sentidos num mundo já de *per si* repleto de sentidos, assume-se também novos contextos de criação de sentidos. Em vez de depender de terceiros, agora o indivíduo adopta uma nova atitude: autonomiza-se enquanto sujeito (Miller) e, em simultâneo, enquanto consumidor, organizando-se de forma diferente. Esta organização pode assumir diferentes formas e adoptar diferentes personalidades jurídicas, dos simples movimentos a organizações mais ou menos complexas. No fundo, corresponde à visão (presente na actual teoria económica) de que o consumidor é um sujeito capaz de tomar as suas próprias decisões de forma esclarecida, enfatizando a sua autonomia como forma de justificar a liberalização dos mercados e a livre concorrência, dois dos princípios que sustentam o modelo capitalista. Esta tentativa de regresso ao valor de uso implica que, para que tal aconteça, se reúnam determinadas condições (por exemplo, aceder a informação completa e de forma atempada), o que poderá ser resolvido através da possibilidade de aceder à informação de forma generalizada recorrendo às novas tecnologias ou quando se conferem competências básicas e essenciais de compreensão do mundo, em particular no que se refere ao capital cultural através da formação por via da literacia. Neste caso, o consumidor assume a competição pela atribuição de sentidos aos objectos face às entidades que já o fazem habitualmente, como os *média* e as empresas, e que regra geral controlam o acesso à informação. O consumerismo permite, aparentemente, contribuir para a criação de condições propícias à acção do sujeito ao aumentar a consciencialização das forças e esferas de poder em jogo numa lenta, silenciosa mas perene revolução sobre os padrões longos de consumo. Poderá assumir várias formas e, nalguns casos, assumir-se como resistência à cultura de consumo através de acções mais ou menos organizadas enquadráveis em tendências artísticas (ex.: *culture jamming*), da simples prestação de informação aos *stakeholders* (através do alargamento do próprio conceito de *stakeholder*) ou do aumento da exigência do consumidor face ao papel social das empresas na comunidade (por via da responsabilidade social das empresas e da *accountability*). Daí a emergência da simplificação sobre as esferas envolvidas desde a produção até ao mercado, com ênfase no acesso à informação e sua produção, reduzindo a fragmentação do conhecimento causado pelo aumento da distância entre o sujeito e estas esferas cujo sintoma é a distanciação entre consumidor e mercadoria. Ou seja, o consumerismo permite a diminuição da distância institucional, espacial e temporal sobre os bens, numa época em que se consomem bens produzidos por entidades com quem não há vínculo, localizadas em

geografias distantes do local de aquisição e consumo dos bens, produzidos por indivíduos que não se conhecem obedecendo a lógicas não identificadas, e fornecidos ao longo de todo o ano, numa óptica de fuga à sazonalidade. Isto apesar da tendência que se tem vindo a verificar e que remete para a especialização do conhecimento sobre as esferas envolvidas. É, claramente, um sintoma da complexa sociedade actual que confina a actuação humana a símbolos próprios que, apesar de uma pretensa uniformização e harmonização de normas, regulamentos e códigos, continuam fechados, especificamente dirigidos a públicos que, não raras vezes, não os compreendem e, como tal, não os valorizam. É disso exemplo os vários códigos de certificação ambiental de produtos, serviços, empresas e processos que, de tão numerosos e específicos, confundem o seu destinatário, criando, por vezes, uma reacção negativa quando o pretendido é o efeito inverso em graus diversos: sensibilização, compreensão, adesão.



Fig. 2 –Exemplos de alguns dos rótulos presentemente em vigor em Portugalⁱⁱⁱ

Ao verificar-se uma alteração do relacionamento do sujeito com o dinheiro (através da diminuição da sua importância quer como instrumento ou facilitador da troca quer para atribuir valor aos bens) na sua qualidade simbólica, verifica-se, em simultâneo, um ganho de valor no que respeita aos bens não tangíveis, em particular aqueles em que é difícil aplicar princípios económicos. Trata-se de valores, estados de espírito (ou alma) e condições essenciais à vida humana, como é o caso da felicidade, paz, qualidade de vida, água, oxigénio, ambiente, ... – isto sem menosprezo pelas várias tentativas de os equiparar aos bens físicos ou objectos, usando escalas e outras ferramentas com esse fim. Esta tendência para o regresso ao essencial pela procura da autenticidade e minimização da fragmentação pode ser uma resposta da sociedade à “tendência para a acentuação da natureza abstracta das instituições contemporâneas” (Miller *apud* Rosales, 2009, p.75) A fuga à mercantilização do eu através da “apropriação positiva da produção em massa” (Rosales, 2009, p.76) permite uma reapropriação do sujeito sobre o mundo que o rodeia, em particular o mundo dos objectos enquanto materiais culturais. Aparentemente, uma das vias possíveis para o atingir implica o controlo do impulso para consumir pela racionalização do acto aquisitivo nos moldes consumeristas na óptica da

tão propalada sustentabilidade, principalmente ambiental. A valorização do factor 'ambiente' – na origem da mudança da importância do consumidor e na sua assunção enquanto esfera fundamental – passa, imprescindivelmente, pela consciência da finitude do Homem e dos recursos disponíveis na natureza. O uso continuado, exagerado e irreflectido dos recursos tem criado num grupo não despreciando de cidadãos uma tensão aparentemente irresolúvel. Por isso, também se pode entender o consumerismo como uma forma de eliminar a tensão entre restrições, desejos e possibilidades do 'Eu' através da sua adequada gestão garantindo-se a adopção de alternativas adequadas ao sujeito, em vez da via única proposta pela produção massificada de bens e práticas. Preconizando a liberdade de escolha – não numa óptica liberal mas consumerista – paradoxalmente enfatiza-se a restrição da vida ao essencial, num regresso algo inesperado ao epicurismo. Trata-se, apesar de tudo, da adopção de uma nova visão do mundo enquanto sistema de significado cultural através de um processo mais ou menos doloroso em que a anterior visão se desmorona enquanto se procura um modo de vida considerado mais autêntico, mais verdadeiro. É um regresso às origens e às questões essenciais preconizada pela defesa dos direitos dos consumidores, mas não só, também pela defesa do cumprimento dos seus deveres através da análise crítica do sistema de crenças e divulgação de princípios. Trata-se também da valorização das formas tradicionais da cultura (perceptíveis nos hábitos, ritos e rotinas de um passado relativamente recente), incluindo a requalificação do trabalho artesanal e que não se resolvem pela via da simples replicação em novos contextos, muitas vezes recriada pelas empresas e espaços comerciais de forma artificial na obediência mais ou menos cega a datas comemorativas inscritas como marcos de referência das comunidades, mas através do envolvimento directo, pessoal e imprescindível do cidadão.

Esta saída do Homem da caverna de Platão, baseia-se em conhecimentos factuais, com destaque para as ciências naturais e na apropriação do mundo pela via da harmonização e comparação – com o contributo de um caminho que preconiza a classificação com recurso à ciência, à matemática e ao método científico (numa alusão à *testing culture*, *critical thinking* e ao *critical media literacy*) – e na tradução da hermética linguagem científica. Simultaneamente a anteriormente referida reaproximação das esferas em que o consumidor se move implica, necessariamente, a descentralização do poder a par com a politização do consumo. Infelizmente, não há uma causa comum que una todos aqueles que preconizam esta mudança – é, aliás, uma das características que definem ora os movimentos ora as organizações em que se movem -, pelo menos uma causa que os una de igual forma, excepto talvez “o ideal do desenvolvimento humano e a continuidade da raça humana e da civilização” (STRENGER, 2012). A preservação da civilização humana e do planeta é uma visão em competição com outras visões cuja substancial incompatibilidade é que estas residem na pressuposição de que apenas uma visão deve prevalecer, numa óptica do mundo concebida como totalitária. Há uma similitude com a tendência individualista preconizada pela sociedade da modernidade, em que se o sujeito se liberta de umas correntes, logo fica preso a outras, como a diversidade das opções que são colocadas diante de si, a rapidez com que é obrigado a fazer as escolhas ou a

necessidade de assumir a sua individualidade em formatos rapidamente reapropriados e definidos pelos outros, nomeadamente pela lógica das máquinas empresariais. Giddens desenvolveu precisamente o conceito de políticas da vida referindo-se à necessidade de realização do eu num mundo repleto de dualidades entre o local e o global e dirigido pelos outros, sempre numa orientação pró social.

IV

O consumerismo – ou *empowerment* do consumidor - procura alternativas à actual sociedade de consumo (nascida em plenos anos 20 do século passado) radicada no impulso e nas emoções ao mesmo tempo que defende a justiça social (pelo princípio da igualdade) a par com um modelo de desenvolvimento económico que permita resolver as tensões do cidadão consumidor, em particular através da conciliação ou adaptação dos seus interesses e necessidades com os limites do ecossistema e através da transformação dos constrangimentos em poder através da informação. Se o conhecimento confere as bases para a contestação da realidade, o poder radica no acesso a esse conhecimento através dos canais de veiculação de informação. Por exemplo, o poder de uma organização depende da sua capacidade difusora. Deve-se, por isso, considerar uma organização que favoreça o consumerismo como uma fonte de informação credível e legitimada através de procedimentos científicos reconhecidos por terceiros, constantemente repetidos e pelo envolvimento de protagonistas ou porta-vozes avaliados.

Das leituras realizadas até ao momento no contexto da tese em progresso, é perceptível que não há uma via única para atingir este objectivo, sendo óbvio que os dois caminhos mais consensuais residem na inovação tecnológica através do *eco design* e na educação. Um dos riscos dos defensores do consumerismo enquanto via alternativa é a fácil catalogação por parte dos seus detractores que acusam de se assumir como apenas uma forma de anti consumismo irresponsável que, ao afirmar o retorno à frugalidade típica da ética protestante (assente na negação do prazer, na necessidade de poupar, em valores como a moderação e a temperança) ou dos *hippies* dos anos 60-70 (partidários de que apenas o amor era suficiente para a vida na Terra) do século passado conduz a um idealismo que é irrealizável. Uma utopia, portanto. Trata-se, de facto, de um novo paradoxo: enquanto se procura uma outra via (para fazer face às actuais e aparentemente únicas: ou pobreza crónica fatalista ou crescimento exponencial a todo o custo), o consumerismo arrisca-se a ser encarado como autoritário, em particular por aqueles que se encontram à beira de sair da pobreza crónica, ao determinar o que se pode ou não pode consumir, o que é necessário do que é desejo. Por outro lado, a ênfase ao regresso a modelos pré-sociedade contemporânea deixa antever o retrocesso histórico por via de um caminho que defende uma via tradicionalista, autoritária, dogmática e fervorosa, adepta integral do faça-você-mesmo, do corte radical com o consumo e da abolição do conforto e qualidade de vida conquistados nas últimas décadas. Nenhuma destas vias se

afigura como a mais adequada à resolução das tensões do cidadão-consumidor, numa relação dialéctica entre o autocontrolo e o *peer control*, excepto a adopção de uma forma racional e consciente de usufruir da qualidade de vida conquistada entretanto, numa conjugação entre o conforto e as suas consequências no contexto da sua existência e do próprio ser humano. Isto implica a valorização dos bens relacionais em detrimento dos bens de *status* baseando-se em escolhas fundadas no conhecimento da sociedade – ao invés do materialismo. Isto implica a sábia distinção entre necessidades e desejos bem como a relação entre sujeito e objecto - que não tem de ser necessariamente negativa. Trata-se de uma *consumer accountability* (ou responsabilização do consumidor), ou seja a aplicação do conceito de *accountability* a uma esfera diferente da habitual e que, em vez de se preocupar apenas com a contestação da legitimação das estruturas, procura conciliar o discurso, a decisão e a acção das organizações, em particular das empresas produtoras de bens. Ao fazê-lo, valoriza-se a componente de participação cidadã ao mesmo tempo que se reduz a dificuldade da decisão (de um bem em detrimento de outro) por via da informação e planificação das escolhas (racionalização), em detrimento do exponencial aumento da liberdade de escolha resultante do aumento da oferta existente – apesar de tudo, um dos empecilhos da racionalização da escolha. Em vez de abraçar, sem apelo nem agravo, os propósitos consumistas ou de se isolar num mundo em que o consumo é renegado, assume-se a condição humana de consumidor, regressando a valores que reequilibram a, até então, pesada e negra consciência. Dá-se o salto entre o *prosumer* e o *post consumer*^{iv}, entre um consumidor que está preocupado com a auto-suficiência, com a customização dos produtos em função das suas necessidades específicas, e até com a participação activa no processo produtivo através da co-produção dos bens que pretende e um consumidor que ultrapassou a fase do consumo excessivo e encontrou um equilíbrio entre necessidades e desejos, optando pelo lema ‘less is more’^v. Em qualquer dos casos, trata-se de um consumidor activo, embora procurando atingir objectivos bem diferentes entre si.

Em suma, apesar de ser nitidamente um conceito híbrido e ambíguo o consumerismo pode ser geralmente entendido como a acção do consumidor na qualidade de cidadão. No fundo, o consumismo disciplinado exercido por indivíduos capazes de escolher entre marcas concorrentes disciplinando os seus desejos de consumo em prol de valores como a produção e consumo éticos, ecológicos e equitativos. Pode-se ainda entender o consumerismo como a assunção de que a escolha do consumidor é uma afirmação na procura do equilíbrio entre poder e resistência através do *empowerment* para a mudança. Aparentemente sem legitimidade reconhecida e, segundo Strenger, sem corpo dirigente nem motivação de lucro, indivíduos e grupos que não se conhecem entre si, cooperam para encontrar soluções. Num mundo em que não existe produção sem consumo e consumo sem produção, e face a grandes empresas numa óptica corporativista sempre na expectativa do crescimento e, portanto, do incremento das vendas, este fenómeno de contracultura procura retornar a uma lógica racional em detrimento das emoções, sem contudo penalizar as sensações. Para além do *eco design*, a componente educativa/formativa está a ser objecto de elevado interesse por parte de todos os envolvidos, dado que produz resultados mais duradouros que qualquer campanha pontual e

permite, idealmente, desconstruir as aprendizagens entretanto inculcadas no consumidor, através da criação de um quadro mental preparado para o legitimar no seu papel principal de receptor de bens e serviços – em detrimento do seu papel como produtor ou cidadão, por exemplo. A óptica radica na garantia do futuro da Humanidade a longo prazo através da maximização da qualidade de vida de todos minimizando o impacto ambiental - mais um paradoxo num universo de paradoxos -, numa época em que a distância criada entre o universo de ricos e pobres no mundo não tem parado de aumentar, em que os pobres querem aceder à sua quota-parte de riqueza aumentando o seu consumo, enquanto a ínfima percentagem dos mais afortunados ainda resiste à urgência de diminuição do respectivo consumo sob pena de, nem uns nem outros, poderem subsistir à face da Terra. A terceira via, a alternativa a que o consumerismo procura corresponder, implica repensar o mundo actual pela aplicação do princípio da igualdade, sem que para tal se regressasse ao modelo da ética protestante nem se mantenha o modelo de consumo em massa actualmente em vigor. Procura também garantir que há informação suficiente, fidedigna e disponível de molde a permitir que o sujeito a use para tomar as suas decisões com base em critérios diversos dos habituais, mas de forma socialmente responsável e com consciência.

“Precisamos de uma nova sociedade de consumo, onde as pessoas consomem produtos e serviços com consciência. Os produtores e os seus produtos não devem mais ser julgados apenas com base na qualidade, durabilidade, desempenho, preço e serviço pós-venda, mas as pessoas também devem ter acesso a informações e à escolha para decidir comprar ou não comprar com base em três critérios mais importantes: a produção é ética (...), a produção é ecológica (...), a produção é equitativa (...)?”^{vi} (The Ohmiya Declaration on ‘Creating Our Future Now’ Action Responsibility Agenda, 1989, pp. 112-118)

Era este o apelo feito em 1989 na Asia-Pacific Consumers Conference que decorreu em Agosto na cidade de Ohmiya, no Japão, na sequência do famoso incidente com a empresa Union Carbide pela libertação de gás altamente tóxico de uma das suas instalações em Bhopal, na Índia^{vii}. Ohmiya remetia para uma nova forma de ser consumidor, num apelo claro e urgente à acção. Para além das mais de 80 medidas propostas pretendia-se, precisamente, uma nova forma de aceder e usar informação, agir e distribuir o poder, posicionando-se perante os desafios da sociedade de consumo sem, no entanto, renegar a condição essencial de que se é, sem dúvida, consumidor. Em suma, a solução da então proposta ‘Action responsibility agenda’ era única e incidia sobre o boicote – ou *boycott* através do *buycott*^{viii} – assumidamente o único poder que então assistia a qualquer indivíduo: boicotar as empresas e os Estados através do exercício do seu poder de não comprar.

“O boicote de empresas e produtos - o poder dos consumidores para não comprar - é a nossa arma mais poderosa. Devemos usar esse poder individualmente e colectivamente de uma maneira muito mais assertiva para dar pleno efeito às ideias contidas na presente declaração.”^{ix}

Actualmente esta 'arma' deixou de ser apenas 'a arma', para se fazer acompanhar de outras ferramentas ao dispor de indivíduos, movimentos e organizações para agir, como o trabalho de advocacia e iniciativas legislativas, a edição de publicações de mais diversa índole, a organização de workshops, congressos e seminários, a produção de materiais pedagógicos, a adopção de novas abordagens aos métodos de ensino, a realização de concursos, o investimento em investigação e publicação de resultados, o teste e a comparabilidade entre produtos e serviços, a criação de redes e parcerias, a assinatura de petições e reclamações, a abertura de processos jurídicos, as manifestações, entre outras. Há ainda todo um universo de formas de expressão e pressão de enquadramento legal diferenciado - atendendo à área geográfica e regime político em questão -, como os protestos e marchas não autorizadas, a ocupação de espaços públicos e edifícios, a recusa do pagamento de impostos, a realização de pinturas murais ou grafitis, o bloqueio de vias públicas, a desobediência civil, greves não autorizadas e a violação de espaços virtuais (como sites). Apesar da diversidade, os envolvidos procuram obter visibilidade, em particular por parte dos *média* e, em grande medida, recorrendo às prometedoras potencialidades das novas tecnologias, com os seus *softwares* gratuitos e amigos do utilizador e as suas redes de informação mais ou menos informais.

“Os consumidores são o mais importante grupo económico, que afecta e é afectado por todas as decisões económicas. Mas é o único grupo cujas opiniões não são ouvidas”. (COSTA & Gil, 2006)

Esta afirmação atribuída a John F. Kennedy em que implicitamente se refere que só os técnicos de *marketing* e vendas se preocupam em escutar a voz do consumidor deixou de ser inquestionável. O exercício do poder do cidadão enquanto consumidor é diversificado sendo apelidado de consumerismo. Há apenas um senão: o termo continua a ser objecto de mal-entendidos e a ser definido como equivalente a consumismo. Grande parte da culpa de tal facto reside na origem e transformação do termo ao longo de várias décadas, em particular pela sua apropriação por parte do sector empresarial e da sua adopção por falantes de várias línguas. Ao mesmo tempo que é entendido de formas dúplices, consumerismo adopta uma indesejável diversidade de designações, especialmente na língua inglesa, donde é originário, sendo também usadas expressões que pretendem adoptar um significado equivalente. Destacam-se as seguintes: 'Conscious critical consumerism', 'Critical consumerism', 'Sustainable consumerism', 'Green consumerism', 'Ethical consumerism', 'New consumerism'^x e 'Political consumerism'. Quanto às expressões equivalentes, mas sem recorrer ao termo em análise podemos encontrar: 'Sustainable consumption', 'conscious consumption', 'Consumer interest', 'Consumer movement', 'Alternative consumption' e 'Unconspicuous consumption'. Quando na língua inglesa consumerismo adopta o significado negativo relativo aos excessos consumistas, a solução encontrada remete para termos como 'Anti-consumerism', 'Materialistic consumerism', 'Conspicuous consumption', 'Over consumption' e 'Hyper consumerism'. Na língua portuguesa o termo consumerismo já integra os dicionários mas é pouco utilizado – por comparação com consumismo -, sendo mais frequente encontrar expressões como 'Consumo crítico e consciente', 'Consumo crítico', 'Consumo consciente', 'Consumo responsável' e

‘Consumo empenhado’. As referências aparentemente mais consensuais remetem para o poder do consumidor (ou ‘consumer power’) e para a acção de ‘empoderamento’ do sujeito (‘empowering consumer’).

Em ‘Evolution and applications of the term consumerism: theme and variations’ (SWAGLER, 1994) Swagler identificou três momentos evolutivos do termo em estudo e que ajudam a explicar esta profusão terminológica e conceptual, embora centrado na realidade norte-americana. Culmando os usos do sufixo ‘ismo’ em vasta terminologia, a maior parte deles negativos^{xi}, retrocede até 1944, data em que o termo ‘consumerism’ é usado pela primeira vez para se referir ao movimento cooperativo através da publicação ‘The new republic’, mas sem qualquer impacto^{xii}. O mesmo termo surge mais tarde associado ao crescente movimento dos consumidores, em particular após o discurso do então presidente Kennedy aquando do ‘Bill of Consumer Rights’ de 1962. Ocasionalmente referido em publicações académicas^{xiii}, só ganha impacto nos anos 70 sendo assumido que significa a protecção do interesse do consumidor nos dicionários editados à época. No entanto, à medida que o termo era cada vez mais usado, mais diversificadas eram as definições, mas tendencialmente na generalidade apontavam, operacional ou globalmente, para a sua ligação ao movimento dos consumidores, pela defesa dos seus direitos e deveres e pela procura do equilíbrio de poderes entre os agentes do mercado e os cidadãos em busca de um ambiente economicamente justo. Numa segunda fase, porém, consumerismo passou a ser uma palavra usada para significar o seu oposto, o materialismo excessivo. A lógica reside na defesa de uma economia sã através do consumo crescente de bens. Este significado já tinha sido referido antes, durante a década de 60 do século passado mas é a partir da década de 80 que ganha uma noção verdadeiramente negativa, com a encíclica papal de 1991 Centesimus Annus de João Paulo II referindo-se-lhe como o consumerismo descontrolado. Passou a ser visto como um fenómeno da modernidade e, simultaneamente, uma ameaça, uma força destrutiva.

Neste momento, na língua inglesa, consumerismo é um termo que pode ser usado para significar uma coisa e o seu contrário. Isto é perigoso dado que, se no seio do movimento de consumidores o termo é, em geral, claro, já no que se refere ao público, este poderá ser mal interpretado, por um lado, devido ao desconhecimento do termo pela maioria da população e, por outro, devido a este processo evolutivo e das diferentes apropriações de que foi alvo. Na língua portuguesa, o termo é assumido como um estrangeirismo^{xiv} integrando primeiro o ‘Grande dicionário língua portuguesa’ da Porto Editora desde 2004 e assume a vertente positiva sendo entendido como um movimento social ou tendência atribuída aos consumidores que visa a renovação dos valores associados ao consumo, promovendo escolhas mais racionais que contribuam para a melhoria da qualidade de vida que, para o efeito, se reúnem em movimentos ou em associações no desejo de defenderem os seus interesses (direito à informação, à segurança, etc.).

V

O presente texto procurou lançar alguma luz sobre a palavra consumerismo, sua origem, significado e usos atendendo à importância de que a sua clarificação se reveste no âmbito da educação, em particular da educação para o consumo ou educação do consumidor no seio do domínio mais abrangente e que correspondente à literacia^{xv}. Trata-se de uma abordagem à operacionalização do conceito de consumerismo que demonstra a complexidade do termo mas que carece de uma leitura crítica com vista à sua clarificação em Portugal. Esta reflexão decorre de tese em curso que pretende, para além deste estudo essencial em torno do consumerismo como terceira via, verificar *in loco*, quem são os seus agentes em Portugal através da pesquisa empírica em curso e analisar como é que se servem da comunicação para o cabal exercício das suas actividades.

Referências bibliográficas

The Ohmiya Declaration on 'Creating Our Future Now' Action Responsibility Agenda. (1989).

AMPO Japan-Asia Quaterly Review Righting a world turned upside down, 21 nº2-3.

COSTA, M. d., & Gil, H. (. (2006). Educação para a Cidadania. Guião de Educação do Consumidor. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

PUREZA, J., & Ferreira, A. (2002). A teia global. Movimentos sociais e instituições. Porto: Afrontamento.

RIBEIRO, R. (2010). Sociologia do Consumo - aplicada ao Marketing e à Comunicação. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

RITZER, G. (2004). Handbook of social problems: a comparative international perspective. (G. RITZER, Ed.) Sage Publications.

STRENGER, C. (2012). O medo da insignificância. Como dar sentido às nossas vidas no Século XXI. Alfragide: Lua de papel.

SWAGLER, R. (1994). Evolution and applications of the term consumerism: theme and variations. The Journal of consumer affairs, 28, pp. 347-360.

TOFFLER, A. (1970). Choque do futuro. Lisboa: Livros do Brasil.

Notas finais

ⁱ Aliás, uma parte significativa dos estudos disponíveis diz respeito a pesquisas relativas a hábitos ecológicos, a par com as práticas de consumo, em particular aqueles que se reportam a públicos e a bens específicos (como é o caso do público infantil ou juvenil e o caso do consumo de estupefacientes).

ⁱⁱ Os primeiros autores a debruçarem-se sobre esta transição foram Hegel e Marx no século XIX.

ⁱⁱⁱ Fontes: Fair Trade Labelling Organisations International (FLO Internacional), Sociedade Ponto Verde, Rótulo de cosméticos naturais Ecocert, Rótulo Ecológico Europeu

http://ec.europa.eu/environment/ecolabel/index_en.htm;

http://www.pontoverde.pt/empresas/1_13_o_certificado.html;

http://ecocasa.pt/consumo_content.php?id=79;

http://ecocasa.pt/consumo_content.php?id=71

^{iv} Estas duas expressões (1) 'prosumer' e (2) 'postconsumer' podem também significar: (1) é um consumidor semi profissional – não é nem amador nem profissional – ou a designação dos bens usados por este tipo de consumidor; (2) os objectos resultantes da acção de consumir comumente designados por resíduos ou a opção de redução do consumo de objectos, respectivamente.

^v Menos é mais.

^{vi} "We need a new consumer society where people consume products and services with a conscience. Producers and their products should no longer be just judged on quality, durability, performance, price, and after sales service, but also, people must be given the [u]information and [u]choice to decide [u]to buy or not to buy [u] on three more important criteria: Is the production ethical (...), Is the production ecological (...), Is the production equitable?"

^{vii} Proferiu-se a Declaração de Ohmiya no contexto da Conferência de Consumidores da Ásia a propósito do documento "Our common future" pela World Commission on Environment and Development - UN report.

^{viii} Jogo de palavras na língua inglesa com as palavras boycott que significa boicote e buycott que pretende significar boicote através da recusa em comprar bens.

^{ix} The boycott of companies and products – the power of consumers not to buy – is our most powerful weapon. We should use this power individually and collectively in a much more assertive manner to give gull effect to the ideas contained in this declaration."

^x Pela assunção de que há uma alteração radical no significado atribuído ao termo, desta feita de forma positiva

^{xi} Como no caso do comunismo, alvo de perseguições na América na segunda metade do século passado

^{xii} Os académicos referiam-se então ao movimento de consumidores ou interesse dos consumidores.

^{xiii} The Journal of Consumer Affairs em 1970 por Gaedeke e a obra Consumerism de Aaker & Day um ano depois.

^{xiv} Com origem na língua inglesa e grafia adaptada.

^{xv} Neste momento, a literacia financeira tem-se revestido de uma urgência por todos reconhecida, graças ao contexto económico recessivo e de crescente endividamento das famílias, em particular no caso português.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Marcas, literacia mediática e expressões de identidade dos pré-adolescentes

Conceição Costa (conceicao.costa@ulusofona.pt)

CICANT - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Resumo: No mundo ocidentalizado, a sociedade e a família reconhecem que as crianças têm a sua própria cultura, diferente da dos adultos. Tirando partido da visão social que confere à criança agenciamento e autonomia, bem como do acesso generalizado à rede, as empresas comerciais intervêm cada vez mais nas culturas infantis. A hibridização do marketing e do entretenimento em ambientes media *online* e *offline* deu origem a verdadeiros espaços “comerciais” embebidos no dia-a-dia das crianças.

Por outro lado, a natureza da relação entre as pessoas e os media é estabelecida em moldes idênticos à da comunicação entre humanos e, para além das “outras pessoas”, os objectos media desempenham também um papel na construção e expressão de identidades. Assim, a experiência identitária da criança e do seu grupo de pares tende a ocorrer em ambientes mediatizados, os quais podem ser vistos como patrocinadores da construção das identidades.

Apesar da família e dos pares continuarem a ser importantes grupos de referência para a construção das identidades da criança, esta encontra mais autonomia e oportunidades via media para se identificar e ser legitimada pelo seu grupo de pares.

Com o objectivo de estudar a forma como os pré-adolescentes se apropriam das marcas na sua expressão de identidades, este trabalho analisa em profundidade três casos de estudo com crianças de 9-10 anos, alunos do 4º ano do Ensino Básico, em três escolas de diferente condição social da área da grande Lisboa.

A teoria da Actividade e a perspectiva interaccionista das identidades foram utilizadas como quadro teórico de referência para a pesquisa, colocando-se assim a criança em interacção com várias comunidades num dado contexto sócio-cultural: a família, o grupo de pares e os grupos imaginários (de interesse, de fãs, comunidades virtuais de brincadeira e aprendizagem). Ao estudarmos a criança no espaço da escola, procurámos observá-la na sua relação cara-a-cara e via ambientes mediatizados com os pares, tendo sempre em *background* as suas outras interacções fora da escola.

Dando voz às crianças, foi utilizada uma aproximação etnográfica, complementada pela análise de redes sociais e aplicada às interacções entre as crianças e entre as crianças e conteúdos numa plataforma Web. Damos conta da importância do grupo de pares e dos media, na experimentação e construção de identidades dos pré-adolescentes, e do papel da análise de redes sociais na monitorização de comportamentos e processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Pré-adolescentes, identidade, literacia mediática, análise de redes sociais

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi realizado no âmbito da tese de doutoramento em Ciências da Comunicação e contou com a participação de crianças de 9-10 anos pertencentes a três comunidades escolares da Grande Lisboa e de diferente condição social, procurando dar conta das negociações que ocorrem no domínio dos espaços comerciais mediatizados, ou seja, do impacto da cultura comercial no desenvolvimento da identidade das crianças e do papel das literacias nessa negociação.

No contexto da globalização dos tempos modernos as identidades são negociadas num sistema complexo de fluxos de capital, bens, serviços, tecnologia, comunicação e informação (Castells, 2004, p. 304). As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) proporcionam em larga medida a configuração de uma sociedade altamente mediatizada, com custos de acesso e difusão de mensagens a tender para zero, quando se actua à escala global. Segundo o autor Randall Packer (2001), os media digitais correspondem a uma revolução nos media mais profunda do que as anteriores, dado que o computador transformou todas as fases de comunicação, desde a aquisição, manipulação, armazenamento e distribuição da informação.

Numa economia globalizada baseada nas TIC e na continuidade do pioneirismo da Disney nos anos 50 ao combinar produtos de entretenimento e *merchandising*, tornou-se uma prática comum para as empresas combinar entretenimento e produtos. Efectivamente, após o lançamento de um filme, de uma série televisiva ou de um jogo, são comercializados brinquedos e livros com os personagens, disponibilizados conteúdos didácticos e de entretenimento (*edutainment*) em Web Sites dedicados, multiplicando-se os contactos das marcas com as crianças via media.

A hibridização do marketing e do entretenimento em ambientes media online e offline deu origem a verdadeiros espaços “comerciais” embebidos no dia-a-dia das crianças.

Como consequência disso, a experiência identitária da criança e do seu grupo de pares tende a ocorrer em ambientes mediatizados que podem ser vistos como patrocinadores da construção das identidades.

A imagem social da criança também tem vindo a mudar, de “vulnerável” e necessitada de protecção para competente (Qvortrup, 1995; Prout, 2008; Drotner & Livingstone, 2008; Marôpo, 2010). Este discurso sobre a criança com capacidade de agenciamento e autonomia confere-lhe uma identidade, reconhecendo que a sua cultura é diferente da dos adultos mas, ao mesmo tempo abre espaço para as empresas comerciais operarem na sua cultura de entretenimento. Para captar a atenção e seduzir, as marcas destinadas às crianças utilizam cada mais o entretenimento, o que as coloca numa posição privilegiada face a mensagens e conteúdos das Instituições que se ocupam da sua educação, tais como a família e a escola.

A ideia de que as crianças estão imersas numa cultura de consumo deu origem ao conceito de tween: os pré-adolescentes dos 8-12 anos adquirem cada vez mais cedo o comportamento de teenagers (e estão *in between*). De resto, a palavra tween foi utilizada pela primeira vez em 1987, num artigo do “Marketing and Media Decisions” Journal (Tufte, 2007).

A visão das crianças como consumidoras resulta da confluência de duas tendências que se iniciaram no final do século XX: por um lado a expansão das vendas via crianças; por outro lado, um olhar sobre a família e a sociedade influenciadas pelo discurso dos direitos da criança e da sociologia da infância (Marshall, 2010).

Nos anos 40 e 50 do século XX o segmento mais jovem que interessa à indústria é o dos adolescentes (*teens*). Estes são vistos como os consumidores do presente, enquanto as crianças mais novas são caracterizadas como futuros consumidores. No final da década de 80, as crianças dessa idade já são consideradas um mercado viável por muitos fabricantes e retalhistas, o que pode ser medido pelos valores do investimento publicitário destinado às crianças realizado em televisão: nos Estados Unidos, só na programação dos sábados de manhã, a publicidade vale 100 milhões de dólares, o que significa que as crianças são um mercado importante. Na perspectiva de McNeal (1991), as crianças eram potencialmente o mercado mais lucrativo, dado que constituíam três mercados num só: gastavam do seu dinheiro - 4,2 mil milhões de dólares num ano para satisfação dos seus desejos - representavam um mercado futuro para a maioria dos produtos e serviços e tinham o papel de influenciadoras no processo de decisão dos pais.

Nos EUA o valor das compras das crianças dos 4-12 anos cresceu de 6,1 mil milhões de dólares em 1989 para 30 mil milhões em 2002, ou seja, 80% em treze anos. No Reino Unido, em 2007, as estimativas sugerem que as crianças com menos de 16 anos dispenderam do seu dinheiro um total de 680 milhões de libras em snacks e doces, 660 milhões em roupas, 620 milhões em música, 400 milhões em calçado, 350 milhões em software e jogos, 250 milhões em revistas e 83 milhões em artigos de higiene pessoal (Buckingham, 2011, p. 83). Segundo a análise Fórum da Criança, cada família portuguesa gastou em 2007, em média, 721 euros em produtos alimentares, dos quais 328 euros resultaram da escolha directa das crianças (Crespo, 2008).

Os consumidores (e as crianças) negociam relacionamentos, identidades e estilos de vida através das suas práticas de consumo, as quais podem significar inclusão ou exclusão na sociedade (Tufte & Ekstrom, 2007: 12) e este facto merece ser investigado num ambiente político e económico que favorece os mecanismos de auto-regulação entre a indústria e os mercados (cidadãos).

A cultura mediática e de consumo é vista por alguns autores como tendo na sua origem um excesso de comercialismo orientado às crianças (Cook, 2004; Linn, 2004). Já as novas tecnologias trazem oportunidades (em particular no que respeita às competências futuras) e riscos, devendo estes ser minimizados via regulação e promoção da literacia mediática no

contexto familiar e educativo (Buckingham & al., 2009; Drotner, 2008; Livingstone, Haddon, Görzig, Ólafsson, & al., 2011).

No centro da investigação sobre novos media e crianças tem estado sobretudo a preocupação sobre a segurança no contacto com outros e com conteúdos danosos. Menor atenção tem sido dada às múltiplas formas de comercialismo dirigidas às crianças sob a forma de mensagens publicitárias explícitas e outras embebidas nas interfaces dos objectos media (Web sites, redes sociais, jogos, por exemplo).

No campo da Sociologia, o interaccionismo simbólico, a escola de pensamento fundada por George Herbert Mead e Charles Horton Cooley (1934), defende que a mente é o resultado da interacção de indivíduos numa matriz social e que a mediação semiótica é muito importante para a formação das identidades. Na Rússia, Lev Vygotsky (1896-1934) aproxima-se daquela visão e considera que os recursos histórico-culturais funcionam como ferramentas de constrangimento ou empoderamento na formação da identidade, a qual resulta da actividade individual que ocorre num dado contexto da interacção social (Holland & Lachicotte, 2007, p. 118). É no interaccionismo simbólico e na perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky que se encontra o principal quadro teórico de referência para o presente trabalho de investigação.

Procura-se neste artigo responder às seguintes questões de investigação:

- O que são marcas para os pré-adolescentes? Existe um “discurso” de grupo sobre as marcas?
- Como veem os pré-adolescentes o "Outro" (e a si mesmos) através das marcas?
- Qual o papel dos objectos media (Web Sites, redes sociais, entre outros) na construção das identidades?

DESENHO DE INVESTIGAÇÃO

Os modelos teóricos que servem de ponto de partida ao presente trabalho de investigação são a Teoria da Actividade e a perspectiva interacionista das identidades. Segundo essas teorias, o desenvolvimento das crianças não é apenas um acto individual, resulta também do seu progressivo envolvimento em actividades sociais no seu ambiente cultural. Consequentemente, a unidade de análise relevante não é a criança individual mas a actividade conjunta que ocorre numa interacção: entre uma criança e um adulto, entre uma criança e outra mais experiente, entre uma criança e a(s) sua(s) comunidade(s) (de la Ville & Tartas, 2010, p. 32), entre uma criança e os objectos media (Van den Berg, 2008).

Tendo por base o modelo do sistema de actividades de Engström (Kaptelinin & Nardi, 2006, p. 300) propõe-se um quadro teórico de referência que coloca as actividades das crianças no

contexto dos objectivos individuais e colectivos, mediadas pelo contexto sociocultural (Figura 1). Em relação ao modelo de Engström, propõe-se a substituição de “comunidade” por “comunidade(s)” procurando-se assim representar as várias comunidades (primárias e de interesse) online e offline em que as crianças estão integradas. O comportamento das crianças no contexto escolar não é independente da influência da família, embora esta possa estar mais ou menos presente. O mesmo sucede com a sua interacção com os pares e objectos media.

O conceito de “divisão do trabalho” no modelo de Engström foi pensado no contexto das Organizações, pelo que se propõe o conceito de “gestão da comunidade” como estrutura macro-social que coordena as relações de nível micro. Por exemplo, os relacionamentos que ocorrem numa dada comunidade escolar são condicionados pelas estruturas do poder político e económico. As ferramentas representam os artefactos (tecnologias, media, linguagem, entre outros) que medeiam as actividades. O resultado das actividades tem consequências para o capital social: “o agregado dos recursos efectivos ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo” (Bourdieu, 1985: 248).

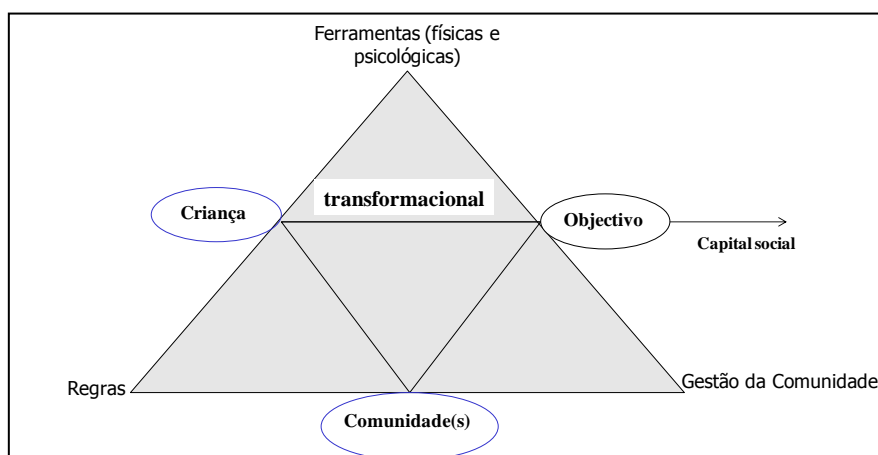


Figura 1 - Quadro teórico de referência para a pesquisa

Este modelo é útil para enquadrar o desenvolvimento da criança enquanto consumidora e, ao mesmo tempo, a experimentação e construção das identidades.

Neste projecto de investigação procura-se estudar os *tweens*, pelo que se torna pertinente precisar a definição operatória de conceito. O conceito de *tween* é uma construção do marketing contemporâneo que associa os pré-adolescentes a práticas de consumo e, nessa perspectiva, é redutor. Existem mais estudos de mercado sobre os consumos dos pré-adolescentes do que estudos académicos. Na sequência disso, o discurso sobre os pré-adolescentes veiculado nesses estudos, e citado frequentemente nos media, reduz a diversidade do dia-a-dia dos pré-adolescentes a meros números sobre o valor e a categoria de produtos adquiridos. Para além disso, a investigação dos estudos de mercado (normalmente

específica de cliente/marca) raramente contribui para a nossa compreensão dos riscos e oportunidades que resultam dos encontros das crianças com as marcas (Davis, 2010, p. 61). Assim, ao utilizarmos também a designação de *tweens* para o grupo alvo da investigação não se pretende propor que a vida dos pré-adolescentes é centrada no consumo. O principal objectivo deste projecto de investigação consiste em explorar as consequências para as identidades dos pré-adolescentes, da ubiquidade dos conteúdos media (e em particular os comerciais) na sua relação com os pares e no contexto mais vasto da sua vida.

Estudar jovens e os seus usos de media, tradicionais e novos, é estudar “um alvo em movimento” (Livingstone, 1999). Por outro lado, as sociedades contemporâneas são definidas como sociedades da informação, do conhecimento e em rede (Masuda, 1980; Stehr, 1994; Castells, 1998), o que chama à atenção para o papel que as TIC desempenham no modo como nos definimos e pensamos o mundo. Por esta ordem de razões, a cultura de media é cada vez mais complexa, pelo que o principal desafio que se coloca aos investigadores é o enquadramento da complexidade: da pesquisa e dos quadros teóricos e metodológicos (Drotner, 2008, p.173). Os investigadores devem, assim, ter em conta as práticas online e offline, os múltiplos meios, os contextos escolar e doméstico e, por fim, que os jovens são não só receptores mas produtores de media (Drotner, 2008, pp.182-186).

As crianças muito raramente têm a oportunidade de falar por elas em projectos de investigação e aparecem através da voz dos adultos. Embora esses adultos sejam na maioria os pais, os professores e os investigadores e actuem no melhor interesse da criança, tal atitude tem uma carga de protecção e por vezes controlo (Oakley, 1994). A este propósito, Gauntlett (2005) defende: «enquanto a investigação sobre os efeitos coloca as crianças na posição de receptores passivos das mensagens dos media, já na perspectiva de sabermos o que as crianças fazem com os media pretendemos a sua participação como actores com criatividade e capacidade de análise crítica».

Nesta investigação, as crianças são reconhecidas como actores sociais competentes, que participam na transformação social e, nesse processo, também se transformam. As crianças pertencem a uma cultura que é diferente da dos adultos pelo que a perspectiva etnográfica foi utilizada para canalizar a sua voz.

Considerações Éticas

O termo etnografia deriva da combinação de duas palavras gregas: *ethnos* (pessoas) e *grafein* (escrever ou desenhar), ou seja, etimologicamente etnografia significa descrever “pessoas”. A aplicação do termo, na prática, torna-se mais complicada pois levantam-se desde logo as seguintes questões: «quem está habilitado a fazer essas descrições?» e «como podem tais descrições serem efectuadas?» (Schroder, Drotner, Kline, & Murray, 2003, pp. 63-64).

A etnografia é um método ou um conjunto de métodos, que o investigador utiliza para participar abertamente ou de forma “encoberta” (observando) na vida das pessoas, por um período de tempo alargado: ouvindo o que é dito, assistindo às suas actividades e colocando perguntas – por forma a responder aos problemas em análise (Hammersley & Atkinson, 1995, p. 1). O principal objectivo da etnografia é descrever o que acontece quando as pessoas num dado contexto percebem as suas acções e as dos outros (Hammersley & Atkinson, 1995, p. 6). Em qualquer investigação existem considerações éticas a ter em conta, que vão muito para além do consentimento informado.

Uma aproximação etnográfica exige, em primeiro lugar, que o investigador passe um tempo significativo no campo para que a familiaridade e a confiança se estabeleçam (Christensen in Davis, 2010; Gauntlett, 2005). Surge desde logo a questão: que posicionamento deve o investigador adoptar no campo e, no caso particular dos pré-adolescentes, como pode ele ser aceite como um “não-adulto”? E, por “não-adulto” entenda-se alguém que num acto de comunicação adopta uma posição igualitária e de mútuo respeito, que incentiva a livre expressão e troca de ideias. E esse posicionamento só é efectivo se percebido como tal pelo “outro” (neste caso a criança). Tal processo não é imediato e até pode nunca vir a acontecer:

No 1º dia de trabalho de campo na Escola 1, quando fiquei a sós com as crianças e iniciámos as apresentações, uma das meninas perguntou-me: - é a professora de formação cívica, não é? – Fui apanhada de surpresa pois tinha planeado não ser identificada com “professora”. Nos contactos prévios com a escola, lembrei-me, não assegurei que o meu papel no Atelier não fosse percebido pelas crianças como o de professora. Para os docentes da escola, no pedido de autorização aos pais e informação às crianças, o meu papel surgiu, naturalmente, como o de professora.

Para contrariar esse papel de docente “formal”, pedi às crianças para me tratarem pelo meu nome próprio. Ainda durante a primeira sessão uma outra menina perguntou-me se havia TPC (trabalho para casa). Respondi que não, que tínhamos actividades na sala, no pátio e no Web site “Amigos”. Tal informação foi recebida com grande entusiasmo pelas crianças.

Não voltou a acontecer nas Escolas 2 e 3. Antes de iniciar o trabalho de campo, pedi expressamente aos docentes que falassem de mim como investigadora. Também nestes dois casos, o tempo com as crianças aconteceu fora do tempo das aulas curriculares e “eu não ocupar o papel de professora” tornou-se natural para todos. [notas de campo]

No caso particular da investigação com crianças, existe à partida uma assimetria nas relações de poder e, em particular, quando o contacto acontece no espaço institucional da escola. Tal facto constitui uma das principais limitações na realização de estudos nesta área e ultrapassá-lo é um desafio permanente para o investigador (Almeida, 2009a, Sarmiento, 2007, cit. in Carvalho, 2010, p. 176).

Numa das actividades na Escola 1, em que era pedido às crianças que comentassem no fórum o anúncio de um episódio de “Avatar: a lenda de Aand”, a Ana dirigiu-se a mim e perguntou-me:

- “eu não gosto muito mas...fica ofendida?” – Respondi, prontamente, que não, que o importante era a sua opinião, e “não gostar” fazia parte. Ela escreveu no fórum: “Não gostei nem desgostei porque acho um pouco infantil e acho que é para meninos de quatro e cinco anos.” [notas de campo]

Este acontecimento chama a atenção para o efeito do engajamento, ou da sua ausência, no comportamento dos participantes. Sempre que a iniciativa para uma dada actividade parte do investigador, há que tentar que as crianças o vejam como “neutro e não perturbado/prejudicado” pelas escolhas e opiniões dos participantes. No limite oposto, podemos imaginar situações em que as crianças simulam que participam em actividades (mas não participam), pela falta de engajamento.

Uma outra questão, e da maior importância, diz respeito aos princípios éticos que devem orientar a pesquisa com crianças. A conjugação dos interesses da investigação com os das crianças participantes e até dos adultos por elas responsáveis (pais, professores, entre outros) tem de ser orientada por princípios éticos que garantam a confidencialidade, a privacidade e a segurança para todos os envolvidos (Burguess, 1991, cit. in Carvalho, 2010, p. 171). Numa perspectiva etnográfica, mais do que em qualquer outra abordagem metodológica, o engajamento que existe entre os participantes e o investigador cria condições para que os informantes revelem aspectos íntimos, os quais devem ser mantidos confidenciais (Schroder, Drotner, Kline, & Murray, 2003, p. 99).

Na prática, existem quatro princípios éticos que uma investigação deve respeitar (ibidem):

- evitar, por todos os meios, prejudicar de alguma forma os informantes;
- produzir benefícios para os informantes, evitando uma investigação que só tem lugar pela investigação;
- respeitar os valores e decisões dos informantes;
- e tratá-los com sentido de justiça.

De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança, as crianças têm o direito a serem informadas, ouvidas e consultadas em todos os aspectos que digam respeito à sua vida, onde se inclui a sua participação em estudos científicos. Os responsáveis das crianças, quer na família quer em outras instituições, têm também o direito a manifestar-se sobre a participação das crianças em actividades de investigação. Assim sendo, previamente à realização dos três casos de estudo com crianças em ambiente escolar foi solicitada autorização às escolas, aos pais e às crianças.

Metodologia

Optou-se pela escola como local de recrutamento e de realização do estudo por duas ordens de razões: a facilidade de encontrar um número apreciável de crianças inseridas no seu grupo de pares e a necessidade de as estudar durante um período prolongado. Para além disso, a opção metodológica de ter as crianças como os informantes contribuiu fortemente para que se abandonasse a ideia de realizar a investigação no seio da família.

Apesar disso, ao longo do trabalho de campo, a família apareceu no discurso das crianças.

A metodologia de investigação é apresentada na Figura 2 e as actividades de investigação na Tabela 1. Foram realizadas actividades de ensino-aprendizagem em literacia mediática, das quais não se dá conta no presente artigo.

A amostra é constituída por 59 crianças do 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade e três escolas de diferentes condições sociais. Foram assim constituídos três casos de estudo.

O primeiro estudo de caso (Escola 1) teve lugar de Outubro 2009 a Junho 2010 e, os restantes (Escola 2 e Escola 3) de Janeiro a Março de 2012.

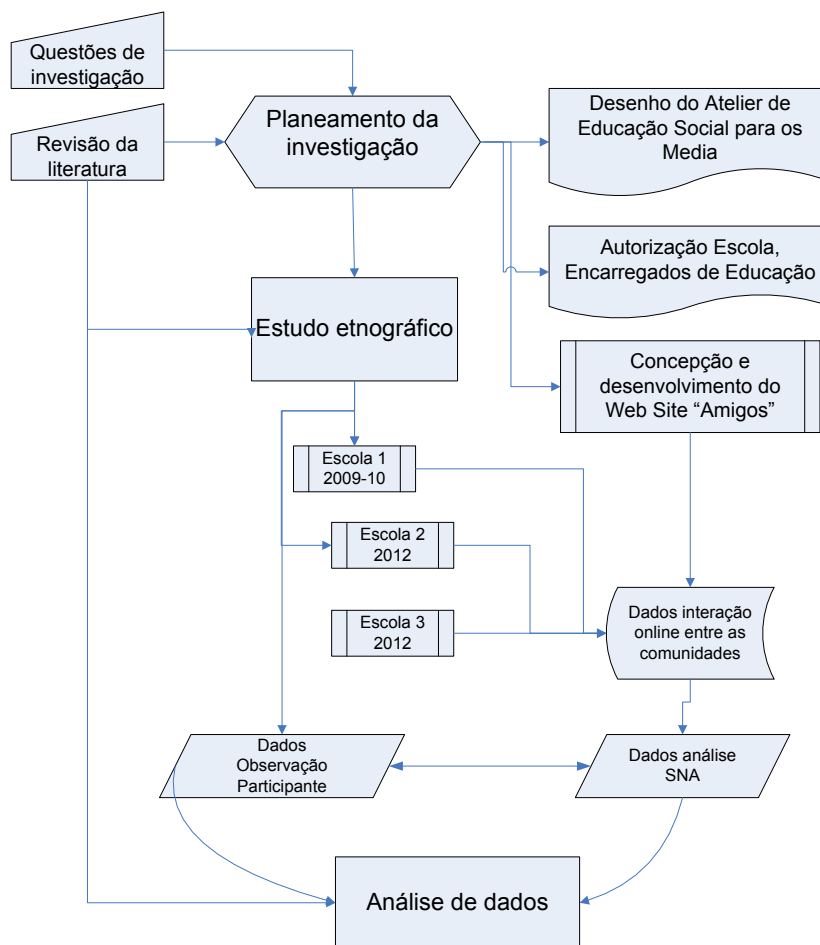


Figura 2 – Desenho de Investigação

Tabela 1 – Actividades de Investigação

Objectivos de investigação	Actividades de investigação	Instrumento	Escola 1	Escola 2	Escola 3
Compreender em que medida os tweens estabeleçam uma diferença entre a comunicação comercial (e persuasiva) e os conteúdos noticiosos, de entretenimento e educativos;	Avaliação diagnóstica de marcas e publicidade	Guião com imagens e questões fechadas e abertas;	X	X	X
	Análise de anúncios publicitários	Análise do discurso	X	X	X
	Os Famosos preferidos	Análise de conteúdo		X	X
	Grupo de Focus os Famosos	Grupo de Focus		X	
	Grupo de Focus Hannah Montana	Grupo de Focus	X		
Conhecer as suas actividades ligadas ao consumo	Sobre as prendas no Natal	Entrevista individual	X		
	Tema no fórum: "Gostas de ir a lojas?"	Análise do discurso	X		
Compreender como os pré-adolescentes vêem o "Outro" (e a si mesmos) através das marcas.	Desenho "prenda para o melhor Amigo(a)"	Análise de imagem	X	X	X
	Entrevista sobre a "prenda para o melhor Amigo(a)"	Entrevista individual feita por equipa de crianças	X	X	X
	Festa das marcas	Análise de conteúdo	X		
Compreender o papel dos media digitais, em particular da Web, na construção da identidade cultural;	Observação da utilização da Web	Diário de Campo	X	X	X
	Análise da interacção entre as crianças via correio electrónico e fórum	Ferramenta de <i>Social Network Analysis</i>	X	X	X

RESULTADOS

O que são marcas para os pré-adolescentes? Existe um “discurso” de grupo sobre as marcas?

As marcas são percebidas mais ao nível perceptual do que conceptual, como evidenciaram as actividades “avaliação diagnóstica” e “a festa das marcas”, ou seja, as marcas são mais identificadas com categorias de produtos do que com estilos de vida. Tal não significa que as crianças desta idade não tenham capacidade de abstracção e conhecimento sobre os estilos de vida associados às marcas, mas que este só se manifesta quando tal reflexão lhes é pedida explicitamente (Livingstone & Helsper, 2006; Brucks, Armstrong, & Goldberg, 1988).

No presente estudo este aspecto foi evidenciado através de uma pergunta efectuada às crianças: “se a tua marca preferida fosse uma pessoa, como seria ela?”. Como respostas, as crianças escolheram para as marcas atributos muito positivos, na sua maioria associados ao corpo: «alto(a), magro(a), loira, olhos azuis, morena, preta...», e aos artefactos que o enfeitam «muitos acessórios, cheirava bem e unhas pintadas»; «seria vaidosa e usaria imensas pulseiras, brincos e colares...»; «...não tinha óculos»; «cabelo preto e com algumas madeixas». Por outro lado, o conceito de belo traz para o debate a questão da etnia e da diversidade cultural que caracteriza uma das comunidades estudadas, onde o preto e o branco (da cor da pele) aparecem associados à beleza: «Seria preta, bonita e fixe» ou «Seria alta, de olhos azuis, de calças brancas; e «era branca, ténis do el corte inglês e era mulher. Seria muito querida».

O estudo também demonstrou que as crianças não possuem literacia crítica para compreenderem que por trás de personagens famosas da cultura popular infantil, estão estratégias de marketing baseadas em 'marcas-celebridades', que influenciam de modo invisível a sua identidade cultural, ligando-as profundamente ao consumo.

O estudo, por outro lado, permitiu igualmente evidenciar um conjunto de aspectos reveladores da relação existente entre os adolescentes e as marcas:

- Para a maioria das crianças, a publicidade e as marcas são uma evidência das actividades comerciais e são encarados como algo que é inevitável.
- As marcas de roupa não parecem ser ainda associadas a estilos de vida e funcionar como expressão das identidades, como revelou a actividade "festa das marcas".

Relativamente à questão: «Existe um "discurso" de grupo sobre as marcas?», começámos por verificar uma diferenciação nas preferências das crianças quando estas estão associadas a determinadas actividades socialmente marcadas pelo género, como é o caso de marca de roupa desportiva, a preferida dos meninos, versus marcas de acessórios, preferidas pelas meninas.

A actividade sobre os "Famosos Preferidos" revelou que existem diferenças de gosto associadas a marcas que parecem ser marcadores do ambiente cultural mais vasto em que os dois grupos de crianças se movem. Assim, as marcas Justin Bieber e Hannah Montana agradam igualmente a todas as crianças mas, já as marcas das celebridades lusófonas como Mickael Carreira, David Carreira e Michael Teló só são mencionadas pelas crianças da condição social mais baixa.

O estudo também demonstra que as crianças, nos seus encontros com os media, nem sempre conseguem distinguir os factos dos rumores e que estes levam à formação de crenças na comunidade. Tal pode ser evidenciado pela atitude negativa de um grupo de meninas em relação ao Justin Bieber, que se formou a partir de um vídeo do YouTube que não era uma notícia mas sim uma brincadeira: «Ah...isto deve ser mentira... porque elas dizem que o Justin Bieber namora com a Selena Gomez...mas há um vídeo em que ele confessa que é gay e isso é nojento!».

Como veem os pré-adolescentes o "Outro" (e a si mesmos) através das marcas?

O estudo revelou que as marcas servem para criar comportamentos de coesão e conformismo no grupo. O conformismo foi observado durante o grupo de foco com meninas sobre a Hannah Montana, em que uma das suas fãs, antes de chegar a sua vez e antecipando a crítica negativa da maioria das colegas disse: «Elas dizem que a Miley é pirosa mas não é!» e «A Hannah Montana é a mesma pessoa da Miley só que a Miley não é pirosa. É vaidosa, é a mesma coisa que a Miley...é boa cantora ... », e olhou para a melhor amiga que a encorajou e

Ihe disse: «e gostas dela qual é o problema?». Esta menina, tendo recebido da melhor amiga um desenho com o kit da Hannah Montana, perante a pressão do grupo fez questão de dizer que a Hannah era “ vaidosa” e que a Miley (de quem ela agora parecia gostar mais) não era “pirosa”. Uma outra fã da Hannah Montana, após ouvir os comentários demolidores das colegas, concordou de imediato com elas: «Vaidosa, piroso, convencida... piroso porque para vestir o fato da Hannah Montana tem de acrescentar pulseiras...brilhantes, batom...e ela até canta bem...mas estraga um bocadinho as músicas...tem sempre de acrescentar alguma coisa que não fica bem...as músicas da Miley são melhores.»

Adicionalmente, a actividade de avaliação sumativa da literacia das marcas e publicidade revelou aprendizagem sobre as marcas, mas tal não significa que estas crianças tenham ficado mais imunes aos efeitos das mensagens comerciais.

Qual o papel dos objectos media (Web Sites, redes sociais, entre outros) na construção das identidades?

Esta questão, no decurso do projecto deu origem a outras que nos permitem de forma mais directa dar conta do facto de existir o Web Site “Amigos” e de a investigadora ter vindo a utilizar a Social Network Analysis (SNA) numa perspectiva de leitura dos dados criados pelas trocas estabelecidas no correio electrónico e fórum.

- O facto de existir uma plataforma de comunicação comum às três escolas leva as crianças de uma dada escola a comunicarem com crianças de outras escolas?
- Que estrutura social a SNA nos ajuda a desvendar e quais os actores que mais contribuem para essa configuração?
- O poder dos actores na rede está de acordo com os dados da observação participante?

Entre os conteúdos e funcionalidade do Web site “Amigos” o fórum teve um contributo ímpar para as crianças e para a investigação. Em primeiro lugar, o incentivo à organização das crianças para a gestão do fórum, através das figuras de moderadores e editores eleitos pelas pares promoveu a iniciativa das crianças na proposta de temas para discussão que eram do seu interesse. Em segundo lugar, o exercício da função dos editores traduziu-se num mecanismo eficaz para a correcção de erros ortográficos e, pouco a pouco, todas as crianças exerceram esse papel em relação aos colegas. Este feliz incidente da “corrida aos erros ortográficos dos outros” revelou-se ser mais eficaz para uma escrita cuidada do que as chamadas de atenção da investigadora, e evidencia o aumento do poder e pressão dos pares face aos adultos.

Os temas propostos pelas crianças da Escola 1 no fórum foram dos mais populares e permitiram ter acesso às suas representações dentro do grupo de pertença via media, o que constituiu um contributo importante para a investigação.

O discurso que se estabeleceu em dois dos temas do fórum ilustra bem o potencial dos objectos media na construção do capital social e na expressão de identidades. Por exemplo no tema «gostam de escrever?», uma menina propôs aos colegas da sua turma que todos juntos escrevessem uma história. É de notar que esta criança não foi eleita para moderadora, mas soube tirar partido do facto de esta ferramenta permitir a qualquer membro autenticado no Web site “Amigos” poder iniciar um tema. Nas respostas iniciais dos colegas de turma, estes manifestavam apenas gostar ou não de escrever. Tudo mudou quando o menino responsável pela edição e moderação do fórum na outra turma respondeu: «É uma boa ideia, estou contigo» e inicia a história. Estava assim criado um processo colaborativo de escrita entre duas turmas que veio a ter grande adesão. A história desenrolou-se em torno de uma sábia “Matriarca” que solicitava a todos que lhe colocassem questões. Entra estas surgiram questões próprias do projecto do Self:

kitty o gato: por que é que eu não posso ter uma irmã?

homem mais musculoso do mundo: Porque é que os adlechentes têm burbulhas na cara?

Belgemon: Porque é que sou adotado.

Agente Secreto: por que é que envelhecemos.

que evidenciam a utilidade dos media digitais para a experimentação de identidades pela adolescência, na linha do moratorium psicossocial de que falava Erikson (Buckingham, 2008).

A construção da história colectiva de turma ilustra bem que a interacção pode vir a ser participação e de que as actividades e os objectos media têm um papel a desempenhar nesse processo.

O segundo tema de que damos conta, «Veio um artigo na Visão a falar no Heavy Rain que é um jogo para a Ps3», iniciado pelo moderador do fórum de uma turma, evidencia o processo de difusão e adopção de novidades entre as crianças, neste caso relativamente a um jogo. Meninas e meninos, de ambas as turmas, participaram na discussão, embora a maior parte das crianças não conhecesse o jogo. O proponente do tema respondeu no fórum: «[nomes], se quiserem conhecer perguntem. Eu brinco a isso no intervalo!!!!».

Ainda na mesma discussão sobre o jogo, um dos meninos mais prestigiados e influentes na outra turma exerce o seu papel de moderador desaconselhando-o por ser alegadamente violento e para adultos.

É neste processo de negociação intra-comunidade e extra-comunidade que os gostos e os mecanismos de regulação da comunidade de pares se vão reforçando ou alterando.

O fórum não teve o mesmo sucesso nas outras duas escolas, por um lado devido ao facto de o Atelier de Educação para os Media ter acontecido em horário extra-curricular colidindo com as actividades de lazer das crianças e, por outro lado, devido à baixa literacia da leitura e à falta de condições de acesso à internet.

A análise das trocas efectadas no correio electrónico e fórum revelou que só houve comunicação entre crianças de turmas diferentes pertencentes à mesma escola, ou seja, a maioria das crianças contacta as pessoas que conhece “cara a cara” do seu grupo de proximidade (a turma, a escola) e não estranhos. Estes dados estão em consonância com resultados recentes do projecto EU Kids Online, que dá conta que apenas 11 por cento das crianças entre os 9 e os 16 anos declararam já ter contactado online pessoas que não conheciam cara-a-cara (Livingstone, Haddon, Görzig, Ólafsson, & al., 2011, p. 27).

A análise da rede social (SNA) aplicada às mensagens trocadas no correio electrónico e fórum permitiu-nos visualizar as trocas de mensagens que tiveram lugar em cada comunidade de pertença (a turma, a escola) e na rede virtual constituída pelas três escolas. Quando aplicada aos dados do correio electrónico para o universo das três escolas, a SNA revelou que a investigadora, teve um papel agregador entre as respectivas redes, sendo de concluir que mesmo em ambientes mediatizados, os adultos têm um papel a desempenhar no desenvolvimento das crianças, tal como proposto por Vygotsky e actualmente prática comum em contextos educativos.

A metodologia SNA também demonstrou uma tendência para a homofilia de género, em concordância com os resultados apresentados relativos à observação participante.

Os resultados revelam ainda que os níveis de capital social são mais elevados para a escola da classe média-alta, o que pode estar relacionado com a sua maior literacia de base, e literacia mediática em particular, proporcionada por uma experiência mais bem-sucedida no Atelier de Educação Social para os Media. Por outro lado, os níveis de capital social são mais elevados para a turma do que para a escola, o que está de acordo com a maior coesão resultante dos relacionamentos na turma.

A SNA permitiu determinar quais os actores na rede que têm mais poder de influência, os mais prestigiados e os que mais contribuem para a coesão e/ou ligação a outras comunidades e esses dados estão de acordo com os da observação participante. Se no contexto da instituição escola esses actores estão identificados pelos docentes, em contextos de aprendizagem mediatizados esta informação é muito importante para o conhecimento e desenvolvimento da comunidade.

Apesar de não existirem outros estudos com SNA relativos à caracterização de comunidades infantis em ambientes mediatizados, com os quais possamos aferir a generalidade destes resultados, conseguimos provar com base nos dados da observação participante que a metodologia SNA é relevante para a monitorização de comportamentos e aprendizagem.

Bibliografia

- Bourdieu, P. (1985), The forms of capital, in J. G. Richardson (org.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, Nova Iorque, Greenwood, pp. 241-58.
- Brucks, M., Armstrong, M. G., & Goldberg, E. M. (1988). Children's use of cognitive defenses against television advertising: A cognitive response approach. *Journal of Consumer Research*, 14, 471-482.
- Buckingham, D. (2011). *The material child - Growing Up in Consumer Culture*. Malden: Polity Press.
- Buckingham, D., & all. (Dezembro de 2009). *The Impact of the Commercial World on Children's Wellbeing*. Obtido em 3 de Abril de 2012, de <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DCSF-00669-2009>
- Carvalho, M. J., (2010). *DO OUTRO LADO DA CIDADE. CRIANÇAS, SOCIALIZAÇÃO E DELINQUÊNCIA EM BAIROS DE REALOJAMENTO* (tese de doutoramento não publicada). FCSH – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Castells, Manuel (2004). *The Information Age: Economy, Society and Culture, Volume II - The Power of Identity*, Second Edition, Blackwell Publishing Ltd.
- Castells, M., (1998), *The Rise of the Network Society*, Malden, MA: Blackwell.
- Cook, D. T. (2004). Daniel Thomas Cook. *The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. (Kindle Locations 389-392). Kindle Edition.
- Crespo, L. (07 de 04 de 2008). Crianças portuguesas pesam 50% na decisão de compra dos pais. *Jornal de Negócios*. Obtido em 12 de 08 de 2011, de http://www.jornaldenegocios.pt/empresas/detalhe/criancas_portuguesas_pesam_50_na_decisao_de_compra_dos_pais.html.
- Davis, T. (2010). Methodological and Design Issues in Research with Children. In D. Marshall, *Understanding Children as Consumers* (p. 262). London: SAGE Publications Ltd.
- de la Ville, V.-I., & Tartas, v. (2010). Developing as Consumers. In D. Marshall, *Understanding Children as Consumers* (pp. 23-40). London: SAGE Publications Ltd.
- Drotner, K., Livingstone, S. (2008). Introduction, In K. Drotner, & S. Livingstone, *The International Handbook of Children, Media and Culture* (pp. 168-182). London: SAGE.
- Drotner, Kirsten, (2008). *Leisure Is Hard Work: Digital Practices and Future Competencies. Youth, Identity, and Digital Media*. Edited by David Buckingham. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press. 167–184. doi: 10.1162/dmal.9780262524834.167.
- Gauntlett, David (2005). *Moving Experiences - Media effects and beyond*, John Libbey Publishing, Eastleigh.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). Ethics. In M. Hammersley, & P. Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice* (pp. 263-287). London: Routledge.
- Holland, D., & Lachicotte, W. (2007). Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch, *The Cambridge Companion to Vygotsky* (p. 427). New York: Cambridge University Press.
- Kaptelinin, V., & Nardi, B. A. (2006). *Acting with Technology, Activity Theory and Interaction Design*. London: The MIT Press.
- Linn, S. (2004). *Consuming Kids: Protecting Our Children from the Onslaught of Marketing & Advertising*. Nova Iorque: New Press.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., Ólafsson, K., & al., e. (2011). *EU KIDS ONLINE FINAL REPORT*. Obtido em 12 de October de 2011, de www.eukidsonline.net.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2006). Does Advertising Literacy Mediate the Effects of Advertising on Children? A Critical Examination of Two Linked Research Literatures in Relation to Obesity and Food Choice. *Journal of Communication*, 56, 560–584.

- Davis, T. (2010). Methodological and Design Issues in Research with Children. In D. Marshall, *Understanding Children as Consumers* (p. 262). London: SAGE Publications Ltd.
- McNeal, J. U. (Fall 1990 / Winter 1991 de 1991). From Savers to Spenders: How Children Became a Consumer Market. *Media & Values*(issue #52-53). Obtido em 14 de January de 2012, de <http://www.medialit.org/media-values/media-values-articles-52-63#mv52-53>
- Marshall, D. (2010). Introduction. In D. Marshall, *Understanding Children as Consumers* (p. 262). London: SAGE Publications Ltd.
- Marôpo. L., (2009). A mediação na construção de uma identidade de direitos da infância: Representações jornalísticas de crianças e adolescentes em Portugal e no Brasil. (tese de doutoramento não publicada). FCSH – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Masuda, Y., 1980, *The Information Society*. Tokyo: Institute for the Information Society.
- Prout, A. (2008). Culture-Nature and the Construction of Childhood. In K. Drotner, S. Livingstone, K. Drotner, & S. Livingstone (Edits.), *The International Handbook of Children, Media and Culture* (pp. 21-35). London: SAGE.
- Qvortrup, J. (1995). Childhood in Europe, a new field of social research. In L. Chislom (Ed.). *Growing Up in Europe: Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. Berlin and New York: de Gruyter.
- Oakley, A. (1994). Women and Children First: Parallels and Differences between Children's and Women's Studies, in B. Mayall (ed.) *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, pp. 13–32. London: Falmer Press.
- Schroder, K., Drotner, K., Kline, S., & Murray, C. (2003). *Reseraching Audiences*. London: Arnold.
- Sterh, N. (1994). *Knowledge Societies*, London, SAGE.
- Tufte, Birgitte (2007). Tweens as Consumers – With Focus on Girls' and Boys' Internet Use. In *Children, Media and Consumption. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media* (Ed.).
- Tufte, B. & Ekstrom (2007), Introduction, In *The International Clearinghouse on Children, Youth and Media* (Ed.), *Children, Media and Consumption*.
- Van den Berg, B. (2008). I – Object - Intimate technologies as 'reference groups' in the construction of identities. *The Media@LSE Fith Anniversary Conference: Media, Communication and the humanity 2008*, held at LSE, (p. 20). London, UK.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Letramento¹ em Marketing na sala de aula: os gêneros textuais utilizados pelos professores

Maria de Lourdes Dionísio (mldionisio@ie.uminho.pt)

Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho (Portugal)

Jônio Machado Bethônico (joniob@mac.com)

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

Bolsista da CAPES

Resumo: Neste texto serão apresentados dados referentes a dois estudos que procuraram compreender o papel da escola na construção de cidadãos plenos, ativos e autônomos, considerando a atual centralidade do consumo e a hegemonia da lógica do marketing na mídia e nos espaços públicos.

Num primeiro estudo, buscou-se saber se e como os livros didáticos da disciplina de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, contribuíam para a formação de consumidores críticos, mais capazes de desnudarem os artifícios do discurso de caráter publicitário, nas mais diversas formas, e conscientes acerca de temas como consumismo, desperdício, desejos de compra. Para estas competências de compreender e usar estes textos, concebeu-se o termo "Letramento (ou literacia) em Marketing".

Grande percentagem das incidências encontradas corresponderam a gêneros publicitários canônicos impressos (anúncios de jornal, cartazes, panfletos), mas foram identificadas outras peças de marketing (embalagens, rótulos, logomarcas, capas de livro), a partir das quais eram propostas atividades de leitura e/ou de produção textual – inclusive sob uma perspectiva discursiva, próximas das condições reais da produção e consumo de tais textos.

Em um segundo estudo, buscou-se caracterizar, por meio de questionários e entrevistas, a prática dos professores em sala de aula quanto aos gêneros textuais de caráter publicitário usados, as razões e os modos para o seu uso.

Os resultados referentes à prática declarada pelos docentes também apresentaram a preponderância dos textos canônicos impressos. Este privilégio, de acordo com estas alegações, está vinculado a aspectos infraestruturais e aos saberes relativos à linguagem não verbal.

Este procedimento impacta negativamente no processo de desenvolvimento escolar de uma consciência crítica pois se mostra incompatível com as atuais estratégias das empresas e demais organizações, que cada vez mais se utilizam de meios como a TV e a internet e ações fora dos veículos tradicionais.

Palavras-chave: Literacia Crítica, Ensino, Gêneros textuais

Marketing e comunicação

A partir do final dos anos 1980, mas principalmente a partir da década seguinte, a política econômica neoliberal e novas tecnologias de informação e de comunicação deram um impulso sem precedentes ao crescimento de grandes corporações. Processos generalizados de privatização e de desregulamentação, em nível global, abriram espaço para que a lógica de mercado passasse a ocupar cada vez mais âmbitos diversos da sociedade, em escala inédita. Muitas das tradicionais responsabilidades estatais, por exemplo, foram compartilhadas ou mesmo transferidas para a iniciativa privada, como o fomento à cultura e aos desportos, como a gestão de áreas públicas.

Causa e consequência destes movimentos, o consumo foi ganhando centralidade no cotidiano de um número cada vez maior de cidadãos, influenciando a construção identitária e os processos de socialização. A lógica capitalista foi, assim, exercendo impacto nas relações sociais e nos vínculos institucionais, condicionando atos e desejos.

A “colonização da vida pelo consumo” (Costa, 2011) se vê sustentada e potencializada pela expansão – e reconfiguração – das campanhas de marketing, moldadas para se tornarem compatíveis com o atual contexto de mercado, pois o desenvolvimento e complexificação resultantes da globalização influenciaram no modo de concepção e divulgação das ações das empresas.

Para que as ações de venda tragam retorno de modo mensurável, e diversifiquem o modo de se comunicarem com seus consumidores, além dos grandes investimentos nos formatos de publicidade tradicionais, como anúncios em jornais e revistas e comerciais na TV e no rádio, outras ferramentas de comunicação têm sido cada vez mais utilizadas – de modo integrado, sinérgico, orquestrado.

A mídia, assim, visando fortalecer seus próprios interesses de mercado, se tornou um espaço fértil em imbricações entre os conteúdos nos veículos e programas de caráter jornalístico, que mesclam de modo sutil informação, entretenimento e mensagens de estímulo ao consumo (Ramonet, 1999, 2002; Utard, 2003). Sobre esta diversificação de formas de comunicação e esta extrapolação dos limites do anúncio comercial, Francisco Gracioso (2008, p. 485) enfatiza que “estamos diante de um fenômeno que poderá tornar menos nítida no futuro a diferença que hoje existe entre a propaganda e a matéria editorial”.

Até certo ponto, pode-se dizer que as diversas formas de agir do marketing voltadas para o consumidor se transformaram em atos planejados de comunicação, seguindo à risca a visão global da instituição, seus objetivos e interesses, visando, segundo Corrêa (2006, p. 73) “influenciar o comportamento do público interno e externo ao maximizar a satisfação”, ou como diz Clotilde Perez (2004), potencializar os efeitos de sentido a fim de se construir uma conexão com o consumidor (p. 47).

Apesar de estarem disponíveis múltiplos meios de divulgação, a mídia (principalmente a televisão e, cada vez mais, a internet) configura-se como o ambiente mais pródigo para estas práticas devido não só, no caso destes veículos audiovisuais, às características das mensagens (mais influentes, envolventes, sedutoras – e de longo alcance) como à frequência

com que consumidores potenciais as assistem ou acessam, principalmente no caso das crianças e adolescentes.

Ou seja, a mídia, onnipresente, acabou por se tornar um instrumento de persuasão voltado para o aumento do nível e da intensidade das atividades de consumo (Silverstone, 2002). Estes veículos de comunicação, em sua vocação comercial e internacional (Belloni, 2010, p. 62), atuam decisivamente na naturalização do discurso de marketing, fornecendo credibilidade e legitimação, garantindo uma maior influência das estratégias perante os públicos-alvo.

Estas mensagens se fundamentam em uma visão de mundo – e ensinam valores e comportamentos, determinam o que é aceitável ou não. Marisa Vorraber Costa denomina o efeito educativo destas produções culturais de “pedagogia cultural corporativa” (2009, p. 132), salientando que os “padrões de consumo moldados pelo conjunto de propagandas das empresas capacitam as instituições comerciais como professoras do novo milênio”. No mesmo sentido, Shannon (2011, p. 16) defende que todos os textos, incluindo os do marketing, contêm impregnadas em si mesmo pedagogias – públicas, estratégicas e ideológicas – que nos ensinam a ler o mundo de determinada maneira. Ou seja, estes textos visam ensinar-nos a comprar, comportar e agir nos modos que eles próprios promovem.

Esta ação pedagógica fomenta comportamentos individualistas, hedonistas, imediatistas – estimulando nos cidadãos-consumidores posturas consumistas, passivas, apolíticas. Como reflexo deste processo formativo, as “crianças pós-modernas” (Momo, 2007) quotidianamente comparecem às escolas públicas trazendo incorporados ícones, mercadorias e desejos mediatizados, seduzidas pelas imagens e pelos apelos – que são tão intensos quanto efêmeros. De acordo com Schor (2004), as pessoas veem mais de 40.000 anúncios cada ano e um jovem verá mais de 3.000 por dia, em vários media.

Neste sentido, torna-se urgente ensinar a ler “de olhos bem abertos”, isto é, ler com agentividade, uma capacidade de interpretar e criticamente responder a todos os textos especialmente os da publicidade (Harste & Albers, 2013, p. 383). De certa maneira, este modo de ler é componente essencial daquilo que Kalantzis, Cope & Harvey (2003) designam por “novo básico”: um movimento para lá do velho básico relativo à leitura e à escrita, em direção à capacidade de ler e criticar os textos multimédia.

O presente artigo discute o papel da escola frente a estas circunstâncias, enfatizando, a partir dos resultados de pesquisas, quais textos de carácter publicitário estão presentes na disciplina de Língua Portuguesa, promovendo implícita ou explicitamente o que podemos chamar de “Letramento em Marketing” (Bethônico, 2008; Bethônico; Frade, 2010). Assim, ser letrado neste domínio se refere a dois eixos fortemente conectados: o primeiro (e mais importante) diz respeito à capacidade de analisar criticamente as campanhas de Marketing (nas mais variadas formas e suportes, conforme exemplificado anteriormente), compreendendo os interesses que fundamentam estas mensagens e suas estratégias persuasivas. Subjacente a esta capacidade há um segundo eixo, referente à maior conscientização acerca das necessidades, desejos e comportamentos de consumo e acerca de questões como consumismo, desperdício e direitos do consumidor.

Como será visto mais à frente, variados textos de caráter publicitário são sugeridos para as atividades em sala, em manuais didáticos, por exemplo, e há fortes indícios de que os docentes trabalham com uma significativa diversidade de textos desta esfera. No entanto, as ênfases dadas a certos tipos e as baixas frequências de outros se mostram bastante incompatíveis com o desenvolvimento de sujeitos capazes de usar fluentemente, eficazmente e criticamente (Dionísio, Oliveira, Martins & Cunha, 2007) os textos que o rodeiam. Nestas condições, a existência de tais textos nas aulas, acabam por esbater as fronteiras entre educação e os esforços comerciais para atingir audiências infantis e juvenis, promovendo estranhas parcerias entre escola e mercado (Molnar, Koski & Boninger, 2010).

Gêneros na escola

Segundo Fregonezi (1999), mas também Geraldi (2009), no âmbito do ensino da língua, especificamente do Português, assistimos nas últimas décadas a dois movimentos: um primeiro de deslocação do estudo da frase para o texto e um segundo, do enunciado para a enunciação. Estes movimentos andam a par de um outro: o da mudança daquilo que alguns chamam a perspectiva “funcional” do ensino da língua e a perspectiva “humanista” (Castro, 2007). A perspectiva funcional favorece o desenvolvimento das habilidades de escrever, ler e falar, como forma de preparar os estudantes para participarem na sociedade, em especial do mundo do trabalho; a humanista privilegia o desenvolvimento intelectual e a aquisição de aspectos morais, culturais e valores estéticos. Comparando com os paradigmas de ensino das línguas maternas conceptualizados por Sawyer & Van de Ven (2007), essas perspectivas corresponderiam, respetivamente, aos paradigmas utilitarista e académico, os quais opõem duas posições: ensinar português para capacitar os alunos a ler e escrever textos diversos, do quotidiano, dando pouca relevância à literatura, ou ensinar com ênfase na literatura de modo a garantir uma formação mais humanista (Castro, 2007).

Nestes movimentos, o texto não é um elemento que se apresenta naturalmente isolado, fora de um contexto: os textos são produzidos e recebidos em diversas situações de comunicação que acabam por determinar ou direcionar o formato do texto, a linguagem a ser usada, sua extensão e organização e o seu estilo. Tal constatação, por sua vez levou à apropriação da noção de gênero para se desenvolver propostas de ensino-aprendizagem, pois, conforme Bazerman (2006, p. 16), “o escrever bem requer mais do que a produção de sentenças corretas, também envolve a comunicação bem-sucedida de mensagens significantes para outros”.

Para Bakhtin (2000), gêneros textuais são modelos de textos que se consolidaram a partir o uso em determinadas situações, desenvolvendo um formato “relativamente estável”. Os gêneros, assim, configuram-se como possibilidades de uso da língua em situações comunicativas que são normalmente recorrentes e que, portanto, já apresentam algumas formas linguísticas e textuais que costumam ser usadas naqueles casos determinados. Sua realização, desse modo, vai depender das condições de produção e recepção do texto, que por sua vez vão definir as formas escolhidas para a realização do gênero textual, já que o autor

manipula os elementos que vão compor o texto para que ele atenda, da melhor forma possível, às demandas daquela determinada situação de comunicação.

Conforme salienta Luiz Antônio Marcuschi (2002), a partir do momento que se reconhece que “todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão”. Este autor considera que o trabalho com os gêneros, enquanto “artefatos linguísticos concretos”, se configura como “uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia”. De modo similar, Silva (2005) trata os gêneros como “instrumentos facilitadores” da aprendizagem.

Se, assim, os alunos podem melhor entender as práticas de uso social da linguagem por meio dos gêneros, Marcuschi (2002), ao tratar dos textos que considera mais relevantes, afirma que “há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. Inclusive e talvez de maneira fundamental, os que aparecem nas diversas mídias hoje existentes (...)”.

Considerando a forte presença do discurso de estímulo ao consumo na atualidade, principalmente nos veículos de comunicação, vê-se mais uma vez a pertinência em se trabalhar com gêneros da esfera do Marketing na educação escolar, mas sempre visando a capacidade de lidar criticamente com as ações de comunicação das organizações. Neste sentido, a formação de leitores e consumidores críticos deve privilegiar a dimensão “estratégica” das mensagens, ou seja, o modo com que se dá a promoção da marca anunciante e como se caracterizam as relações instituídas com o público. Assim, os textos precisam ser tratados considerando fortemente suas características funcionais, para além de aspectos formais, observando-os “pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo” (Marcuschi, 2006, p. 24).

De modo semelhante, e tal como entendemos também no Letramento em Marketing, os estudos no âmbito da ‘literacia crítica’ (*critical literacy*), com vista à capacitação (emancipação) dos indivíduos para a intervenção nas relações de poder instituídas, num vínculo mais ativo e consciente com os discursos hegemônicos, enfatizam a necessidade de considerar, no trabalho escolar com os textos, aspectos sociais mais amplos, ou seja, uma “leitura das culturas à volta, por detrás, por baixo, ao longo, depois e dentro do texto”, não deixando de considerar as suas características formais (Luke, O’Brien & Comber, 2001, p. 113).

Diferentes investigações...

A fim de conhecer, como já dito, os gêneros do marketing presentes na escola, desenvolvemos a partir de 2006, estudos que tiveram várias frentes. O primeiro interesse investigativo foi o conteúdo dos livros didáticos de Língua Portuguesa, considerando a sua importância enquanto condicionante da prática docente (Bethônico, 2008). Com este objetivo, foram selecionadas duas coleções de manuais, ambas voltadas para o início do Ensino Fundamental (ou seja, para o ensino de crianças das antigas 1ª a 4ª séries, entre 7 e 10 anos), totalizando 8 livros.

Nestas publicações, todas as ocorrências relativas a peças da esfera do Marketing ou que abordavam o tema consumo foram categorizadas e analisadas, tentando compreender se e como propiciavam a formação de consumidores críticos ao considerar, no caso dos gêneros, aspectos discursivos: os objetivos, o público-alvo, o veículo utilizado, as estratégias persuasivas.

Em um segundo momento, o foco da análise se voltou para o professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (para crianças dos 6 aos 14 anos) em busca de melhor compreender sua prática relativa ao Letramento em Marketing, considerando as condições infraestruturais, sua formação profissional, a frequência e modo com que o tema é tratado e o interesse dos alunos, entre outros fatores.

Optou-se por, a partir do universo de docentes das escolas públicas da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, selecionar uma amostra de 336 docentes a fim de coletar informações preliminares, exploratórias, por meio de um questionário. Objetivando viabilizar esta coleta, a amostra foi organizada em grupos: 94 professores do Fundamental Inicial (alunos de 6 a 11 anos) e 74 da fase final (alunos de 12 a 14 anos) responderam a questões voltadas ao trabalho com textos da esfera publicitária e o mesmo número de docentes foram questionados sobre sua prática e suas opiniões relativas ao tema consumo.

Os dados obtidos através deste *survey* propiciaram a concepção de uma pauta para entrevistas em profundidade, de caráter descritivo, baseada na qual 8 professores da amostra foram novamente inquiridos, sendo 4 de cada fase do Fundamental. Tanto estas declarações quanto os resultados dos questionários relativos aos textos publicitários revelaram, quanto aos gêneros, quais textos são mais frequentes e quais são mais raros nas salas de aula – e apontam indícios acerca dos motivos destas ocorrências.

As declarações dos docentes serão as principais fontes a partir das quais as questões concernentes aos gêneros serão tratadas na próxima seção. No entanto, não somente serão referenciadas as incidências extraídas dos 8 manuais como também o serão, enquanto dados complementares e em segundo plano, informações originadas de outros dois locais: os Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes em vigência para o ensino no Brasil, que servem de orientação para a revisão e elaboração de propostas didáticas; o Portal do Professorⁱⁱ, um espaço virtual público concebido em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, e que tem como objetivo otimizar o processo de formação de professores brasileiros e, com isso, enriquecer a sua prática pedagógica. Trata-se de um ambiente que permite aos docentes de todo o Brasil compartilharem suas ideias, propostas e sugestões metodológicas para que se possa trabalhar em sala de aula com os diversos temas curriculares. Deste site foi selecionada uma amostra de “Sugestões de Aula”.

... e resultados semelhantes

Parâmetros curriculares e livros didáticos

No que tange aos Parâmetros Curriculares para os primeiros quatro anos do Ensino Fundamental, relacionados à Língua Portuguesa, comumente gêneros da esfera publicitária

são citados em meio a outros, em uma lista de sugestões. Exemplificando, pode-se encontrá-los nos “Conteúdos Gerais” do 1º e do 2º cicloⁱⁱⁱ, enquanto “gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral” e “para o trabalho com a linguagem escrita” (Brasil, 1997, p. 72 e 82).

No documento como um todo, os gêneros mais comuns são impressos e tradicionais, principalmente anúncios, cartazes e panfletos, mas também são mencionados rótulos e embalagens, que são impressos, mas não comumente relacionados à esfera publicitária, apesar de também fazerem parte das ações comunicacionais de Marketing. A menção a textos publicitários audiovisuais (comerciais de rádio e TV) ocorre na listagem presente nos “Conteúdos Gerais” e quando é tratada a utilização de recursos didáticos: o uso do gravador é sugerido para possibilitar a revisão da produção oral dos alunos, após, por exemplo, a “simulação de anúncios e programas de rádio” (p. 61).

Com maior ênfase, os textos de caráter publicitário aparecem neste documento vinculados a “Temas Transversais”, a “Projetos” e à “Alfabetização”. No primeiro caso, a publicidade (sem a especificação de gêneros) é sugerida como foco de reflexão sobre a língua enquanto difusora de certas concepções e valores quanto às diferentes etnias, classes, credos e gêneros. Ainda neste caso, o desenvolvimento de peças ou campanhas (também sem o detalhamento dos gêneros) é proposto como um dos meios de se concretizar o conteúdo dos diferentes Temas, “contextualizando significativamente a aprendizagem (por meio de) produções de interesse do convívio escolar e da comunidade” (p. 37). Exemplificando, são listadas campanhas de conscientização ambiental ou voltadas para a prevenção de doenças, folhetos sobre primeiros socorros e cartazes com direitos do consumidor.

Quanto a “Projetos”, cartazes, panfletos e folhetos são sugeridos, entre outras formas, como produtos dos trabalhos; a reflexão sobre as características do gênero cartaz é citada como exemplo de análise que pode estar vinculada à produção de textos; e consta o panfleto como maneira de registro escrito do desenvolvimento do projeto.

Por fim, no que se refere à alfabetização, diversos textos de caráter publicitário são citados como material adequado para atividades em que a aprendizagem se baseia em índices contidos no texto e em estratégias de antecipação:

(Os textos mais adequados são) as embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito. (p. 56)

No que tange à publicação que trata da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental Final, são priorizados quatro grupos de gêneros, “aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social” (Brasil, 1998, p. 53): literários, de imprensa, de divulgação científica e publicitários (mais uma vez, sem especificar os gêneros). O último agrupamento é citado como um dos “privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos” (p. 54), mas não está presente na listagem daqueles sugeridos para atividades de produção textual.

Em comparação com a publicação voltada para a mesma disciplina no Fundamental Inicial, esta faz referência a uma menor quantidade de gêneros da esfera publicitária. O folheto é citado duas vezes: como publicação passível de ser desenvolvida por meio da utilização de processadores de textos e, enquanto “folheto informativo”, é sugerido como “exemplo de projeto” (p. 87). As outras referências a textos da esfera publicitária não sugerem claramente o gênero, como é o caso de uma das orientações didáticas relacionadas à variação linguística: “análise e discussão de textos de publicidade ou de imprensa” (p. 83).

No que se refere a estes dois documentos, assim, é possível identificar diversas ocorrências relativas a ações de comunicação de Marketing, as quais são fundamentadas pela perspectiva dos gêneros, ou seja, considerando os âmbitos sociais de sua produção, divulgação e recepção. No entanto, tanto a prioridade dada aos textos impressos e tradicionais da esfera publicitária quanto a recorrente falta de especificação dos gêneros por um lado demonstram uma incompatibilidade entre a proposta oficial e o atual momento mercadológico e midiático (na verdade, “extramidiático”) e por outro não estimula a percepção dos docentes acerca da amplitude e diversidade de meios usados nas campanhas estratégicas das empresas, reforçando a ideia de que a “publicidade” se refere a anúncios, comerciais, outdoors, rótulos, embalagens.

Os livros didáticos analisados em Bethônico (2008) mostraram-se adequados às determinações oficiais e à sua perspectiva discursiva: há a presença de uma multiplicidade de gêneros, diversificados e heterogêneos, das mais diversas esferas da atividade humana, incluindo aqueles que circulam quotidianamente, a partir dos quais são propostas atividades que abrangem a situação de uso dos textos.

Mesmo com os diversos indícios de que haveria grande possibilidade de encontrar peças de cunho comercial nas coleções de manuais e que elas não seriam analisadas somente no âmbito ortográfico e sintático, o conjunto de ocorrências revelou uma riqueza surpreendente dentro da perspectiva semântica e discursiva, ou seja, do Letramento em Marketing. Os livros apresentaram várias dezenas de trabalhos em torno de diferentes ações de comunicação mercadológica, a partir dos quais eram revelados e discutidos dados fundamentais a respeito das estratégias utilizadas pelas organizações.

Exemplificando a diversidade encontrada, as incidências relativas a gêneros da esfera do Marketing foram agrupadas da seguinte forma^{iv}: Anúncio de revista ou jornal; Aviso / Cartaz / Placa; Bilhete de Passagem / Ingresso; Capa de agenda, de caderno, de catálogo telefônico, de CD, de fita de vídeo ou DVD, de livro, de revista; Cardápio; Catálogo; Comercial de Rádio ou TV; Convite; Embalagem / rótulo; Etiqueta; Fachada / placas de fachada; Faixa; Folheto; Logomarca; Mala-direta; Mural / Painel; Nota fiscal; Outdoor; Peças para distribuição (como panfletos ou similares)^v.

O fato de os objetos analisados neste caso serem livros obviamente favorece a presença de textos que podem ser concretizados no meio impresso. É certo que esse universo representa uma gama considerável de ações de comunicação empresarial, de forte impacto e de grande presença no cotidiano, como anúncios de revista e de jornal (ainda mais levando-se em

consideração a expansão de jornais populares no Brasil). Além desses, pode-se citar os outdoors, logomarcas e suas mais diversas aplicações, embalagens, folhetos, cartazes etc. No entanto, não fazem parte deste grupo os comerciais de TV (meio que concentra mais de 60% dos investimentos em marketing das empresas nacionais) e as campanhas na internet (veículo que tem apresentado o maior crescimento, em alcance e em concentração de verbas publicitárias, em relação a todos os outros meios, impressos e eletrônicos).

O fato de não se poder explorar devidamente a linguagem digital e audiovisual a partir de representações impressas não significa que esses veículos não possam ser incluídos com o devido destaque nos materiais didáticos. As poucas referências aos meios eletrônicos encontradas entre as incidências não se mostraram compatíveis com a importância dessas mídias. Simplesmente citar sites no início de cada unidade que tratam do assunto que será abordado, discutir sobre a qualidade da programação televisiva e propor por duas vezes a produção de comerciais para TV ou rádio não se apresenta suficiente, pois como foi descrito no início do presente artigo, a gestão da comunicação empresarial cada vez mais apela para experiências multimídias e multissensoriais.

Declarações de professores

Assim, como descrito na seção anterior, no intuito de melhor conhecer e compreender como se dá o Letramento em Marketing nas escolas, utilizando questionários e entrevistas inquirimos docentes da Rede Municipal de Ensino da cidade de Belo Horizonte, no Brasil.

Conforme dito antes, metade da amostra dos docentes (94 do Ensino Fundamental Inicial e 74 do Ensino Fundamental Final) respondeu ao questionário que tratava do trabalho com textos de caráter publicitário. Às questões voltadas especificamente para os gêneros, no entanto, somente responderam os professores que, no início do questionário, afirmaram que efetivamente tratam da publicidade em suas aulas, ou seja, 89 professores do primeiro subgrupo e 67 do segundo.

Considerando esta sub-amostra, os resultados à questão “Marque com qual(is) **ação(ões) ou peça(s) de Publicidade você já trabalhou** na sua sala de aula”^{vi} estão organizados a seguir, na Tabela 1.

É interessante perceber nesta tabela que, em ambos os subgrupos, a ordem decrescente de frequência é exatamente a mesma: peças impressas canônicas da esfera publicitária ocupam as três posições mais altas, seguidas por “Logomarcas, Embalagens e Rótulos”, também impressos mas que não são tradicionalmente vinculados à Publicidade. Conforme visto anteriormente, estes gêneros também são privilegiados nos Parâmetros Curriculares e nos livros didáticos.

Entre os menos frequentes, de acordo com as alegações dos respondentes, estão ações “extramidiáticas”, os pontos-de-venda, e aquelas veiculadas em mídias eletrônicas, no caso, via rádio e via internet. Os comerciais de TV aparecem no meio da listagem, com menos da metade da frequência dos anúncios em revistas e jornais – uma total incompatibilidade com as atuais estratégias das campanhas publicitárias, principalmente aquelas voltadas para crianças e adolescentes. Complementando estas informações, os dados apresentaram, ainda, indícios

de que grande parte dos professores já trabalhou com uma variedade de gêneros desta esfera, sendo que a faixa que varia entre 4 e 7 tipos de texto foi a concentrou maior percentagem de respostas.

Tabela 1 – Survey: Ações ou peças com as quais já trabalhou (em %)

	Fund. Inicial	Fund. Final
Anúncios em Revistas e Jornais	92,1	94
Panfletos, Folhetos, Encartes	91	77,6
Cartaz	76,4	68,7
Logomarcas, Embalagens, Rótulos	74,2	61,2
Outdoors	48,3	52,2
Matérias jornalísticas em revistas e jornais DE EMPRESAS (como matérias-pagas)	41,6	50,7
Comerciais de TV	37,1	47,8
Patrocínios / eventos esportivos, culturais, ecológicos	31,5	23,9
Malas-diretas	14,6	11,9
Ações em pontos-de-venda (fachadas, vitrines, lojas)	13,5	11,9
Comerciais de Rádio	10,1	7,5
Sites empresariais da internet	9	6

Relativamente à frequência com que estes textos são trabalhados sob uma perspectiva crítica, considerando, conforme constava nos formulários dos questionários, “os objetivos da mensagem, o público-alvo, as estratégias de convencimento, a persuasão, a mídia utilizada”, foram formuladas duas questões que visavam conhecer a opinião do respondente sobre o tratamento discursivo dos textos nas escolas públicas em geral e a sua própria prática em sala de aula. Para resposta foi utilizada uma escala, de 0 a 5, em que 0 corresponde a “nunca” e 5 “sempre”^{vii}.

Como pode ser visto na Tabela 2 a seguir, a maior parcela dos docentes respondentes tanto do Fundamental Inicial quanto do Final consideraram que nas escolas públicas o tratamento discursivo ocorre com “certa frequência”, pois as respostas se concentraram entre os graus 2 e 4. Pelos números, talvez se possa dizer que tal abordagem é mais corriqueira do que rara – algo mais claro quando se observa os graus declarados pelos docentes acerca de seu próprio trabalho em sala de aula.

Tabela 2 – Survey: Sobre a frequência com que é considerada uma perspectiva discursiva dos textos (em %)

		Nas escolas públicas	Na própria sala de aula
Fundamental Inicial	0	2,2	0,0
	1	4,5	2,2
	2	24,7	16,9
	3	23,6	28,1
	4	31,5	24,7
	5	13,5	28,1

		Nas escolas públicas	Na própria sala de aula
Fundamental Final	0	0,0	0,0
	1	7,5	1,5
	2	14,9	9,0
	3	43,3	22,4
	4	19,4	25,4
	5	14,9	41,8

De modo semelhante ao revelado por outros resultados dos *survey* (cujas temáticas não estão sendo tratadas no presente texto), é interessante notar que há indícios de que os docentes consideram sua prática, em relação ao que ocorre “nas escolas públicas em geral”, distintiva, melhor: uma auto-percepção valorizada. As percentagens nos graus mais baixos, comparando-se as colunas em cada fase do Fundamental, diminuem, e a concentração nos

níveis mais altos cresce, marcadamente no grau 5, “sempre”.

Relativamente às informações coletadas via entrevistas em profundidade acerca dos gêneros, verifica-se que estas não só reafirmaram as tendências anteriormente apontadas como também apresentaram pistas sobre os motivos para certas escolhas e comportamentos dos docentes em sala de aula.

Primeiramente, é interessante notar que, dos 8 docentes entrevistados, 3 deles, que atuam no Fundamental Inicial, citaram os gêneros textuais ao serem questionados a respeito do motivo ou o modo com que trabalham os textos de caráter publicitários. A professora [6:TP], por exemplo, assim respondeu:

É mais no sentido de trabalhar os diversos gêneros mesmo. É uma habilidade que tem que ser construída, de acordo com a proposição da Prefeitura... Tem lá que a gente tem que trabalhar com gêneros textuais. Então, a gente sempre coloca vários tipos de gêneros em cada ano. (...) Depende do trabalho que está em volta. Por exemplo, se a gente trabalha com uma leitura literária, e lá cita algum tipo de produto, aí a gente pode procurar algum texto publicitário que fale daquele produto.

Uma professora com experiência no Fundamental Inicial, [3:MT], por sua vez, foi a única respondente às entrevistas que alegou que “nunca apostou no texto publicitário”, tendo somente tecido alguns comentários em sala acerca da “genialidade” de certas campanhas e proposto, durante uma disciplina de Artes, que os alunos “refizessem o visual publicitário por meio de grafites”.

Considerando as 7 entrevistas restantes, pode-se perceber pelos relatos que os textos mais usados nas atividades de leitura e produção são impressos, relativos principalmente aos gêneros canônicos publicitários. As diferentes condições infraestruturais interferem – mas não determinam – as escolhas dos docentes em relação aos textos trabalhados em sala.

A docente [5:SF] alegou que já trabalhou “com todos os tipos... impressos, TV” e que já tratou de patrocínios esportivos em sala. Os comerciais de TV, no entanto, “como é difícil a gente ter acesso”, não são apresentados em sala – ela “somente fala” sobre eles. Como a docente afirma que não há televisão instalada nas salas, devendo ser transportada de acordo com a demanda dos professores, gasta-se muito tempo e que, no caso do uso do Data Show, a própria docente apresenta dificuldades no lidar – o que faz com que “essas coisas do eletrônico” sejam vistas por ela como “mais difíceis”. Neste sentido, apesar de considerar que “temos computadores que sempre são suficientes”, a professora disse que se sente desanimada pela “falta de um equipamento montado na sala, aonde você chega e liga, e você tem aquela habilidade e não precisa chamar ninguém”.

Já [7:AL], apesar de ter considerado “complicado” o fato de que haver “um equipamento para 21 salas, que precisa ser agendado”, os comerciais de TV foram materializados para os alunos. A docente também já trabalhou com anúncios de jornal (vinculados ao projeto sobre esta mídia por ela desenvolvido), cartazes e anúncios de revista (estes, provenientes de livros

didáticos do 7º ano).

Da mesma forma, [8:RC], por meio de uma TV com DVD que pode ser transportada para o interior da sala, alegou ter mostrado para seus alunos comerciais (gravados por ela em casa). A docente ainda relatou ter utilizado panfletos, anúncios de jornal e revista e, levando os alunos para fora da escola, ter mostrado também cartazes afixados em muros e postes, outdoors e comerciais em ônibus. Ela citou ainda que, durante a simulação de programas infantis televisivos, os alunos fazem ações de merchandising e que utiliza o laboratório de informática para pesquisar “sites e propagandas”.

No caso da professora [6:TP], a escola onde atua tem televisão em sala, “mas geralmente ela não pega canal, só DVD. Aí o texto publicitário nem sempre está no DVD (...). São coisas pequenas, mas até que você consegue ligar a televisão já gastou muito tempo. O rádio também... Acaba que você não tem tanto acesso... O aluno não tem tanto essa materialidade disponível na mão do professor o tempo todo”. Como consequência, a docente utiliza “mais impressos”, sendo os comerciais de TV evocados (no caso de sua turma de 2º ciclo). Como ela afirma: “Eu acho que a gente legitima mais a questão do impresso mesmo, principalmente nessa idade dos seis a sete anos”.

No que se refere à infraestrutura, [2:TC] tratou somente do acesso à internet a partir de sua sala de aula. Ele alegou que conseguiu um ponto de internet em sala uma vez, “uma raridade, e não aconteceu mais”. Quanto aos gêneros utilizados, mesmo sem especificar com maiores detalhes as peças por ele utilizadas, o docente afirma que trabalha “com textos fixos, aquilo que seja possível eu conduzir”.

Da mesma forma, [4:SG] cita a facilidade em se trazer anúncios de jornal e de revista e, eventualmente, panfletos. Comerciais de TV são evocados em sala, sendo “raríssimo” mostrá-los. Ao tratar do acesso à internet, disse que “um bom laboratório de informática”, “uma infraestrutura razoável para isso”.

Por fim, ao tratar dos equipamentos disponíveis, [1:CA] disse que o Data Show “é complicado, que leva tempo para montar”. No entanto, por meio da conexão com seu próprio computador, conseguiu mostrar comerciais de TV para seus alunos. Por mais que esteja trabalhando com comerciais televisivos e de rádio em um projeto sob sua responsabilidade, ela alegou que normalmente faz atividades a partir de impressos: anúncios, outdoors, cartilhas e embalagens^{viii}.

Conforme as declarações, as atividades propostas quer sejam de análise (tarefas de localização, descrição e interpretação de elementos), quer sejam de produção de textos, todos os docentes (com exceção de [3:MT]), alegaram considerar aspectos discursivos: quem é o público-alvo, qual é o objetivo da mensagem, como ela tenta convencer o consumidor, a adequação do texto ao suporte. No entanto, nenhum respondente deixou claro que trata de todos estes fatores em suas aulas, dando indícios de que o grau de profundidade no tratamento dos textos é variado, mesmo comparando as respostas de docentes que atuam no mesmo ciclo.

A fim de melhor compreender se e como os saberes dos docentes impacta nas escolhas

dos gêneros e nos modos com que eles são trabalhados, as entrevistas também se voltaram para a caracterização de seu domínio da linguagem não verbal, conhecimento imprescindível para o tratamento analítico e crítico do discurso publicitário sob o viés do Letramento em Marketing.

[1:CA] alegou que explora as imagens e o uso das cores e que “essa análise vem da formação, só que o que vem de formação a maioria fica mais no esquecimento. A gente acaba buscando outros recursos, e dependendo da turma você tem que até improvisar, então, isso é na experiência mesmo (...). Mais intuitivo também.” Entre estes recursos pode-se citar o material relativo às cores que a docente teve acesso a partir de uma busca na internet. Já no que tange ao tratamento da linguagem audiovisual, a professora disse, fazendo referência a um coletivo, que “nós não temos condições de trabalhar isso”.

De modo semelhante, [2:TC] respondeu que seu conhecimento acerca do não verbal é intuitivo: “Vai muito da mensagem, do que ela me diz e do que eu posso utilizar. É mais um trabalho de busca pra encaixar uma coisa com a outra”. Já [8:RC] se vê capaz de “dar significado para uma cor ou para desconstruir uma fotografia”, afirmando ainda que considera, quando trata de mensagens televisivas, a linguagem audiovisual (câmeras, cortes, fundo musical).

Na sua prática, o docente [4:SG] pareceu privilegiar a linguagem verbal: “As peças publicitárias normalmente a gente retira de jornal, de revista, tanto a parte escrita, como **às vezes, foto**, algum objeto que identifique... E a gente procura trabalhar esses aspectos dentro de sala, principalmente na questão do convencimento, como é utilizado **as formas verbais** para convencer” [grifos nossos]. Ele alega ter “um pouco de conhecimento” relativo ao tratamento das imagens de televisão.

No caso de [5:SF], a professora respondeu que considera, em suas atividades em sala, aspectos como a cor, a adequação do tipo de letra, das imagens e, no que tange tanto à linguagem não verbal, quanto à análise discursiva dos textos. A docente [6:TP], por sua vez, alegou que seu domínio de assuntos como cor e tipografia é “bem básico mesmo” e que não teria facilidade para tratar de tópicos como trilha sonora, corte, câmera e narrativa. Assim ela descreveu seus exercícios de leitura de mensagens da TV: “Tudo é um conjunto, mas a primeira análise que eu faço é do assunto mesmo. Depois a gente começa a perceber que aquela música ali é pra fazer você sentir tal sensação mesmo...”.

No que se refere ao seu tratamento do discurso não verbal, [7:AL] cita como exemplo uma análise de comerciais de TV em que considerava “a questão da imagem e da música”. Por fim, [3:MT] alegou que, mesmo tendo trabalhado pouco com o texto publicitário em sala de aula, tem “totais condições” de lidar com a linguagem não verbal.

Como visto até aqui, tanto os Parâmetros Curriculares quanto, em consequência, os manuais didáticos enfatizam os textos publicitários canônicos impressos, preponderantemente abordados a partir de um viés discursivo (apesar de terem sido encontrados diversos exemplos, nas coleções analisadas, de atividades de caráter puramente normativo). O *survey* também revelou indícios de que a prática dos professores se assemelha, nestes aspectos, às

propostas oficiais e ao conteúdo dos livros didáticos. Da mesma forma, as alegações dos entrevistados apontaram para a mesma direção e ainda revelaram possíveis razões para as escolhas e abordagens: as limitações infraestruturais (e as eventuais dificuldades de lidar com os equipamentos) se constituem como um forte condicionante e os respondentes comumente alegaram ter dificuldades no tratamento da linguagem não verbal.

Ao conjugar estes fatores com as alegações relativas ao tratamento dos aspectos discursivos, tem-se indícios de que os trabalhos com os textos de caráter publicitário, no que se refere ao Letramento em Marketing, são frequentemente superficiais.

Por fim, a partir da análise das “Sugestões de Aulas” disponibilizadas no Portal do Professor, tem-se que 28% das atividades propostas a partir dos textos de caráter publicitário não consideraram aspectos não-verbais e apenas 17% propunham reflexões que simultaneamente tratavam das estratégias de persuasão, do público-alvo, dos veículos utilizados e dos objetivos das mensagens – ou seja, âmbitos fundamentais para formação de sujeitos “letrados em Marketing”. Quanto aos gêneros, 41,5% das ocorrências se voltavam para textos tradicionais impressos (no caso, anúncios, cartazes, folhetos, panfletos e outdoors), sendo que os gêneros eletrônicos como televisão e rádio corresponderam a 4,5% do total.

Algumas conclusões

As mensagens de caráter publicitário, presentes em todos os veículos de comunicação de massa e que invadem espaços públicos e privados em busca de atenção, incorporam e mesclam linguagens e modos de persuasão de maneira intensamente dinâmica e versátil a fim de cumprirem seus objetivos. São, assim, fenômenos particularmente heterogêneos e híbridos em relação à forma e aos usos, com uma multiplicidade de formas de divulgação, e que têm papel primordial na manutenção e no fortalecimento da posição do consumo como âmbito central no atual cotidiano dos cidadãos, “constantemente ensinados” por este discurso (Costa, 2009, p. 35).

Considerando este contexto, a ação da escola mostra-se fundamental na capacitação crítica frente a estas mensagens, para que se possa “dominar a linguagem para não ser dominado por ela” (Belloni, 2010, p. 15) – ou seja, tornar as crianças capazes de discernir e se posicionar criticamente frente aos apelos ao consumo, com uma atitude menos conformista.

Neste sentido, por meio tanto da análise de documentos, de um conjunto de manuais didáticos e de uma amostra de atividades concebidas por professores para divulgação online quanto por meio de questionários e entrevistas em profundidade feitos com docentes, obtiveram-se fortes indícios de que os gêneros da esfera publicitária são considerados como importantes textos para o trabalho nas escolas e com bastante frequência são efetivamente abordados em sala de aula.

No entanto, apesar de haverem indícios de que são considerados aspectos discursivos destes textos, inserindo-os em seu contexto de uso e abrindo, assim, caminho para uma compreensão mais ampla e crítica destas mensagens, esta abordagem não é sempre utilizada (ou proposta, no caso dos manuais e atividades online). Outro fato importante a ser

considerado, conforme todas as análises demonstraram, é a incompatibilidade entre as ações de comunicação de Marketing e a forma com se dá ou se propõe o ensino. Conforme visto repetidamente na última secção, se por um lado as empresas se utilizam crescentemente dos meios audiovisuais e multimídia, ampliando também a atuação de estratégias “extramidiáticas”, as proposições e alegações acerca da prática de sala de aula apenas enfatizam os gêneros impressos tradicionais da publicidade.

Este profundo descompasso pode comprometer o desenvolvimento dos alunos no que tange às relações mais amplas com os textos, ou seja, considerando, conforme proposto por Carl Durrant e Bill Green (2001, p. 156), três instâncias, igualmente importantes e articuladas: a operacional (compreensão dos códigos de construção dos textos), a cultural (capacidade de contextualização das mensagens e, assim, de maior interação com elas) e a crítica (tomada de posição frente aos discursos a partir da análise do texto).

Desta forma, a falta de sistematização e de profundidade nas práticas escolares que poderiam visar o “Letramento em Marketing”, indicada principalmente nas declarações dos docentes, se configura como mais um desafio para a construção de educação capaz de efetivamente fazer dos alunos cidadãos conscientes, ativos e plenos. Este processo passa fundamentalmente pela formação de sujeitos-consumidores aptos a lidar criticamente com as ações de comunicação das instituições comerciais, “as professoras do novo milênio” (Costa, 2009, p. 132) – conforme salienta Bazerman (2006, p. 151):

O desmantelamento das dominações que achamos intoleráveis nos coloca na situação de termos que achar alguma outra ordem que possamos tolerar e em que talvez possamos confiar. Para isso é necessário considerarmos a organização social discursiva pela qual nosso conhecimento é produzido e realizado, dentro dos vários domínios da vida.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (2000). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bazerman, C.; Dionísio, A. P., & Hoffnagel, J. (2005) (Orgs.). *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Belloni, M. L. (2010). *Crianças e Mídias no Brasil: Cenários de mudança*. Campinas: Papyrus.
- Bethônico, J. M. (2008). *Letramento em Marketing: o livro didático de língua portuguesa de 1a. a 4a. série na formação de consumidores críticos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Bethônico, J. M.; Frade, I. C. (2010). *Letramento em Marketing: buscando uma definição do conceito*. In *Anais do III Colóquio sobre letramento e cultura escrita*. Belo Horizonte: UFMG, 5 a 8 de outubro de 2010. Publicação em CD-ROM.
- Castro, R. V. de (2007). *A reconfiguração da identidade do professor de Português: tendências e possibilidades*. In C. Reis (Org.), *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino de Português*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Corrêa, R. (2006). *Comunicação Integrada de Marketing: Uma visão global*. São Paulo: Saraiva.
- Costa, M. C. V. (Org.) (2009). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina.
- Costa, J. B. (2011). Globalização, linguagem e educação: o discurso mercantilista das instituições privadas de ensino em Natal/RN sob a perspectiva da análise crítica do discurso. In *Anais do IX Congresso Latino-americano de Estudos do Discurso – ALED: Discursos da América Latina: vozes, sentidos e identidades*. Belo Horizonte.
- Dionísio, M. L., Oliveira, M., Martins, L., & Cunha, L. (2007). (Con)Viver com as Letras ou do que foram e como foram as oficinas das Novas experiências com a Literacia. In A. Gonçalves; F. Viana & M. L. Dionísio (Orgs.), *Dar Vida às Letras. Promoção do Livro e da Leitura*. Valença: Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho.
- Durrand, C. & Green, B. (2001). Literacy and the New Technologies in School Education: Meeting the L(IT)eracy Challenge? In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical Literacy: A Collection of Articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Newark, Del: International Reading Association
- Fregonezi, D. E. (1999). Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa? *Revista do GELNE*, Ano 1 No. 2, 82-85
- Geraldi, J. W. (2011). Deslocamentos no ensino. De objetos a práticas; de práticas a objetos *Revista Línguas & Letras*, Número Especial – XIX CELLIP.
- Gracioso, F. (2008). *As novas arenas da comunicação com o mercado*. São Paulo. Ed. Atlas.
- Harste, J. C. & Albers, P. (2013). "I'm Riskin' It": Teachers take on consumerism. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Vol. 56 Issue 5, 381-390.
- Kalantzis, M., Cope, B., & Harvey, A. (2003). Assessing multiliteracies and the new basics. *Assessment in Education* 10(1), 15-26. Doi: 10.1080/09695940301692
- Luke, A., O'Brien, J. & Comber, B. (1994). 'Making community texts objects of study', In H. Fehring & P. Green (Eds), *Critical Literacy: A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 112-123). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado, & M. A. Bezerra (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino* (pp. 19-36). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcuschi, L. A. (2006). Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In A. M. Karwoski; B. Gaydeczka; K. S. Brito (Orgs.), *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (pp. 23-26), Rio de Janeiro: Lucerna.
- Molnar, A., Koski, W. S., & Boninger, F. (2010). Policy and statutory responses to advertising and marketing in schools. *Legislation Policy Brief*. Commercialism in Education Research Unit, (serial online). Disponível em ERIC, Ipswich, MA., consultado em Fevereiro, 2013.
- Momo, M. (2007). *Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola*. (Tese: Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/neccso/>>.
- Perez, C. (2004). *Signos da marca: expressividade e sensorialidade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Ramonet, I. (1999). *A Tirania da Comunicação*. RJ: Editora Vozes.
- Ramonet, I. (2002). *Propagandas Silenciosas: Massas, Televisão e Cinema*. RJ: Editora Vozes.

Sawyer, W.; Van de Ven, P.-H. (2007). Starting points: paradigms in Mother tongue Education. L1 – Educational Studies in Language and Literature, 7(1), 5-20.

Schor, J. B. (2004). Born to buy: the commercialized child and the new consumer culture. New York, NY: Scribner.

Shannon, P. (2011). Reading wide awake. Politics, pedagogies and possibilities. New York, NY: Teachers College Press.

Silva, W. R. (2005), Subvertendo a exclusão escolar: a mediação didática dos gêneros discursivos no ensino da escrita. Revista Portuguesa de Educação, vol. 18, número 002, 215-239.

Silverstone, R. (2002). Por que Estudar a Mídia? São Paulo: Edições Loyola.

Utard, J. M. (2003). O embaralhamento no gêneros midiáticos - Gêneros de discurso como conceito interdisciplinar para o estudo das transformações da informação midiática. Comunicação e Espaço Público, Ano VI, no. 1 e 2. Brasília: UnB, 65-82.

ⁱ 'Letramento' é o termo que, no Brasil, foi cunhado para 'literacia'; usamo-lo dada a nacionalidade de um dos autores deste texto e o contexto em que os estudos apresentados foram desenvolvidos.

ⁱⁱ Endereço eletrônico: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

ⁱⁱⁱ No caso dos Parâmetros Curriculares, documentos do final dos anos 1990, o Ensino Fundamental, à época com durabilidade de 8 anos, era organizado em 4 Ciclos. O Fundamental Inicial correspondia aos dois primeiros ciclos (da 1a. a 4a. Série) e o Fundamental Final, aos dois últimos ciclos (da 5a. a 8a. Série). No caso das entrevistas dos docentes, faz-se referência ao Ensino Fundamental organizado em 9 anos, separado em 3 Ciclos: o Fundamental Inicial diz respeito aos dois primeiros Ciclos (do 1o. ao 3o. Ano e do 4o. ao 5o. Ano), e o Fundamental Final, ao último Ciclo (do 6o. ao 9o. Ano). Com a reformulação, não é mais utilizado o termo "série".

^{iv} Para este agrupamento, considerou-se que o gênero pode ser determinado, várias vezes, pela forma, em outros tantos momentos, pela função ou até mesmo pelo suporte ou ambiente em que aparece, conforme salienta Marcuschi (2002).

^v Mesmo os gêneros de caráter mais fortemente informativo, como o cardápio ou a nota fiscal, foram incluídos pois podem ser (e muitas vezes efetivamente são) concebidos considerando aspectos estratégicos, ou seja, enquanto mensagens de uma organização para seus públicos passíveis de construir valor, de gerar distinção –transmitindo, por exemplo, "modernidade", "tradição", "ousadia" etc.

^{vi} Os termos em negrito ou em maiúsculo correspondem ao modo com que as perguntas foram apresentadas nos respectivos formulários. O mesmo irá ocorrer nas próximas referências ao *survey*.

^{vii} A primeira destas perguntas foi assim formulada: "De um modo geral, você acha que a publicidade é trabalhada nas escolas públicas sob uma **perspectiva crítica**, levando em consideração os **objetivos da mensagem**, o **público-alvo**, as **estratégias de convencimento**, a **persuasão**, a **mídia** utilizada? Com que frequência, de 0 a 5? (Sendo 0 **nunca** e 5 **sempre**)". Quanto à segunda, a apresentação se deu da seguinte forma: "De 0 a 5, com qual frequência **você** trabalha com Publicidade a partir de uma **perspectiva crítica**? (Sendo 0 **nunca** e 5 **sempre**)".

^{viii} No que se refere aos gêneros, é pertinente lembrar que as perguntas, nas entrevistas, tratavam da "publicidade" ou de "textos publicitários" e, assim sendo, é importante considerar que os respondentes não vinculam ações de comunicação de marketing como vitrines, logomarcas, sites de empresas a estes termos. A referência feita por [8:RC] ao merchandising pode estar relacionada à sua formação, durante a qual lhe foi ministrada uma disciplina sobre mídia, enquanto [1:CA] vincula a diversidade de textos com a qual trabalha (que inclui embalagens, que não é uma ação comumente considerada "publicitária") ao livro didático por ela utilizado anteriormente.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Média e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Literacia para a publicidade nas crianças: propostas de aprendizagens em contextos informais

Laura Alves (lauralvesco@hotmail.com),

Amália Carvalho (amaliacarvalho.91@gmail.com)

Universidade do Minho

Resumo: Este estudo tem como principal objetivo observar os níveis de literacia para a publicidade em crianças que nunca tiveram acesso a um programa de educação para a publicidade. Queremos compreender de que forma a aprendizagem informal contribui para o desenvolvimento dos níveis de literacia da publicidade.

A importância da educação para a publicidade nas crianças é atualmente consensual, apesar de o entendimento acerca da relação entre os anúncios e as crianças permanecer nos territórios da controvérsia. Atualmente, assistimos a uma multiplicação veloz das plataformas e dos meios através dos quais a publicidade se atravessa no quotidiano das crianças e existem estudos que revelam que as crianças gostam muito de publicidade, mais ainda daquela que é dirigida aos adultos do que aquela que lhes é destinada (Kapferer, 1985). Vários países europeus adotaram inclusive um programa de educação para a publicidade, nascido no Canadá nos finais dos anos 80. Em Portugal, a inserção no currículo escolar desse programa é voluntária, constituindo-se como uma proposta para o ensino e o desenvolvimento de um espírito crítico das crianças face à publicidade. No entanto, evidencia-se uma lacuna frequente nas investigações e produções feitas neste âmbito que tendem a ignorar, ou simplesmente não procuraram ouvir, as crianças quanto a este processo de desenvolvimento de literacia mediática (Buckingham, 2011).

Neste sentido, procurou-se, através da organização de grupos focais, recolher e analisar os discursos de crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos, provenientes do concelho de Amarante, situado no distrito do Porto, constroem em torno da natureza da publicidade, além de tentar compreender como desejariam elas aprender, ou não, sobre a publicidade.

A partir dos resultados obtidos, procura-se traçar novas propostas para o desenvolvimento da literacia para a publicidade nas crianças em contextos mais amplos e transversais que façam parte do seu quotidiano.

Palavras-chave: literacia para a publicidade, crianças, desafios.

Introdução

Numa sociedade de informação em permanente evolução tecnológica, as crianças vivem num ambiente repleto de mensagens mediáticas e comerciais. Formam-se movimentos de “luta pela defesa de um território de cidadania independente das corporações e da sociedade de consumo que ganham dimensões mais ativistas” (Melo, 2011, p. 103), como é o caso das campanhas anti-publicitárias *Bilboard Liberation Front* ou *The AntiAdvertising Agency* (*idem*). Há uma atitude de desconfiança “quase visceral baseada e reforçada pela dicotomia “informação vs publicidade”” em que uma informa e a outra persuade, ilude e engana (Melo, 2011, p. 99). No entanto, é certo que o mundo comercial com tudo o que lhe está subjacente não vai desaparecer, pelo menos nos próximos tempos, sendo cada vez mais imprescindível contribuir para a compreensão do espaço publicitário. A discussão em torno da publicidade torna-se ainda mais sensível quando é dirigida às crianças.

Integrada no ecossistema da literacia mediática, a literacia da publicidade tem vindo a assumir gradual importância nos currículos escolares (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011). Atualmente, a ideia de que é necessária uma formação pedagógica e cultural para uma relação crítica e esclarecida com os media e o campo mediático “é consensual” e “constitui uma das dimensões em que se traduz e promove a cidadania” (Pinto, 2003, p. 121).

Mediante isto, este projeto tem como principais objetivos observar os níveis de literacia para a publicidade em crianças que nunca tiveram acesso a um programa de educação para a publicidade, e compreender de que forma a aprendizagem informal pode contribuir para o desenvolvimento dos níveis de literacia da publicidade.

A literacia da publicidade: caminhos percorridos

Ao longo das últimas quatro décadas, a publicidade dirigida às crianças tem vindo a instigar um forte debate. A compreensão das mensagens, o medo da “persuasão” e a defesa contra os efeitos da publicidade começaram por ser algumas das razões que levaram aos primeiros estudos (Macklin & Carlson, 1999). Logo nos inícios dos anos 70 começaram por emergir os primeiros argumentos contra a publicidade dirigida às crianças que, segundo as correntes de investigação psicologistas, acreditavam que a publicidade era “injusta” uma vez que as crianças mais novas teriam pouco conhecimento quanto à sua natureza.

Dentro das várias abordagens de investigação que se preocupam com as questões da publicidade e as crianças, destacam-se três orientações desenvolvidas a partir dos anos 70. Uma abordagem que explora os **efeitos da publicidade nas crianças**, outra que estuda o **desenvolvimento cognitivo das crianças** e, uma última e relativamente mais recente, que se foca na **literacia da publicidade**. Nos próximos parágrafos serão abordadas as principais ideias de cada uma destas abordagens teóricas de modo a construir o quadro teórico que antecedeu e acompanha a literacia para a publicidade.

Os efeitos da publicidade nas crianças

A influência e o poder persuasivo da publicidade nas crianças tem sido o alvo da atenção por parte de muitos investigadores que defendem que a publicidade não só é uma fonte de

materialismo como é também uma das grandes causas para a 'sociedade de consumo' (Buckingham, 1993, p. 242). A publicidade tem "o poder de manipular o nosso subconsciente e até mesmo 'hipnotizar-nos' para uma submissão" (Packard citado por Buckingham, 1993, p. 242). Os teóricos culturais de esquerda, como lhes chama Buckingham, responsabilizam ainda a publicidade pela "alteração da nossa percepção identitária que passa a ser construída com base no que nós compramos ou consumimos" (*idem*).

Temas como a obesidade, a violência, a sexualidade e o materialismo têm estimulado o crescimento do corpo de investigação que se foca nos efeitos da publicidade (ex: Macklin & Carlson, 1999 e W. James, 1998). Os teóricos desta linha de investigação alegam que conseguem obter previsão, objetividade e uma base para a generalização dos efeitos dos media. No entanto, uma das principais críticas feitas às teorias dos efeitos é que há uma visão que não só enfatiza uma relação causa-efeito, como também limita as crianças ao papel de vítimas passivas da persuasão (Buckingham, 1993). Aliás, Buckingham mostra que há uma clara consciência das funções da publicidade por parte das crianças e até mesmo um profundo grau de ceticismo, chamando a atenção para o facto dessa definição da criança refletir uma ideologia de infância cuja "função primária é justificar a protecção por parte dos adultos e, conseqüentemente, manter as crianças no seu lugar" (1993, p.245).

O desenvolvimento cognitivo da criança

A investigação em torno da publicidade dirigida às crianças desenvolvida entre meados dos anos 70 até finais dos anos 90 é resumida na revisão de literatura feita por Deborah Roeder Jonh (1999). Segundo a autora, a partir dessa revisão da produção científica existente, sabe-se quando é que as crianças começam a distinguir um anúncio publicitário de um programa televisivo, quando elas passam a discernir a intenção persuasiva da publicidade, quando elas entendem o propósito do uso de determinadas táticas e técnicas, assim como quando elas usam, ou não, as suas defesas cognitivas contra a publicidade (1999, p. 22).

Uma das teorias mais influentes dentro desta abordagem cognitiva foi a teoria dos quatro estados de desenvolvimento de Piaget, psicólogo suíço, que mostrou que o desenvolvimento cognitivo de uma criança amadurece desde o seu nascimento até aos doze anos de idade, sendo possível identificar os diferentes estados de desenvolvimento durante o processo de maturação (W. James, 1998, p. 90). Grosso modo, as investigações que partem da teoria do desenvolvimento cognitivo piagetiano concluem que crianças em idade pré-escolar fazem distinções rudimentares entre publicidade e os programas televisivos. Por volta dos cinco anos a criança começa a relacionar o conteúdo publicitário com as compras. Um ano mais tarde, começa a aperceber-se que há um lado informativo e outro de diversão nas mensagens publicitárias. Aos oito anos consciencializam-se dos lados retórico e defensivo no modo de fornecer informação por parte da publicidade. Mais tarde, "a partir do meio até ao final da infância, há, normalmente, um conhecimento das funções advocatórias, informativas e retóricas da publicidade" (*idem*).

Segundo esta orientação teórica, as "defesas cognitivas" são, assim, uma arma importante para travar os efeitos da publicidade na criança. Por outras palavras, "armadas com

conhecimento sobre a intenção persuasiva da publicidade e com ceticismo quanto à veracidade das reivindicações publicitárias, as crianças desta idade [a partir dos oito anos] e daí para a frente, são normalmente vistas como tendo mais competências para responder à publicidade de uma forma mais madura e informada” (Deborah, 1999, p. 12).

No entanto, a atribuição da idade e dos estados de desenvolvimento cognitivo não é consensual. Os resultados relativamente à idade com que a criança começa a entender a publicidade são “inconsistentes” (Esther Rozendaal *et al.*, 2011, p. 4) e os críticos de Piaget vêm o seu caminho traçado de modo “limitado” e “congestionado” que sofre de vários “buracos no caminho” (Bartholomew & O’Donohoe, 2012), pois, os resultados obtidos por estes investigadores são explicados em termos das incapacidades e insuficiências, negligenciando as perspetivas das próprias crianças, como se se tratasse de um modelo “deficiente” (Buckingham, 2011, p. 54).

Literacia da Publicidade

Nos finais dos anos 80, Brian Young reformula esta questão das “defesas cognitivas” como ‘filtro’ entre um estímulo e uma resposta (Buckingham, 1993, p.254), baseando-se na noção de literacia para a publicidade. Young defende que a consciência das crianças face às funções da publicidade e o seu ceticismo crescente em relação a isso podem ser vistos como parte de um crescimento mais geral nas suas capacidades “metacomunicativas” (Buckingham, 1993 e Bartholomew & O’Donohoe, 2012). Por outras palavras, com o desenvolvimento das capacidades linguísticas, com a capacidade de ir além da interpretação literal da linguagem (compreendendo estilos linguísticos como a metáfora, a hipérbole, o humor e a ironia) as crianças estão também mais aptas na compreensão da publicidade, “uma vez que esses tipos de linguagem são usados frequentemente na publicidade” (Bartholomew & O’Donohoe, 2012, p. 437).

A literacia da publicidade pode ser entendida como uma espécie de “mecanismo racional de defesa”, “o meio de controlar uma resposta emocional à publicidade” ou “a capacidade do consumidor para compreender a publicidade e reconhecer os vários tipos de fenómenos comerciais que acontecem nos media” (Malmelin, 2010, p. 132). Considerando a publicidade não só como um fenómeno mas também como um conceito, Malmelin apresenta-nos um modelo que explora quatro dimensões da literacia da publicidade: (1) a literacia da informação; (2) a literacia da estética, (3) literacia da retórica e, por fim (4) a literacia da promoção. A literacia da publicidade é aqui assumida sobretudo como um conjunto de competências, não havendo muito espaço para a sua contextualização sociocultural. Trata-se, no entanto, de um modelo que visa o conhecimento, por parte dos marketeers, do processo da literacia para a publicidade, não olhando ao contexto específico da literacia para a publicidade nas crianças. Outras definições de literacia para a publicidade devem ser tidas em conta. Livingstone e Helsper (citados por Esther Rozendaal, 2011, p. 345) entendem que a literacia para publicidade é “a capacidade de analisar, avaliar e criar mensagens persuasivas”, considerando, assim, três dimensões, exploradas em mais detalhe por Rozendaal, Lapierre, Reijmersdal e Buijzen. A maioria das teorias da literacia para a publicidade apenas consideram a dimensão conceptual,

onde se inserem sete componentes: (1) reconhecimento da publicidade; (2) reconhecimento da fonte da publicidade; (3) percepção da audiência pretendida; (4) compreensão da intenção comercial da publicidade; (5) compreensão da intenção persuasiva da publicidade; (6) compreensão das táticas persuasivas da publicidade e (7) conhecimento dos enviesamentos da publicidade. No entanto, a falta de evidência de que a literacia para a publicidade realmente diminui a susceptibilidade da criança face à mesma (ex: Buckingham, 1993; Bartholomew & O'Donohoe, 2012 e Rozendaal *et al.*, 2010) leva à necessidade de fazer uma distinção entre o conhecimento propriamente dito e os seus usos efetivos. Na sua conceptualização e apresentação de um modelo para a literacia para a publicidade nas crianças o objetivo passa por ajudar a expandir o conceito a duas novas dimensões, que os autores defendem ser cruciais. Deste modo, estes autores propõem duas novas dimensões: o nível performativo da literacia da publicidade, que implica (8) a observação da publicidade e (9) a aplicação da literacia da publicidade; e a literacia da publicidade atitudinal que, por sua vez, implica (10) o ceticismo face à publicidade (11) e, por fim, o desagrado face à publicidade.

Embora a necessidade de olhar para a performance e a atitude face à literacia mediática seja crucial para o melhor entendimento do processo do desenvolvimento da literacia para a publicidade, os autores acabam por cair na tendência de olhar para as crianças do ponto de vista das suas incapacidades e ineficiências (p.340): “Sem o desenvolvimento da função executiva e das capacidades de regulação emocional, as crianças não vão ser capazes de exercer um controlo adequado dos conhecimentos” (p.340).

A literacia para a publicidade não deve ser vista como um mero processo de aprendizagem de conhecimentos, nem de um mero *filtro* num processo de causa-efeito ou estímulo-resposta. Não se trata de um processo individual, não se trata de um problema de incapacidades e ineficiências das crianças, nem do poder execrável da ‘publicidade-come-persuadora’ ou de um mero processo de filtragem através das “defesas cognitivas” das crianças (Young citado por Buckingham, 1993). Trata-se de um processo que decorre num contexto sociocultural e que envolve as “capacidades” metacomunicativas das crianças, ultrapassando-se assim uma das grandes críticas à teoria Piagetiana, pois permite “reconhecer que o conhecimento das outras pessoas é diferente do nosso” e “envolve a consciência de características específicas da linguagem” (Buckingham, 1993, p. 255). Tal como defende Buckingham, é necessário conceber as crianças “não apenas como seres em devir psicológico, estudados nos termos das normas adultas, mas também como seres sociais no aqui e no agora”. (Buckingham, 2011, p.57).

A educação para a publicidade: contextos de aprendizagem

As sociedades ocidentais têm implementado programas com o objetivo de melhorar e desenvolver a literacia da publicidade das crianças (Rozendaal, Lapierre, Reijmersdal, & Buijzen, 2011). Um dos programas mais conhecidos nacional e internacionalmente é o MediaSmart, criado no Canadá, em 1996, e adotado por vários países europeus ao longo dos últimos anos, incluindo Portugal, que também o adotou, em 2008.

Este programa dirige-se a alunos do 1º e 2º ciclos (entre os sete e os onze anos) e pretende O “fornecer às crianças ferramentas que as ajudem a compreender e interpretar a publicidade, preparando-as para fazerem escolhas informadas” (APAN). O programa disponibiliza um conjunto de três módulos que estão desenhados de modo a poderem ser integrados nas várias disciplinas do currículo escolar das crianças (o professor dispõe de uma grelha com a especificação das ligações curriculares e das competências desenvolvidas pelo programa). Apesar de colocar a tónica no contexto escolar, este programa é também dirigido aos pais de modo a que sejam eles também educadores de um pensamento crítico perante os anúncios publicitários. No entanto, a escola e a família são apenas duas das várias instituições especializadas com responsabilidade no processo de socialização e de aprendizagem das crianças:

“Ao longo do processo de socialização do qual elas [as crianças] são atores principais e sujeitos ativos, as crianças são também objeto da ação de várias instituições especializadas, dentre as quais as mais importantes são a família, a escola, as igrejas e as mídias” (Belloni, 2009, p. 70).

O processo de socialização é, deste modo, “o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças, das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento”. Esses contextos de aprendizagem devem ter em consideração o ponto de vista das crianças. Tal como afirma Buckingham, precisamos de “começar por nos comprometer com os usos dos media existentes por parte das crianças” (Buckingham, 2003, p. 3) reconhecendo aquilo que elas consideram significativo e os seus interesses, como ponto de partida para ir ao seu encontro.

Um dos principais interesses da criança é o jogo: “A criança é um ser que joga e nada mais” (Chateau, 1975, p. 16). A criança cresce e enriquece-se pela brincadeira e pelo jogo, que se torna “o centro da infância”, conquistando, assim, “a autonomia, a personalidade e até os esquemas práticos de que a atividade adulta terá necessidade” (Chateau, 1975, p. 29). Além disso, “os aspectos simbólicos de sociabilidade, linguagem e cognição também são estimulados na brincadeira”, se “o jogo é uma maneira de as crianças interagirem entre si, vivenciarem situações, manifestarem indagações, formularem estratégias” (Cordazzo & Vieira, 2007, p. 7). O jogo, que pode ter lugar quer em contextos formais quer em contextos informais, poderá ser uma ferramenta de aprendizagem para um pensamento crítico sobre a publicidade, que vai ao encontro dos interesses da criança.

Note-se, no entanto, que embora sejam muitas vezes usados como sinónimo, “jogo” e “brincadeira” têm naturezas distintas. A brincadeira é “uma atividade livre”, que não pode ser delimitada. O jogo, por sua vez, implica uma vitória perante o adversário e pode ser limitado (Cordazzo & Vieira, 2007).

Com efeito, as crianças estão a crescer num “ambiente mediático mais diverso, complexo e exigente” do que era há 20 anos atrás (Buckingham, 2003, p.5), encontrando nos media, sobretudo nos media digitais, “novos processos de aprendizagem informal” (*idem*) que passam por processos de exploração, experimentação, jogo e colaboração, tal afirma o autor. Deste modo, as novas tecnologias podem servir para a criação de jogos lúdicos que eduquem as

crianças para um sentido crítico perante a publicidade, permitindo-lhes desenvolver competências da literacia da publicidade fora do contexto escolar (embora possa também ser uma ferramenta usada dentro das salas de aula).

Modelo bidimensional da conceptualização da literacia para a publicidade

O modelo tridimensional da literacia para a publicidade, proposto por Rozendaal, Lapierre, Reijmersdal e Buijzen que engloba três dimensões, a conceptual, a performativa e a atitudinal (2011, p.346), serviu de base para a construção do modelo de análise deste estudo. No entanto, uma vez que se procura analisar as competências de literacia para a publicidade em crianças que nunca tiveram acesso a nenhum programa formal de educação para a publicidade, este modelo será adaptado à dimensão e aos objetivos deste estudo, sendo apenas consideradas duas das dimensões propostas.

Neste modelo, a primeira dimensão – conceptual – considera sete componentes baseadas na revisão de vários modelos teóricos que exploram os tipos específicos de conhecimento relativo à publicidade (ver tabela 1). A segunda dimensão – performativa – considera o uso, na prática, do conhecimento relativo à publicidade (advertising-related-knowledge). Apesar de a revisão de literatura feita por Buckingham permitir concluir que “as crianças desenvolvem a literacia mediática mesmo na ausência de esforços explícitos que a encoragem e promovam” (Buckingham, sd), uma vez que não houve uma aprendizagem formal acerca da publicidade e como tal não é possível comparar aquilo que lhes foi ensinado com aquilo que as crianças conseguem colocar em prática a segunda dimensão do modelo proposto pelos autores (performativa) não será tida em consideração.

Por fim, a dimensão atitudinal traduz a ideia de que um nível de elaboração mais baixo é fundamental no processo de entendimento da publicidade, uma vez que as crianças poderão precisar mais de “defesas atitudinais ao invés de defesas cognitivas” (p.334). Os autores entendem que a atitude crítica no geral, como é o caso do ceticismo ou do desagrado perante a publicidade, poderão ser mais eficazes nas respostas das crianças às mensagens publicitárias (*idem*). Este ponto levanta algumas questões porque poderá ser criticado de cair na tendência da “condenação” da publicidade, crítica muito presente no discurso de Buckingham. Por outro lado, tal como afirma Sara Pereira (2000) educar para os media significa desenvolver o espírito crítico. Contudo, os autores defendem, não que deve haver uma atitude negativa face aos anúncios, mas sim que uma atitude cética face à publicidade poderá ser um mecanismo *low-effort*, i.e., de esforço reduzido, que pode contribuir para o desenvolvimento da literacia da publicidade, que de resto vai ao encontro dos resultados da investigação de Buckingham (1993) onde conclui que há um nível de ceticismo muito apurado, por parte das crianças.

Neste trabalho a tónica será colocada na dimensão conceptual porque interessa acima de tudo observar como pode o conhecimento sobre publicidade pode ser desenvolvido de modo informal. Procurou-se ainda ouvir os interesses das crianças no que diz respeito à aprendizagem sobre a publicidade, bem como os contextos em que estas gostariam de

aprender, de modo a traçar algumas sugestões de contextos informais de educação para a publicidade.

Tabela 1: Conceptualização bidimensional da literacia para publicidade das crianças

Dimensões da literacia para a publicidade	Componentes	Definições
Conceptual	1. Reconhecimento da publicidade	A capacidade de diferenciar a publicidade de outros conteúdos mediáticos (ex: programas televisivos, conteúdo online)
	2. Reconhecimento da fonte da publicidade;	A capacidade de entender quem paga a publicidade;
	3. Percepção do audiência pretendida;	A capacidade de entender os conceitos de público-alvo e segmentação
	4. Compreensão da intenção comercial da publicidade;	A capacidade de entender que a publicidade tenta vender produtos;
	5. Compreensão da intenção persuasiva da publicidade;	A capacidade de entender que a publicidade tenta influenciar o comportamento dos consumidores, tentando mudar os seus estados mentais, nomeadamente as suas atitudes e conhecimentos acerca de um produto
	6. Compreensão das táticas persuasivas da publicidade	A capacidade de entender que os publicitários usam táticas específicas para mudar as atitudes, conhecimentos e comportamentos dos consumidores;
	7. Conhecimento dos enviesamentos da publicidade	A capacidade de entender as diferenças entre os produtos publicitados e o verdadeiro produto
Atitudinal	8. Ceticismo face à publicidade	Tendência para desacreditar a publicidade
	9. Desagrado face à publicidade	Um atitude negativa geral face à publicidade

Metodologia

Apesar das críticas de «falta de representatividade» e de «generalizações selvagens» à metodologia qualitativa, os métodos qualitativos são superiores aos métodos *standard* quantitativos quando se trata de investigar a literacia mediática no quotidiano dos utilizadores, devido ao seu “foco qualitativo no contexto, nas definições e no quadro de referência do sujeito” (Marshall e Rossman, 1989, p. 46 citados por Pfaff-Rüdiger, Riesmeyer, & Kümpel, 2012, p. 47). Deste modo, recorreu-se ao *focos group* para observar e analisar as competências de literacia para a publicidade de crianças que nunca tiveram acesso a um programa formal de educação para a publicidade. Esta opção pelo *focus group* justifica-se pelo facto de se tratar de um procedimento que procura “captar a dinâmica natural da interação do

grupo” (Krueger, 1994, p. 34) e que posiciona as pessoas em contextos naturais e situações que se aproximam da vida real, em oposição às experiências controladas.

Para analisar os resultados obtidos nos grupos focais, serão tidas em conta algumas recomendações feitas por Richard A. Krueger que indicam algumas estratégias para contornar as limitações dos dados recolhidos (1994, pp.149-151).

Foram organizadas três séries de grupos focais, duas sessões contaram com seis crianças e uma com sete, num total de 19 participantes, tendo estas sido selecionadas com base em três critérios: (1) **Idade:** entre os 6 e os 12 anos - faixa etária correspondente às idades abordadas na revisão de literatura; (2) **Género:** 12 raparigas e 7 rapazes – procurando que o género fosse o mais equilibrado possível e (3) **Educação:** 1º e 2º ciclo de escolaridade – para que os seus conhecimentos fossem o mais homogéneos possível. Uma vez que os grupos focais devem ser compostos por pessoas que estão familiarizadas umas com as outras (Krueger, 1994, p. 17), que as crianças são um público especial devido ao facto de estarem em processo de desenvolvimento cognitivo, social, psicológico e emocional e, por fim, que é necessário reunir condições que estimulem uma discussão com o mínimo de constrangimentos possível, teve-se ainda em atenção que as crianças convidadas, de algum modo, se relacionassem umas com as outras, quer em contexto escolar, familiar ou religioso.

Esta investigação teve por base um estudo anteriormente realizado por David Buckingham que se focou na publicidade televisiva. Os tópicos levantados por ele foram feitos através de perguntas flexíveis, havendo espaço para perguntas suplementares que encorajassem ou explorassem a discussão do grupo. A sua investigação procurou acima de tudo explorar o conceito-chave de agenciamento, ou seja, na pergunta “quem comunica o quê e porquê?” (1993, p. 246), permitindo-nos avaliar os resultados à luz do modelo de análise proposto por Rozendaal, Lapierre, Reijmersdal e Buijzen. O guião inclui ainda duas questões que procuram perceber se há interesse por parte das crianças em aprender mais sobre a natureza da publicidade e em que contextos.

A sessão teve lugar numa pequena sala que lhes era familiar uma vez que é lá onde frequentam a catequese, com uma duração de sensivelmente uma hora com cada grupo. Começou pelo visionamento de cinco anúncios publicitários gravados entre a programação específica para as crianças, e os outros dois foram retirados da internet, ambos incluindo crianças como personagens embora sem que fossem essas o público-alvo. As sessões foram gravadas em áudio e vídeo e depois transcritas para a forma escrita. Os próximos parágrafos dão conta do tratamento à informação recolhida tendo por base o modelo da conceptualização bidimensional da literacia para a publicidade.

Análise dos resultados dos grupos focais

I – Análise das dimensões conceptual e atitudinal da literacia da publicidade

Dimensão Conceptual

1. Reconhecimento da publicidade

Os diferentes grupos revelaram capacidade de distinguir a publicidade de programas televisivos, respondendo que nos intervalos dos programas passa “publicidades” ou “reclames”.

Algumas das respostas para mostrar como é que distinguem um programa de televisão de um anúncio foram bastante inventivas, recorrendo à percepção da mudança dos idiomas e da qualidade da imagem ou do corte.

Excerto 1;

Zé Manel: *quando são filmes em inglês [depois] passa para português.*

Liliana: *porque se, por exemplo, está a dar um filme que, por exemplo, é escuro e depois começa a publicidade, que é mais clara, nota-se.*

No entanto, quando, no terceiro grupo, foi perguntado diretamente qual a diferença entre um anúncio e um programa, as crianças não conseguiram responder. Por fim, apenas algumas referiram a existência dos separadores de publicidade, obrigatórios por lei, como foi o caso da Inês (10): “Pelos reclames que começam ou por dizer que ‘voltamos daqui a 20 segundos’”.

Reconhecimento da fonte da publicidade

Duas das crianças mais velhas referiram as empresas como parte interessada em vender os produtos através da publicidade, como foi o caso da afirmação da Liliana (11) que explicou; “para as empresas, como é que se diz, ‘propagandar’ as coisas que têm (...) porque também as publicidades, normalmente, é o que me dizem, claro, pagam as novelas” e Inês (10) acrescentou: “as pessoas pensam ‘aquilo está caro, não vou.’ As empresas pensam logo ‘estamos a vender pouco, vamos meter isto em promoção para as pessoas pensarem que podem ir lá comprar’”. Os mais novos acabaram por identificar a fonte da publicidade como o “patrão” ou ao “chefe” dos “homens que fazem a publicidade”.

Percepção da audiência pretendida

A percepção do público-alvo não é clara, mas os participantes identificaram corretamente a audiência pretendida. No entanto, isso já não aconteceu nos casos em que o anúncio tinha crianças a desempenhar o papel de ator, apesar de estas não serem a audiência pretendida (exemplos: anúncios do Skip e Intermaché).

Excerto 2

Moderadora: *Este [MacDonald's] é para as crianças e o do Skip é dirigido a quem?*

Vários: *Para os adultos.*

Cláudia: *Para todos.*

Moderadora: *Para os adultos? Mas tem uma criança ali, porquê?*

Maria: *É para nós comprarmos porque é barato e faz resultados na roupa.*

Moderadora: *Se o objetivo é dizer aos adultos para comprarem o detergente, porque é que tem uma criança?*

Beatriz: *Porque a criança já tinha visto o Skip.*

Moderadora: *A criança já tinha usado o detergente?*

Beatriz: *Não, a criança já tinha visto o Skip e estava a avisar a mãe.*

Por exemplo, o anúncio do Intermarché foi associado à crise e, grosso modo, a narrativa foi entendida como uma lição para as crianças não pedirem tudo aos pais. As marcas e os produtos tinham menos peso que a narrativa do anúncio, havendo mesmo a necessidade de repetir o visionamento do mesmo até ao fim, para que não se ficasse somente pela história narrada.

Compreensão da intenção comercial da publicidade

Algumas crianças entendem a publicidade como um meio de informação e não identificam a intenção comercial dos anúncios. Para a Andreia (10) a publicidade serve para “ajudar as pessoas a compreender o que passa no dia-a-dia, sem ser o telejornal”. Contudo, a maioria relacionou que os anúncios nos informam sobre as “compras”, as “promoções”, “os saldos”, a “roupa” etc.

Excerto 3

Moderadora: *Porque é que vocês acham que a televisão tem publicidade?*

Vanessa: *Para conquistar as pessoas a comprar, também para mostrar os filmes e as telenovelas que vão dar.*

Maria: *Para conquistar as pessoas a comprar e a irem lá e para quando dá alguma coisa nova irmos ver.*

A capacidade de entender a intenção comercial funde-se, aqui, com a capacidade de entender a intenção persuasiva da publicidade. Ao referirem que a publicidade serve para “conquistar as pessoas a comprar” estão simultaneamente a alegar a intenção persuasiva e comercial de um anúncio. O Zé Manel (12), como resposta à afirmação de um dos intervenientes que diz que algumas publicidades não têm interesse, é claro na compreensão de que há uma intenção comercial quando afirma que os publicitários “são pessoas que ajudam fábricas a vender”. A Liliana (11) desenvolve a ideia e explica que “os anúncios servem para nós estarmos a par das situações e para os donos das empresas saberem que nós já sabemos o que se está a passar”.

Compreensão da intenção persuasiva da publicidade

Relativamente aos propósitos da publicidade, foi curioso verificar a existência de algumas respostas em comum com o estudo realizado por Buckingham (1993). Tal como as crianças desse estudo, também foi referido que a publicidade serve para os atores se preparem melhor. Para a Sofia (7) “eles não sabem a telenovela toda e dão o intervalo para saberem a outra parte” e para a Cláudia (8) os intervalos servem “para as personagens pensarem”. Sobretudo os mais novos associaram o intervalo a uma oportunidade de descanso ou uma pausa para “comer” ou “ir à casa-de-banho”.

Há a percepção de que a publicidade visa seduzir as pessoas, no sentido figurado da palavra. Outros salientaram o papel informativo da publicidade. Andreia (10) explicou que a publicidade serve “para ajudar as pessoas a compreender o que se passa no dia-a-dia, sem ser no

telejornal”, e, por sua vez, a Liliana (11) argumentou que “assim nós estamos sempre ao corrente daquilo que se passa”. O Tiago (10) referiu ainda que “dá para aprender muitas coisas. O Raúl (12) foi o único a referir a questão dos interesses comerciais e económicos por detrás da produção de um anúncio: “é onde várias pessoas ganham dinheiro. As pessoas que fazem publicidade ganham dinheiro para estar ali a fazer aquilo”.

Compreensão das táticas persuasivas da publicidade

Algumas crianças perceberam que as pessoas que aparecem nos anúncios são atores, servindo-se de uma comparação com as novelas. Inês (10) afirmou que “às vezes nas novelas, por exemplo, eles não são uma família verdadeira”. No entanto, quando se mostrou o anúncio do Bollycaoque retratava uma família a fazer um jogo de adivinhações, a maioria dos participantes acreditava que se tratava de uma família real, justificando existirem semelhanças físicas entre os elementos.

Quando lhes foi perguntado como é que o vídeo foi feito, alguns não compreenderam que se tratava de algo planeado, mas sim que era um acontecimento real que tinha sido filmado por acaso. No entanto, a questão do planeamento prévio das gravações foi referida por alguns. A Andreia (10), argumentou que “os homens da publicidade quiseram fazer isto, já estava tudo planeado”.

Um dos meninos mais velhos, o Raúl (12), embora interviesse pouco, revelou um sentido crítico quanto à escolha das pessoas para o anúncio do H&S afirmando que “esta publicidade era mesmo para fingir que eles eram namorados (...) foi mesmo programado, é para dizer que H&S é um bom champô”.

Quanto aos aspetos técnicos, houve uma referência à questão da fotomontagem, mas a análise dos anúncios era feita segundo o que era visível, nomeadamente a imagem e o som, literalmente, não havendo uma ligação direta entre as razões que levaram os publicitários a escolher aquelas pessoas e a intenção comercial ou persuasiva.

Quanto às técnicas utilizadas para a criação do anúncio do Happy Meal alguns mostraram compreender que se trata de bonecos, Embora alguns tenham explicado que os bonecos são feitos em “caixas” pintadas ou que são “robôs”, vários associaram o processo de criação e de animação dos bonecos aos computadores..

Excerto 3

Moderadora: *Como é que eles fazem aqueles bonecos?*

Beatriz: *São pessoas que telecomandam os bonecos.*

Cláudia: *São brinquedos e eles falam através do computador.*

Moderadora: *São pessoas que telecomandam?*

Gabriel: *Pelo computador.*

Conhecimento dos enviesamentos da publicidade

Os participantes foram de certa forma críticos quanto à diferença entre os produtos publicitários e os produtos reais. Aquando do visionamento do anúncio do champô H&S, a Andreia (10) considerou que “não é verdadeira a publicidade” justificando que já tinha usado o champô e ficara com mais caspa. Este anúncio foi posto em causa por mais meninos que já tinham usado o produto. Para a Liliana (11) “esta publicidade não é totalmente verdadeira (...) nem totalmente eficaz”, explicando que não funcionou com o cabelo, grande, do irmão.

A categoria de detergentes foi muito referida pelos participantes que reportaram as experiências que as suas mães viveram. O Tiago (10), por exemplo, afirmou, em relação a um anúncio do Vanish que compara os resultados de duas lavagens de roupa suja, que “aquilo não existe” e a Liliana (11) defendeu que houve um processo técnico que alterou os resultados: “primeiro fazem uma foto, gravam e depois põe a outra. Porque eu acho que eles fazem isso mais para vender o produto” e que “eles fazem *Photoshop*”. Reconhecem que em alguns casos os anúncios podem alterar a realidade, como a Inês que disse que já tinha visto casos em que dizem “aquilo é bom, por exemplo aquilo para a casa de banho que fica a brilhar” mas que a sua mãe também já tentou e aquilo ficou igual.

2. Literacia para a publicidade: dimensão atitudinal

Ceticismo face à publicidade

No geral, ao contrário do que se passou no estudo de Buckingham (1993), durante a discussão em grupos focais, estas crianças não mostraram uma tendência para desacreditar os produtos apresentados na publicidade. Atribuíram-lhe, inclusivé, o papel de mediadora de informação, de entretenimento e, num dos casos, de formação. Além disso, as narrativas construídas, na sua maioria, eram interpretadas como sendo realidade, havendo alguma dificuldade em perceber os processos técnicos e criativos por detrás da produção dos anúncios.

No entanto, com base na experiência própria, as crianças também mostraram algum grau de ceticismo ao contarem porque é que desacreditavam em alguns produtos específicos. O Tiago (10) anos, para ilustrar como nem tudo o que vemos na publicidade corresponde ao real, referiu, num tom satírico, um exemplo do que acontece num anúncio em particular: “O OLX diz que as bicicletas, se se fizer assim (*toca com o dedo indicador na mesa, a imitar o que se faz no anúncio*) aparece dinheiro – oh! (*faz um gesto para mostrar que não aconteceu nada*)”. Os mais novos revelaram-se menos críticos.

Atitude negativa geral face à publicidade

Durante o visionamento dos vídeos ouviram-se risos e gargalhadas e quando se perguntou se houve alguma publicidade de que não tenham gostado, regra geral, disseram que não, tirando no primeiro grupo em que todos se sentiram na obrigação de identificar um anúncio de que não tinham gostado.

Se por um lado, alguns negavam ficar em frente à televisão durante os intervalos, por outro lado, a publicidade era encarada como algo bom, que lhes trazia as novidades, que lhes dizia o que está “mais barato”, quais as promoções, etc. Para justificar a importância de um anúncio o

Tiago (10) afirmou: “às vezes a professora pode mandar buscar uma régua, ou assim, e há um desconto... o reclame assim [ajuda] a ver quanto custa, para não ir lá de propósito”. Para a Liliana, “a publicidade é importante, e há-de ser sempre, porque assim nós estamos sempre ao corrente daquilo que se passa”.

II – Análise da manifestação de interesse na aprendizagem de literacia da publicidade

De um modo geral, as crianças responderam afirmativamente à pergunta: “gostavas de aprender mais sobre a publicidade?”. A maioria referiu que gostaria de explorar a publicidade no contexto escolar, destacando a figura do “professor”, mas também no contexto da catequese, destacando a figura do “catequista”. A justificação, em ambos os casos, relacionava-se com o seu papel de ensinadores: “nós temos professores para nos ensinar”, explicou a Beatriz (7). O Tiago (10) justificou, dizendo: “porque aqui temos as catequistas que sabem qualquer coisa e na escola temos os professores”.

Curiosamente, vários referiram desejar aprender mais sobre esta matéria na Universidade, focando novamente o papel do professor como aquele que “ensina”, mas também com os amigos (grupos de pares).

Excerto 4

Inês: Eu gostava de aprender mais porque eu às vezes estou indecisa como aquilo é feito. Eles fazem aquilo bem e gostava de aprender ou quando fosse para a faculdade ou com os amigos porque eles dão várias opiniões. Por exemplo, se eu perguntasse assim: “o que é para vocês a publicidade”... e eles davam as suas opiniões.

Discussão dos resultados e conclusões finais

Apesar das limitações da metodologia qualitativa não permitirem fazer generalizações, os resultados obtidos permitem tirar algumas conclusões. Em primeiro lugar, é de referir a importância do contexto socioeconómico dos participantes para os resultados destes grupos focais, mas também porque a criança não é um ser isolado em relação com a publicidade. Trata-se de um grupo de crianças que pertencem a uma aldeia do concelho de Amarante (exceto três que moram em aldeias vizinhas), com posses económicas humildes se se considerar as profissões dos pais.

Relativamente à dimensão conceptual, as componentes do modelo de análise foram todas elas, no geral, abordadas. Mas isso foi possível porque no total de vinte crianças a diversidade de respostas é maior e não porque cada criança, individualmente, reunisse em si as todas as capacidades definidas nas componentes.

Quanto ao reconhecimento da publicidade, tal como vimos no enquadramento teórico apesar de não haver uma idade concreta em que essa competência seja adquirida, alguns estudos defendem que na idade pré-escolar as crianças são já capazes de distinguir um programa de um anúncio. Neste caso, apesar de as crianças perceberem que nos intervalos passa publicidade, foi com alguma dificuldade que explicaram as diferenças de um para o outro. A questão do agenciamento (quem faz o quê e porquê?) não ficou clara, uma vez que as

crianças desconhecem, na sua maioria, quem paga a publicidade, embora tenham referido as empresas e o patrões.

A audiência pretendida foi mais facilmente identificável pelos mais velhos, mas aqui volta-se a chamar atenção para o desenvolvimento linguístico, defendido por Buckingham e Young, que nos obriga a considerar que cada um tem o seu ritmo de desenvolvimento e que as capacidades meta comunicativas têm uma relação direta com a forma como se pode desenvolver a literacia para a publicidade.

A capacidade de perceber a intenção persuasiva e comercial da publicidade acabou por se fundir. Para algumas crianças a publicidade serve para informar, para outras serve para entreter e ainda para ‘conquistar’. Não é claro que as crianças tenham capacidade de entender que a publicidade tenta persuadir, no entanto, a maioria percebe que tenta vender um produto.

O conhecimento relativo às táticas utilizadas para persuadir as pessoas é praticamente inexistente. Apesar de algumas crianças associarem os bonecos 3D ao computador ou de compreenderem que existem câmaras a filmar atores, no geral, há um certo desconhecimento em relação aos aspetos técnicos, o que poderá ser justificado pelo contexto socioeconómico das crianças, que, *a priori*, não tendo poder económico muito elevado, terão um acesso limitado às novas tecnologias, relativamente a uma criança com pais que tenham possibilidades e que saibam lidar com as mesmas.

As experiências próprias ou de um familiar com um determinado produto foram determinantes para a existência de algum sentido crítico perante a comparação de o produto publicitado e o produto real. Essa capacidade de entender as diferenças entre um e outro notou-se ainda quando se tratavam de bonecos ou quando a publicidade retrata algo que lhes é impossível imitar na hora, como é o caso de transformar objetos em dinheiro.

Quanto ao nível atitudinal, uma hora com um grupo de 6 ou 7 crianças não é o suficiente para compreender as suas atitudes face à publicidade, para além de não ser um contexto real. No entanto, ficou a percepção de que não há um propriamente um ceticismo marcante como, por exemplo, se verificou com as crianças do estudo de Buckingham. Pelo contrário, várias crianças afirmaram gostar da publicidade ou porque a consideravam divertida ou porque lhes trazia “novidades”.

Por fim, quanto à vontade de aprender mais sobre publicidade, por parte dos participantes, as respostas foram positivas, no geral, havendo alguma curiosidade quanto aos processos de criação, sobretudo, dos bonecos animados. As crianças destacaram duas figuras com as quais desejariam aprender mais sobre a publicidade – o professor e o catequista – que aos seus olhos possuem o saber necessário para os ensinar. No entanto, o destaque que as crianças deram ao catequista deve ser visto à luz do contexto em que os grupos focais foram realizados. O facto de estarem numa das salas onde têm catequese certamente condiciona as suas respostas. Relativamente à universidade, as crianças sabiam que a moderadora era estudante universitária, o que poderá também ter tido alguma influência. Destaca-se a importância dada à figura do “ensinador”, àquele que “sabe” e que “ensina”. Algumas crianças, ainda que poucas, referiram ainda os grupos de pares. Discutir em grupo e ouvir as opiniões dos colegas para esses meninos, seria um modo interessante de aprender mais sobre publicidade. De facto,

nenhuma das crianças referiu ter interesse em aprender sobre a publicidade através de jogos didáticos. Isso poderá explicar-se pela associação que fazem entre o verbo aprender e o papel do professor, ou do catequista, como agentes do ensino, excluindo, desse modo, a possibilidade dos jogos serem também uma ferramenta ou até mesmo uma fonte de aprendizagem.

Para concluir, importa ainda referir que um grupo focal depende sobretudo da experiência do moderador e que tal pode constituir-se como uma limitação, pois o conhecimento do moderador na área de estudo é determinante para a construção das perguntas que, por sua vez, são um fator essencial para as próprias respostas. Foi a pensar nesta limitação que se optou aqui por seguir um modelo já testado por um experiente teórico da área da educação para os media.

Conclusões

A literacia para a publicidade foi aqui analisada à luz de um modelo teórico que considera as dimensões conceptual e atitudinal da literacia para a publicidade, para compreender se existe um sentido crítico, desenvolvido em contexto informal. No entanto, o modelo original continha três dimensões, tendo aqui sido retirada a dimensão performativa por não se adequar aos propósitos deste estudo.

Num mundo repleto de mensagens comerciais, é cada vez mais importante desenvolver a literacia da publicidade que é também “a consciência das crianças face às funções da publicidade” (Young citado por Buckingham, 1993), tendo como ponto de partida os seus interesses (Buckingham, 2003). As crianças que aprendem sobre publicidade com base na experiência do dia-a-dia têm alguns conhecimentos básicos inscritos nas componentes da literacia para a publicidade, mas o espírito crítico desenvolve-se à medida que se desenvolvem também os conhecimentos sobre a natureza e os “bastidores” da publicidade.

Tal como os estudos indicam, a publicidade tem efeitos nas atitudes, nos comportamentos e na própria maneira de interpretar o mundo. A publicidade inscreve-se no nosso quotidiano, nas nossas relações interpessoais e nas nossas emoções. Deste modo, tal como defende Buckingham, a literacia para a publicidade como forma de criar ‘mecanismos racionais de defesa’, será destinada ao fracasso. Educar para a publicidade é, de facto, o primeiro passo para um espírito mais crítico, que não tem necessariamente de ser negativo e que não isenta a sociedade das suas responsabilidades perante o bem-estar da criança. E se sobrecarregar os currículos escolares das crianças com mais conteúdo se possa constituir como um obstáculo à educação para a publicidade, a aprendizagem através de jogos didáticos poderá ser um caminho possível para melhorar os níveis de literacia das crianças. Os jogos vão ao encontro da própria natureza da criança e podem ser jogados dentro e fora do contexto escolar, com ou sem acompanhamento do adulto e ainda em conjunto com os colegas.

Ao não ser possível avaliar as fontes de conhecimento sobre a publicidade e a sua natureza onde as crianças podem desenvolver um espírito crítico, o contexto de aprendizagem informal não é suficiente para desenvolver os seus níveis de literacia para a publicidade, embora possa ser um complemento importante.

Seria interessante repetir este estudo novamente, com as mesmas crianças, após o acesso a um programa de educação para a publicidade, para melhor compreender a importância do ensino em contexto formal e, acima de tudo, de modo a analisar o nível performativo da literacia, de modo a entender como funciona na prática a literacia para a publicidade.

Bibliografia

- APAN. (s.d.). *O programa*. Obtido em 3 de Janeiro de 2013, de www.mediasmart.com.pt: http://www.mediasmart.com.pt/media_smart.1.htm.
- Bartholomew, A., & O'Donohoe, S. (2012). Everything Under Control: A Child's Eye View of Advertising. *Journal of Marketing Management*, pp. 433-457.
- Belloni, M. L. (2009). Socialização: um conceito a ser ressignificado. In *O que é a sociologia da infância*. São Paulo : Editora Autores Associados, pp. 66-89
- Buckingham, D. (1993). *Children Talking Television*. Inglaterra: The Falmer Press.
- Buckingham, D. (2011). *The Material Child*. Cambridge: Polity Press.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Conceição, A. S. (2011). Media Smart©: um estudo de caso. In *Congresso Literacia, Media e Cidadania*, (pp. 1-22). Braga: Congresso Literacia, Media e Cidadania.
- Cordazzo, S. T., & Vieira, M. L. (abril de 2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, pp. 92-104.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Deborah, R. J. (1999). Trough the Eyes of a Child: Children's Knowledge and Understanding of Advertising . In M. C. Macklin, & L. Carlson, *Advertisign to Children: Concepts and Controversies* (pp. 3-26). USA: Sage Publicatons.
- Department for Children, Schools and Families. (2009). *Consumer and Media Literacy*. In *The Impact of the Commercial World on Children's Welbeing: Report of an Independent Assessment* (pp. 164-173). Nottingham: DCSF Publications.
- Esther Rozendaal, M. A. (2011). Reconsidering Advertising Literacy as a Defense Against Advertising Effects. *Media Psychology*, pp. 37-41.
- Esther, R., Matthew A., L., Eva A. van, R., & Moniek, B. (2011 de Dezembro de 16). Reconsidering Advertising Literacy as a Defense Against Advertising Effects. *Media Psychology*, pp. 333-354.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e Formas de Uso*. Cascais: Príncipeia.
- Khan, D. A. (2008). Media Education, a Crucial Issue in the. In U. Carlsson, S. Tayie, G. Jacquinet-Delaunay, & J. M. Tornero, *Empowerment trough Media Education: An Intercultural Dialogue* (pp. 15-19). Sweden: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media in co-operation with UNESCO, Dar Graphit and the Mentor Association.
- Livingstone, S. (2004). *Advertising Foods to Children: Understanding Promotion in the Context of Children's Daily Lives*. A review of the literature prepared for the Research Department of OFCOM.
- Macklin, M. C., & Carlson, L. (1999). *Advertising to Children: Concepts and Controversies*. USA: Sage Publications.

- Malmelin, N. (2010). What is Advertising Literacy? Exploring the Dimensions of Advertising Literacy. *Journal of Visual Literacy* , 29, pp. 129-142.
- Manuel Pinto, Sara Pereira, Luís Pereira, Tiago Dias Ferreira. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Entidade Reguladora para os Meios de Comunicação Social.
- Melo, A. (2011). "Publicidade? Não, obrigado": auto-retrato com paisagem em fundo e vista para a cidade". *Comunicação e Sociedade* , pp. 97-109.
- O'Donahoe, S., & Tynan, C. (1998). Beyond sophistication: dimensions of advertising. *International Journal of Advertising* .
- O'Sullivan, T. (2007). Get MediaSmart®: A Critical Discourse Analysis of Controversy Around Advertising to Children in the UK. *Consumption Markets & Culture* .
- Pereira, S. (2000). *A Educação para os Media Hoje: Alguns Princípios Fundamentais*. Universidade do Minho. Centro de Ciências Históricas e Sociais.
- Pfaff-Rüdiger, S., Riesmeyer, C., & Kümpel, A. (Dezembro de 2012). Media Literacy and Developmental Tasks: A Case Study in Germany. *Medijske Studije v.3* .
- Pinto, M. (2003). Correntes da Educação para os Media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança. *Revista Iberoamericana de Educación* , pp. 119-143.
- W. James, P. (1998). *Media Literacy*. USA: Sage Publications.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2011). *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*. França: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Letramento em Marketing: a publicidade e o consumo nas aulas do Ensino Fundamental

Jônio Machado Bethônico (joniob@mac.com)

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

Bolsista da CAPES

Maria de Lourdes Dionísio (mldionisio@ie.uminho.pt)

Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal)

Resumo: Ser "letrado em Marketing" é ser capaz de se relacionar ativamente com as ações de comunicação de caráter publicitário, presentes nas mais diversas mídias sob múltiplas formas, de modo a compreender suas alegações e demandas e se posicionar criticamente frente a elas. De modo subjacente, este letramento está vinculado a uma maior conscientização dos desejos e motivações de consumo de cada um.

Buscando saber se a Escola se preocupa em formar consumidores conscientes e críticos, principalmente no que se refere às ações de caráter publicitário, foram coletados dados junto de professores do Ensino Fundamental – 6-14 anos – em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Por meio de questionários e de entrevistas, buscou-se caracterizar, principalmente, as práticas de sala de aula em torno dos textos dos media.

O presente texto irá enfatizar os dados referentes tanto à frequência com que a publicidade e o consumo são abordados em sala quanto ao vínculo construído pelos docentes entre estes assuntos e os conteúdos curriculares de suas disciplinas.

Entre os principais resultados, destaca-se o fato de a maioria dos respondentes alegar que, com certa frequência, propõe atividades de leitura ou produção de textos publicitários e/ou trata de aspectos relativos ao consumo (como desperdício, consumismo, necessidades e desejos de compra) em suas salas de aula.

Nas entrevistas, estes assuntos eram vinculados principalmente à área de Português. No entanto, nas respostas ao *survey* há referências a todas as disciplinas do Ensino Fundamental, assim representando a diversidade de abordagens e conexões curriculares passíveis de serem feitas a partir destes temas.

Muitos destes vínculos, entretanto, são construídos de modo casuístico e assistemático – não criando condições para uma aprendizagem sólida e eficaz, comprometendo, assim, o desenvolvimento de um posicionamento crítico dos alunos-cidadãos perante as estratégias persuasivas de empresas e outras instituições sociais.

Palavras-chave: Literacia Crítica, Consumidores críticos, Ensino

UMA SOCIEDADE DE CONSUMIDORES

Ao tratar do modo com que os produtos se tornaram instrumentos privilegiados de mediação entre o indivíduo e a sociedade, Dominique Quessada (2003, p. 158) afirma que “(as marcas) possuem, concebem, fabricam, supervisionam, organizam, distribuem e gerenciam os processos de identificação e de classificação social”. Tais processos eram de exclusiva responsabilidade de outras instâncias, até então fortes e perenes, que se viram aos poucos convertidas em espaços flexíveis, instáveis.

Com a perda de poder do Estado, por exemplo, novos caminhos para ação das empresas foram criados, inclusive em áreas tradicionalmente de responsabilidade da esfera estatal: seguindo a cartilha política econômica em vigor, a implementação de privatizações e o enfraquecimento de normas legais no controle da economia facilitaram o fluxo de capitais e movimento das empresas. Assim, o crescimento destas instituições aumenta de velocidade, ampliando continuamente sua influência e gerando um ambiente social caracterizado pela soberania do mercado de bens de consumo. Como consequência, atualmente as questões centrais relativas à cidadania passaram a ser cada vez mais respondidas através da aquisição privada de mercadorias – ao invés de se dar por meio da democracia e da ação coletiva em espaços públicos (Canclini, 1999, p. 37).

Desta maneira, “a desagregação dos laços sociais, o recuo dos sentimentos de inclusão numa comunidade, o aumento da incerteza, a fragilização da vida profissional e afetiva, o afrouxamento dos laços familiares” (Lipovetsky, 2007, p. 290) criam condições favoráveis para que os múltiplos produtos, marcas e campanhas de marketing passem a substituir as ideologias tradicionais, morais e políticas – ou seja, para que a mesma racionalidade seja aplicada a toda e qualquer interação social.

No que se refere às mensagens publicitárias, em resposta às pressões mercadológicas, nas últimas décadas vem ocorrendo não somente um contínuo aumento de sua presença (em todo e qualquer veículo de comunicação e, cada vez mais, nos espaços públicos), como também uma contínua sofisticação nos seus modos de inserção: o hibridismo nos formatos (e nos interesses, pode-se completar) fez com que os limites entre jornalismo, diversão, arte e ações de venda se tornassem muito sutis. Além de expandidas e metamorfoseadas, tais ações de comunicação têm sido fundamentadas por sofisticadas estratégias de marketing que buscam fortalecer a sinergia, a “orquestração”, das diferentes mídias e mensagens de uma mesma campanha – buscando aumentar ainda mais o seu impacto perante os consumidores-alvo.

Assim, por meio das mensagens de caráter publicitário, tão presentes no espaço público e privado e que intensamente estimulam a aquisição de objetos e o vínculo com marcas, “somos constantemente ensinados, segundo os moldes da melhor pedagogia de exercício e do exemplo, a formatar nossas ações rigorosamente dentro de preceitos e táticas que fomentam a realização dos desígnios (da sociedade de consumidores)” (Costa, 2009, p. 35).

Nessas circunstâncias, diversos autores defendem que a educação para a mídia, de modo generalizado, é a melhor maneira de se estabelecer novas estruturas de poder no que diz

respeito à relação entre as mensagens midiáticas e os cidadãos, fomentando o pensamento crítico, a participação e a democracia (Feilitzen, 2002, p. 29-30).

Assumindo-se a escola como um dos espaços preferenciais para a realização deste tipo de formação, foram feitas pesquisas que objetivaram compreender melhor se e até que ponto as instituições de ensino públicas brasileiras auxiliavam no desenvolvimento da consciência crítica dos alunos frente aos apelos ao consumo – ou seja, na formação do “Letramento em Marketing” dos alunos.

CONCEPÇÃO E SIGNIFICADO DE “LETRAMENTO EM MARKETING”

Para tratar deste tema, faz-se necessário remeter a uma investigação cujos dados não serão o foco do presente artigo, mas que abrem caminho para os estudos que, sim, aqui serão referenciados nas seções a seguir.

Durante uma pesquisa realizada entre 2006 e 2008, buscou-se analisar livros didáticos de Língua Portuguesa voltados para crianças entre 7 e 10 anos com o objetivo de compreender se e como eles contribuíam para a formação de consumidores críticos (Bethônico, 2008). Para tanto, foram selecionadas e analisadas as ocorrências que se referiam principalmente a peças de comunicação de caráter publicitário, mas também aquelas que tratavam do consumo.

Foram localizadas, como contribuições para esta formação, atividades e reflexões que se baseavam não somente em campanhas tradicionalmente publicitárias, veiculadas nas mídias de massa, como também em rótulos, capas de livros e de revistas, embalagens, vitrines, logomarcas – além de textos de caráter literário (contos e poemas), histórias em quadrinhos, reportagens jornalísticas etc. Durante o processo de categorização destas incidências, na tentativa de abarcar toda a diversidade encontrada, foi concebido o conceito “Letramento em Marketing”¹.

Ser letrado, nesta concepção, remete a duas instâncias imbricadas. A primeira e considerada mais importante refere-se a ser capaz de compreender e analisar criticamente os discursos de Marketing, considerando a imensa variedade de formas, conteúdos, suportes e tecnologias subjacentes às ações de comunicação organizacionais atuais, desnudando os artifícios retóricos rumo ao cerne das propostas discursivas. Subjacente a esta capacidade está uma segunda instância: a maior conscientização acerca das necessidades, desejos e comportamentos de consumo e acerca de questões como consumismo, desperdício e direitos do consumidor.

A formação de sujeitos “letrados em Marketing” busca capacitar “os indivíduos a discernirem as compulsões e atrações ocultas por trás de certas formas de comportamento do consumidor, (favorecendo) competências emancipatórias que possibilitem que os indivíduos resistam à manipulação por parte do capitalismo de consumo” (Kellner, 1995, p. 121).

É certo que a formação do consumidor pode se dar nas mais diversas instâncias sociais (na sua relação com a família ou com os amigos, por exemplo), podendo configurar-se inclusive

como crítica. Estas pesquisas acerca do “Letramento em Marketing”, no entanto, privilegiam um processo específico, no interior da escola, abarcando discussões, atividades de análise (“leitura”) e/ou de produção (“escrita”) em sala de aula – considerando a escola “a mais importante das *agências de letramento*” (Kleiman, 1995, p. 20, grifos no original). O uso deste termo enfatiza também a prioridade que é dada, nestas investigações, ao aspecto linguístico desta formação, ao desenvolvimento da capacidade de compreender criticamente “textos” – sendo importante, por meio destes, abordar o tema consumo.

É pertinente também deixar claro que está-se tratando a “leitura”, a “escrita”, e os “textos” de modo mais amplo, para além da linguagem verbal, pois o conceito “Letramento em Marketing” se refere aos diversos modos semióticos que subjazem às atuais campanhas, cuja multiplicidade e complexidade colocou em xeque o uso de expressões como “Letramento Midiático” para tratar das mensagens de estímulo ao consumo, pois, conforme comentado anteriormente, elas vão muito além das inserções em meios de comunicação, ocupando diversas instâncias do espaço público – são, conforme denomina Quesada (2003), “extramidiáticas”. Nesta perspectiva, uma vitrine, um patrocínio esportivo e o site de uma empresa são “textos” que precisam ser “lidos”, compreendidos e analisados.

Assim, adota-se um viés que tem como pressuposto que “o textual também está relacionado ao visual, ao sonoro, ao espacial, ao comportamental etc.” (The New London Group, 1996), envolvendo assim linguagens e sentidos diversos. A aplicação desta abordagem na educação tem sido chamado de “multiletramentos” (ibidem), que tem uma configuração bastante mais apropriada para se lidar com as atuais estratégias de comunicação de marketing, crescentemente interativas e multissensoriais (Harste, J. C. & Albers, P., 2013).

Pode-se tecer importantes articulações entre este viés do letramento e os estudos fundamentados na *Critical Literacy* (Fehring & Green, 2001; Shannon, 2011). Por exemplo, as atividades de leitura e escrita analisadas por Ann Kempe (1993), que objetivaram a análise dos papéis de gênero em textos como contos de literatura infantil, também se voltaram para a compreensão dos vínculos existentes entre linguagem, ideologia e poder. Esta é uma possibilidade de aplicação prática de uma “literacia socialmente perceptiva”: “*a socially perceptive literacy would first and foremost project meaning and “intentions” outward onto the social, cultural, and political world*” (Gee, 1993, p. 36, grifos no original).

Da mesma forma, pode-se ver claras semelhanças entre a visão crítica que fundamenta o “Letramento em Marketing” e aquela proposta pela *Critical Literacy*, conforme, por exemplo, consta em Luke, O’Brien & Comber (1994, p. 112):

By “critical” we mean ways that give students tools for weighing and critiquing, analyzing and appraising textual techniques and ideologies, values and positions. The key challenge, then, is how to engage students with study of how texts work and their affiliated social institutions work politically to construct and position writers and readers in relations of power and knowledge.

É importante aqui ressaltar que a ênfase dada, nas pesquisas concernentes ao “Letramento em Marketing”, às ações comunicacionais de caráter empresarial e às motivações para aquisição de bens pode também estimular a reflexão e o desenvolvimento de novas posturas frente às estratégias de comunicação de instituições sociais sem fins lucrativos como ONGs, sindicatos, prefeituras, partidos políticos etc. – pois as características das mensagens persuasivas (seus pressupostos e procedimentos de concepção) e os meios de divulgação utilizados são bastante semelhantes. Pode-se assim se aproximar do paradigma sugerido por Masterman & Mariet (1994, *apud* Carlsson & Feilitzen, 2002), o “marketing crítico”: “com empresas de relações públicas e porta-vozes sendo contratados com o objetivo de construir consentimento para políticas e programas, temos que estar constantemente alertas e ajudar nossos alunos a ver através do que é dito” (Carlsson & Feilitzen, *op. cit.*, p. 167).

Conforme apontado inicialmente, o foco do presente artigo não é a pesquisa finalizada em 2008 e que trabalhou com os manuais didáticos de Língua Portuguesa. Ela foi aqui referenciada somente por ter demandado a concepção de uma nova terminologia – e por ter aberto a possibilidade para novas investigações sobre o mesmo tema.

A partir de 2010, assim, um novo estudo se iniciou, buscando conhecer e compreender mais de perto como se caracteriza o trabalho voltado para o “Letramento em Marketing” nas salas de aula. Na próxima seção serão esclarecidos os objetivos e os procedimentos metodológicos desta investigação e, na seguinte, alguns dos resultados obtidos.

PRÁTICAS, SABERES E CRENÇAS

Como se sabe, o fato de os manuais didáticos anteriormente analisados apresentarem atividades que visam a formação de consumidores críticos não significa que estas propostas sejam levadas a cabo pelos docentes durante suas aulas (Dionísio, 2000). A fim, então, de se conhecer e entender com mais clareza e profundidade o que ocorre nas salas no que diz respeito ao desenvolvimento do “Letramento em Marketing”, foi concebida uma investigação que se voltou para os sujeitos-professores, questionando se, quando, como e porque os docentes trabalham com textos de caráter publicitário e/ou com o tema consumo.

O procedimento técnico principal utilizado foi a pesquisa de campo, que ocorreu em dois momentos, sendo que, quanto aos fins, a primeira fase se caracterizou como sendo exploratória e a segunda, analítico-descritiva. Enquanto aquele momento possibilitou maior familiaridade com as práticas (declaradas) do professor e com as suas concepções acerca de seu contexto de atuação, o momento seguinte, que teve como referência a caracterização e sistematização relativas à primeira coleta², se voltou para um aprofundamento e detalhamento acerca das opiniões e considerações.

O sujeito em estudo foi o professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (ou seja, voltados para alunos dos 6 aos 14 anos), do ensino municipal público de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, no Brasil. A população amostral da primeira fase da

pesquisa foi definida a partir de procedimentos probabilísticos simples, buscando, de modo aleatório, uma porcentagem estatisticamente válida do universo em análise. Já na fase seguinte, descritiva, a seleção amostral se deu de modo não-probabilístico por acessibilidade (ou seja, privilegiando a disponibilidade e a facilidade de acesso aos sujeitos a serem investigados). Devido às dificuldades de acesso aos docentes para o segundo momento da coleta, não foi possível a amostragem por tipicidade/intencional, que pudesse considerar características dos sujeitos como critério prévio para seleção.

Na primeira fase, mais ampla e que teve a intenção de mapear tendências, foi feito um *survey* através de um questionário fechado a fim de quantificar as respostas, algumas por atribuição de graus. No caso do segundo momento, foram usadas entrevistas semiestruturadas, organizadas por pautas desenvolvidas a partir dos dados mais relevantes provenientes dos questionários anteriormente aplicados. Sobre esta estratégia de levantamento de dados, Cecília Borges (2004, p. 92-93) aponta que

o discurso é tratado enquanto uma capacidade e, ao mesmo tempo, uma possibilidade que faz emergir a natureza reflexiva dos docentes em relação àquilo que são, conhecem, fazem, pensam, julgam etc. usando sua racionalidade, com todas as contradições e idiossincrasias que possam estar presentes em sua fala.

A autora, assim, remete ao conceito de “consciência profissional”, cuja ideia central é a de que “um professor, como qualquer outro profissional, age em função de ideias, motivos, projetos etc. em relação aos quais ele, de um modo geral, é capaz de explicitar, argumentar, dar conta de explicar quando alguém o interroga sobre sua prática, projetos, decisões etc.” (*idem*).

Assim, unindo questionários e entrevistas, conforme sugerido por Carlos Marcelo (1998), pretendeu-se afastar “do uso exclusivo de dados qualitativos (rumo) à combinação inteligente de dados quali/quantitativos”, buscando compreender a prática profissional docente, múltipla e heterogênea.

Para se determinar a amostragem do *survey*, partiu-se dos dados provenientes da Secretaria Municipal de Educação, com as informações relativas ao número total de docentes, organizados por regionais e também por escola e por turno, tratando, separadamente, de dois grupos: (1) o Fundamental Inicial, que corresponde ao 1º ciclo, do 1º ao 3º ano, e ao 2º ciclo, do 4º ao 6º ano, em que os professores são unidocentes e atendem crianças entre 6 e 11 anos; e (2) o Fundamental Final, que corresponde ao 3º ciclo, do 7º ao 9º ano, em que os docentes são específicos por disciplina, para alunos de 12 a 14 anos. Esta segmentação por ciclos, por regiões e por turno foi útil para que a amostra, estratificada, pudesse ser representativa de toda a extensão da Rede Municipal da cidade de Belo Horizonte.

Por fim, chegou-se aos seguintes números: 188 professores do primeiro grupo e 148 do segundo grupo, sendo que a coleta ocorreu entre maio e julho de 2011. Como um único

questionário que pudesse atender aos objetivos da pesquisa mostrava-se, de tão extenso, incompatível com sua aplicação nas escolas devido à pouca disponibilidade do professor em seu ambiente de trabalho, decidiu-se dividir a amostragem, de modo que 168 sujeitos iriam responder sobre o ensino-aprendizagem acerca da linguagem de caráter publicitário (separados em 94 do primeiro grupo e 74 do segundo) e outros 168, sobre o ensino-aprendizagem acerca do consumo. Deste modo, mesmo com a divisão do questionário nestes dois temas, buscava-se obter uma quantidade de dados a mais representativa possível do universo de docentes, dentro dos prazos da pesquisa e das estimativas de custo (pois foi contratada uma empresa para auxiliar na coleta de dados nas escolas e na criação do banco de dados com as respostas).

Esta separação, de caráter metodológico, se revelou, tardiamente, um procedimento que pulverizou e ampliou a percepção sobre a formação dos consumidores. Desvincular o trabalho com as linguagens e o trabalho com o tema consumo esvaziava a própria nomeação “Letramento em Marketing”: o conceito de letramento não deveria estar vinculado a textos? E, além disso, este vínculo é pertinente devido aos sujeitos investigados, docentes que ministram aulas de Língua Portuguesa.

Visando, assim, dar maior consistência à pesquisa, melhorando o foco da investigação e possibilitando uma amarração mais coesa entre dados e fundamentação teórica, a coleta de caráter qualitativo (por meio das entrevistas) e a análise dos dados enfatizaram as atividades com textos de caráter publicitário, por meio das quais pode-se refletir criticamente sobre o consumo e assuntos correlatos (desperdício, necessidades e desejos, consumismo, direitos do consumidor etc.) – reforçando a relação entre as duas instâncias que subjazem ao conceito do “Letramento em Marketing”.

Desta forma, considerando esta adequação, optou-se por selecionar os docentes a serem entrevistados a partir daqueles que responderam ao questionário sobre linguagem, tanto do Ensino Fundamental Inicial quanto do Final, e que se dispuseram a participar do segundo momento da pesquisa. Por causa da falta de disponibilidade dos docentes e das dificuldades de concretizar os contatos, optou-se por não selecionar previamente os sujeitos a serem entrevistados, utilizando, por exemplo, algum critério proveniente da análise dos bancos de dados do *survey* (como tempo de experiência docente, o turno ou o local de trabalho).

Assim, entre os dias 2 e 23 de maio de 2012, foram feitas visitas em 8 escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, nos horários agendados com os professores de acordo com sua conveniência: normalmente ao final do expediente ou nos momentos destinados a projetos. As entrevistas, que duraram em média 45 minutos, seguiram uma pauta concebida a partir dos objetivos da pesquisa e tópicos do *survey* que necessitavam de melhor esclarecimento ou aprofundamento.

As entrevistas foram interrompidas ao final da oitava, no momento em que foi possível obter informações de um mesmo número de professores do Ensino Fundamental Inicial e do Final sem comprometer o cronograma da pesquisa. Se as informações coletadas no momento exploratório foram tratadas a partir de procedimentos quantitativos, estatísticos, no caso das

entrevistas utilizou-se de métodos qualitativos, como a análise do conteúdo.

Os dados obtidos por meio das alegações dos docentes foram organizados a partir de três tópicos: (1) as práticas, considerando os textos utilizados, o tratamento dado a estes textos, os conteúdos curriculares vinculados a estas práticas, as condições infraestruturais, a utilização dos materiais didáticos, o interesse e a participação dos alunos, as relações entre o trabalho com os textos e o tratamento do consumo; (2) os saberes, considerando a formação inicial e continuada e o domínio das linguagens não verbais; e (3) as crenças quanto ao papel da escola em relação a outras instâncias de formação (considerando as outras iniciativas de formação para o Letramento em Marketing conhecidas pelos docentes), quanto à etapa considerada mais adequada, durante a educação básica, para tratar desta temática e quanto às condições de realização deste Letramento, comparando a rede pública com a rede privada de ensino.

A partir das respostas organizadas nestes três temas, foram tecidas articulações, em segundo plano, com informações provenientes do *survey* na tentativa de considerar, a partir dos dados individuais, aspectos mais amplos relativos ao grupo do qual pertence, a fim de contextualizar e poder identificar tendências.

No presente artigo, somente serão abordados os resultados relativos às práticas dos respondentes no que concerne ao modo como o tema consumo e texto publicitário são tratados em sala e vinculados a quais conteúdos disciplinares isto se dá. Este é o assunto da próxima seção.

PRESENÇA E VÍNCULOS

A apresentação e a análise dos dados se iniciarão a partir da visão panorâmica propiciada pelo *survey*, a partir da qual serão descritas, neste primeiro momento, as respostas à primeira questão dos formulários, lembrando que o Questionário 1 (doravante, Q1) aborda o trabalho com as linguagens de caráter publicitário e o Questionário 2 (Q2), o tratamento do tema consumo.

No Q1, após a introdução “Esta pesquisa diz respeito ao trabalho em sala de aula com **campanhas de Publicidade**.”, o docente é questionado: “Você **trabalha com análise ou produção de peças de Publicidade** na sua sala de aula?”. No caso do Q2, a introdução à pergunta estava assim formulada: “Esta pesquisa diz respeito ao trabalho em sala de aula com **o tema “consumo”**, tratando de aspectos como: desperdício, consumismo, para quem comprar as coisas, o que elas satisfazem, necessidades e desejos etc.” Em seguida, a questão: “Você **trabalha com PELO MENOS UM DESSES ASSUNTOS** na sua sala de aula?”³.

No formulário relativo à Publicidade, em ambas as amostras, grande parte dos educadores respondentes (89 dos 94 do Fundamental Inicial e 67 dos 74 do Fundamental Final) declara já ter trabalhado com análise ou produção de mensagens de caráter publicitário com seus alunos. Quanto ao outro formulário, os números, bastante semelhantes, são, respectivamente: 89 dos

94 da primeira amostra e 66 dos 74 da segunda. Estas informações estão apresentadas a seguir (Tabela 1), por meio de porcentagens. Os docentes que indicaram “não” nesta pergunta foram considerados como parte da amostra, mas não responderam ao restante dos formulários: a eles somente foi pedido que explicitassem o motivo para a resposta negativa e que, se quisessem participar da segunda fase da pesquisa, deixassem e-mail ou telefone.

Tabela 1 – Survey. Se trabalha com os respectivos assuntos (em %)

Q1	Fundamental Inicial	Não	5,3
		Sim	94,7
	Fundamental Final	Não	9,5
		Sim	90,5

Q2	Fundamental Inicial	Não	5,3
		Sim	94,7
	Fundamental Final	Não	10,8
		Sim	89,2

Assim, considerando o caráter exploratório desta coleta e reconhecendo que as informações se baseiam na opinião dos docentes, pode-se afirmar que há fortes indícios que a grande maioria dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte já realizou atividades com estes textos em suas aulas, da mesma forma que grande maioria dos docentes, provenientes deste mesmo universo, já tratou do tema consumo com seus alunos.

No que tange aos resultados das entrevistas em profundidade, pode-se iniciar a apresentação com a respondente [3:MT], com experiência no 1º ciclo do Fundamental Inicial, que nada revelou sobre a abordagem do tema consumo em suas salas de aula e que alegou que “nunca apostou no texto publicitário”. Além de comentários esporádicos em sala sobre a “genialidade” de certas campanhas, a única atividade por ela citada, a partir deste tipo de material, se refere à sua experiência como docente na disciplina de Artes, na qual ela pedia que os alunos “refizessem o visual publicitário por meio de grafites”.

No entanto, no restante das sete entrevistas, o consumo foi comumente citado como tema tratado em sala, muitas vezes motivado pelos textos publicitários. Ocorre também o caminho contrário, conforme alegou a docente [7:AL], do Fundamental Final: o “problema do consumo de celular na escola” a fez cogitar, para o segundo semestre (de 2012), um trabalho “enfático” com propagandas de celular.

A presença dos textos publicitários, que ocorre nas mais diferentes disciplinas mas principalmente em Língua Portuguesa e Matemática, foi descrita de diversas formas: em um dos casos, o professor de 3º ciclo [2:TC] “aproveita algum conteúdo” que esteja sendo trabalhado, como coesão textual, nível do discurso, função de linguagem, modo verbal imperativo ou intencionalidade (conforme cita o docente), para usar o texto publicitário como

exemplo, como ilustração. Ele disse também que “gosta muito” de trabalhar com propaganda política à época de eleições.

A professora [6:TP] do Fundamental Inicial, alegou que “até trabalha um pouco com texto publicitário”, mas frisa: “Ele não é o carro-chefe do trabalho, não”. Sua presença se dá tanto nas aulas de Matemática (“a questão do que é mais caro, mais barato”) quanto nas de Língua Portuguesa – quer seja vinculado à alfabetização, ao trabalho com linguagem verbal e não verbal, quer seja “como um questão de gênero textual mesmo” (como no caso de sua turma do 2º ciclo).

Ao ser questionada sobre sua motivação para tratar desta temática, esta docente assim respondeu:

É mais no sentido de trabalhar os diversos gêneros mesmo. É uma habilidade que tem que ser construída, de acordo com a proposição da Prefeitura... Tem lá que a gente tem que trabalhar com gêneros textuais. Então, a gente sempre coloca vários tipos de gêneros em cada ano. (...) Depende do trabalho que está em volta. Por exemplo, se a gente trabalha com uma leitura literária, e lá cita algum tipo de produto, aí a gente pode procurar algum texto publicitário que fale daquele produto.

Da mesma forma, por “ter que ensinar para os meninos sobre gêneros textuais” mas também para tratar de verbos no imperativo, a docente do Fundamental Inicial [5:SF], utiliza este tipo de texto na disciplina de Língua Portuguesa. A professora alegou que estas mensagens também podem estar presentes em sala de aula motivadas pelo que ela vê na mídia, vinculadas “a uma coisa que esteja acontecendo na sociedade, que está chamando a atenção dos alunos”. Da mesma forma, “dependendo do assunto”, pode “até usar um texto desses” em aulas de Educação Afetivo-Sexual.

Também referindo-se ao trabalho com gêneros textuais, a docente do Fundamental Inicial [8:RC] utiliza diversos textos em sala. A respondente cita um grande número de peças publicitárias, usadas mais frequentemente para os alunos “verem a diferença que é o conteúdo de uma carta, de um bilhete, para o texto de publicidade”, mas também presentes nas disciplinas de Matemática (em que se montam os problemas a partir das informações contidas nas peças) e na de Artes, por meio do trabalho com “(anúncios) classificados poéticos”.

Entre as articulações possíveis destes textos com as disciplinas do Fundamental, o professor de Língua Portuguesa e de Inglês do 9º ano [4:SG] cita ainda Ciências, Geografia e História. No caso das aulas que ministra, ele afirma “trabalhar bastante” com peças publicitárias, relacionando-as à “questão do convencimento” (vinculada às formas verbais), à “parte da gramática em si, eventualmente da literatura e da produção de texto”.

Até 2011, trabalhando em sala “com uma diversidade de textos”, para a docente [1:CA] “a publicidade não era uma preocupação” – era tratado de acordo com sua presença no livro

didático. No entanto, em 2012, ela decidiu propor um projeto que objetiva estimular práticas de gentileza entre os alunos e que envolve todas as outras disciplinas do Fundamental Final, com atividades para todo o ano letivo. Sob sua responsabilidade ficaram as ações de comunicação para as mais diversas mídias. Para ela, o trabalho com a publicidade “tem que ser feito assim, [...] não pode ser esporádico”.

Este projeto é o único exemplo de atividade desenvolvido pelos respondentes⁴ que se volta para a concepção de uma campanha para a solução de questões da própria escola, no caso, o fato de os alunos serem “muito mal-educados, grosseiros... Falam muito palavrão em sala, ou seja, faltam boas maneiras”, de acordo com [1:CA].

Primeiramente, um concurso foi feito para que escolhessem o mascote e o *slogan* da campanha, que iriam ilustrar as iniciativas voltadas para a mudança de atitudes, como, por exemplo, além das peças de comunicação desenvolvidas pelos próprios alunos, práticas de trabalho voluntário. Entre as peças estão “três números de uma cartilha”, para serem impressas e distribuídas na escola, que objetivam “orientar as pessoas a serem mais gentis. O primeiro número é gentileza em sala de aula, o segundo na escola, e o terceiro no mundo”. Já entre as ações voluntárias estão a monitoria em disciplinas e o acompanhamento de crianças menores durante os recreios.

É curioso perceber, nesta iniciativa voltada para beneficiar a coletividade, contradições que denotam que, mescladas às boas intenções, estão ações que reforçam a mercantilização das relações. Por exemplo, o prêmio para os melhores mascote e slogan foi um Tablet (“um objeto de desejo deles”) e, a cada “prática de gentileza”, o aluno irá ganhar um “dinheiro” que poderá se trocado por pequenos objetos que estarão disponíveis em uma “lojinha” na escola.

Por fim, a respondente do 3º ciclo [7:AL] também citou a didática por projetos, pois tratou da publicidade como parte de “um trabalho muito extenso” relativo a um “projeto sobre jornal”, articulando-a também a atividades sobre textos argumentativos.

No que se refere às disciplinas, vinculadas às quais o tema consumo ou os textos publicitários são trabalhados, outros dados provenientes do *survey* e a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil⁵ revelam esta mesma diversidade de usos.

No primeiro caso, pode-se citar os resultados às questões⁶ que pretendiam saber qual ou quais disciplinas do Ensino Fundamental o docente considera mais adequadas para a análise ou produção de peças de Publicidade, no caso do Q1, ou para trabalhar com o tema consumo, para o Q2. As respostas estão organizadas a seguir (Tabela 2), apresentadas em porcentagens – e se referem, conforme explicitado anteriormente, somente àquele grupo de sujeitos que responderam “sim” à pergunta apresentada na Tabela 1.

Tabela 2 – Survey: Disciplina(s) considerada(s) mais adequada(s) (em %)

		Língua Portuguesa	Matemática	Ciências	Geografia	História	Artes	Educação Física
Q1	Fund. Inicial	98,9	62,9	58,4	43,8	59,6	82,0	34,8
	Fund. Final	100,0	35,8	46,3	58,2	70,1	94,0	23,9
Q2	Fund. Inicial	93,3	78,7	80,9	66,3	65,2	57,3	37,1
	Fund. Final	97,0	81,8	77,3	69,7	78,8	71,2	53,0

Como pode-se ver, grande parte dos professores-respondentes consideraram que, em ambos os casos, os respectivos assuntos são passíveis de serem trabalhados em diversas disciplinas. Há certa preponderância na Língua Portuguesa e em Artes, para os textos de caráter publicitário, e maior pulverização no caso do tema consumo, ainda que haja certa concentração na disciplina de Língua Portuguesa (a área de atuação de todos os respondentes) e que Educação Física tenha recebido, comparativamente, menos respostas.

Outro dado indicativo desta diversificação é o fato de que 40 dos 168 respondentes ao Q1 e 59 dos 168 respondentes ao Q2 marcaram todas as sete disciplinas. No outro extremo, somente 9 docentes em Q1 e 4 em Q2 marcaram somente uma delas.

A multiplicidade de vínculos entre estes assuntos e as diferentes áreas também pode ser vista nos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros. É certo que em alguns casos as referências a estes temas, nestes documentos, são esparsas e superficiais, principalmente no Fundamental Inicial (Educação Física, História e Ética, por exemplo), e que nos conteúdos voltados para o Tema Transversal “Pluralidade Cultural”, também do Fundamental Inicial, não há qualquer menção ao consumo ou a textos da esfera da Publicidade. No entanto, são muito comuns as propostas de utilização de peças publicitárias como fonte de pesquisa e análise, como também são frequentes as sugestões de realização de projetos por meio de campanhas de caráter comunitário.

Além disto, é pertinente salientar a grande frequência que o tema consumo é mencionado nos materiais voltados para o Fundamental Final, principalmente fazendo referência ao Tema Transversal “Trabalho e Consumo”, proposto para esta fase da educação escolar. Da mesma forma, é importante notar a grande variedade de peças da esfera publicitária citadas nas diretrizes voltadas para a Língua Portuguesa nos primeiros anos do Ensino Fundamental (inclusive para a alfabetização), quer seja como material para tarefas de leitura ou para tarefas de produção textual – voltadas tanto para a aprendizagem da linguagem escrita quanto da oral. Estas sugestões, a partir deste mesmo material, também são feitas nos Parâmetros para Língua Portuguesa do Fundamental Final, mas sem a mesma ênfase.

Sobre este assunto – e com resultados semelhantes –, ao serem questionados, durante a

entrevista em profundidade, sobre quais atividades em sala eram executadas com os textos de caráter publicitário, os respondentes fizeram referência tanto a exercícios de leitura quanto a de produção.

Quanto à produção de texto, sete respondentes explicitaram que propõem este tipo de atividade, mas de modos bastante diversificados. Exemplificando, por um lado, no que se refere ao projeto para estímulo à gentileza de [1:CA], estava prevista a concepção de outdoors, anúncios, comerciais de TV e de rádio. Por outro lado, [2:TC] alegou que em suas aulas é proposta a produção “apenas (da) frase, pontualmente”.

Neste sentido, parece não haver critério no vínculo entre atividades e ciclos do Ensino Fundamental: a análise é feita em todas as faixas etárias e, se para [6:TP] o 1º ciclo não permite trabalhos de produção, a experiência de [8:RC] aponta para o contrário.

No que se refere às discussões sobre os assuntos, duas docentes do Fundamental Inicial, [6:TP] e [8:RC], alegam que as produções dos alunos eventualmente não se davam por escrito. Já as atividades de leitura, considerando todas as entrevistas, são comumente orais. Tais processos de análise, assim, normalmente se configuram como conversas, debates, que comumente levam ao tratamento de um ou mais temas relativos ao consumo: consumismo, necessidades e desejos, motivações e atitudes de compra, desperdício etc. Com exceção da respondente [3:MT], todos alegaram que estes assuntos são abordados em sala, sendo que [1:CA] e [6:TP] deixaram claro que tal presença é corriqueira. A partir de um anúncio, por exemplo, [7:AL] assim descreveu a discussão: “E falei sobre a questão da credibilidade, e a nossa colocação no mundo como consumidores, e a importância dessa postura enquanto consumidores. Nós somos alvo de vários apelos, e como é que vamos responder?”.

Conforme comentado anteriormente, as entrevistas revelaram que tanto o trabalho com a publicidade leva ao tema consumo quanto o contrário – e indicaram também que o consumo nem sempre é discutido em sala motivado por atividades com textos de caráter publicitário. O comportamento dos alunos por vezes levava a estas discussões. Por exemplo, a docente [6:TP] disse que “pelo menos nos meus alunos eu percebia muito que eles tinham muito a questão do consumo mesmo. Então, uma discussão frequente era a questão de marca”. De forma semelhante, a aquisição de um acessório para o cabelo por parte de uma aluna, durante uma aula de [5:SF], levou a uma conversa sobre o preço de determinadas mercadorias e as motivações de compra. Já [2:TC] e [8:RC] alegam que compartilham suas próprias experiências de consumo e sua relação com os bens, consideradas por eles crítica, com seus alunos – numa conversa não necessariamente vinculada a conteúdos curriculares.

Assim, os temas relativos ao consumo e, como visto em alguns casos, as mensagens de caráter publicitário, são levados para as salas de aula por acaso, em circunstâncias não planejadas, sendo tratados de modo improvisado. Exemplificando, [6:TP] alegou que “o momento de trabalhar eu não saberia te dizer não. Ele surge meio que ao acaso (...). Muitas vezes a iniciativa parte deles, algumas vezes, principalmente dos mais velhos...”. Por outro lado, [7:AL], após comentar que ficou “um tempo enorme” tratando de três anúncios, salientou: “Eu acredito que a gente tem que se programar mesmo para trabalhar com mais ênfase”.

Sobre a frequência com que estas temáticas são tratadas em sala de aula, uma última informação proveniente do *survey* pode revelar indícios acerca do comportamento e das opiniões do universo dos docentes estudados. Na Tabela 3 a seguir, estão os resultados relativos às questões⁷ sobre a frequência com que os respectivos assuntos eram tratados na própria sala de aula do respondente e sobre sua opinião acerca deste tratamento nas escolas públicas de modo geral. Em ambos os casos, foram estipulados graus: no caso das escolas, de 0 (nunca) a 5 (sempre) e, no caso das salas de aula, como os professores já haviam alegado que trabalham ou já trabalharam com os respectivos temas, de 1 (quase nunca) a 5 (sempre).

Tabela 3 – *Survey*: Sobre a frequência com que se trabalha com os respectivos temas (em %)

			Nas escolas públicas	Na própria sala de aula
Q1	Fundamental Inicial	0	3,4	
		1	4,5	0,0
		2	25,0	20,5
		3	39,8	51,1
		4	19,3	17,0
		5	8,0	11,4
	Fundamental Final	0	0,0	
		1	9,0	3,0
		2	26,9	19,4
		3	55,2	56,7
		4	6,0	14,9
		5	3,0	6,0

			Nas escolas públicas	Na própria sala de aula
Q2	Fundamental Inicial	0	0,0	
		1	11,2	4,5
		2	31,5	14,6
		3	36,0	38,2
		4	15,7	30,3
		5	5,6	12,4
	Fundamental Final	0	0,0	
		1	7,6	1,5
		2	24,2	15,2
		3	42,4	42,4
		4	12,1	24,2
		5	13,6	16,7

Como pode ser visto, as maiores concentrações giram em torno do grau 3, demonstrando indícios de que os temas são trabalhados com “certa frequência”: de modo geral, não são raros mas também não são corriqueiros. Interessante também notar que, ao serem questionados acerca de sua própria sala de aula, em quase totalidade das vezes, os graus apontam para algum aumento na frequência em relação às escolas em geral: as porcentagens nos graus mais baixos diminuem e, nos mais altos, crescem. Este comparativo pode denotar que os docentes veem a sua prática em sala relativa a estas temáticas – ou mesmo sua prática em geral – como algo distintivo, melhor, em relação ao que fazem outros professores: uma auto-percepção valorizada.

APONTAMENTOS FINAIS

Em sua tese intitulada “Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola”, Mariângela Momo (2007) observou e entrevistou alunos pobres do Ensino Infantil e Fundamental em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. O objetivo da autora era compreender os vínculos e os significados que as crianças construíam com a mídia e com as mercadorias, ou seja, seus sentimentos e comportamentos quanto ao consumo de

produtos e de bens culturais.

Os relatos e fotografias demonstram a presença marcante de bens de consumo (materiais e simbólicos), fortemente vinculados às mensagens midiáticas, na vida das crianças. Atuando na criação de suas próprias identidades e nas relações que desenvolvem entre si, estas mercadorias mostram-se, por um lado, imbricadas aos corpos, comportamentos e desejos das crianças e, por outro, efêmeras e descartáveis, sendo constantemente substituídas. De acordo com a autora, esta nova “identidade infantil consumidora” revela uma infância que se apresenta como um desafio para a escola, pois gera desconforto e estranheza.

Esta investigação trouxe à tona um pequeno fragmento de uma realidade cada vez mais comum, principalmente no que tange às crianças: uma “servidão voluntária” (La Boétie, 1983, *apud* Belloni, 2010, p. 25) frente aos desígnios de uma cultura de consumo.

Frente a estas circunstâncias, como tem agido a escola? O que tem feito os professores? Os resultados aqui apresentados apontam para certos indícios, em resposta a estas perguntas.

Pode-se perceber, quer seja pelos dados exploratórios obtidos via questionário, quer seja pelas alegações dos docentes nas entrevistas, que uma grande parcela dos respondentes propõe ou já propôs atividades de leitura, de escrita e/ou discussões que abordam peças de comunicação da esfera da publicidade e/ou que tratam de consumo, desperdício, consumismo, comportamentos de compra. Uma prática, que, de acordo com eles, ocorre com certa frequência tanto em suas salas de aula como também nas escolas públicas em geral. Os professores declaram, ainda, que tais temáticas são passíveis de serem vinculadas a múltiplos conteúdos curriculares, em diferentes disciplinas. Algumas destas ações, conforme visto, se estendem para além da sala de aula, voltando-se para a melhoria do ambiente escolar por meio de projetos de conscientização e de estímulo às boas maneiras.

Estas declarações estão em congruência com as propostas descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros, nos quais, com maior ou menor destaque, com maior ou menor ênfase crítica, podem ser encontradas referências a ambas temáticas nas publicações voltadas para todas as principais disciplinas do Ensino Fundamental.

No entanto, apesar destes indícios positivos no que tange ao desenvolvimento de um “Letramento em Marketing”, os dizeres dos professores sobre sua prática, nas entrevistas em profundidade, revelaram que muitas destas atividades ou discussões são levados para a sala de aula de modo assistemático, motivadas pelo acaso e sem planejamento prévio, quando não apresentam uma abordagem superficial e acrítica, sem acautelar que os textos destas práticas carregam consigo pedagogias, neste caso, de consumo.

Pode-se afirmar que estas diferentes ênfases e este modo assistemático com que estes processos muitas vezes ocorrem impactam negativamente na sensibilização dos alunos-cidadãos para as mensagens de estímulo ao consumo, já tornadas “naturais” ou que são mais sutis, camufladas em outros formatos (como o jornalístico). Vê-se assim comprometido o desenvolvimento de uma postura crítica perante estas campanhas de caráter mercadológico – e, por extensão, perante as ações de comunicação de outras instituições sociais, cujos objetivos, concepção e procedimentos de veiculação são bastante semelhantes.

Retomando a situação descrita por Mariângela Momo, Maria Luisa Belloni (2010, p. 59) salienta que, no Brasil, “embora as classes populares tenham sem dúvida alcançado alguma melhoria de poder de compra e inserção no mercado de trabalho, nos anos 2000, (...) tais ganhos ainda não repercutiram positivamente na situação da maioria das crianças e dos adolescentes pobres”.

Nestas circunstâncias, é primordial, conforme aponta Henry Giroux (1995, p. 154), que “os/as trabalhadores/as culturais redefinem os parâmetros da relação entre o político e o pedagógico e que reconheçam a necessidade de se produzir perspectivas alternativas em relação à cultura de massa”. Ou seja, que sejam construídos meios para que os professores – de modo generalizado – possam se dedicar com mais afinco ao aqui chamado “Letramento em Marketing”.

É certo que, conforme dados coletados (aqui não citados) revelam, os docentes comumente apresentam dificuldades infraestruturais, limites de tempo, excessos de conteúdo a ser ministrado e comprometimentos quanto à sua formação profissional para a realização desta tarefa com a devida profundidade e frequência.

A complexidade da situação, no entanto, não impede que se possa buscar meios de se formar “indivíduos mais autônomos e capazes de se emancipar de formas contemporâneas de dominação, tornando-se cidadãos/ãs mais ativos/as, competentes e motivados/as para se envolverem em processos de transformação social” (Kellner, 1995, p. 107).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Kempe, A. (1993). ‘No Single Meaning: Empowering Students to Construct Socially Critical Readings of the Text’, In H. Fehring & P. Green (Eds), *Critical Literacy: A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators’ Association*. Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 40-57.

Belloni, M. L. (2010). *Crianças e mídias no Brasil: Cenários de mudança*. Campinas, SP: Papyrus.

Bethônico, J. M. (2008). *Letramento em Marketing: o livro didático de língua portuguesa de 1a. a 4a. série na formação de consumidores críticos (Dissertação: Mestrado em Educação)*. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Bethônico, J. M. & Frade, I. C. A. S. (2010, Outubro). *Letramento em Marketing: buscando uma definição do conceito*. Artigo apresentado no III Colóquio sobre Letramento e Cultura Escrita, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Borges, C. (2004). ‘Os saberes dos docentes como objeto de estudo’, In C. Borges, *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara, SP, JM Editora, pp. 63-109.

Canclini, N. G. (1999). *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ.

Carlsson, U. & Feilitzen, C. (Orgs.) (2002). *A Criança e a Mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo, SP: Cortez Editora.

Costa, M. C. V. (Org.) (2009). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina.

Dionísio, M. L. (2000). A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras dos livros de Português. Coimbra: Almedina.

Fehring, H. & Green, P. (Eds) (2001). *Critical Literacy: A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Feilitzen, C. (2002). 'Educação para a Mídia, Participação Infantil e Democracia', In U. Carlsson, & C. Feilitzen (Orgs.), *A Criança e a Mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo, SP: Cortez Editora, pp. 19-35.

Gee, J. P. (1993). 'Critical literacy/socially perceptive literacy: A study of language in action', In H. Fehring & P. Green (Eds), *Critical Literacy: A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 15-39.

Giroux, H. A. (1995). 'Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney', In T. T. Silva (Org.), *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 132-158.

Harste, J. C. & Albers, P. (2013). "I'm Riskin' It": Teachers take on consumerism. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Vol. 56 Issue 5, 381-390.

Kellner, D. (1995). 'Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna', In T. T. Silva (Org.), *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 104-131.

Kleiman, A. B. (1995). 'Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola', In A. B. Kleiman (Org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 15-61.

Lipovetsky, G. (2007). *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Luke, A., O'Brien, J. & Comber, B. (1994). 'Making community texts objects of study', In H. Fehring & P. Green (Eds), *Critical Literacy: A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 112-123.

Marcelo, C. (1998). 'Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar'. *Revista Brasileira de Educação*, 09: 51-75.

Momo, M. (2007). *Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola*. (Tese: Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/neccso/>>.

Quessada, D. (2003). *O poder da publicidade na sociedade consumida pelas marcas: como a globalização impõe produtos, sonhos e ilusões*. São Paulo, SP: Futura.

Shannon, P. (2011). *Reading wide awake. Politics, pedagogies and possibilities*. New York, NY: Teachers College Press.

Teixeira, B. B. (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a autonomia da escola. Artigo apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, Brasil. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>.

The New London Group (2000). 'A pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures', In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge: 2000

- ¹ Sobre este assunto, ver também Bethônico & Frade (2010).
- ² Reconhece-se que no processo de obtenção das informações há forte interferência dos instrumentos e dos procedimentos utilizados perante os sujeitos. No entanto, por mais adequado que seja, neste sentido, o uso de “construção dos dados”, optou-se por “coleta” por ser o termo mais aceito neste contexto.
- ³ Os termos em negrito ou em maiúsculo correspondem ao modo com que as perguntas foram apresentadas nos respectivos formulários. O mesmo irá ocorrer nas próximas referências ao *survey*.
- ⁴ A docente [4:SG] alegou em seu depoimento, que, após participar de um curso de formação continuada por ela ministrado, um professor desenvolveu uma campanha voltada para a limpeza da escola onde atua: “Fizeram campanhas, fizeram cartazes, envolveram alunos, funcionários, todo mundo. Deram uma geral, foram nos finais de semana e os alunos ajudaram a fazer a limpeza. Quer dizer, eles tiveram não só esse [incompreensível], mas essa consciência de pertencimento do que é deles... Que é uma coisa mais rara... Então, onde havia pichação, trocaram...”.
- ⁵ Diretrizes ministeriais que objetivam “a construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro e ser uma orientação para que as escolas formulem seus currículos, levando em conta suas próprias realidades” (TEIXEIRA, 2000) e que são utilizadas como referência tanto no sistema público quanto no privado. Além dos conteúdos para o ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e Educação Física, são propostos os seguintes Temas Transversais: “Saúde”, “Ética”, “Meio Ambiente”, “Pluralidade Cultural” e “Orientação Sexual”. No caso dos documentos voltados para o Ensino Fundamental Final, existem ainda os conteúdos para Língua Estrangeira e para o Tema Transversal “Trabalho e Consumo”.
- ⁶ Em Q1, a questão foi assim estruturada: “Qual ou quais **disciplinas** do Ensino Fundamental você considera **MAIS ADEQUADAS** para a análise ou produção de peças de Publicidade? (Marque **QUANTOS ITENS QUISER**)”. Já em Q2, a pergunta foi apresentada da seguinte forma: “Qual ou quais **disciplinas** do Ensino Fundamental você considera **MAIS ADEQUADAS** para trabalhar com o tema “consumo”? (Marque **QUANTOS ITENS QUISER**)”.
- ⁷ Nesta caso, em Q1 as perguntas foram assim formuladas: “De um modo geral, você acha que **as peças de Publicidade** são analisadas ou produzidas **nas escolas públicas**? Com que frequência, de 0 a 5?” e “De 1 a 5, com qual **frequência VOCÊ trabalha** com análise ou produção de peças de Publicidade na sua sala de aula?”. Em Q2, as questões foram: “De um modo geral, você acha que **o tema “consumo” é trabalhado nas escolas públicas**? Com que frequência, de 0 a 5?” e “De 1 a 5, com qual **frequência VOCÊ trabalha** com esse tema na sua sala de aula?”.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

A Representação dos Idosos na Publicidade Televisiva - Exemplo de uma grelha de Análise Semiótica -

Raquel Maria de Sousa Ribeiro

Universidade do Minho

Resumo: A estrutura e composição da pirâmide etária da sociedade ocidental contemporânea encontram-se em progressiva e evidente mutação. Esta realidade afigura-se como ponto de partida e de chegada de novas teorias e perceções sociais que enformam oportunidades de estudo em ambiências diversas.

Refletindo sobre a curva ascendente do envelhecimento da população e a riqueza que deriva do seu enfoque como objeto de investigação, aludimos à relevância do seu estudo no âmbito da estrutura mediática televisiva especialmente configurada no espaço do anúncio publicitário, aplicando a metodologia da análise do conteúdo.

Os resultados revelam uma clara sub-representação do público sénior nos anúncios televisivos e um domínio de personagens seniores em papéis considerados menores.

Para uma compreensão mais completa deste fenómeno formulamos um modelo de análise semiótica aplicável no concreto ao spot publicitário da Cruz Vermelha Portuguesa. O esquema de análise proposto, replicável a todos os demais anúncios, visa analisar as imagens, os estereótipos, os valores e as ideologias evidentes, discernindo o significado das diferentes layers que compõem a narrativa cénica do anúncio, especialmente no que aos idosos concerne.

Caminhando pelo longo trajeto que coloca em relação direta os campos do envelhecimento, da televisão e da publicidade, revemos neste exemplar de análise uma possibilidade prática de estruturar e sustentar uma proposta de Educação para os *media* que ajude os públicos a melhor entender as mensagens que explícita e subliminarmente são veiculadas no anúncio publicitário.

Palavras-chave: idosos, semiótica, publicidade, televisão, imagem

A televisão, os idosos e a publicidade

Enclausurada num tempo pós-moderno com todo o enforme cultural, social e estético que daí discorre, a contemporaneidade distingue-se pela afirmação de um conjunto vasto de traços que a tornam em simultâneo um tempo único e inimitável, complexo e contraditório. No macrocosmo social contemporâneo, este trabalho de investigação assenta numa análise à malha das relações possíveis que surgem da confluência do consumo e do envelhecimento, dois fenómenos sociais que embora (sobre)vivendo em planos paralelos estabelecem uma mesma tendência.

O consumo, esquadriando-se na relação estabelecida entre consumidor e objeto consumido é tema de debate e estudo frequente, muito por força das suas diversificadas implicações, mas sobretudo pela capacidade de se reverter sem, contudo, perder pulsão num espaço atual marcado pelas crises económicas e financeiras.

Por seu lado o envelhecimento é tema que ganha significado num tempo em que as sociedades, sobretudo do mundo industrializado, se veem a braços com uma reconfiguração das pirâmidas demográficas. De facto, tendo como mote o espectro social do presente, o envelhecimento pode ser entendido como um dos processos do qual o estudo pode gizar a forma de pensar, de agir e mesmo de consumir, das sociedades cada vez mais marcadas pela senioridade.

Para entender o peso crescente da faixa etária sénior, basta reportar os dados dos últimos Censos 2011 que mostram entre outras coisas que cerca de 20% dos habitantes portugueses possuem idades iguais ou superiores aos 65 anos. Os seniores são já hoje o segmento de mercado que tem a liderança das compras, representando cerca de 30% dos destinatários de produtos e serviços comercializados no mercado português. Deste modo, numa perspetiva de cruzamento destes dois traços caracterizadores da sociedade, o consumo e o envelhecimento populacional, subleva-se uma nova tendência como o ponto de partida desta pesquisa: a preponderância do consumo sénior.

A esse propósito convém esclarecer em primeiro lugar que a tendência configura um movimento social, espontâneo ou induzido, mas que aglutina à sua volta um conjunto de pessoas que lhe dão corpo e existência. Trata-se de uma força destrinchável pelo seu impacto imediato menor do que as modas ou as ondas, mas o seu trajeto e influência é prolongável de modo mais estável e durável no tempo. Com isto explicitamos a importância de detalhar e investigar os fenómenos que levitam ou são atinentes à tendência imposta pelo consumo sénior, escolhendo de entre o espaço vasto em que o mesmo se reproduz, a perspetiva da abordagem que se estrutura em torno do marketing e das ferramentas ao seu serviço, em especial a publicidade.

Com o pressuposto das alterações que o mercado do consumo enfrenta na atualidade movido pelo aumento da idade média do consumidor, não esquecemos como ponto de partida nesta investigação a falta de consenso no mercado sobre a importância do consumo de bens e serviços por parte de um público mais envelhecido. Olhando para o

fenómeno numa perspetiva aglutinadora que reconhece as vozes que reclamam a afirmação progressiva do grey marketing (Gunter: 1998) ou marketing sénior mas acautela que o fenómeno deve ser lido contextualmente, consideramos todavia que pelo menos numa perspetiva de educação mediática o estudo da presença dos idosos no espaço publicitário pode ser de extrema relevância.

Para tanto é considerado como matéria de análise deste estudo o spot publicitário televisivo visto como um exemplar das dinâmicas da comunicação ao serviço das empresas e das marcas. Efetivamente a escolha da publicidade televisiva é justificável não apenas pela confluência áudio-scripto-visual que torna o *medium* televisão um espaço de atração insubstituível junto do público(s), mas também a sua influência inegável junto do segmento sénior em particular, para o qual o consumo televisivo ainda se impõe como a mais importante ocupação dos tempos livres. De facto, o consumo televisivo é uma atividade de tal forma imbricada na rotina diária que o mesmo é encarado como algo que extravasa aquilo que podemos designar como sendo o tempo do lazer, tornando-se a companhia ausente ou a verdadeira "janela" de comunicação com um mundo ao qual as limitações de ordem física tendem a quartar.

A este aspeto funcional junta-se ainda o efeito de pílula subliminar (Macluhan: 1964) do anúncio publicitário encarado como um interlúdio televisivo, ao qual se reconhece um poder de evasão em relação à realidade necessariamente pintada a cores mais sóbrias, "Porque a veracidade da publicidade se afere, não pela realização das promessas que faz, mas pela correspondência entre as suas fantasias e as do espectador-consumidor" (Berger, 1987, citado por Pereira, 1997:53).

Tendo assim delimitado o nosso espaço de estudo, este artigo estrutura-se em três momentos fundamentais encadeados de modo consequente. O primeiro momento é aquele em que expomos os resultados genéricos da nossa investigação a propósito da representação dos idosos na publicidade dos canais televisivos. A partir daí, partilhamos a proposta de uma análise semiótica de um anúncio televisivo onde o público-alvo é o consumidor sénior com a intenção de extrair o significado semiótico dos diferentes elementos que o compõem. Esse exemplar prático será a base de construção de uma grelha analítica passível de replicação a qualquer anúncio. Desta forma e numa perspetiva de Educação para os *media* é nossa intenção delinear uma ferramenta que oriente o consumidor-espetador pelas várias layers de significado que compõem o anúncio publicitário, considerando que um maior esclarecimento sobre estas matérias pode sustentar não apenas recetores mais informados, mas também mais atentos e exigentes.

Neste particular, destacamos ainda que a influência da publicidade a que aferimos nesta pesquisa não é esgotável na escolha dos produtos por parte do consumidor, mas estende-se de modo mais profuso nas ideias, ideologias e imagens genéricas sobre os diferentes fenómenos sociais, o envelhecimento incluído, que encontram no spot publicitário um terreno fértil para germinarem, e que grosso modo penetram sem filtros

na imagética social. O cenário apresentado anteriormente define o campo móbil da investigação e fundamenta-se na convicção de que todas as imagens recriadas e difundidas pela publicidade, usando da máquina mediática televisiva, impactam de modo direto na forma como a sociedade vê o envelhecimento e como o idoso encara a sua própria velhice.

Os idosos na publicidade televisiva dos canais portugueses

A pesquisa desenvolvida tenta em parte replicar estudos que desde a década de 70 se têm vindo a multiplicar, em especial no contexto anglo-saxónico, e que incidem sobre a observação do modo como se processa a representação do público idoso nos meios de comunicação. Do universo vasto de investigações, podemos destacar os textos relativos a pesquisas sobre o modo como o público sénior é representado na literatura (Kehl, 1985; Woodward, 1991), na imprensa escrita (Campos, 2007; Chan, 2009), e até mesmo nos desenhos animados (T. Robinson & Anderson, 2006).

Para esse fim, seguiu-se neste trabalho a aplicação da metodologia de análise de conteúdo a uma amostra de anúncios publicitários, recolhidos durante duas semanas consecutivas nos três canais da televisão generalista portuguesa que emitem publicidade comercial, a RTP1 a SIC e a TVI. A compreensão do material recolhido à luz do método da análise do conteúdo, permitiu explicitar de que modo se estruturam os caminhos traçados pelos elementos comunicativos, articulados na mensagem publicitária.

Na recolha e conseqüente análise do material foram considerados dois períodos horários distintos, período da manhã ou *daytime* das 10h às 13h e o período do *prime-time* das 20h às 23h. Esta divisão permitiu-nos retirar elações relativamente à presença e proeminência das personagens seniores na publicidade emitida ao longo de um mesmo dia nos diferentes canais.

Da análise dos dados salienta-se a confluência dos nossos resultados com aqueles de outros estudos internacionais, no que concerne a sub-representação de personagens da faixa etária dos 65+ na publicidade televisiva.

Efetivamente, a metodologia seguida permitiu-nos identificar 145 anúncios diferentes e caracterizar um total de 44 personagens seniores, sendo que a RTP1 distancia-se entre os três canais. Com efeito, olhando para a distribuição dos anúncios publicitários, podemos constatar que é a televisão pública aquela que proporcionalmente mais anúncios com personagens seniores emite. Neste caso em concreto, o período da manhã (*daytime*) parece também destacar-se, podendo justificar-se este fenómeno pela audiência mais envelhecida do canal do Estado.

É nossa percepção com base nos dados recolhidos, que a presença do público com mais de 65 anos nos anúncios transmitidos nos canais generalistas portugueses é incipiente, quando comparada com os demais estratos etários, e muito distante da posição cada vez mais proeminente que detêm na pirâmide etária portuguesa.

De facto, fazendo uma comparação com base em *ratios*, entendemos que enquanto na sociedade portuguesa por cada 100 habitantes, 19 têm 65 ou mais anos, nos anúncios publicitários que recolhemos por cada 100 personagens publicitárias identificadas, apenas 6 possuem traços que as permitem incluir numa faixa etária sénior. Os resultados são perentórios e sugerem que os mais jovens e também os adultos são aqueles que povoam a publicidade televisiva que os canais generalistas portugueses emitem.

	Nº total	Femininos	%	Masculinos	%
Crianças	136	73	9,8%	63	8,5%
Jovens	242	136	18,3%	106	14,3%
Adultos	321	133	17,9%	188	25,3%
Idosos	44	13	1,7%	31	4,2%
Total	743	355	47,7%	388	52,3%

Realizando uma verificação assente na divisão por género é ainda possível de observar que as personagens seniores femininas são alvo de uma dupla discriminação. Das 44 personagens seniores identificadas apenas 13 são do género feminino. Mais uma vez estes dados contrastam de forma discrepante com a realidade do nosso país, onde dos cerca de 2 milhões de habitantes com 65 ou mais anos, 11% são do género feminino e apenas 8% são homens. Uma tentativa de explicitar este fenómeno evoca questões relacionadas com a velhice e com o facto da mesma ser socialmente encarada de modo mais positivo junto do género masculino. De modo genérico verificamos que também sobre este tópico são notórios traços do fenómeno do androcentrismo e ainda um subtil sexismo, no qual as mulheres mais novas são celebradas na publicidade televisiva enquanto as mais velhas têm tendência para ir progressivamente desaparecendo (Kjaersgaard, 2005 citado por M.M. Lee et al: 2006).

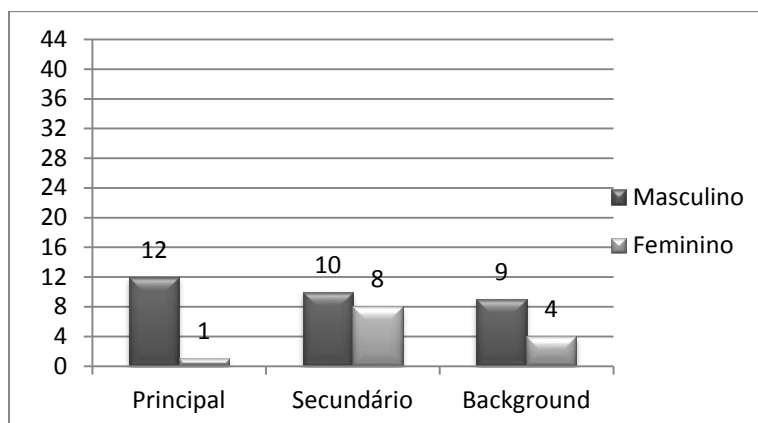


Gráfico 1 - A relevância de personagens idosas atendendo ao género

Para além da quantidade de personagens seniores identificáveis houve ainda a necessidade de averiguar aquela que era a sua verdadeira relevância no contexto publicitário em que apareciam. Desta forma, seguindo o esquema de classificação aplicado no estudo de Meredith Tupper *The Representation of Elderly People in Prime-Time Television Commercials* (1995), foi possível estabelecer três grupos-chave: personagens principais, secundárias e de background, atendendo ao significado e relevância da frequência das mesmas na ação narrativa do anúncio e na duração total dessa presença.

Com esse pressuposto como elemento de regulação observamos que existe uma predominância de personagens idosas colocadas em posições consideradas secundárias ou de background. De facto, quase 3/4 das personagens seniores identificadas desempenham funções de mero enquadramento. De entre os anúncios recolhidos e estudados abundam exemplos em que os mais velhos são colocados apenas para reforçar o contexto de transmissão das mensagens, não desempenhando na maioria dos casos um papel imprescindível para a ação do anúncio. De forma recorrente, e também no que concerne à proeminência da representação, o género masculino domina em relação ao feminino, sendo mais vezes representado em papéis considerados principais.

Um olhar mais prescrutor para os ambientes e para o tipo de indumentária ostentado, permiti-nos ainda agrupar as personagens seniores identificadas na classe social média-alta. Todos estes elementos são reveladores de um público consumidor com poder de compra e que representa um espécime importante que alimenta o mundo edilício que povoa o meandro publicitário.

Na dicotomia campo/cidade, a nossa pesquisa identificou ainda uma notória confluência entre as personagens com traços denunciadores de maior poder de compra e os meios urbanos. Por oposição, nos escassos anúncios em que o ambiente rural é referenciado direta ou indiretamente (apenas 4 anúncios podem ser com clareza colocados nessa categoria), são evidentes traços que permitem integrar a personagem sénior em classes

socioeconómicas mais baixas. Acresce ainda nesta oposição entre os ambientes citadino e rural, o facto de histórica e culturalmente a cidade ser o baluarte da sociedade do consumo, facto para o qual a concentração do setor terciário não é alheio, enquanto que o campo é por tradição o espaço que melhor espelha a condição de solidariedade orgânica.

Na compreensão das categorias de produtos, cuja presença de personagens seniores se torna mais efetiva, infirmamos a hipótese levantada por outros estudos que delineam uma relação de causalidade entre as personagens mais velhas e os produtos e ou serviços que têm o consumidor sénior como segmento-alvo preferencial. Desta forma, não foi possível no nosso *corpus* analítico encontrar qualquer exemplo que se integrasse nessa categoria, pelo que os dados mostraram-nos que as personagens mais velhas são presença mais assídua em *spots* publicitários diretamente relacionados com a satisfação das designadas necessidades primárias, com destaque para a alimentação.

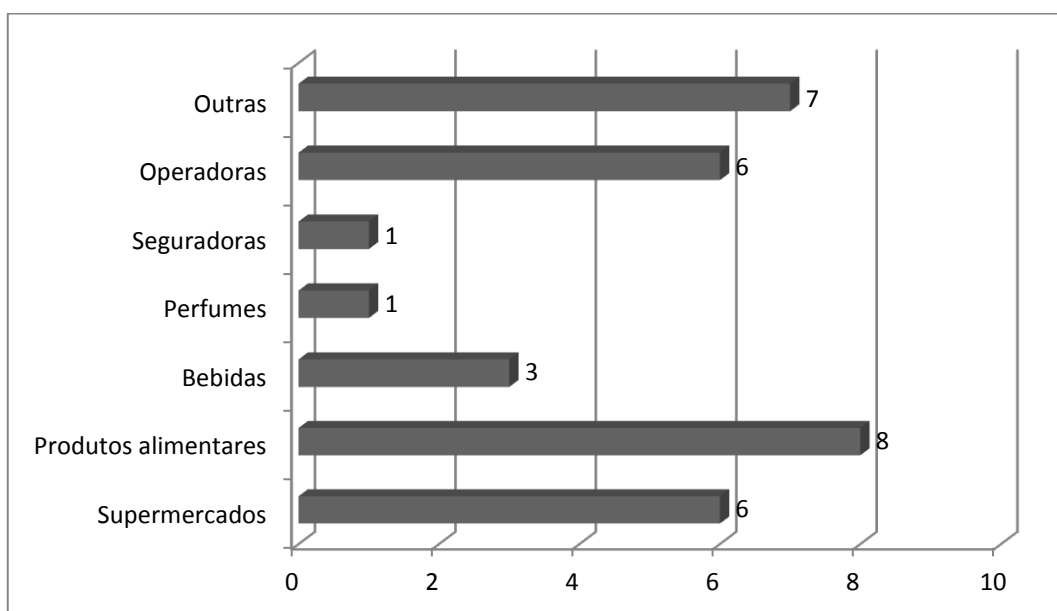


Gráfico 2 - Distribuição das personagens seniores por categoria de produto

Dando força a esta afirmação encontra-se o facto da categoria dos produtos alimentares, das bebidas e das superfícies de grande consumo, representarem no seu cômputo 1/3 dos anúncios com idosos. Numa tentativa de explicar esta situação convocamos a imagem observada do idoso como parte de um grupo, sendo a sua escolha quase sempre indiscriminada e a sua presença necessária apenas como reforço do carácter, função ou necessidade transversal, a que os produtos ou serviços em questão pretendem dar resposta. Neste campo ganha força a ideia de que a secundarização dos papéis atribuíveis ao idoso tem como defluência uma seleção mais ou menos aleatória.

Traçando o perfil final das personagens idosas presentes nos anúncios publicitários estudados, constatamos primeiramente que não emerge na publicidade televisiva analisada qualquer representação ou imagem desfavorável em relação ao sénior ou

mesmo relativamente ao envelhecimento. Esta situação encontra-se plasmada em anúncios onde dominam traços genéricos dos idosos, apresentados grosso modo como ativos, alguns deles até mesmo profissionalmente, com saúde, informados, independentes, divertidos e integrados na sociedade. Nesse âmbito podemos ainda sublevar o traço de humor de alguns personagens seniores. Corrobora-se o estereótipo do super-sênior (Milner et al., 2012) e afasta-se a narrativa cénica publicitária da imagem do envelhecimento vivenciado nos seus momentos mais complicados de doença, declínio físico e psíquico e dependência económica e social. Esta situação reporta inclusivamente uma tendência identificada em demais pesquisas internacionais (Vernon et al., 1990) que referenciam a substituição progressiva dos traços menos favoráveis da vida sénior, pela disseminação de uma caracterização unidimensional, genérica e neutral. Esta imagem afastada da realidade que se pauta pela heterogeneidade de comportamentos e experiências, mascara a relevância e o estatuto social que é inerência direta daquela que é conhecida como a terceira idade.

Guiados por estes resultados é possível sobre esta matéria delinear um quadro onde o traço da subrepresentação dos mais velhos na publicidade televisiva oferece-se como o elemento mais notório. As personagens seniores são preteridas na publicidade na televisão o que coincide na sociedade mediática a um menor peso social efetivo, e/ou a uma visão destorcida sobre aquilo que é a sua real condição. Convoquemos a este propósito o pensamento de autores como Gerbner (1993), que tendo lançado as bases da teoria da cultura, defendeu que as atitudes dos telespetadores são em larga medida "cultivadas" em primeiro lugar por aquilo que visionam na televisão por conta do seu enorme poder cultural.

Tendo estes resultados como moldura de enquadramento teórico, a abordagem deste tema numa perspetiva de Educação para os *media*, coloca-se sobre a forma de perceber de que modo é possível dotar os públicos de instrumentos que os tornem menos permeáveis às imagens estereotipadas e ideologias dissimuladas que são transmitidas no *spot* publicitário televisivo, e tendem a moldar ou dar continuidade a determinadas conceções sociais. Não esqueçamos que tal qual evocado por Volli (2003), o texto publicitário nunca é desinteressado mas assume uma condição "parasitária". O mesmo pede sempre qualquer coisa ao seu "consumidor", seja um custo da ação, de uma mudança de atitude cognitiva e ou sentimental, ou tanto mais não seja, um custo de resistência ao apelo publicitário.

Na vasta ação que a Educação para os *media* pode tomar relativamente ao contexto publicitário, apresentamos uma proposta de análise semiótica de um anúncio. O nosso trabalho pretende tornar entendível o nível denotativo, o nível metafórico e o nível simbólico ou ideológico do *spot* publicitário em questão, entendendo a relevância da personagem sénior e a alusão implícita ao tema do envelhecimento.

A semiótica aplicada à análise de um spot publicitário

A publicidade do ponto de vista semiótico apresenta-se como um tema complexo e problemático. Atendendo à rapidez com que se produzem e se consomem as mensagens e imagens mediáticas, fruto da acirrada concorrência dos mercados, da ditadura exercida pelo zapping e pela multiplicidade dos objetos publicitados, torna-se virtualmente impossível uma análise uniformizada que contemple todos os casos existentes. De facto, afirmar que a publicidade é composta por textos de função persuasiva é algo plausível, mas é também razoável considerar que existem muitas mensagens publicitárias que não evidenciam de forma clara na sua superfície textual um objetivo persuasivo. Sendo assim, propondo uma abordagem semiótica tenta-se identificar os discursos publicitários coordenados sob a forma de uma estratégia, que servindo-se de um dado suporte e código apelam sedutoramente aos diferentes públicos (Vulli, 2003).

Na realidade, e tendo em conta os diferentes elementos que compõem uma imagem, a verdade é que várias teorias poderiam ser aplicadas, matemática, estética, informática, psicológica, retórica, entre muitas outras. Todavia, uma abordagem semiótica permite-nos uma análise mais abrangente e globalizante que ultrapassa a divisão por categorias funcionais da imagem. Assim, concordamos com Martine Joly (2008) quando esta refere que a tarefa do cientista semiótico consiste sobretudo na capacidade de considerar o modo de produção de sentido dos signos, ou por outras palavras, descortinar a maneira como os mesmos têm a capacidade de suscitar significado e com isso diferentes interpretações.

Tomando como certo que a publicidade encontra-se edificada sobre o princípio da interpretação implícita, explicitamos que os anúncios representam uma amálgama de imagens em movimento coordenadas com ritmo e ordem que propiciam um estudo analítico. Como efeito,, sendo as imagens publicitárias "muitas vezes sinónimo do próprio termo "imagem", constituem uma espécie de protótipo da imagem mediática, quando não mesmo da própria imagem muito simplesmente" (Joly,2008:79). Portanto, de uma análise em profundidade do anúncio é expectável conseguir compreender o conteúdo simbólico dos elementos icónicos, plásticos e verbais identificáveis e entendê-los na sua individualidade como parte de um todo com propósito comunicativo.

Assim, com vista a deslindar a retórica da imagem existente no anúncio publicitário que apresentamos, iremos hierarquizar o estudo do mesmo de acordo com a teoria das duas ordens de significação e descodificação de uma imagem: a denotativa e a conotativa (Fiske, 2003). A denotação concretiza aquilo que em traços largos podemos identificar como sendo o registo mais primário e superficial de análise que remete para a percepção primeira recolhida pelo fruidor, ou seja, corresponde ao nível zero de significação. Por seu turno, a conotação insere-se no mundo simbólico da significação e interpretação, ou como diz Fiske "... a intenção que ocorre quando o signo se encontra com os sentimentos e emoções dos utentes e com os valores da sua própria cultura. É nesta

altura que as significações se deslocam para o campo do subjetivo, ou, pelo menos, do intersubjetivo (...)" (ibidem:118).

Ao contrário dos demais anúncios que foram identificados e estudados na nossa investigação, aquele sob o qual iremos debruçar a análise semiótica inclui-se na categoria dos anúncios cujo público-alvo preferencial é o segmento mais idoso. Trata-se de um anúncio de 2012 da organização Cruz Vermelha Portuguesa e cujo serviço publicitado é o da Teleassistência. O comercial televisivo possui o sugestivo nome de "Água" e tem o desenvolvimento criativo da Leo Burnett Lisboa e produção da Stopline como mecenas.

A publicitação deste serviço é enquadrada pela Cruz Vermelha Portuguesa como uma resposta efetiva a uma situação de crescente envelhecimento populacional a que se junta um problema de isolamento que se torna ainda mais profundo nas grandes cidades onde as redes de apoio familiar e os laços de vizinhança são também mais frágeis.

O contexto social e histórico que nos permite "ler" o anúncio encontra-se ainda pautado pela condição de um número crescente de idosos que vivem sozinhos, são já 400 mil de acordo com os dados dos últimos Censos, bem como com o crescente mediatismo em torno de casos em que seniores são encontrados sem vida nas suas casas, dias, semanas ou mesmo anos depois da sua morte.

Segundo informação facultada pela própria Cruz Vermelha Portuguesa, este anúncio pretende transmitir a mensagem que numa emergência não se pode contar com a sorte e que é necessário agilizar as formas de comunicação, tornando os mecanismos de pedir ajuda mais diretos.



Figura 1 - Screenscaps do anúncio publicitário

O anúncio tem a duração total de um minuto e a ação decorre na cidade de Lisboa em três espaços diferentes, um exterior e dois interiores. O primeiro espaço apresentado é moldado por planos que reportam para a rua e o passeio de onde é visível a fachada de um edifício. À medida que a ação transcorre, a câmara vai simulando a entrada no edifício, reproduzindo o efeito do olhar humano enquanto vai subindo silenciosamente as escadas até entrar no espaço mais íntimo e privado de uma casa, numa clara bifurcação do espaço da ação. Com efeito, o anúncio encontra-se montado recorrendo a uma sucessão e intercalação de planos que permitem ao espetador ao mesmo tempo tomar

nota do ambiente envolvente, observar a ação que decorre e analisar a expressão contida nas diversas personagens e elementos que compõem o anúncio, tal qual sucede com uma narrativa filmica.

No storyline do anúncio, a história começa por ser contada num espaço exterior, onde são visíveis crianças a brincar com água. É evidente a sua felicidade patente nas expressões faciais. Brincam entre si e brincam com a água que os cerca, refrescando-se naquele que parece ser um dia quente de Verão. Os pés deslaços e as roupas mais leves sugerem as temperaturas mais elevadas. A própria cor conferida à imagem, uma tonalidade mais amarelada, reforça essa ideia de calor. Neste primeiro quadro da ação, são representadas 3 crianças (dois rapazes e uma rapariga) no *foreground* da cena, enquanto no *background* são visíveis de modo mais desfocado outras duas crianças que se encontram a saltar à corda. Deste primeiro "quadro", a câmara prossegue com a sua inspeção do ambiente focando a atenção para uma esquina do prédio, onde se encontra estacionada uma bicicleta, por onde serpenteia a água que se concentra na rua. Neste momento, muda mais uma vez a ação. As crianças desaparecem da cena e o novo "quadro" apresentado tem como figura central um animal. Um cão de pequeno porte que se aproxima das escadas exteriores do edifício com uma posição próxima ao elemento "água" que segue com o olhar no seu trajeto pelas escadas do prédio. O plano é mais uma vez cortado e a ação prossegue de modo subtil para o interior de um espaço que mais tarde reconhecemos como sendo o de um prédio. Aqui, o primeiro plano que nos é apresentado é um plano de detalhe, por onde vislumbramos os sapatos de alguém que identificamos *à posteriori* como sendo o carteiro pelo saco que se encontra ao seu lado no chão onde é possível notar no tecido as cores vermelho e cinzento.

A partir deste momento fica claro que a ação migra para o espaço interior. A iluminação da imagem altera-se de modo drástico e a mesma assume uma tonalidade muito mais escura, onde domina o cinzento e o azul.

Sucedese mais um corte na cena e a câmara prossegue pelo caminho traçado pela água, observando no meio dessa viagem um casal de jovens namorados que partilham um beijo nas escadas interiores do prédio. Nesta cena, a câmara parece realizar um ligeiro e moderado movimento de panorâmica que se efetua num sentido ascendente, assumindo este movimento mais uma vez o valor simbólico de busca da "fonte" daquele caudal de água que parece escorrer de um dos apartamentos do prédio.

Novo corte na cena e desta feita é mostrada a frincha de uma porta por onde escapa a água que faz o seu trajeto pelo corredor de uma habitação. Nas cenas finais do anúncio é dada a conhecer a origem de tanta água. Uma torneira jorra sem parar numa banca de cozinha que atingiu o máximo da sua capacidade de armazenamento do líquido. No plano final um corpo prostado no chão e uma chávena partida dão a causa para esta inundação. Nesta fase o anúncio finaliza com informação escrita a aparecer no ecrã acompanhada pelo voz off que explicita as vantagens do serviço publicitado.

Durante um minuto, exato tempo total de duração do anúncio todos os elementos combinados desempenham uma intenção comunicativa que acentua a mensagem que se pretende transmitir.

Desde logo toda a tarefa descritiva do anúncio oferece ao fruidor uma extrema carga emocional que é visível no domínio dos planos próximos ou planos de detalhe que reforçam a função expressiva e ou emotiva da narrativa publicitária. O tom mais sério e calmo do anúncio, de resto em concordância com a história que está a ser contada, é também reforçado pela própria música que acompanha as imagens. A composição musical, com uma preponderante componente instrumental partilha o mesmo nome do anúncio "Água" e foi composto especificamente pela companhia inglesa Mcasso Music. A música utilizada recorre habilmente ao tom suave e grave das notas penetrando por osmose no próprio ritmo dos planos das imagens.

A presença e relevância da música é tão mais importante se entendermos que não existe neste anúncio qualquer diálogo ou mesmo monólogo e com excepção do texto final e o voz off apresentado nas últimas cenas, a comunicação verbal é muito incipiente. Este é um caso óbvio em que é dada à força das imagens o papel principal para contar a história.

Promovendo agora uma referência em especial aos intérpretes presentes na narrativa do anúncio, é possível contabilizar um total de 10 personagens. Cinco dessas personagens são crianças, duas raparigas e três rapazes e são todos representados no exterior do edifício a brincar. As crianças com a sua expressão facial marcada pelo sorriso dotam o início da ação do anúncio de um tom mais leve. Já no interior do edifício é possível de identificar mais três personagens que se concentram na parte do hall de entrada do prédio.

À primeira personagem é aplicada na estética da imagem a sinédoque, onde a parte é tomada pelo todo. Assim, a partir de elementos isolados como o pé ou o saco que se encontra no chão, o espetador consegue identificá-la como sendo o carteiro.

No trabalho de identificação das personagens é ainda visível um casal jovem que se encontra a namorar nas escadas interiores do prédio, completamente alheio ao "rio" de água que serpenteia pelas escadas onde se encontram sentados e absortos apenas na sua realidade. A última personagem a aparecer é um corpo inerte e imóvel. Apresentado na cena que encerra o anúncio publicitário prostrado no chão, não é possível ao espetador observar o rosto, mas domina a ideia de que se trata de uma idosa.

A todas estas 9 personagens humanas junta-se ainda um animal que aparece numa das cenas e que pode ser integrado na categoria de personagem de background. De resto podemos mesmo considerar que de todas as personagens humanas identificadas 8 são passíveis de inclusão na categoria de personagens secundárias. Pelo contrário, o corpo prostrado no chão que aparece na última cena pode ser entendido como a personagem principal. A ela atribuímos o papel mais importante porque é nesta cena que se resume a mensagem final do anúncio, sendo aqui que ocorre o desenlace da história.

Olhando de modo genérico para o leque de personagens que este anúncio publicitário nos oferece é possível ao público observar que as mesmas integram-se de modo preferencial nas faixas etárias das crianças e jovens, sendo exceção a personagem final que pelo tom do anúncio, o serviço que se encontra a ser publicitado e por demais elementos e objetos que se encontram dispersos na sua casa pode ser integrada numa faixa etária sénior.

De observar ainda que todas as personagens apresentadas fora do apartamento inundado, partilham entre si alguns aspetos comuns. Todas elas vivem, visitam diariamente e ou passam parte do tempo no prédio no qual se desenrola a ação, sendo até mesmo sugestível que se conheçam uns aos outros ou que pelo menos tenham contactos, tanto mais não seja, informais entre si. A figura do carteiro é aqui também de um significado simbólico que reforça esta ideia de contacto frequente, diário e rotineiro.

Por outro lado, todas estas personagens são ainda pintadas como entidades autónomas entre si, que a despeito de partilharem um espaço contíguo de residência estão demasiado imbuídas nas suas tarefas, afazeres e mundos particulares para puderem dedicar uma parte do seu tempo àquilo que se passa à sua volta.

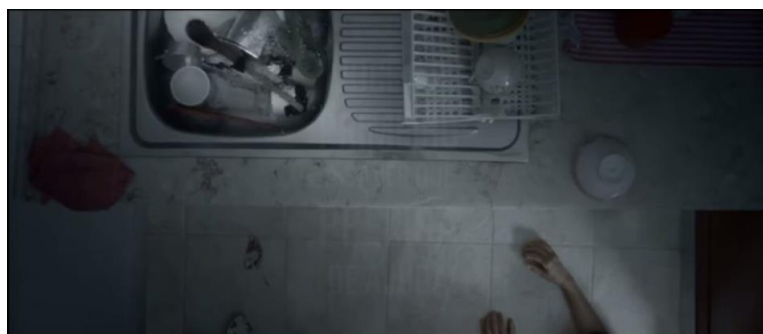


Figura 2 - Screenshot da cena final

Aliás, quando olhamos em específico para as cenas finais que podem facilmente ser classificadas como o *clímax* do anúncio, notamos que o tom altera-se de forma imediata, reproduzindo-se num ambiente mais frio, taciturno e desolador.

A expectativa e o suspense que durante todo o anúncio foi sendo construído e alimentado de modo gradativo à medida que a câmara, que são os olhos do espetador, vai percorrendo o trajeto da água, leva o espetador a experimentar durante 1 minuto um sem número de sensações e sentimentos que se vão intensificando e no fim se transfiguram por completo. Numa primeira fase a leveza e alegria das crianças é contagiante, depois a curiosidade instala-se quando a câmara começa o seu trajeto, pelo meio o fruidor vivencia ainda o desejo, a tensão e a sexualidade contida no casal de jovens que se beija nas escadas e finalmente no momento em que o anúncio encerra, todas essas sensações dão lugar à tristeza, ao choque e à desolação. Existe naquela cozinha uma personagem doente, a sofrer, talvez até morta sozinha e sem assistência. Trata-se, com efeito, de uma montanha russa de sensações e emoções que tornam o anúncio mais

vívido e emocionante, aplicando uma terapia de crescendo *suspense* que prende a atenção do espetador de início a fim.

Com efeito, nas cenas que encerram o anúncio, especificamente no momento em que a câmara entra na "zona de conforto do lar", alguns elementos que povoam o espaço permitem transmitir informações sobre aquele corpo feminino, mas sem rosto que jaz no chão da cozinha. Desde logo, não deve passar incólume o significado dos elementos que parecem dotar o espaço da casa de alguma antiguidade. Falamos no concreto da porta com aspeto envelhecido, do aquecedor com ferrugem que a água invade deixando no ar o perigo de uma potencial eletrocussão, mas também aspetos mais singelos como a louça que se encontra a boiar na banca da cozinha. A chávena de porcelana fina com ar antigo encontra-se partida e a mesma é também metáfora do estado de sofrimento e dor em que se encontra o corpo estendido no chão. De resto, pode-se mesmo destacar o momento em que a câmara abandona o enquadramento dominante da imagem à altura dos olhos do espetador e assume a forma de um plano picado e mais aberto, que fornece informações do espaço da cozinha em que se reproduz a cena. Neste ambiente o elemento que mais se destaca é o corpo da personagem feminina, deitada de bruços no chão e ao qual só é visível os membros superiores. Em relação a esta figura note-se ainda a posição em que jaz o seu braço direito, erguido como se a pedir socorro, um socorro que parece tardar. Não existe sangue visível, algo que poderia se tornar demasiado chocante, mas ainda assim e aproveitando o impacto e a dimensão simbólica da cor vermelha é captado uma mancha vermelha na banca e um balde da mesma cor, que evocam na mente do espetador o sangue ausente.

O destaque imediato da cor vermelha é precisamente consequência do domínio na cena final de um conjunto de cores mais neutras e frias que "pintam" o interior da casa. As cores e tonalidades confinadas numa paleta onde se combinam o azul, o branco e o cinzento, reportam o "leitão" da imagem para o aspeto frio que envolve este ambiente que denota morte e solidão e que contrasta com aqueloutro mais quente experimentado nas cenas exteriores.

A personagem que classificamos como principal e a quem não é oferecido rosto, é apercebida como uma mulher idosa, pela indumentária que austenta e também pelo espaço e contexto em que é apresentada. De facto, parece que o espaço da cozinha e a tarefa de lavar a louça, associados a pequenos detalhes do apartamento tais como a porta, a ferrugem do aquecedor, o soalho de madeira, a fragilidade da chávena são os transmissores das informações que escasseiam em relação a esta personagem.

Da interpretação metafórica e simbólica desses elementos é ainda percecionável que se trata de uma idosa de condição social média-baixa, que vive sozinha, provavelmente na mesma casa há muito tempo, e possivelmente com contactos reduzidos ou pontuais com o exterior.

O valor simbólico do elemento " água" no anúncio

O elemento "água" é de longe o mais importante em todo o *spot*, dando mesmo o seu nome ao anúncio. Sob o ponto de vista semiótico, este elemento reúne à sua volta um conjunto de significações várias. Sendo a literatura e a mitologia fontes ricas em significados atribuíveis à água, a possibilidade de identificarmos alguns permite-nos um olhar mais detalhado sobre os apelos que o anúncio intenta lançar.

A água é vida. Este é provavelmente um dos significados literais mais atribuíveis a este precioso líquido. Sem água o ser-vivo não consegue sobreviver. Por outro lado, mergulhar na água, envolver-se e fundir-se nela pode ser comparável à proteção que apenas o ventre materno confere. A água assume assim a condição de uma mãe universal de todos os seres que satisfazendo as suas necessidades mais básicas, serve-lhes de sustento para a vida.

É curioso notar que seja este aspeto positivo da água a ser explorado nas primeiras imagens do anúncio em que as crianças, também elas sinónimo de vida, vivacidade e renovação geracional, brincam animadamente com a água.

Pelo contrário, a água também pode ser sinónimo de morte especialmente quando evocamos questões relacionadas com fenómenos naturais como os dilúvios, as cheias ou mesmo as mortes por afogamento e é precisamente essa outra condição que parece evocada nos momentos finais do anúncio. Neste caso, os extremos parecem tocar-se e um elemento com significados simbólicos contrários, vida/morte, encontra no mesmo anúncio um espaço de convivência mais ao menos pacífica.

A água também pode ser vista como metáfora de clarividência e de lucidez, tanto pela sua transparência (qualidade da matéria), quanto pela clareza do pensamento que evoca enquanto qualidade intangível e abstrata. Esta clareza pode neste caso ser interpretada de modo perverso, pois embora os indícios de que algo estava mal estivessem todos lá, os mesmos passam de forma inadvertida a todos aqueles que estão a presenciar os seus sinais, isto é, o caminho de água que se forma por todo o espaço interior do edifício.

De resto, esta situação evoca ainda questões de simbolismo da água que reportam ao individualismo onde o "eu" prevalece sobre o "outro" e onde se erguem barreiras difíceis de transpor entre os mundos individuais e os mundos sociais. Efetivamente, a água como reflexo daquele que cultiva o amor apenas por si próprio, tem representação em inúmeras mitologias como a história associada à personagem de Narciso, que observando o seu rosto nas água apaixonou-se por ele, tendo ficado ali a consumi-lo, morrendo de inanimação. Esta dimensão narcisista parece aqui também evocada em todas as personagens que prosseguem com a sua vida e os seus afazeres, não concedendo importância ao sinal de alarme que soa sob a forma de água.

Água é também pureza e limpeza. A higienização física e espiritual que decorre da utilização da água que evoca acontecimentos de purificação religiosa como o batismo ou mesmo o texto bíblico em que Pilatos lava as suas mãos, reforça a ideia de

individualismo e de abstração da realidade envolvente. A água, é indiscutivelmente o mote do "*phatos*" do anúncio, mas na realidade a clarividência que promete ao espetador-consumidor (enunciatário), encontra-se mascarada pela água como fetiche do individualismo.

Finalmente a água é movimento. A câmara segue durante todo o anúncio o curso da água, como se esta se tratasse de um rio ao qual se pretende descobrir a "nascente".

Parece ser também simulado metaforicamente o movimento patente no sangue bombeado dentro do corpo e que circula nos órgãos internos. Com efeito, essa questão do movimento é transmitida para o fruidor da imagem por diversos elementos presentes em cena como a roda da bicicleta, o movimento do cão que sobe as escadas, o salpicar da água com o bater dos pés e das mãos da criança e do carteiro, ou mesmo o deslocamento da câmara num lento e suave movimento de travelling no corredor da casa.

Destaque-se a este propósito que todo o anúncio é construído em *slow motion*, o que aumenta de modo gradativo as ondas de *suspense*. Ao mesmo tempo e seguindo a analogia do movimento do sangue, este ritmo mais lento parece também traduzir o batimento lento do coração da personagem sénior enquanto a vida, tal como sucede com a água, parece se esvaír.

Concluindo, podemos dizer que a riqueza do anúncio analisado permite-nos observar até que ponto um mesmo elemento pode denotar aceções tão diversas, algumas mesmo contraditórias, mas que servem o intento de criar um conjunto onde todos os elementos visam contar, com o maior impacto possível, uma determinada história.

Por outro lado, dissecando o anúncio no que concerne à personagem sénior, é de notar um fenómeno de ocultação da sua identidade e de traços físicos claros que denunciem a sua idade. Contrariamente ao verificado no estudo que realizamos, neste anúncio particular, o serviço publicitado chama a si uma dimensão realista e um conjunto de temas que frequentemente ficam fora dos *story-tellings* da publicidade. Aspectos como a solidão, a doença, a morte, os acidentes, são temas fraturantes que evocam aspetos "menos bonitos" da realidade e que por regra são descartados da publicidade que tenta cultivar o mundo da perfeição. Neste quesito, a observação e estudo deste *spot* publicitário reforça igualmente a dificuldade e sensibilidade que se exige ao trabalho do profissional do marketing e da publicidade quando trabalha determinados assuntos e temas.

Proposta de uma grelha de análise

O exemplo prático de análise que realizamos permite-nos numa perspectiva de Educação para os *media* agrupar os elementos analisáveis numa grelha de estudo, que poderá ser útil no trabalho de significação global da mensagem visual publicitária.

Tópicos	Elementos a considerar
Descrição geral do anúncio	<p>Marca e produto/bem/serviço publicitado. Data de produção e respetivos produtores da mensagem. Duração total do anúncio. Título do anúncio e campanha em que se integra. Contextos de produção da mensagem e respetivos público(s)-alvo(s). Canais de difusão (televisão, rádio, imprensa escrita, internet). <i>Jingles</i> ou composições musicais existentes e o seu significado.</p>
Personagens	<p>Número, género, raça. Aparência (faixa etária, etnia, cabelo, corpo, aspeto). Atitude (expressão facial, postura corporal, tom, timbre, entoação, velocidade do discurso, linguagem gestual, pose, vestuário). Relação entre personagens (de igualdade, de superioridade, de cumplicidade, de controlo, de paixão). Olhar e contacto ocular (olhos fechados, dirigidos ao espetador, dirigidos a outros personagens ou ao produto). Personagens anónimas, reconhecidas do público e ou celebridades. Importância e relevância na cena (personagens principais, secundárias ou de background)</p>
Cenários e ambiente	<p>Cenários interiores ou exteriores. Adereços e outros elementos identificáveis importantes para a ação no background e no foreground da cena. Momento do dia ou da noite transmitidos pela iluminação.</p>
Signos plásticos	<p>Suporte de transmissão do anúncio, moldura e enquadramento das imagens. Utilização de um ou intercalação de planos de ambiente, de ação ou planos de expressão. Significado dos planos induzidos pelo movimento da câmara (travelling, panorâmica, zoom in, zoom out, desfoque, tilts). Pontos de vista da câmara (Picado, contrapicado, à altura dos olhos do recetor). Perspetiva e ângulo da câmara (ângulo horizontal= envolvimento; ângulo vertical= superioridade). Formas, texturas, cores (cores primárias ou secundárias, cores quentes ou frias com simbologias antropológicas e</p>

	culturais).
Signos icónicos	Motivos e objetos e o seu significado possível atendendo aos domínios da denotação, da conotação e da ideologia.
Signos linguísticos	Textos, <i>slogans</i> e expressões da comunicação verbal escrita e falada. Conteúdo do texto e significado das palavras. Aspeto funcional do texto (ancoragem, apoio, antecipação, resposta).
Objetivo geral do anúncio	Apelar à compra de um produto. Ação informativa/cognitiva. Mudança de atitudes e comportamento ou aumento da notoriedade da marca.

Conclusão

Como explicitado anteriormente, entendemos que o estudo analítico da posição do idoso no âmbito dos anúncios publicitários, segue um pressuposto mais amplo de compreensão daquilo que é a realidade mediática, no que se refere às mensagens ideológicas veiculadas de modo explícito ou sub-repticiamente nos meios de comunicação.

De facto, num quadro mais amplo onde a Educação para os *Media* concretiza uma ação com cada vez maior significado, seguindo o paralelo da influência dos *media* sobre a vida das pessoas, compreende-se que a existência de um plano de análise dos anúncios pode fazer incidir uma luz importante nas imagens e representações sociais, das quais a publicidade é espelho e reproduzidor social.

Tendo em atenção esse fim, compreendemos que um olhar para a publicidade escrutinado pela necessidade da literacia mediática deve ser capaz de abandonar os lugares comuns, e ao mesmo tempo excluir os discursos eufóricos e disfóricos que toldam uma compreensão mais vasta dos fenómenos.

Sobre esta matéria devemos ainda convocar a necessidade de na publicidade, espaço que alimenta discursos inflamados e condicionados pela subjetividade, afastar a análise do estudo do óbvio e reconhecer o peso da parcialidade e imparcialidade nos discursos emitidos.

Efetivamente, o contraste que prespassa a sociedade do presente tem também os seus ecos no mercado publicitário. Assim, e se por um lado, é cada vez mais notória uma menor tolerância às mensagens publicitárias *per si*, vistas como discursos exagerados que visam o lucro das empresas, na realidade as barreiras psicológicas dos públicos parecem muito mais permeáveis quando se refere as mensagens que passam de modo subliminar no anúncio publicitário. Isto porque, as escolhas dos agentes publicitários não se realizam de modo arbitrário, mas são reflexo daquilo que são os ideais e valores

dominantes socialmente, em suma, ideologias que encontram no anúncio o espaço mais confortável e eficaz para a sua reprodução.

É precisamente para que a visão do espetador sobre estas matérias seja panorâmica e não redutora que a Educação para os *media* se apresenta como o *leitmotiv* deste trabalho. Sobre esta questão concordamos com Gonnet (2007), quando este afirma que existe uma expectativa crescente colocada na Educação para os *Media*. Primeiro, pelo peso absoluto dos meios de comunicação na transmissão dos principais valores e símbolos da Humanidade. Segundo, porque os espaços mediáticos são cada vez mais o leito onde repousa a função de socialização, discretamente sonogada às instâncias tradicionais da família, da escola e da igreja. Terceiro e último, porque o pendor comercial dos *media* enforma a sua estética e por conseguinte o olhar do cidadão na sociedade contemporânea.

Com este exemplo prático de análise e com a definição desta ferramenta que agrupa os diversos elementos que num anúncio podem ser analisados, intentamos não apenas compreender a relevância, peso e significado dos personagens seniores na publicidade televisiva, mas também delimitar um quadro de estudo que permita compreender o anúncio publicitário como barómetro que toma pulso à temperatura cultural de uma determinada sociedade.

Bibliografia

Fiske, J. (1993) *Introdução ao Estudo da Comunicação*, Porto, Edições Asa.

Gerbner, G. (s/d) *Aging as a Social Role: The Lessons of Television*

[<http://www.asc.upenn.edu/gerbner/Asset.aspx?assetID=2066> acessado em 17/07/2012]

Gerbner, G., Gross, L., Signorielli, N., Morgan, M. (1980) "Aging with Television :Images on Television Drama and Conceptions of Social Reality" , *Journal of Communication* : 37-47.

Gonnet, J. (2007) *Educação para os Media: As Controvérsias Fecundas*, Porto, Porto Editora.

Gunter, B. (1998) *Understanding the Older Consumer: The Grey Market*, London, Taylor & Francis.

Jhally, S. (1995) *Os códigos da publicidade*, Porto, Edições ASA.

Joly, M. (2008) *Introdução à Análise da Imagem*, Lisboa, Edições 70.

Milner, C., Norman, K., Milner, J. (2012) "The media's portrayal of Ageing" *in Ageing Global Population Ageing: Peril or Promise?*, Global Agenda Council , World Economic Forum, pp. 25-29.

Pereira, A. (1997) *O Nu e a Publicidade Audiovisual*, Lisboa, Editora Pergaminho.

Ribeiro,R.(2012) *A Representação dos Idosos na Publicidade Televisiva dos Canais Generalistas Portugueses: Verdades, Estereótipos e Ideologias*, Tese de Mestrado, Braga, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho.

Tupper, M. (1995) *The representation of elderly people in Prime Time Television Commercials*, Master Thesis, University of South Florida School of Mass Communications.

[<http://oldpeopletvcommercials.com/> acedido em 6 /10/2011]

Vernon, J., Williams, J., Philips, T. Wilson, J, (1990) *Media Stereotyping: A comparison of the Way Elderly Women and Men Are Portrayed on Prime-Time Television*, Journal of Women Aging 2 (4): 55- 68.

Vollia. U. (2003) *Semiótica da Publicidade*, Porto, Coleção Artes e Comunicação, Edições 70.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

A utilização dos *media* em contexto escolar: o caso particular dos alunos com dificuldades visuais

Ana Melro (anamelro@ua.pt)

João Castilho (jmcastilho@ua.pt)

Universidade de Aveiro, CETAC.MEDIA

Resumo: A utilização de *media* por alunos com cegueira ou baixa visão não pode ser considerada como improvável, aliás, a existência de tecnologias totalmente vocacionadas para esse público e a adaptação que os *media* sofrem para que a eles possam aceder é disso uma evidência. A introdução da tecnologia nas escolas, com programas como o e-escolinha ou o e-escola tornou desejável que a Escola corresponda à necessidade de educação das crianças e jovens para os *media*, não podendo excluir alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Entre as crises da Escola detetadas por Pérez Tornero (2007) denota-se que muitas estão relacionadas com o acesso aos *media* e, conseqüentemente, com a construção de cidadãos habilitados e competentes ao exercício de funções e atividades na sociedade do século XXI.

São objetivos desta comunicação refletir sobre a utilização dos *media* por alunos com NEE, mais especificamente, sobre alunos com cegueira ou baixa visão; compreender o papel da Escola na construção de cidadãos competentes e letrados e; refletir ainda sobre a influência da característica de invisibilidade dos ecrãs para os alunos com dificuldades visuais.

Apresenta-se o resultado de uma reflexão teórica de duas teses de doutoramento em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais, uma cujo estudo incide sobre a utilização dos novos *media* em três gerações residentes no meio rural português e outra sobre a forma como se promove em contexto escolar a literacia dos alunos com cegueira ou baixa visão. Desta união dos dois interesses de investigação, nasceu a vontade de perceber como será abordada pela Escola a integração de *media* com características de ubiquidade e transparentes, e como contribuirá para a promoção de competências infocomunicacionais e de literacias nesses alunos, de forma que os possa tornar cidadãos ativos na sociedade tecnológica do século XXI.

Palavras-chave: *media*; alunos com dificuldades de visão; contexto escolar; promoção da cidadania

Introdução

Foi provavelmente mais cedo do que no local de trabalho que os *media* foram utilizados na escola ou para a escola. Nos anos 1960, é criado o Centro de Pedagogia Audiovisual, em 1963 e o Instituto de Meios Audiovisuais no Ensino, um ano mais tarde com o objetivo de promover a integração dos *media* no espaço escolar e, um pouco no seguimento da adoção da “Declaração de Grünwald, sobre *Educação para os Media*”, em 1982, dá-se início, em 1985, ao Projeto Minerva, e, mais tarde, ao Programa Global de Reforma do Sistema Educativo, entre os anos de 1987 e 1988 (Lopes, 2011, p. 14).

A realidade de hoje permite afirmar que “numa época em que os nossos jovens passam a maior parte do seu tempo livre em frente ao ecrã (da televisão e do computador) e são consumidores passivos de toda a informação, a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento do seu espírito crítico e criatividade”ⁱ, não podendo ser mantidas as crises mencionadas pelo autor, sendo necessário, por isso, combatê-las através da aquisição de novas literacias e competências.

Na sociedade do conhecimento, em que os ecrãs acompanham os indivíduos nas suas mais variadas atividades do quotidiano, aqueles tornam-se invisíveis para que se possam entrosar nas vidas destes de forma transparente, ubíqua e móvel. Como ocorre essa transparência quando a referência é feita a alunos com cegueira e baixa visão? Tendo em vista estes alunos, é então importante que os obstáculos à utilização dos *media* sejam minorados.

A presente comunicação encontra-se organizada em quatro secções, na primeira faz-se uma breve abordagem à integração dos *media* no contexto escolar português, mencionando alguns projetos essenciais para a evolução a que se assiste hoje; na secção seguinte aborda-se a utilização dos *media* por crianças com necessidades educativas especiais; numa terceira parte dá-se importância à reflexão sobre a forma como os *media* contribuem para a promoção da cidadania; e, finalmente, termina-se a comunicação com uma breve reflexão teórica sobre as temáticas aqui tratadas.

1. Os *media* no contexto escolar português

Os *media* estão presentes em toda a sociedade e a sua influência sobre as crianças e jovens é cada vez maior. Assim, será desejável que a Escola corresponda à necessidade de educação das crianças e jovens para os *media*. Em Portugal, trata-se de algo ainda não estabelecido, mas, devido a recomendações supranacionais e a projetos pioneiros neste domínio, espera-se que, em breve a *Educação para os Media* faça parte de alguns *curricula* escolares e da formação inicial e contínua de professores.

A modernização das escolas é um processo que tem vindo em Portugal a ocorrer, efetivamente, desde 2005, ainda que programas como o Minerva (1985-1994), Internet nas Escolas (1996) e Nónio Século XXI (1996) tenham sido já propulsores desta nova era. O Plano Tecnológico (2005) e o Plano Tecnológico da Educação (2007) são os projetos mais recentes

que estão a modelar a escola à sociedade da informação, do conhecimento e em rede. O ponto central daqueles programas é a dotação de escolas, docentes e alunos de meios tecnológicos, porque se concluiu que eram necessários para a educação do século XXI.

A Escola utiliza as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), mas trata-se de uma utilização com alguns aspetos um pouco contraditórios. “No final de 2010, tinham sido adquiridos mais de um milhão e 800 mil portáteis ao abrigo destes programas, dos quais 400 mil *Magalhães*, destinados a crianças de 6-11 anos.” (Ponte, 2013, p. 33). Ultrapassou-se largamente um dos objetivos do Programa Tecnológico da Educação (PTE) de poder haver nas escolas um computador para dois alunos. Quantos haverá neste ano? Questionou-se uma turma de 20 alunos que receberam o computador *Magalhães* no ano letivo de 2009/10 quantos o tinham ainda em bom estado de conservação e funcionamento. Só dois alunos declararam ter o computador nessas condições. Embora, a avaliar pelas descrições, algumas anomalias se possam resolver, a situação mostra que os estudantes só voltarão a utilizar os seus computadores na sala de aula se um novo PTE lhes atribuir.

Para além disso, a formação de professores foi demasiado orientada para a criação de atividades para os quadros interativos multimédia (QIM), que são agora utilizados, boa parte das vezes, como ecrã de projeção. A formação para a educação especial “Ensino e Aprendizagem com TIC nas Necessidades Educativas Especiais” foi ministrada a um número reduzido de docentes, não se tendo feito distinção entre os diferentes grupos de recrutamento. Em qualquer dos casos, a duração do regime presencial das ações foi de 15 horas, insuficientes, julga-se, para os resultados pretendidos. Alguns resultados de um estudo de caso sobre a formação de professores em QIM podem ser encontrados em Guimarães & Carvalho (2012).

Porém, têm sido desenvolvidos projetos de âmbito local ou regional como o Projeto *Educação para os Média* na Região de Castelo Branco, abrangendo, desde 2007, as escolas com 2.º Ciclo e/ou 2.º e 3.º Ciclos do Distrito. Foi um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, tendo como investigadora responsável Maria Helena Menesesⁱⁱ.

As atividades desenvolvidas incluíram, entre outras, a redação de notícias, trabalhos de pesquisa, palestras, análise de publicidade institucional e comercial e a divulgação de trabalhos na página do Agrupamento de Escolas.

Os resultados da formação contínua de professores realizada no âmbito desse projeto podem ser encontrados em Tomé (2013). Foi uma ação frequentada por 150 docentes, tendo-a concluído com êxito 128 de 23 grupos de recrutamento diferentes. “Os professores demonstraram que querem ter formação, que sabem integrar a Educação para os Média nas suas planificações [...]” (Tomé, 2013, p. 82).

Para a satisfação das necessidades de (in)formação dos alunos, os professores têm que sentir a vontade e de procurar satisfazê-la, só assim o processo de ensino-aprendizagem muda. Uma das formas é através da utilização de *media*, quer no contexto de sala de aula, quer em contextos mais informais, como os intervalos. No entanto, para que essa apropriação de meios tecnológicos ocorra por parte dos docentes (para, posteriormente, a aplicarem em sala de aula)

é preciso que já existam ou se adquiram conhecimentos para a sua utilização, assim como para que essa utilização se enquadre no currículo e nas metodologias pedagógicas. Porque, como refere Kenski (2003), ligar e desligar dispositivos não é suficiente para a aplicação dos mesmos com finalidades pedagógicas (Kenski, 2003, p. 51).

2. Media, Escola e alunos com dificuldades visuais

Pérez Tornero (2007) enumera fatores, a que chama “pilares”, da crise da escola e do ensino: crise a nível dos currículos escolares; crise entre os professores; crise na linguagem fundadora da escola; crise nos recursos técnicos; crise nos valores e no sistema de sociabilidade; crise de gestão.

Alguns destes “pilares” têm relação com o desfasamento entre a instituição escolar e as transformações produzidas pelos *media*. Porém, a situação nos países europeus é hoje muito diferente. No caso português, graças a várias iniciativas, algumas das quais desenvolvidas no âmbito do PTE, quase todas as crianças e jovens possuem um computador portátil, podem utilizá-lo na escola e ligar-se à Internet. Portanto, os *media* estão acessíveis na Escola, que está hoje tecnicamente apetrechada para os utilizar.

Em algumas escolas estabelecem-se parcerias com estações de rádio locais, que existem em muitas cidades e vilas portuguesas. Há “rádios” escolares, transmitindo em direto, em tempos e locais determinados, através de uma aparelhagem sonora instalada no exterior, e assiste-se, cada vez mais, à criação de “estações” de rádio e de televisão na *Word Wide Web* (WWW). O reconhecimento da importância crescente deste fenómeno conduziu à criação do Encontro Rádios e Televisões Escolares na NET, tendo o II Encontro, promovido pela Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas da Direção-Geral da Educação (ERTE-DGE), sido subordinado ao tema “Rádios e Televisões Escolares e Cidadania Digital”.

É certo que muitas escolas possuem jornais escolares impressos, mas, na sua maioria, são fruto do trabalho de coordenação de um professor ou de uma pequena equipa, que vão solicitando a professores e alunos alguns artigos ou notícias escolares. Por vezes, é uma equipa de professores e alunos, no âmbito de um projeto não disciplinar, a manter o jornal. De qualquer forma, esta atividade pode despertar interesse pela atividade jornalística, mas é muito limitada no que diz respeito à educação para os *media*, porque, normalmente, é desenvolvida apenas pelos alunos que se inscrevem no Clube de Jornalismo. A existência de jornais escolares permite que alguns alunos se familiarizem com a sua redação, produção e distribuição e que muitos outros leiam um jornal editado em papel. Em alguns casos, para que todos possam ter acesso ao jornal, publica-se também na página Web da Escola, como no exemplo que se apresenta a seguir (Figura 1).



Figura 1: Uma curta entrevista pelo Clube de Jornalismoⁱⁱⁱ

A curiosidade desta entrevista reside no facto de o Clube de Jornalismo se ter interessado por um aluno com cegueira, que frequentava o 2.º Ciclo nessa escola no ano letivo de 2010/11, tentando, através de uma entrevista, dá-lo a conhecer melhor.

A *Educação para os Media* pode também ser incluída nos *curricula*, pois é uma das áreas temáticas integrada na Educação para a Cidadania, como se pode verificar na página da Direção-Geral de Educação, pretendendo “[...] incentivar os alunos a utilizar e decifrar os meios de comunicação social, nomeadamente o acesso e utilização das tecnologias de informação e comunicação, visando a adoção de comportamentos e atitudes adequados a uma utilização crítica e segura da Internet e das redes sociais.”^{iv} Questionado, em março de 2013, sobre se a *Educação para os Media* estava a ser incluída na Educação para a Cidadania, um professor de uma escola com 2.º e 3.º Ciclos respondeu-nos que, neste ano, raramente isso acontece, porque se trata de uma área temática cujo “Referencial” se encontra em preparação. Afirmou ser uma área que pretende explorar nos próximos anos e referiu a iniciativa *MediaLab*^v do Diário de Notícias e do Jornal de Notícias como um exemplo que lhe interessa conhecer melhor. No caso dos alunos com dificuldades visuais, a *Educação para os Media* pode e deve fazer parte dos seus programas educativos individuais, através de adaptações curriculares individuais previstas no Artigo 18º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

Outras iniciativas se têm desenvolvido, entre as quais se pode referir o Portal “Literacia Mediática”^{vi}, anunciando-se como um espaço de referência para todos os que se interessem pela literacia mediática e pelo “pensar e agir digital”. Em Pinto, Pereira, Pereira e Ferreira (2011) podem encontrar-se referidas muitas outras iniciativas. Na Declaração de Braga, sobre as tecnologias digitais e as novas modalidades de comunicação em rede, pode ler-se: “O acesso generalizado e sem exclusões é desejável e necessário, mas não é mais do que um requisito e um recurso. Ser cidadão neste novo quadro supõe e requer uma literacia para os *media* que diga respeito a todas as idades, em todos os contextos, e articula-se com a necessidade de aquisição de outras literacias que o mundo globalizado e complexo cada vez mais exige.” (Pereira, 2011, p. 851-852).

São países como o Canadá, a Austrália e Nova Zelândia que se notabilizam neste domínio, incluindo nos *curricula* esta área de conhecimento. Entretanto, a Agenda de Paris (UNESCO,

2007), recomenda a introdução urgente da *Educação para os Media* em todos os currícula e, em conformidade, a sua integração na formação inicial de professores (*Recommandation 4*).

Como nota McQuail (2003), no capítulo relativo à investigação sobre os efeitos dos *media* “faz pouco sentido falar dos «media» como se fossem uma só coisa em vez de fornecedores de um imenso conjunto diverso de mensagens, imagens e ideias. A maior parte deste material não se origina nos próprios media «mas vem da sociedade» e a ela «retorna» através dos media.” (MacQuail, 2003, p. 422). É uma evidência, mas nem sempre considerada em observações ouvidas e lidas sobre os efeitos dos *media*. Assim, o estudo sobre os efeitos dos *media* poderia ser uma matéria a considerar em cursos de formação inicial e contínua de professores.

Outro aspeto a considerar será o da “reflexão alargada sobre as tecnologias, integrando, comparativamente, os jogos (digitais) no campo mais vasto das Ciências da Comunicação e da Cultura.” (Lopes & Teixeira, 2005, p. 439). A este propósito, refira-se a pouca atenção que é dada aos audiojogos na educação de alunos com necessidades educativas especiais. Os audiojogos poderão ter algumas das características referidas por Gee (2012) para os videojogos e deverão ser alvo de maior atenção no processo de inclusão digital e social de alunos com dificuldades visuais.

Também será pertinente a reflexão “sobre as mudanças sociais que a comunicação móvel introduz [...] sobre as implicações do uso de uma tecnologia que se alojou no nosso quotidiano...” (Silva, 2005, p. 1963). É um facto que a utilização dos telemóveis e outros dispositivos e tecnologias móveis merece reflexão e poderá num futuro próximo fazer rever os atuais procedimentos predominantes na sala de aula e previstos na legislação, podendo conduzir a uma, ainda que limitada, utilização pedagógica. No entanto, num estudo sobre as representações de alunos e professores sobre o uso do telemóvel em contexto educativo (Carrega, 2013) concluiu-se que, embora com representações diferentes, alunos e professores não veem vantagens na sua introdução nas atividades letivas.

Esta reflexão torna-se mais importante quando se trata de alunos com dificuldades visuais, que exigem maior acompanhamento na utilização destes dispositivos, podendo requerer a participação da escola na escolha dos equipamentos e programas mais adequados a esses alunos, bem como treino na exploração das suas possibilidades de utilização nos contextos pessoal, familiar, social e educativo. Há muito que existem leitores de ecrã para telemóveis e, nos últimos anos, surgiram também para *smartphones* e *tablets*, esperando-se que inovações já desenvolvidas ou em desenvolvimento tornem a experiência de utilização de dispositivos deste género por pessoas com dificuldades visuais cada vez mais parecida com a das normovisuais.

Como afirma Machuco Rosa (2008), uma maneira de compreender as características dos novos *media* “consiste em compará-los com a estrutura dos meios convencionais de comunicação de massas, utilizando os três níveis que caracterizam qualquer processo de comunicação tecnologicamente mediado como referencial. [...] Esses são os níveis que Yochai Benkler [...] identificou como o nível físico, o nível lógico e o nível dos conteúdos.” (Machuco

Rosa, 2008, p. 2831). Esta comparação poderá ser objeto de estudo por parte dos professores para, compreendendo a emergência e características dos novos *media*, melhor decidirem sobre a sua utilização em contexto educativo.

Em Portugal, foi no início da década de noventa do século XX que o computador com o leitor de ecrã *HAL*, o sintetizador de voz *APOLLO* e o processador de texto *WordStar*, em ambiente *MS-DOS*, permitiram aos alunos com graves dificuldades visuais possibilidades de acesso à informação até aí inimagináveis. A informação (in)visível do ecrã tornou-se audível. A partir de meados da década, os então chamados computadores “multimédia” dispensaram a necessidade de *hardware* específico. O acesso na WWW ao conteúdo dos *media* clássicos como os jornais foi pela primeira vez possível em 1995 com a disponibilização “em linha” do Jornal de Notícias, Público e Diário de Notícias. Em poucos anos, tanto jornais de referência como jornais regionais tornaram-se, pelo menos em parte, gratuitamente, acessíveis em qualquer lugar. É um exemplo de como a adaptação dos *media* tradicionais a novas condições de produção, difusão e consumo possibilitou o acesso diário, até aí improvável, de pessoas cegas a uma parte significativa dos seus conteúdos.

O Ministério da Educação/Ministério da Educação e Ciência tem acompanhado o desenvolvimento dos novos meios tecnológicos, possibilitando aos alunos o acesso a manuais escolares e outros livros em suporte digital, incluindo o formato DAISY (*Digital Accessible Information System*), não se compreendendo, no entanto, a razão por que se usa exclusivamente o programa *EasyReader* e não se promove a utilização do *MecDaisy*, lançado pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), programa para o qual os professores podem facilmente criar livros digitais acessíveis a partir do editor de texto Microsoft Word.

Recentemente criada, num projeto da Universidade do Porto, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, a Plataforma de Acessibilidade PLACES, pretende “[...] contribuir para um *design* que se quer cada vez mais universal [...]”^{vii} e é um bom exemplo de divulgação e promoção de boas práticas para a produção e publicação de documentos digitais acessíveis a todos.

Num contexto de inclusão digital e cultura participativa, não restrito a utilizadores com cegueira ou baixa visão, mas alargado a todas as pessoas com interesse pessoal ou profissional nos assuntos tratados, o portal *LERPARAVER* mostra como as pessoas com dificuldades visuais, incluindo as desprovidas do sentido da visão, se interessam pelas TIC e, conseqüentemente, pelos *media*. É um portal especial, no sentido em que foi fundado por duas pessoas cegas; existe desde 1999; é um portal acessível às pessoas com cegueira e baixa visão; é o maior portal ativo deste género em língua portuguesa, acedido diariamente por pessoas de todos os países em que o Português é a língua oficial; permite interação entre os utilizadores, pelo menos, de um ponto de vista da abordagem comunicacional referida por Araújo, Neto, Cheta e Cardoso (2009). Embora “mantido e coordenado pelos seus fundadores [Daniel Serra e António Silva], trata-se de um espaço colectivo, em que qualquer pessoa pode colaborar publicando conteúdo, contribuindo assim para a partilha de informação” (2009, p. 131)^{viii}.

3. A utilização dos *media* e a promoção da cidadania

A Convenção sobre os Direitos da Criança (UNESCO, 1989), aprovada pelas Nações Unidas em 1989, ratificada por Portugal em 1991, reconhece às crianças um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis. No artigo 17º, afirma-se que “os Estados Partes reconhecem a importância da função exercida pelos órgãos de comunicação social e asseguram o acesso da criança à informação e a documentos provenientes de fontes nacionais e internacionais diversas, nomeadamente aqueles que visem promover o seu bem-estar social, espiritual e moral, assim como a sua saúde física e mental.”

A criança tem, ainda, “o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (artigo 12º). Além disso, a Convenção (artigo 13º) reconhece à criança o “direito à liberdade de expressão [...] liberdade de procurar e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.”

Repare-se que “criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo.” (artigo 1º). Assim, neste contexto, crianças são os seres humanos que se encontram a frequentar a Escola, grande parte deles abrangidos já pela escolaridade obrigatória de doze anos, no caso português.

Atualmente, a cidadania das crianças e jovens não se encontra apenas traçada na legislação, mas deverá ir mais longe do que isso (aliás, como de resto sempre foi necessário acontecer), talvez porque hoje são mais visíveis os atos contra a promoção da cidadania, a utilização de *media* são um forte exemplo de como a discussão sobre a promoção da cidadania não pode mais passar de um mero discurso teórico, mas é urgente que passe à prática, uma vez que os próprios *media* estão no terreno e cada vez mais disseminados em todos os contextos e atividades das crianças e jovens. Rivoltella (2013) propõe um modelo de cidadania digital, no qual contempla quatro grandes eixos de reflexão, são eles a literacia, a segurança, as estratégias de aprendizagem e a etiqueta. A literacia está presente no quotidiano e tem sido já amplamente discutida, não é suficiente hoje deter as literacias de cálculo, escrita e leitura, mas também um vasto grupo de competências sociais e de partilha, as literacias multimédia, entre muitas outras, são, por isso, as literacias no plural.

A segurança está presente na forma como se navega na internet e se utiliza o telemóvel, por exemplo, aliás, pode mesmo considerar-se esta como uma literacia para o século XXI, a forma como se utilizam os *media* em termos de comportamentos seguros requer o desenvolvimento de competências específicas.

As estratégias de aprendizagem são, igualmente, muito importantes para a construção de cidadãos digitais, sobretudo, pensá-las quase de forma individualizada, considerando as especificidades de cada criança e jovem, ainda mais quando a referência é feita a alunos com necessidades educativas especiais. Neste domínio, é de salientar que os alunos com cegueira e baixa visão necessitam habitualmente de mais tempo do que a maioria dos seus colegas e

de um acompanhamento personalizado para adquirir as competências necessárias para uma utilização segura dos novos *media*, não sendo suficiente a participação em grupo em uma ou outra sessão sobre “Internet Segura”.

Por último, para a utilização da rede é quase necessário que se assimile uma forma de estar e de convivência social muito específica, respeitar horários, por exemplo, ainda que pareça que tudo está disponível a todo o momento, alguns autores falam mesmo da *netiquette* (Silva & Abreu, 2003).

Estas quatro dimensões podem ser visualizadas na Figura 2.



Figura 2. Dimensões para a construção da cidadania digital^{ix}

Reia-Baptista (2009) considera que para a promoção da literacia para os *media* e, conseqüentemente, da cidadania, será necessário desenvolver um modelo baseado em 3 Cs: de cultural, de crítico e de criativo (Reia-Baptista, 2009, p. 164). Ou seja, para que os *media* promovam a cidadania plena é importante que os indivíduos tenham conhecimentos culturais, exerçam o seu espírito crítico e procurem a criatividade no que já há.

Considerando os dois modelos apresentados, verifica-se que o conceito de cidadania foi evoluindo com as transformações ocorridas na sociedade, e a evolução dos *media* são um exemplo do quanto é necessário que legislação se adapte, bem como os conceitos definidos já com alguns anos. Se a cidadania é, de um modo geral, a forma como os indivíduos vivem de modo pleno os seus direitos e deveres em sociedade, então, e uma vez que os *media* são dela parte integrante assumida, é cada vez mais premente que a educação para o seu uso consciente e reflexivo se torne algo generalizado.

4. Breve reflexão conclusiva

Apesar de a *Educação para os Media* poder ser considerada um direito dos alunos, verifica-se que não é prática corrente a sua inclusão nos *curricula*. Alguns projetos de âmbito local ou regional poderão abrir caminho a esse desiderato. A existência na Escola de Projetos e Clubes ligados à Comunicação Social poderá servir de base para projetos mais abrangentes que se pretenda desenvolver. Congressos como o presente, Cursos de Mestrado e Programas Doutorais na área da Informação e Comunicação, se frequentados por professores dos Ensinos Básico e Secundário, ampliarão, igualmente, a reflexão nas Escolas sobre a

necessidade da Educação para os *Media*. De igual modo, espera-se que prossiga a inclusão já iniciada da Educação para os *Media* em alguns *curricula* dos cursos de formação inicial e especializada de professores.

Só com as medidas corretas, bem orientadas e delineadas, e com a adaptação das ferramentas existentes que permita um uso ao mesmo nível de todos os alunos, é possível diminuir a transparência dos alunos, tornando-os cidadãos plenos de direitos e com acesso a algo que quase se considera essencial nos processos de aprendizagem – os *media* – e aumentar a transparência dos dispositivos. Só assim se promoverá uma efetiva cidadania.

Referências bibliográficas

Araújo, V.; Neto, P.; Cheta, R. & Cardoso, G. (2009). “Espectadores e Participantes: da Questão Sociológica à Questão Económica”. In Cardoso, G.; Espanha, R. & Araújo, V. (Org.s). *Da Comunicação de Massa à Comunicação em Rede* (Cap. 4). Porto: Porto Editora.

Carrega, J. (2013). “A Utilização do Telemóvel em Contexto Educativo: Um Estudo sobre as Representações de Alunos e Professores”. In Ruivo, J. & Carrega, J. (Coord.). *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento*, pp. 107-115. Castelo Branco: RVJ – Editores.

Gee, J. P. (2012). “The Old and the New in the New Digital Literacies”. In *The Educational Forum*, 76: 4, pp. 418-420.

Guimarães, D. & Carvalho, A. A. A. (2012). “Formação de Professores em Quadros Interativos Multimédia: Um Estudo de Caso no Centro de Formação de Associação de Escolas de Sousa Nascente”. In *Atas II Congresso Internacional TIC e Educação*, 30 novembro-2 dezembro 2012 (pp. 2280-2295) Lisboa, Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.

Kenski, V. M. (2003). *Aprendizagem Mediada pela Tecnologia*. *Revista Diálogo Educacional*, 4(10), 47–56. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=786&dd99=view>, consultado a 04 de maio de 2013.

Lopes, P. C. (2011). *Educação para os Media nas Sociedades Multimediáticas*. CIES-IUL. Disponível em http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP108_Lopes_000.pdf, consultado a 4 de maio de 2013.

Lopes, M.C.O. & Teixeira, L.F.B. (2005). GT – “Comunicação e Ludicidade”. In *Livro de Actas do 4.º SOPCOM*, Aveiro, pp. 437- 446. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/oliveira-teixeira-gt-comunicacao-ludicidade.pdf>, consultado a 11 de janeiro de 2012.

Machuco Rosa, A. (2008). “Teoria dos Meios Clássicos de Comunicação de Massa versus Novos Meios”. In Martins, M. & Pinto, M. (Org.s) *Comunicação e Cidadania - Actas do 5.º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*, 6-8 setembro 2007, Braga, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho pp.. 2831-2843.

McQuail, D. (2003). *Teoria da Comunicação de Massas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, S. (2011) (Org.). “Literacia dos Media: Declaração de Braga”. *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*, 25-26 Março 2011 (pp. 851-853), Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Pérez Tornero, J. M. (2007). As Escolas e o Ensino na Sociedade da Informação. In J. M. Pérez Tornero (Ed.), *Comunicação e educação na sociedade da informação* (pp. 29–45). Porto: Porto Editora.

Pinto, M.; Pereira, S.; Pereira, L. & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os Media em Portugal: Experiências, Actores e Contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

Ponte, C. (2013). “A Importância da Educação nos Acessos e Usos dos Media Digitais em Famílias Portuguesas”. In Ruivo, J. & Carrega, J. (Coord.). *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento*, pp. 29-44. Castelo Branco: RVJ – Editores.

Reia-Baptista, V. (2009). Media literacy and media appropriations by youth. In P. Verniers (Ed.), *Media Literacy in Europe: controversies, challenges and perspectives* (pp. 161–166). Bruxelas. Disponível em http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf, consultado a 04 de maio de 2013.

Silva, L.O. (2005). “Os Arquipélagos de Comunicação Potenciados pelo Uso dos Telemóveis e pelas Tecnologias Móveis”. In Livro de Actas do 4.º SOPCOM, Aveiro, pp. 1963-1973. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-lidia-arquipelagos-comunicacao-potenciados-uso-telemoveis-tecnologias-moveis.pdf>, consultado a 03 de dezembro de 2013.

Silva, L. O. da, & Abreu, J. F. de. (2003). Cidades digitais: o novo “urbanismo” potencial catalisador da lusofonia. *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*, 1(1), 57–71. Disponível em <http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/anuariolusofono/article/view/1139/887>, consultado a 04 de maio de 2013.

Tomé, V. (2013). “Educação para os Média: É Urgente Formar Professores”. In Ruivo, J. & Carrega, J. (Coord.). *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento*, pp. 77-87. Castelo Branco: RVJ – Editores.

ⁱ Educação para os Media no Agrupamento de Escolas de Castelo Branco, disponível em <http://www.eb23-castelobranco.pt/Educacao-para-os-Media.html>, consultado a 15 de dezembro de 2012.

ⁱⁱ Um Resumo do Projecto pode ser acedido em Instituto de Educação da Universidade de Lisboa:

http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406,1086154&_dad=portal&_schema=PORTAL

http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406,1086154&_dad=portal&_schema=PORTAL.

ⁱⁱⁱ Jornal “O Amarelinho”, Março de 2010, Ano XIV. Disponível em <http://www.aemazovelos.net/principal/Jornal/Edicoes%5C41%5C41.pdf> [Acedido em 26/03/2010].

^{iv} <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=93> [Acedido em 2/04/2013].

^v http://medialab.dn.pt/content/programas_medialab/ e <http://www.medialab.jn.pt/> [Acedidos em 20/04/2013].

^{vi} <http://www.literaciamediatca.pt/> [Acedido em 14-04-2013].

^{vii} http://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=1011880

^{viii} <http://www.lerparaver.com/> [Acedido em 5/11/2010].

^{ix} <http://piercesare.blogspot.pt/2013/04/il-10-gennaio-scorso-sono-intervenuto.html>, consultado a 29 de abril de 2013.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Integração curricular da Wikipédia: Participando na construção do conhecimento oficial.

Lia Raquel Oliveira (lia@ie.uminho.pt)
Lauro Martins (steinbeck2011@gmail.com)
Manuel Capitão (man.capitao@gmail.com)
Manuela Costa (manuelacosta111@gmail.com)
Helena Barbosa (lena@kanguru.pt)
Elsa Cardoso (elsa.mpc@gmail.com)
Boa-Nova Santos (boanovasantos19@gmail.com)

Universidade do Minho

Resumo: Perante a dificuldade conhecida de os estudantes usarem criticamente a informação disponível na Internet, propõe-se com este projeto melhorar a sua literacia informacional (acesso, seleção, avaliação e gestão da informação) através de uma integração da wikipédia na sala de aula, no âmbito do currículo formal. Para tal foram criadas atividades pedagógico-didáticas, consubstanciadas em unidades curriculares, que terão como produto final alguns artigos na Wikipédia, criados colaborativamente pelos estudantes. A enciclopédia colaborativa online Wikipédia constitui uma fonte de conhecimento e um espaço de possibilidade de produção de conhecimento, visto ser editada anonimamente e de forma autorregulada. Providencia ainda um contexto para trabalhar destrezas variadas no âmbito das multiliteracias. Apresenta-se o desenho do estudo e alguns resultados preliminares que apontam para uma primeira tomada de consciência da natureza produzida do conhecimento oficial.

Palavras-chave: Wikipédia, wikipédia na sala de aula, construção de conhecimento, literacia informacional, multiliteracias

1 Identificação do problema e fundamentação

Esta investigação nasce de uma constatação: quer estudantes universitários quer alunos(as) do ensino secundário e básico usam de forma pouco crítica as informações disponibilizadas na internet e, em particular, na Wikipédia. Ou seja, não avaliam, por norma, nem a credibilidade nem a fiabilidade destas fontes. Acresce que usam de forma mais ou menos indiscriminada a informação incorrendo muitas vezes, e mesmo que inadvertidamente, em situações de plágio.

Estes(as) estudantes, designados(as) por geração net (Tapscott, 1998), nativos digitais (Prensky, 2001), geração do écran (Kress, 2010), entre muitas outras designações, cresceram com as tecnologias da informação e comunicação digitais e de rede mas o uso que delas fazem parece estar longe de ser produtivo e benéfico seja para si próprios seja para a sociedade, repousando, sobretudo, no entretenimento (jogos, música, redes sociais). É claro que estas atividades de entretenimento geram aprendizagens informais consideráveis e notáveis (que a escola deve ou deveria ter em conta e considerar no desenvolvimento do currículo formal) que, contudo e aparentemente, não servem nem garantem o sucesso educativo nem o escolar.

Paralelamente, a sociedade exige ao sistema educativo que prepare os jovens para integrar a economia do conhecimento (cujo *slogan* é Sociedade do Conhecimento) e para que estejam aptos a gerar mais-valia mediante o uso destas tecnologias que, como sabemos, a sustentam.

Segundo Szesnat (2006), a investigação sobre o uso educacional da Wikipédia pode ser dividida em duas categorias: uso da Wikipédia como base de dados de conhecimento e uso da Wikipédia como ferramenta para o ensino. Encontramos uma terceira categoria presente no trabalho de Petar Jandric (2010) cuja abordagem analisa a Wikipédia do ponto de vista da filosofia que lhe subjaz ou seja o anarquismo.

Analysis of Wikipedia praxis in the light of basic concepts of anarchist philosophy of education shows the following:

□□□Engagement in Wikipedia is based on essentially anarchist beliefs about human nature.

□□□Engagement in Wikipedia is very close to anarchist concept of work.

□□□Wikipedia creates a virtual anarchist society. (Jandric, 2010, p. 65)

Acrescenta ainda Jandric (p. 66): “No-one has ever created a fully egalitarian education system of nearly similar size and stability as Wikipedia”. Merece-nos lembrar que, em educação, esta ideia se aproxima bastante do formulado por Ivan Illich (1971), nos anos

setenta, quando imaginava as possíveis “redes de saber”:

Uma alternativa possível à escola basear-se-ia na constituição de quatro redes de serviços de saber: uma primeira rede encarregue de pôr à disposição do público os “objectos educativos” (instrumentos, máquinas, aparelhos utilizados para a educação formal); uma segunda encarregue da troca de conhecimentos (espécie de base de dados de pessoas desejosas de partilhar as suas competências); uma terceira rede dedicada a facilitar os encontros entre pares (rede de comunicação temática); uma quarta rede dedicada a serviços de referência em matéria de educadores (do género anuário) (Illich, 1971, pp. 133-134 *apud* Oliveira, 2004, p. 49).

Este estudo inspira-se, assim, nestas três dimensões: epistemológica (a Wikipédia contém um tipo de conhecimento cuja validade e reconhecimento depende da comunidade de utilizadores); pragmática (a wikipédia serve objetivos pedagógico-didáticos constituindo uma fonte de informação considerável); e ideológica (a Wikipédia constitui um fenómeno anarquista no universo educacional que merece ser estudado).

Neste entendimento, o estudo tenta explorar o relacionamento do(a) aluno(a) com o conhecimento em situação ativa de escrita para a Wikipédia, sensibilizando para a natureza socialmente construída quer do conhecimento oficial quer do próprio conhecimento individual que, para além de envolver processos cognitivos, se ancora na interação com os outros indivíduos e com o meio ambiente natural e tecnológico, como é consensual.

É importante sublinhar que não se trata de usar a tecnologia pela tecnologia. Trata-se de usar tecnologias concretas (computador, internet, software wiki) que permitem introduzir na sala de aula atividades que sem elas não seriam possíveis.

Espera-se que os(as) estudantes envolvidos(as) desenvolvam competências de acesso a informação e respetiva gestão (Oliveira, 1997, 2002), desenvolvam destrezas de análise crítica para avaliar fontes, adquiram conhecimentos específicos no âmbito do currículo prescrito, se sintam mais motivados para a escolarização e (como poderia ter dito Paulo Freire) para *escrever para o mundo* (através da Wikipédia e de outros sistemas), participando da *inteligência coletiva* que o ambiente da internet propicia.

2. Metodologia

Trata-se de um estudo de caso exploratório (Yin, 1994; Bogdan e Biklen, 1994) levado a cabo em ambiente de investigação-ação crítica (Kincheloe, 2006), este ambiente tendo por finalidade suscitar o espírito crítico, favorecer tomadas de consciência e dar voz aos intervenientes.

2.1 Objeto de estudo, questões e objetivos

O objeto de estudo configura-se, então e globalmente, no problema da gestão da informação disponível na Internet que os(as) alunos(as) em situação escolar fazem. Em concreto, debruça-se sobre a escrita de artigos para a Wikipédia, por estudantes de vários níveis de ensino em várias áreas disciplinares.

Para efeitos de delimitação, tentará dar resposta à seguinte questão: A atividade de escrita de artigos para a Wikipédia por alunos(as) em situação escolar formal (conduzida, acompanhada e verificada pelo professor) altera, qualitativamente e positivamente, a forma como esses(as) alunos(as) a) se relacionam com o conhecimento (consciencialização da sua natureza produzida, construída, dinâmica) e b) usam a informação disponível na Internet?

Os objetivos são os seguintes:

- 1) dotar os(as) alunos(as) de conhecimentos e competências relativas ao funcionamento da Wikipédia (organização e edição) que lhes permitam ler criticamente os artigos e participar na sua escrita;
- 2) promover a leitura orientada e a escrita (capacidade de síntese e de argumentação)
- 3) promover o olhar crítico e reflexivo sobre os factos e acontecimentos;
- 4) incentivar os(as) alunos(as) a usarem a Wikipédia como ponto de partida para pesquisas temáticas, aplicando os necessários filtros de validação;
- 5) contribuir para o desenvolvimento da cidadania por via das possibilidades de comunicação oferecidas pela Internet para a transmissão e partilha de ideias.

2.2 Contextos, participantes e questões éticas

O estudo desenvolve-se em vários níveis de ensino, em várias disciplinas e em estabelecimentos de ensino público de várias localidades como se pode verificar no quadro seguinte.

Ano e nível de ensino	Área disciplinar	Localidade
4º do Ensino Básico	área curricular de Estudo do Meio	Paredes de Coura
6º do Ensino Básico	disciplina de Português	Paredes de Coura
6º ano do Ensino Básico	disciplina de Educação Musical	Paredes de Coura
8º do Ensino Básico	disciplina de Matemática	Paredes de Coura
9º do Ensino Básico	disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação	Salvaterra de Magos
12º ano do Ensino Secundário	disciplina de Português	Viana do Castelo
1º ano do Ensino Universitário	licenciatura em Educação, unidade curricular de Tecnologia e Comunicação Educacional II	Braga

Quadro 1 – Contextos da investigação

Os(as) participantes são estudantes de turmas selecionadas no ano letivo 2012/2013 (aproximadamente 200 no total), assim como os(as) docentes responsáveis pela lecionação dessas turmas (7 no total) na qualidade de investigadores(as) participantes. Quer estudantes quer docentes assumem o papel de investigadores, sob diferentes perspetivas.

Do ponto de vista ético, as atividades relacionadas com a investigação integram o habitual desenvolvimento curricular das disciplinas, da responsabilidade dos(as) docentes, respeitando o previsto nos programas formais (conteúdos, objetivos e modelos de avaliação). Contudo, foi dado conhecimento formal à gestão dos estabelecimentos envolvidos da implementação da inovação pedagógica a levar a cabo. Ou seja, a atividade e intenção investigativa (investigação-ação crítica) incorpora a atividade curricular *natural*. Não se trata de criar uma situação laboratorial artificial mas de criar, observar, analisar, estudar uma prática profissional concreta e real. É esta situação *real* que permite ao professor gerar essa inovação pedagógica, de forma sistematizada, estruturada e avaliada de forma reflexiva.

Para a administração de questionários de opinião anónimos foi solicitada a habitual autorização informal. O direito à recusa de preenchimento foi garantido também de forma anónima, tendo sido usado o inquérito online. Poder-se-á questionar a liberdade dos sujeitos neste processo. Contudo, como todos os procedimentos integram a planificação da unidade curricular (a forma como o professor organiza as aulas), esse questionamento perde validade: no sistema escolar/académico, alunos(as) e estudantes estão/são *sujeitos(as)* à organização do currículo macro, meso e micro. Do mesmo modo, estão/são sujeitos a procedimentos de avaliação formativa e sumativa (testes e exames). No caso, os artigos produzidos para a Wikipédia constituem elementos de avaliação formativa das aprendizagens assim como o questionário constitui fonte de informação para o(a) docente tendo em vista a verificação da necessidade da atividade didática e respetiva avaliação.

2.3 Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados

A investigação está organizada em quatro fases sucessivas. As técnicas e instrumentos de recolha de dados são os adequados a cada fase e recorreremos a: a) observação participante e não participante, de acordo com a situação/tarefa, com registos em diário do(a) investigador(a); b) inquérito por questionário; c) testes de conhecimentos formativos; d) e análise documental.

O tratamento dos dados é também o adequado a cada técnica e instrumento usados. Temos, sobretudo, análise de conteúdo (Bardin, 1997) e estatística descritiva quando tal se justifica, como forma de síntese.

Descriminam-se, de seguida, estas fases e as respetivas tarefas associadas.

A) Construção do referencial teórico e dos instrumentos

Tarefa 1 – seleção e sistematização da recolha de literatura já efetuada e elaboração do quadro de referência;

Tarefa 2 – elaboração de instrumentos de recolha de dados (questionários de literacia tecnológica digital, de opinião e testes de conhecimentos);

Tarefa 3 – preparação da intervenção pedagógico-didática (planificação de unidade didática);

Tarefa 4 – caracterização dos(as) estudantes (com recurso quer aos ficheiros dos diretores de turma/curso disponíveis para consulta aos(às) docentes das turmas quer a um questionário de literacia tecnológica digital).

B) Intervenção pedagógica e recolha de dados

Tarefa 1 – implementação das atividades previstas na planificação didática;

Tarefa 2 – recolha de dados (testes de conhecimentos, observação, questionários, documentos produzidos).

C) Tratamento e interpretação dos dados

Tarefa 1 - organização dos dados recolhidos;

Tarefa 2 – tratamento dos dados e interpretação.

D) Revisão e redação final de relatórios.

2.4 Intervenção pedagógica

Foram elaboradas unidades didáticas de acordo com as normas das escolas (no caso do ensino básico e secundário). Em cada turma, foi selecionado um conteúdo do programa formal que foi abordado em metodologia de trabalho de projeto, trabalho cooperativo e investigativo, sob estrito acompanhamento do professor. O objetivo didático geral foi o de promover um uso consciencioso da informação e conhecimento disponível na Internet, mediante a aprendizagem do funcionamento da Wikipédia e da participação na escrita de um artigo temático. Os trabalhos virão a ser devidamente divulgados nas escolas e na imprensa local, na medida do possível.

2.5 Calendarização

A investigação desenrola-se entre novembro de 2012 e outubro de 2013, em quatro fases sucessivas (A, B, C e D), como se pode ver no cronograma que se segue.

Fases / meses	2012			2013								
	nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out
A) Construção do referencial teórico e dos instrumentos	X	X	X									
B) Intervenção pedagógica e recolha de dados				X	X	X						
C) Tratamento e interpretação dos						X	X	X	X	X		

<i>dados</i>												
D) Revisão e redação final da dissertação											X	X

Quadro 2 – Cronograma do estudo

Encontramo-nos, neste momento, na fase de tratamento e interpretação dos dados recolhidos e finalizando algumas das atividades pedagógico-didáticas. Tal permite-nos adiantar, seguidamente, alguns resultados preliminares e algumas pistas para interpretação bem como fazer um balanço do processo.

3 Resultados preliminares e notas finais

Da aplicação do questionário de literacia tecnológica digital e de opinião ficamos a saber que todas as crianças, adolescentes e jovens envolvidos possuem computador e acesso a internet em casa. Também possuem telemóveis e usam-nos mais ou menos intensivamente. Usam o computador sobretudo para jogos e também para escrever. Usam a internet para atividades sociais (predominantemente o Facebook), para fazer *download* de música, para ver vídeos no Youtube e ainda para pesquisas ocasionais.

Estes resultados são, por assim dizer, *normais*, expectáveis, nada que não pudesse ser imaginado pela experiência quotidiana ou conhecido por consulta das bases de dados de estatísticas nacionais. Mas, dizem também estes adolescentes e jovens (nas suas justificações) que a wikipédia não é muito fiável (mesmo não sabendo ou esclarecendo os porquês), sendo os livros reconhecidos, declaradamente, como fonte de informação mais séria e credível. Porém, a Wikipédia é assinalada como a sua fonte primeira e primária em qualquer tipo de pesquisa: quando querem saber alguma coisa para assuntos pessoais ou para trabalho escolar. Ou seja, numa primeira análise, estamos perante um paradoxo, o que nos leva a pensar que, de facto e apesar da velocidade a que ocorrem as mudanças no início deste século vinte e um, ainda estamos num período de transição: como já referia Negroponte, em 1995, transição de uma cultura assente no valor dos átomos para uma cultura assente no valor dos bits. Esta transição já se operou completamente em muitas áreas da sociedade (é esta transição que justifica e sustenta a economia do conhecimento) e particularmente no universo académico (neste caso particular, em grande medida pela ação dos movimentos *Open Source* e *Open Access*). Aparentemente, ainda não terá incorporado a mentalidade escolar. Por outro lado, ocorre-nos questionar se o simples conceito/ideia de enciclopédia irá prevalecer... Por certo sim mas com contornos que ainda viremos a descobrir.

Por via da observação direta e respetivo registo, foi possível perceber que a maioria destes adolescentes e jovens não sabe o que é material enciclopédico, Não estão conscientes daquilo a que chamamos interesse público ou interesse geral. Não estão conscientes do que

significa conhecimento, especialmente conhecimento oficial que, para sermos objetivos, é aquilo que é ensinado nas escolas. Nas sessões de *brainstorming* realizadas para escolher os tópicos a tratar nos artigos, as primeiras ideias eram bastante (senão demasiado) triviais. Contudo, consoante os trabalhos foram avançando, as coisas começaram a mudar: verificou-se uma atitude diferente, mais séria, mais envolvida, mais motivada.

Em síntese, deparamo-nos com duas dificuldades: 1ª) é difícil *escrever para* a Wikipédia, é necessário compreender o que é um artigo enciclopédico e o que é uma enciclopédia — afinal que conhecimento conta como importante e valioso para as pessoas?; 2ª), é difícil *escrever na* Wikipédia: requer muitas destrezas técnicas cujo domínio não é de todo evidente. Para terminar, não é tão fácil quanto pode parecer participar deste “fenómeno anarquista” que a Wikipédia constitui (Jandric, 2010) e que relewa da “inteligência coletiva” (Lévy, 1994) que a internet possibilita. Esta participação exige motivação, esforço, dedicação, aprendizagem, *coisas* que a escola ensina por via da comunicação educativa.

O trabalho apresentado está a valer a pena. Enquanto professors(as), as aulas regulares e as matérias estão a ser lecionadas — esta é apenas uma atividade didática que se inscreve numa pedagogia voltada para a transformação do indivíduo, para a multiliteracia (The New London Group, 1996) e para uma cultura de cidadania. Estes adolescentes e jovens ficam seguramente melhor equipados para o mundo em que vivemos.

Referências bibliográficas

Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Illich, Ivan (1971) *Une société sans école*. 4ième Edition. Paris: Seuil.

Jandric, Petar (2010). *Wikipedia and education: anarchist perspectives and virtual practices*. *Journal for Critical Education Policy Studies*, vol.8. no.2. Pp. 48-73.

Kincheloe, Joe L. (2008). *Os Objectivos da Investigação Crítica: O Conceito de Racionalidade Instrumental*. In J. M. Paraskeva, & L. R. Oliveira (Orgs.) *Currículo e Tecnologia Educativa*. Volume 2. Mangualde: Edições Pedagogo. Pp. 47–86.

Kress, G. (2010). *The profound shift of digital literacies*. In J. Gillen & D. Barton (Eds.) *Digital Literacies*. London: TLR & London Knowledge Lab. Disponível em <http://www.tlrp.org/docs/DigitalLiteracies.pdf> (23 de maio 2012).

Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte.

Negroponete, N. (1995). *Being Digital*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.

Oliveira, L. R. (1997). *Uma Alfabetização Informacional para a Sociedade da Informação*. Dissertação de mestrado em Educação, área de especialização em Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/11>.

Oliveira, L. R. (2002). *Alfabetização Informacional na Sociedade da Informação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Coleção Desenvolvimento Curricular.

Oliveira, L. R. (2004). A Comunicação Educativa em Ambientes Virtuais. Braga: CIEd/Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/7672>.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/9799/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part1> (20 de maio de 2012).

Szesnat, Holger (2006). Who knows? Wikipedia, Teaching and Research. SBL Forum. Acedido em <http://sbl-site.org/Article.aspx?ArticleID=603> (17 de julho de 2012).

Tapscott (1998). Growing up digital: The rise of the net generation. New York: McGraw Hill.

The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Educational Harvard Review, Vol. 66 Number 1 Spring 1996.

Yin, R. (1994). Case Study Research: design and methods (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Notas finais:

- 1) Este trabalho é desenvolvido no âmbito do CIEd, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- 2) O projeto está a ser desenvolvido por seis professores, alunos do curso de mestrado em Educação, área de especialização em Tecnologia Educativa da Universidade do Minho. É coordenado e orientado pela primeira autora que propôs a temática e que também está a implementar a experiência pedagógica. Espera-se como resultados do projeto outras publicações mais detalhadas e centradas nos casos particulares.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Cidadania e Literacia Digitais: estudo exploratório na região de Lisboa

Sónia Pedro Sebastião

Centro de Administração e Políticas Públicas (CAPP)

*Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP), Universidade Técnica de Lisboa
(UTL)*

Resumo: O presente artigo explora os conceitos de cidadania digital e de literacia para os *media*, mais concretamente de literacia digital considerando o meio Internet, procurando relacioná-los e compreender como o cidadão digital usa a web em termos cívicos. Partimos de definições genéricas de cidadania, enfatizando a sua dimensão cívica, e de literacia para a caracterização da literacia digital e definição de indicadores mensuráveis da mesma. Estes indicadores são relacionados com o uso da internet (web) pelo utilizador comum que caracterizamos como um cidadão digital na medida em que recorre à web para exercer os seus direitos e responsabilidades.

Foram obtidas 186 respostas válidas a inquéritos aplicados de forma presencial a uma amostra de conveniência. Os utilizadores inquiridos cumpriam os pré-requisitos de serem utilizadores da web e possuir um perfil no *website* da rede social *facebook*.

Constatou-se que os inquiridos se declaram apoiantes do comportamento considerado correto em termos de etiqueta, respeito pelos direitos de autor e princípios de saúde e bem-estar digitais. Em termos de comunicação digital e participação cívica, os dados revelam pouco envolvimento virtual dos inquiridos com os temas propostos, com declaração que preferem usar a web para outros assuntos. No que se refere às dimensões de literacia, segurança e comércio digitais verifica-se a apetência dos utilizadores inquiridos por consulta de informação, isto é, pelo seu consumo passivo em detrimento da produção de conteúdos. Finalmente, os inquiridos revelaram estar sensibilizados para a temática da segurança *online*, sendo detentores de níveis elevados de literacia em relação a esta dimensão.

Palavras-chave: Literacia, Cidadania Digital, Uso, Internet, Inquérito

Introdução

A conceção de cidadania no seu sentido corrente inclui a pertença a um território, a um país, que confere ao indivíduo uma identidade atestada por um documento (bilhete de identidade, cartão do cidadão) e é constitucionalmente consagrada, cabendo à dimensão legal definir os direitos e as responsabilidades do indivíduo para com o país e deste para com o indivíduo. Para objetivo deste trabalho, são focadas as dimensões cívica e económica do conceito de cidadania, isto é, a participação social do indivíduo, o seu contributo para a sociedade em que se encontra inserido em termos solidários, de intervenção e de consumo. A opção é justificada pela assunção que o cidadão se sente parte de um território não porque possui um documento de identificação ou vota, mas porque se pode expressar e consumir, ou seja, pode participar quotidianamente no contexto em que se insere (Jenkins, Purusotma, Weigel, Clinton, & Robison, 2009). Ora este contexto tem vindo a complexificar-se com o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação que requerem a atualização constante e a aquisição de novas competências e habilidades (Livingstone, Couvering, & Thumin, 2008) para permitir a concretização da participação na sociedade da informação, que se traduz no uso de ferramentas digitais, mais concretamente da web, para o exercício da cidadania digital.

O mundo globalizado em que vivemos tem conduzido a uma reconceptualização da sociedade atribuindo à proliferação de conteúdos multimidiáticos um papel determinante na complexidade crescente dos conhecimentos necessários para um uso consciente e responsável da informação. Consequentemente, “os códigos e linguagens característicos do mundo emergente apelam a um conceito de literacia que tenha por base não apenas a leitura, a escrita e o cálculo, mas também as imagens, os sons, a informação e as redes e, mais amplamente, as formas de comunicação digital e interativa” (Manifesto de Braga, 2011).

A educação para os *media* foi consagrada na declaração de Grunwald (1982) como vital para a vida de todos os cidadãos, advogando-se que o exercício inclusivo e abrangente da cidadania requer o uso esclarecido e crítico dos *media*. Este tipo de uso requer “competências processuais” relativas ao sentido crítico e criatividade; à capacidade de comunicação e argumentação; que se podem concretizar na procura e tratamento da informação para determinado objetivo (trabalhos académicos, relatórios profissionais, compra de produto/serviço) ou na sua partilha (Diário da República, 2011).

Consequentemente, este artigo explora os conceitos de cidadania digital e de literacia para os *media*, mais concretamente de literacia digital considerando o meio Internet, procurando relacioná-los e compreender como o cidadão digital usa a web. Ou seja, o **objetivo** deste estudo é a **compreensão da relação entre a literacia digital e a participação cívica do cidadão pelo uso da web**.

Em termos estruturais, o artigo encontra-se dividido em três partes fundamentais. Na primeira parte, são operacionalizados os conceitos de cidadania e literacias digitais; na segunda parte, é detalhada a metodologia usada na recolha de dados. Finalmente, na terceira parte são apresentados e analisados os dados recolhidos.

1. Cidadania e Literacia Digitais

A literacia é a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e computar, utilizando materiais impressos e escritos associados a contextos variados. A literacia envolve aprendizagem contínua que permite aos indivíduos alcançar os seus objetivos, desenvolver o seu conhecimento e potencial, e participar plenamente na sociedade (UNESCO, 2011). Para o objetivo do presente artigo é necessário especificar o conceito adaptando-o à literacia do meio internet, ou mais precisamente, da web, pois o interface do utilizador comum é a web e não a rede que interliga globalmente os computadores (internet). De acordo com, Coiro, Knobel, Lankshear & Leu (2008), antes da internet, nenhuma tecnologia: foi adotada por tantos, em tão diferentes locais em tão curto espaço de tempo; permitiu a disseminação imediata de conteúdos de forma tão vasta; e permitiu o acesso a tanta informação útil para tantos indivíduos.

Perante estas características da internet urge compreender como é que esta tecnologia contribui para a literacia dos cidadãos e o nível de literacia que estes têm em relação à mesma. Assim sendo, a literacia digital é operacionalizada como a capacidade de aceder à web, compreendê-la e utilizá-la, criando conteúdos, partilhando-os e consumindo-os de forma crítica, ética, segura e intencional. Neste sentido, a literacia digital possui três níveis: o acesso (à web); a compreensão dos seus conteúdos (o que são, quem os produz, porque produz, como usa) e a utilização (das ferramentas digitais).

Num contexto global e com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), entende-se que as comunidades digitais oferecem incontáveis oportunidades individuais no que diz respeito a educação, aprendizagem, interação, participação, envolvimento cívico e auto-expressão (Jenkins, *et al.*, 2009). Assim, a expressão "cidadania digital" é generalizada para designar a possibilidade que o indivíduo tem de participar na sociedade pela utilização de meios eletrónicos, assumindo-se como uma "life skill" (UNESCO, Maio 2011). A mesma exige "competências e acesso para um uso regular e eficaz", que inclui leitura, escrita, compreensão, navegação e acesso de banda larga (Mossberger, Tolbert, & McNeal, 2008, p. 140). Só com o acesso, a compreensão das tecnologias e dos conteúdos e a sua utilização correcta, se poderá falar em cidadãos digitais com literacia digital (Buckingham, 2003; Silverstone, 2004).

De acordo com Livingstone, Couvering e Thumin (2008), a literacia é fundamental em termos sociais, pois permite: (1) a concretização democrática do princípio da participação e da cidadania ativa; (2) dotar o cidadão de competências e conhecimentos que determinam o seu sucesso profissional; e (3) proporcionam ao indivíduo meios para uma vida preenchida e significativa. Já em 2003, Buckingham defendera que a literacia mediática era fundamental para a ação social, pois permitia ao cidadão "fazer coisas" (pp. 38-39).

Contudo, existem vários níveis de literacia tendo em conta os indivíduos, os seus contextos e necessidades. Por exemplo, o indivíduo pode estar inserido num ambiente

tecnologicamente desenvolvido (com acesso às ferramentas e com conhecimento para utilizar a tecnologia), mas não se sentir motivado para o fazer. Por outro lado, podemos ter cidadãos altamente motivados para usar a tecnologia mas sem acesso à mesma, ou sem conhecimentos para o fazer.

Neste sentido, o indivíduo só poderá ser classificado como cidadão digital se usar frequentemente a tecnologia para uma grande variedade de fins, tais como: socialização, informação política, trabalho, educação, entretenimento. Neste caso, o cidadão digital é mais do que um consumidor de conteúdos digitais, é um indivíduo que usa as suas competências de utilização das ferramentas digitais para participar na vida política, económica e cívica (Silverstone, 2004; Martens, 2010). Consequentemente, a cidadania digital envolve deveres e responsabilidades do indivíduo enquanto membro de uma comunidade virtual e define o comportamento comunicativo que o mesmo deve adotar neste ambiente. Por sua vez, este comportamento é limitado pela literacia digital do indivíduo, isto é, pelo seu acesso, entendimento e utilização das tecnologias, de forma criativa e reflexiva (Buckingham, 2003, p. 177).

De acordo com Ribble (2010), a cidadania digital tem nove dimensões. No entanto, considera-se que os direitos digitais e as responsabilidades do indivíduo no ambiente digital estão incluídos tanto na etiqueta digital como na lei digital. Como tal, especificam-se apenas oito dimensões da cidadania digital:

1. Acesso Digital: a participação na sociedade, através do uso de meios eletrónicos que são acessíveis aos cidadãos.
2. Literacia Digital: relacionada com o processo de ensino e aprendizagem sobre a tecnologia e seu uso, bem como, a aquisição de vários níveis de competências tecnológicas.
3. Comunicação Digital: envolve a troca e a compreensão das informações.
4. Etiqueta digital: relacionado com os padrões de conduta e de procedimentos em ambiente digital.
5. Comércio: compra e venda de bens e serviços no ambiente digital.
6. Legislação Digital: regulação de responsabilidades, direitos, deveres e ações no ambiente digital, relacionado, por exemplo: com direitos de autor e termos de uso.
7. Segurança Digital: precauções eletrónicas para garantir a segurança do indivíduo no ambiente digital, tais como: condições de privacidade, uso de *firewall* e de anti-vírus.
8. Saúde Digital e Bem-Estar: saúde física e psicológica e bem-estar no ambiente digital.

A cidadania digital tem sido estudada por diversos autores, com perspetivas mais ou menos otimistas, entre outros: Mossberger, Tolbert, & Stansbury (2003); Mossberger, Tolbert, & McNeal (2008); Shane (2004); Howard & Jones (2004); Howard (2005);

Chadwick (2006 e 2009). No entanto, todos concordam que, para a existência de uma cidadania digital, é necessária uma democracia eletrónica, e um **acesso e utilização** das tecnologias da informação e da comunicação de forma mais igualitária e inclusiva.

Para além do acesso, impõe-se uma maior **compreensão**, em abrangência e profundidade, dos *media*, das realidades que apresentam, das técnicas que utilizam para as construir, das suas narrativas e valores subjacentes (Warnick, 2002). Afinal, os criadores de *media* - quem cria e usa a tecnologia para disseminar as suas mensagens - não o fazem sem uma agenda, sem interesses económicos, políticos, sem uma afiliação ou pertença. Os consumidores destes conteúdos deverão poder aceder a esse conhecimento de forma fácil, mas igualmente à sua compreensão e ao entendimento das implicações destas afiliações. Quanto mais profundo o conhecimento sobre os *media*, especificamente, sobre a indústria dos *media*, criação e efeitos das mensagens, maior a capacidade do indivíduo de compreender os contextos que o rodeiam e maior a habilidade de participar activamente, evitando os eventuais efeitos negativos dos *media* (Martens, 2010).

O efeito dos *media* na lacuna de conhecimento ainda é incerta, no entanto, se os *media* (internet incluída) são veículos de conhecimento e se os cidadãos não lhes acederem e não procurarem obter informações, ou não as compreenderem, as lacunas entre os ricos em informações, bem-educados e estratos mais ricos e estratos mais pobres informacionalmente possivelmente irá aumentar (McQuail, 2000, pp 457-459). Com efeito, como argumentado anteriormente e como sublinhado por Carlsson (2007), a literacia dos *media* (onde se inclui a literacia digital) encontra-se intrinsecamente associada a questões democráticas e de cidadania ativa (ou participativa).

2. Nota Metodológica

Tendo em conta as dimensões de cidadania digital apresentada por Ribble (2010) definiram-se como indicadores de literacia digital: a leitura e o comentário de notícias, a pesquisa de informação, o comércio digital, parâmetros de segurança e privacidade (filtros, *passwords*, termos e condições, disponibilização de informação pessoal), o *download* e o *upload* de conteúdos de entretenimento, comportamento ético e de respeito pelo outro, e o bem-estar do utilizador (ver figura 1).

Figura 1 - Indicadores de Cidadania Digital e respetivas questões

Níveis de Literacia	Indicadores Cidadania Digital	Questões
Acesso	Acesso Digital	Pré-requisito para resposta ao questionário: possuir acesso regular à <i>web</i> e perfil de <i>Facebook</i>
	Literacia Digital	Perceção direta: Leitura e o comentário de

Compreensão e Uso		notícias; A pesquisa de informação; Cruzamento de fontes; <i>Download e upload</i> de conteúdos. Escrita correta <i>online</i> . Por indução: Restantes questões demonstram capacidade de utilização da web de forma compreensiva.
Uso	Comunicação Digital	Ações no <i>Facebook</i> em relação a vários tópicos (gosto, partilha, subscrição, produção).
	Comércio Digital	Compras <i>online</i>
	Etiqueta Digital	Evitar o <i>flaming</i> ; Não divulgar informações pessoais de terceiros.
	Legislação Digital	Respeito pelos direitos de autor
	Segurança Digital	Limpeza frequente do histórico; <i>Firewall</i> ativa; Antivírus atualizado; Alteração de filtros de preferências; Utilização de <i>passwords</i> complexas; Leitura de termos e condições de privacidade.
	Saúde Digital e Bem-Estar	Evitar estar <i>online</i> mais de 3 horas seguidas; Cumprir horários de refeições.

Foram obtidas 186 respostas válidas (n=186) a inquéritos aplicados de forma presencial com autopreenchimento a uma amostra de conveniência, na região de Lisboa. Os utilizadores inquiridos deveriam ser utilizadores da *web* e possuir um perfil no *website* da rede social *facebook* (dimensão de acesso). Por isso, utilizou-se uma amostragem por conveniência tendo os utilizadores com mais de 50 anos sido “recrutados” em universidades sénior onde é promovida a utilização das TICs e a literacia digital. Esta opção é justificada pela necessidade de minimização das discrepâncias existentes em relação a grupos sociais, tendencialmente, marginalizados no acesso à tecnologia (UNESCO, 2011, p. 20).

Seguindo os dados dos Censos de 2011 (INE), procurou-se obter uma amostra com equilíbrio de sexos com uma ligeira predominância do sexo feminino (51,1%). Em termos de escalões etários, 53,8% dos inquiridos tem entre 18 e 34 anos, cerca de 14,5% tem 65 e mais anos. A construção da amostra tendo em conta a idade foi dificultada devido à não coincidência dos escalões etários usados pelo INE (0-14; 15-24; 25-64 e 65 e mais anos) e os utilizados no inquérito (mais discriminados). Não obstante, decidiu-se a inquirição aproximada a cerca de 26% de inquiridos com menos de 25 anos (incluindo a percentagem dos menores de 18 anos); 54% com idades compreendidas entre os 26 e os 64 anos; e 20% com mais de 65 anos (ver distribuição censitária no apêndice I).

Em termos de escolaridade, os inquiridos possuem frequência universitária (61,8%), sendo que 45,2% têm curso superior completo. Dos restantes 38,2%, 21% possui ensino

secundário. Desta forma, considera-se que a **amostra tem elevada escolaridade** (PORDATA, 2011; ONU, 2011).

Quanto à ocupação, 44,6% dos inquiridos trabalha por conta de outrem e cerca de 28% ainda estuda. De assinalar que cerca de 16% não tem ocupação estando desempregado (7,5%) ou reformado (8,6%) (ver apêndice I).

A maioria dos inquiridos tem a sua principal forma de acesso à internet em casa (63,4%), quer de forma privada (39,2%) quer coletivamente (24,2%). Cerca de 16,7% acede principalmente à internet na escola ou no local de trabalho e 14% possuem internet móvel em computador pessoal (ver apêndice I).

Finalmente, a larga maioria dos inquiridos utiliza o *facebook* há mais de um ano (92,5%). Destes, 37,1% refere usar o *website* de rede social há mais de três anos. Os inquiridos utilizam o *facebook* diariamente (74,2%); 14,6% dizem aceder ao mesmo semanalmente e apenas 11,3% referem consultar o seu perfil na rede social de forma ocasional ou rara (ver apêndice I).

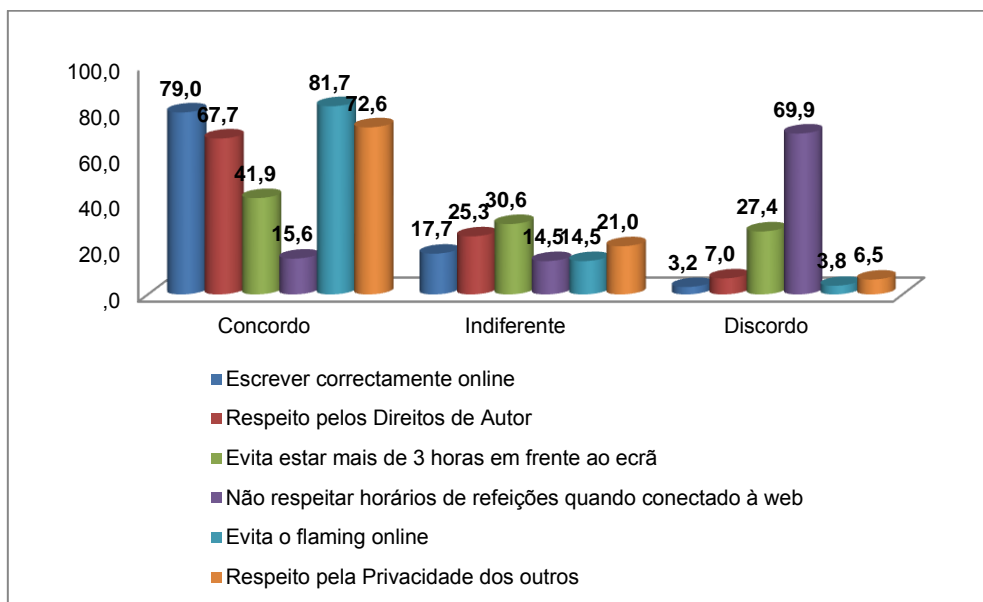
Em suma, a amostra inquirida caracteriza-se por ter escolaridade elevada, ser profissionalmente ativa, ter acesso doméstico à internet e ser utilizadora frequente do *website Facebook*.

3. Etiqueta, Legislação, Saúde e Bem-Estar Digitais

Ao serem questionados em relação a indicadores das dimensões da **Etiqueta Digital** (evitar o *flaming*; respeitar a privacidade dos outros e não divulgar informações pessoais de terceiros) e **Legislação Digital** (respeito pelos direitos de autor), os inquiridos mostraram-se **apoiantes do comportamento considerado correto**. De assinalar que o respeito pelos direitos de autor reuniu a concordância de 67,7%, a indiferença de 25,3% e a discordância de 7% dos inquiridos.

No entanto, o indicador da dimensão **Saúde e Bem-Estar Digital** relacionado com as horas seguidas passadas *online* revela divisão de opinião entre os inquiridos. Apenas 41,9% refere concordar com a necessidade de estar menos de 3 horas em frente ao ecrã e 30,6% são indiferentes ao assunto. Já o indicador da mesma dimensão relacionada com o respeito pelo horário das refeições mostra que 69,9% dos inquiridos discordam com a alteração dos hábitos alimentares quando estão ligados à web (ver figura 2).

Figura 2 – Etiqueta, Legislação, Saúde e Bem-Estar Digitais



N=186

4. Comunicação Digital e Participação Cívica

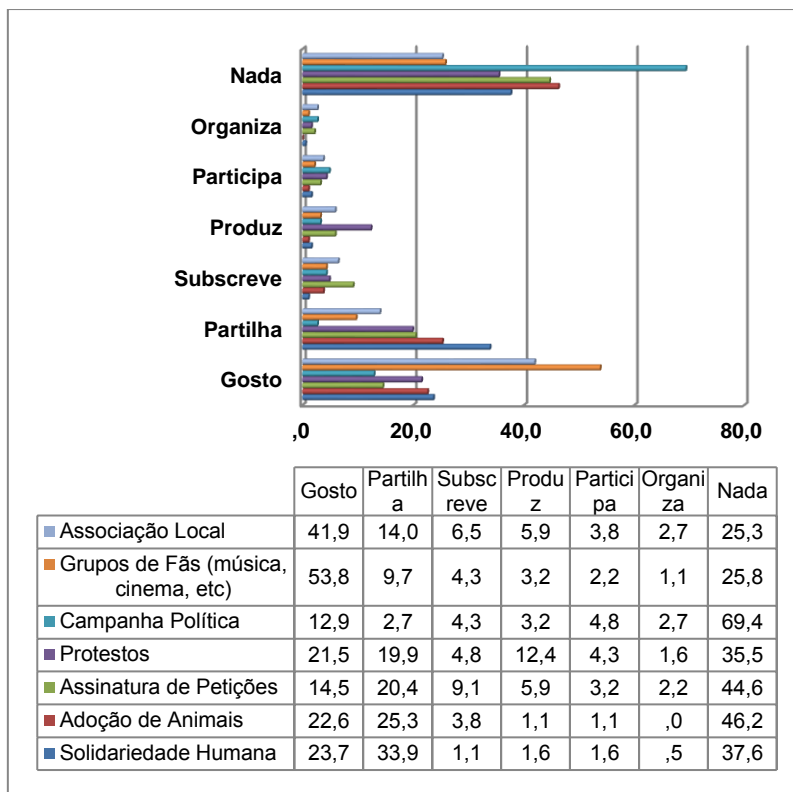
A compreensão da participação cívica dos indivíduos e da comunicação digital através do uso do *facebook* levou ao questionamento dos inquiridos sobre as suas ações em relação a sete tópicos: (1) Solidariedade para com vítimas de catástrofes naturais, doenças e fome; (2) adoção de animais abandonados e contributos para associações de recolha dos mesmos; (3) assinatura e apoio a petições eletrónicas; (4) protestos contra medidas políticas; (5) campanhas políticas (em períodos eleitorais); (6) grupos de fãs de cantores, atores e outras figuras públicas; e (7) associações locais (culturais, desportivas, religiosas).

Para cada um destes tópicos solicitou-se que assinalassem qual a ação mais frequente considerando as possibilidades do *website* da rede social e tendo em conta o nível de exigência e envolvimento que a atividade exige. As opções, inspiradas na classificação de Shirky (2009), foram: nenhuma ação, clicar gosto, partilhar informação, subscrever mais informação, produzir conteúdo sobre o assunto, participar e organizar atividades fora do espaço virtual (*offline*).

Em termos estatísticos, constatou-se que a **moda** para os tópicos solidariedade (1), animais (2), petições (3), protestos (4) e campanha (5) é “nenhuma ação”; enquanto os tópicos grupos de fãs (6) e associações locais (7) têm como moda o “clicar em gosto”. Estes dados revelam **pouco envolvimento virtual** dos inquiridos com os temas propostos. Adicionalmente, a observação dos dados apresentados na figura 3, permite perceber que os protestos (4) são dos temas propostos o que inspira os inquiridos a uma maior **produção de conteúdos**, embora a mesma seja de apenas 12,4%. Os protestos (4) e as campanhas políticas (5) são

igualmente as atividades que mais mobilizam os inquiridos para uma participação *offline*, respetivamente 4,3% e 4,8%. O que assinalamos atendendo a que as campanhas políticas foram o tema em que mais inquiridos referiu não “fazer nada” *online* (69,4%).

Figura 3 - Comunicação Política e Participação Cívica

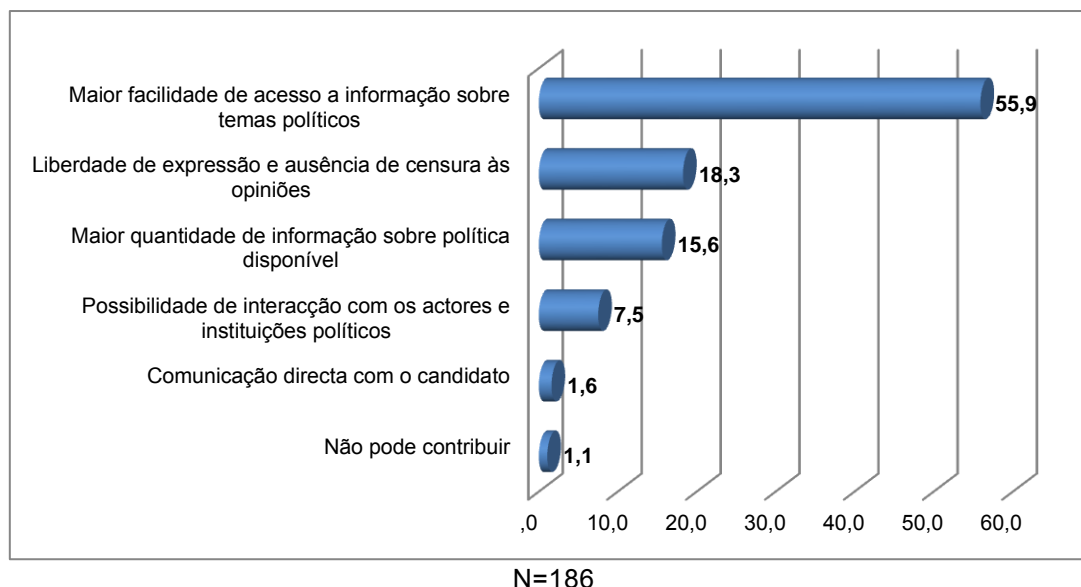


N=186

Em relação ao contributo que a web pode ter para a **participação política** dos cidadãos foi validada uma divisão nas opiniões. Enquanto 52,7% dos inquiridos refere que a web pode incrementar a participação política, os restantes 47,3% refere que a web não tem qualquer influência na participação política.

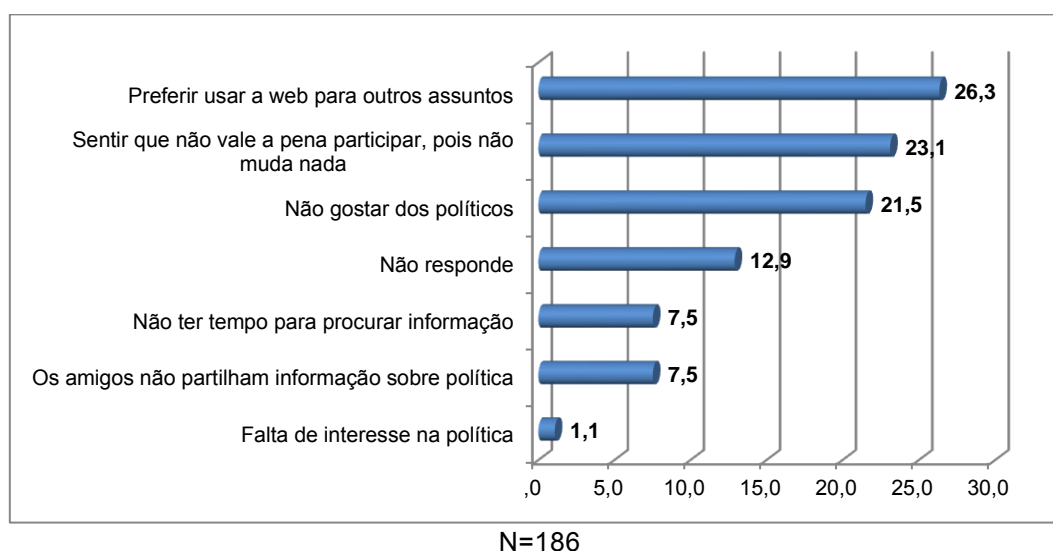
No contributo que a web pode ter para a participação política, a maioria dos inquiridos enfatizou o acesso (55,9%) e a quantidade (15,6%) de informação sobre temas políticos; 18,3% referiu a liberdade de expressão e a ausência de censura às opiniões (ver figura 4).

Figura 4 - Contributo da web para a participação política



Quanto aos motivos que impedem a web de contribuir para a participação política, os inquiridos referem, por um lado, preferirem usar a web para outros assuntos (26,3%); por outro lado, terem falta de interesse na política (23,1%) e sentirem que não vale a pena participar pois nada vai mudar (21,5%) (ver figura 5).

Figura 5 – Motivos de não contributo da web para a participação política



A informação recolhida junto dos inquiridos em relação à participação política através da utilização da web revela **apatia** dos mesmos. Se por um lado reconhecem que a web lhes dá acesso a mais informação, por outro, revelam pouco interesse nessa informação e percebem a web como tendo outras finalidades que não a participação cívica

ou política. Referem inclusivamente que a procura dessa informação requer tempo que preferem usar de outra forma, pois a sua participação não tem valor, não mudará nada.

Sublinha-se, contudo, que 7,5% dos inquiridos não respondeu a esta questão o que poderá relacionar-se com falta de opinião ou falta de conhecimento sobre a natureza, o conteúdo e os efeitos da web (Warnick, 2002, p. 10), mas também não se reverem em nenhuma das opções de resposta fornecidas (todavia, também não utilizaram a opção “outro motivo” disponibilizada).

5. Literacia, Segurança e Comércio Digitais

Em relação à dimensão de **Literacia Digital**, os inquiridos pronunciaram-se sobre indicadores relacionados com a leitura e o comentário de notícias em órgãos de comunicação social *online*, sobre a pesquisa de informação para trabalhos académicos e/ou profissionais, o cruzamento de fontes digitais para confirmar as informações e a produção de conteúdos culturais para *upload*.

De notar que cerca de 88,7% dos inquiridos refere ler notícias *online*; 88,7% pesquisa informação e 89,2% declara comparar informação para aferir a sua veracidade. Contudo, e em termos de produção de conteúdos, apenas 29% refere comentar as notícias nos órgãos de comunicação social digitais e 23,7% declara fazer *upload* de conteúdos. Estes dados revelam apetência dos utilizadores inquiridos por consulta de informação, isto é, pelo seu **consumo passivo**. O mesmo já tinha sido verificado na figura 3 em relação ao uso do *facebook* em termos de participação cívica.

Ressalva, ainda, para os valores da opção de resposta “não sabe” que chegam aos 4,8% no indicador relativo ao *upload* de conteúdos produzidos pelos inquiridos (ver figura 6).

Figura 6 – Literacia Digital

	Sim	Não	Não Sabe
Ler notícias <i>online</i>	88,7	11,3	
Comentar Notícias em órgãos de comunicação social <i>online</i>	29,0	70,4	0,5
Pesquisar informação escolar e profissional	88,7	10,8	0,5
Comparação de informação cruzando fontes	89,2	9,1	1,6
<i>Upload</i> de conteúdos produzidos (vídeo/música)	23,7	71,5	4,8

N=186

Na figura 7 é possível observar os valores dos indicadores das dimensões de **Segurança e Comércio Digitais** que foram agrupadas atendendo a que um dos principais

entraves ao comércio digital é a falta de confiança dos consumidores nos mecanismos de segurança deste tipo de comércio (Comissão Europeia, 16 de julho 2012).

A análise dos resultados relacionados com os indicadores de **Segurança Digital** aponta para o aumento do volume de respostas “não sabe”. Assim, são de assinalar os 21% de inquiridos que declara não saber mudar os filtros de preferências (ou não saber o que são filtros de preferências) e os 12,4% de inquiridos que não sabem se têm *firewall* ativa (ou o que é a *firewall*). Destacam-se, ainda, os 7% de inquiridos que não sabem apagar o histórico frequentemente e os 43% que não apagam o histórico frequentemente; e os 6,5% de inquiridos que não sabem se a sua proteção antivírus está atualizada.

Não obstante, os resultados mostram que entre os inquiridos existem preocupações com a segurança *online*, assim como, níveis elevados de literacia em relação a esta dimensão da cidadania digital. São, por isso, de salientar os 80,1% dos inquiridos que têm proteção antivírus atualizada; os 79% que possui *firewall* ativa; os 71,5% que altera as definições de privacidade; e os 68,3% que usa *passwords* com elevado nível de proteção.

Em relação ao **Comércio Digital**, a maioria dos inquiridos declara fazer compras *online* (56,5%) e cerca de 1,1% refere não saber como o fazer.

Figura 7 - Segurança e Comércio Digitais

	Sim	Não	Não Sabe
Apagar histórico frequentemente	50,0	43,0	7,0
Alteração de definições de privacidade	71,5	24,2	4,3
Mudar filtros de preferências	39,8	39,2	21,0
<i>Firewall</i> ativa	79,0	8,6	12,4
Proteção antivírus atualizada	80,1	13,4	6,5
Utilização de <i>passwords</i> com elevado nível de proteção	68,3	26,9	4,8
Disponibilização de informação pessoal	71,5	27,4	1,1
Leitura dos termos e condições em subscrições	52,7	44,1	3,2
Compras <i>online</i>	56,5	42,5	1,1

N=186

Considerações Finais

A literacia digital é mais do que possuir acesso e habilidade para utilizar ferramentas tecnológicas, a mesma implica conhecimentos e habilidades que permitam o uso dos ambientes digitais de forma efectiva, o que por sua vez permitirá ao utilizador tornar-se cidadão digital e participar civicamente na sociedade em que se insere.

A amostra inquirida caracteriza-se por ter escolaridade elevada, ser profissionalmente ativa, ter acesso doméstico à internet e ser utilizadora frequente do *website Facebook*. O acesso à Internet torna possível fazer parte da sociedade da informação, mas as conexões possíveis com o acesso de banda larga permite aos utilizadores usufruírem completamente do potencial da internet, nomeadamente, de serviços avançados, tais como *websites* de redes sociais, *upload* e *download* de conteúdo multimédia, uso de mapas e imagens de satélite (exemplo *Google maps* ou *street view*). Por sua vez, a experiência de utilização da Web de forma privada permite ao indivíduo maior tranquilidade e liberdade de navegação pelas áreas do seu interesse.

Em termos de resultados este estudo exploratório com uma amostra de conveniência permitiu perceber que os inquiridos se declaram cumpridores do comportamento considerado correto em termos de etiqueta e legislação, mas revelam-se algo indiferentes em relação à sua saúde e bem-estar digital. Ao nível da comunicação digital e da participação cívica, os dados recolhidos revelaram pouco envolvimento virtual dos inquiridos com os temas propostos e a declaração de que preferem usar a web para outros assuntos. Assinalou-se a apetência dos utilizadores inquiridos pelo consumo passivo de informação e, finalmente, a sua sensibilidade para temática da segurança *online*, uma vez que, revelaram ser detentores de níveis elevados de literacia em relação a esta dimensão.

Ao longo deste estudo foi argumentado que não pode haver cidadania activa sem literacia, pois sem literacia os princípios e os valores democráticos não são entendidos. Assim sendo, a literacia dos *media* encontra-se intrinsecamente associada a questões democráticas e de cidadania participativa. Não obstante, não basta o entendimento por parte dos cidadãos sobre o acesso, a utilização e a criação de conteúdos digitais, também é necessária a sua **motivação para a ação**, isto é, para a procura, o consumo, a partilha e a produção de conteúdos, caso contrário teremos indivíduos que sabem como usar a tecnologia mas não potenciam as suas vantagens, na prossecução de uma cidadania activa.

Referências

- Buckingham, D. (2003). *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Chadwick, A. (2006). *Internet politics: states, citizens, and new communication technologies*. Londres: Oxford University Press.
- Chadwick, A. (2009). "Web 2.0: new challenges for the study of e-Democracy in an era of informational exuberance". *I/S Journal of Law and Policy for the Information Society*, 5(1), pp. 9-42.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (eds) (2008). *Handbook of Research on New Literacies*. Nova Iorque: Lawrence Erlbaum Associates.
- Comissão Europeia (16 de julho de 2012) Eurobarometer Special Surveys – Cyber Security. Consulta a 28 de dezembro de 2012, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_390_en.pdf.
- Diário da República (30 de Dezembro de 2011). Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática (Recomendação n.º 6/2011, do Conselho Nacional de Educação). Consulta a 16 de janeiro de 2013 em <http://dre.pt/pdf2s/2011/12/250000000/5094250947.pdf>.
- Howard, P. N. (2005). "Deep Democracy, Thin Citizenship: The Impact of Digital Media in Political Campaign Strategy". *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 597, pp. 153-170.
- Howard, P. N., & Jones, S. (2004). *Society online: the Internet in context*. Londres: Sage Publications.
- INE (2012). *Indicadores Sociais 2011*. Última consulta a 18 de março de 2013 em: www.ine.pt
- Jenkins, H., Purusotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Livingstone, S., Couvering, E. V., & Thumin, N. (2008). *Converging Traditions of Research on Media and Information Literacies: disciplinary, critical, and methodological issues*. (pp. 103-132). J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (eds). *Handbook of Research on New Literacies*. Nova Iorque: Lawrence Erlbaum Associates.
- Manifesto de Braga (Abril 2011). Anexo 3 da Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática (Recomendação n.º 6/2011, do Conselho Nacional de Educação). Consulta a 16 de janeiro de 2013 em <http://dre.pt/pdf2s/2011/12/250000000/5094250947.pdf>.
- McQuail, D. (2000). *Mass Communication Theory* (4th (1983) ed.). Londres: Sage Publications.
- Martens, H. (2010). *Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions*. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), pp. 1-22.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship: the internet, society, and participation*. Londres: MIT Press.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & Stansbury, M. (2003). *The virtual inequality: beyond the digital divide*. Washington: Georgetown University Press.
- ONU (2011). *Índice de Desenvolvimento Humano*. Consulta a 28 de dezembro 2012 em http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_EN_Tables.pdf.

PORDATA (2011). Escolaridade da População. Consulta a 28 de dezembro 2012 em <http://www.pordata.pt/Portugal/Populacao+residente+com+15+e+mais+anos+total+e+por+nivel+de+escolaridade+completo+mais+elevado-2101>.

Ribble, M. (2010). Digital Citizenship: using technology appropriately. Consulta a 16 de janeiro de 2013 http://www.digitalcitizenship.net/Nine_Elements.html.

Shane, P. M. (Ed.). (2004). Democracy online. The prospects for political renewal through the internet. Nova Iorque: Routledge.

Shirky, C. (2009). Here Comes Everybody: The Power of Organizing Without Organizations. Nova Iorque: Penguin.

Silverstone, R. (2004). Regulation, Media Literacy and Media Civics. Media, Culture & Society, 26(3), pp. 440-449.

UNESCO (Maio 2011). Digital Literacy in Education. Consulta a 9 de janeiro de 2013: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214485e.pdf>.

UNESCO (2011). Towards Media and Information Literacy Indicators. Consulta a 9 de janeiro de 2013: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/unesco_mil_indicators_background_document_2011_final_en.pdf.

Warnick, B. (2002). Critical Literacy in a Digital Era. Technology, Rhetoric, and the Public Interest. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Apêndice I – Caracterização sociodemográfica da amostra

Figura 8 – População residente de Lisboa, por sexo

Zona Geográfica	População residente		
	Total	H	M
Portugal	10 562 178	5 046 600	5 515 578
Lisboa	2 821 876	1 334 605	1 487 271
% Lisboa		47,29	52,71

Fonte: INE, Censos 2011

Figura 9 – População residente de Lisboa, por escalão etário

	Total	0-14	15-24	25-64	65+
Lisboa	2 821 876	15,5	10,4	55,7	18,4

Fonte: INE, Censos 2011

Figura 10 – Idade dos inquiridos

Idade	V. A.	%	Acumulado (%)
18-21	24	12,9	12,9
22-25	26	14,0	26,9
26-29	33	17,7	44,6
30-34	17	9,1	53,8
35-39	17	9,1	62,9
40-44	12	6,5	69,4
45-49	15	8,1	77,4
50-54	8	4,3	81,7
55-59	3	1,6	83,3
60-64	4	2,2	85,5
+ 65 anos	27	14,5	100,0
Total	186	100,0	

Figura 11 - Escolaridade dos inquiridos

Escolaridade	V. A.	%
Ensino Básico	14	7,5
Ensino Secundário	39	21,0
Habilitação Profissional	18	9,7
Ensino Universitário (incompleto)	31	16,7
Ensino Universitário (completo)	84	45,2
Total	186	100,0

Figura 12 - Ocupação dos inquiridos

Ocupação	V. A.	%
Estudante	28	15,1
Trabalhador-Estudante	24	12,9
Estagiário	1	,5
Freelancer (e/ou recibos verdes)	10	5,4
Empregado por conta de outrem (contrato e quadro)	83	44,6
Empregado por conta própria	10	5,4
Desempregado	14	7,5
Reformado	16	8,6
Total	186	100,0

Figura 13 - Principal forma de acesso à internet dos inquiridos

Principal forma de acesso à internet	V. A.	%
Em casa, de forma privada	73	39,2
Em casa, acesso do agregado	45	24,2
Móvel em PC	26	14,0
Móvel em gadget (tablet, mp3)	9	4,8
Escola / local de trabalho	31	16,7
Local público (café, biblioteca)	2	1,1
Total	186	100,0

Figura 14 - Frequência de Acesso ao Facebook

Acesso ao facebook	V. A.	%	Acumulado %
Várias vezes ao dia	84	45,2	45,2
Cerca de 1 vez por dia	54	29,0	74,2
Cerca de 3 vezes por semana	20	10,8	84,9
Em média 1 vez por semana	7	3,8	88,7
Ocasionalmente	19	10,2	98,9
Quase nunca	2	1,1	100,0
Total	186	100,0	

Apêndice II – Comunicação e Participação Cívica (moda)

	Solidariedade	Animais	Petições	Protestos	Campanha	Fãs	Associação Local
Moda	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00	1,00	1,00

1. Clica gosto; 2. Partilha Informação; 3. Subscreve; 4. Produz conteúdos; 5. Participa em atividades *offline*; 6. Organiza atividades *offline*; 7. Nenhuma ação.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Transliteracia: Um novo paradigma na Educação para os Media

Joana Paupério (joanapauperio@gmail.com)

Mestrado em Comunicação, Cidadania e Educação, Departamento
de Ciências da Comunicação, Universidade do Minho

Resumo: A evolução tecnológica que se verificou na última década, nomeadamente ao nível dos media digitais, impulsionada pelo advento da web 2.0, contribuiu para o desenvolvimento dos media desde a imprensa escrita até as atuais plataformas digitais. Este novo ambiente digital criou o espaço ideal para a emergência de novas formas de comunicação. Atualmente, encaramos com naturalidade a utilização que fazemos das diferentes plataformas digitais, através das quais podemos procurar informação, manipulá-la - e até mesmo reproduzi-la - e por fim partilhá-la.

Este novo fluxo de comportamentos colaborativos baseados no digital pressupõe processos cognitivos e sociais próprios de uma nova era onde as fronteiras da publicação e distribuição da informação são mais flexíveis, onde os conteúdos se apresentam mais dispersos, e onde o papel do utilizador-cidadão se torna inevitavelmente mais ativo (Frau-Meigs, 2011).

Tendo em conta a atual realidade social baseada numa cultura de participação, onde os media assumem um papel cada vez mais preponderante, torna-se necessário formar os cidadãos para promover a aquisição de competências que lhes permitam questionar, discernir, utilizar, criticar, consumir, manipular, partilhar e, de uma forma segura e eficaz, utilizar os media como ferramenta de promoção do desenvolvimento individual e social.

A Transliteracia é um conceito novo que tem por objetivo responder a estas necessidades através do estudo dos novos comportamentos dos utilizadores-cidadãos e da criação de estratégias que permitam aos indivíduos utilizar os media e reconhecer não só a sua importância como também a sua aplicação e limites.

Pretende-se, neste artigo, refletir sobre o fenómeno da Transliteracia, através de uma revisão da literatura relativa às diferentes abordagens que estudam o conceito, no sentido de apresentar uma caracterização das problemáticas associadas ao nível da definição, âmbito, estratégias e políticas que propõem neste contexto, bem como promover a reflexão sobre a aplicabilidade deste conceito na realidade portuguesa.

Palavras-chave: Transliteracia, media digitais, media colaborativos, cultura de participação, educomunicação

George Orwell imagined a world where Big Brother was watching us, but we instead with our little cellphone cameras are watching Big Brother every moment of the day
(Jenkins, 2009)

O desenvolvimento das sociedades assente no fenómeno da globalização transformou a nossa visão do mundo e do papel que desempenhamos enquanto cidadãos. Vivemos atualmente num “*mundo sem fronteiras dos capitais e das multinacionais, do ciberespaço e do consumismo*” (Lipovetsky&Serroy, 2010: 13).

A evolução da tecnologia que se verificou na última década, nomeadamente ao nível do desenvolvimento dos media digitais, desencadeou um período de intensas mudanças sociais e culturais. Encontramo-nos numa cultura de participação com condições sociais únicas no que diz respeito à emergência de novas formas de comunicação e de interação com os media, com consequências ao nível dos comportamentos e atitudes dos indivíduos no âmbito de crescente domínio dos media nos contextos de trabalho, lazer e académico (Frau-Meigs, 2013). É uma realidade que cada vez mais adotamos os diversos meios de comunicação que nos rodeiam, através dos quais podemos aceder à informação, pesquisá-la, trabalhá-la e partilhá-la (Mackey & Jacobson, 2011: 66).

A preocupação em formar cidadãos preparados para usar os media de um “*modo crítico e criterioso*” (Pinto *et al*, 2011: 24) acompanha esta evolução, sendo já descrita em 1982, na declaração de Grünwald sob a égide da UNESCO (*ibidem*). Nesse documento, assume-se a relevância dos media nas sociedades e considera-se de extrema importância a Educação para os Media para, entre vários aspetos, promover o desenvolvimento de competências para lidarem com os media. No âmbito desta conjuntura refere-se, na literatura, que a Educação para os Media deverá incidir na promoção do conhecimento dos indivíduos no que diz respeito à sua presença nos diversos media, considerando os diferentes processos, conceitos, fenómenos e intervenientes que se encontram subjacentes aos diferentes tipos de media ou plataformas digitais.

Segundo Pereira (2000), “*o conceito Educação para os Media, de uma forma geral, diz respeito ao conjunto de teorias e práticas que visam desenvolver a consciência crítica e a capacidade de iniciativa face aos meios de comunicação social. (...) Envolve também a compreensão das práticas mediáticas diferenciadas, as interações, as motivações e expectativas que as determinam. Envolve ainda a compreensão dos media como uma realidade socialmente construída, isto é, a compreensão de que o trabalho dos media é por natureza um trabalho de construção, de representação, de seleção, de hierarquização, ou seja de construção social.*” (Pereira, 2000: 1)

A Transliteracia é um conceito que se tem afirmado nos últimos anos, na medida em que propõe estudar e explicar os comportamentos sociais dos indivíduos face à sua comunicação através de diversos meios. Existem várias correntes que abordam este fenómeno através de diferentes enfoques, no entanto é consensual o seu entendimento de que, nas sociedades mediatizadas atuais, uma grande parte dos indivíduos têm acesso a diferentes media em várias esferas da sua vida. É, neste sentido fulcral compreender estas formas de comunicação e entender de que modo se pode trabalhar para, não só promover a literacia dos indivíduos, de

modo a que possam aprender a usar os media e tomar o máximo partido dos mesmos no exercício da sua cidadania e no seu desenvolvimento enquanto indivíduos e membros de uma sociedade (Frau-Meigs, 2013), como também compreender as disparidades no acesso e dificuldades na sua utilização dos media no sentido de trabalhar para uma democratização relativamente às oportunidades de comunicação entre os indivíduos de uma sociedade (Jenkins, 2009).

Em suma, a emergência das novas tecnologias da informação e da comunicação promoveu a possibilidade de interação e a ligação constante e imediata a diferentes meios em simultâneo, levando a uma mudança de paradigma que comporta alterações em todas as áreas da sociedade, nomeadamente ao nível económico, político, social, cultural e também individual (Frau-Meigs, 2011). Nesse sentido, torna-se cada vez mais necessário trabalhar a Educação para os Media no sentido de formar e preparar os cidadãos para adquirirem as competências necessárias para comunicar, interagir e viver em segurança e consciência nas sociedades complexas e mediatizadas atuais.

As sociedades mediatizadas no momento da Web 2.0/3.0

A economia de produção característica da era industrial dos finais do século XIX - que contribuiu para o aparecimento do fenómeno da cultura de massas (Tuominen, Kotilainen *et al*, 2012: 57) - deu lugar, no início do século XX, a uma economia de consumo (Frau-Meigs, 2011), onde os media apresentaram um papel preponderante, enquanto veículos de publicidade, através da televisão e da rádio. Atualmente, assistimos ao novo paradigma de participação onde os media digitais, numa base colaborativa, se destacam (*idem*).

Os autores Tornero & Varis (2010: 8) consideram que vivemos num estágio de civilização onde as tecnologias digitais ocupam o epicentro das nossas vidas. Partindo da cultura como uma conjunção das diferentes formas do conhecimento, os autores caracterizam o estágio atual da civilização humana como um momento tecnológico dinâmico e de rápido crescimento baseado na digitalização da informação e da cultura mediática.

Na sua obra sobre o conceito de cultura-mundo, Lipovetsky&Serroy (2010: 14) atribuem este fenómeno, entre outros fatores, a um hipercapitalismo de consumo consequente do “*desenvolvimento extraordinário das novas tecnologias e das indústrias da cultura e da comunicação [que] tornou possível um consumo superabundante de imagens, bem como a multiplicação infinita de canais, das informações e das trocas.*”. Segundo os autores, através dos diferentes media existentes atualmente, decorrentes de sociedades globalizadas, a cultura tende a tornar-se mais disponível e integrada no mercado comum, manifestando-se nomeadamente através de imagens, vídeos, marcas, filmes, espetáculos, etc.

O desenvolvimento da internet e das tecnologias criou um marco no desenvolvimento das sociedades, alterando a forma como perspetivamos a informação e o nosso papel perante os media. O primeiro momento deu-se na democratização da internet, momento agora designado como web 1.0, onde a informação característica dos meios tradicionais passou a ser disponibilizada num formato digital, em que o objetivo era providenciar informação numa perspetiva unidirecional, linear e com uma interatividade reduzida a hyperlinks entre páginas, deixando a atualização dos conteúdos à responsabilidade única do programador responsável pelo site. (O'Reilly, 2005) A mudança dada em 2001, decorrente da expansão do fenómeno “dot.com” alterou todo o sistema até à altura conhecido, dando origem ao segundo momento: Web 2.0. Tim O'Reilly, criador destes conceitos, define este novo momento distinguindo-o e contrapondo-o ao anterior, caracterizando a internet como uma plataforma onde a interatividade é a chave que permite uma constante atualização de conteúdos por parte dos utilizadores, no âmbito de uma *arquitetura de participação*. (O'Reilly, 2005).

Com efeito, as novas possibilidades decorrentes do aparecimento da Web 2.0 permitiram uma profunda alteração no que diz respeito aos comportamentos por parte dos utilizadores, agora designados como “prosumers” (Lee, 2013: 9) pelo facto de simultaneamente produzirem e consumirem a informação, que é igualmente partilhada através das redes sociais emergentes. No recente relatório da UNESCO, que analisa a relação conceptual da tecnologia da informação e da literacia mediática nas sociedades atuais do conhecimento, Lee (2013: 10), mapeia o desenvolvimento da informação e da comunicação, distinguindo dois momentos mediáticos, onde faz corresponder o primeiro momento ao período de supremacia dos mass media na sua forma tradicional - Radio, Imprensa e Televisão, entre outros -, e o segundo à era digital, desde a Web 1.0 - nomeadamente com o aparecimento dos websites e os media online-, passando pela Web 2.0 – onde atribui destaque ao fenómeno social através, por exemplo, das redes sociais, wikis e blogs - até ao momento atual, considerando que nos encontramos a viver na Web 3.0 devido aos novos fenómenos decorrentes da emergência das tecnologias *mobile* e inteligência artificial.

Prensky (2001: 1) afirma que o desenvolvimento da tecnologia no início do século XXI teve efeitos tão radicais nas novas gerações que considera ter havido um momento de descontinuidade relativamente às gerações anteriores no que diz respeito aos seus hábitos em relação com os media. Apontando o aumento exponencial das horas que as gerações atuais dedicam aos diferentes meios digitais e a utilização que fazem destes, o autor afirma poder considerar-se que a sua linguagem nativa é a digital - característica dos computadores, jogos e internet (*ibidem*). Nesse sentido, designa os indivíduos pertencentes a estas novas gerações como Nativos Digitais. Por contraposição a este conceito, surge o de Imigrantes Digitais, provenientes de gerações anteriores ao *boom* da Internet, que, apesar de poderem transpor-se para este novo ambiente e aprendê-lo, tenderão a manter algumas das características típicas dos seus comportamentos de origem, utilizando, por exemplo, os meios digitais como recurso secundário na procura de informação (*idem*: 2).

Figueiredo (2009:2) considera que os comportamentos e processos característicos destes dois tipos de gerações na sua relação com os media são inevitavelmente diferentes (Tabela 1). Habitados a um ritmo acelerado e a ambientes multimédia, os Nativos Digitais (Geração 2.0) são capazes de realizar várias tarefas simultaneamente, através do recurso a diferentes plataformas digitais, assumindo-se como sujeitos ativos na procura da informação e valorizando uma aprendizagem “*just-in-time*” baseada em pesquisas digitais compartimentadas de informação especializada como resposta a um determinado problema. Ao invés, os Imigrantes Digitais (Geração 1.0) preferem a realização individual de tarefas, dando maior importância a uma aprendizagem “*just-in-case*”, contínua e aprofundada sobre um determinado assunto, recorrendo à leitura e à escrita, e assumindo-se como sujeitos passivos na procura da informação, preferindo longos períodos de aprendizagem e recorrendo preferencialmente a métodos tradicionais com o objetivo de aprender o máximo sobre um determinado assunto. (Figueiredo, 2009: 2)

	Geração 1.0	Geração 2.0
Relacionamento com a informação	Passivo (consumo)	Ativo (construção)
Gestão de tarefas	Monocrónica	Policrónica
Literacia	Escrita e aritmética	Multimédia
Tempo de aprendizagem	Just in case	Just in time
Relacionamento com tecnologias	Uso	Habitação
Perceção do virtual	É outro mundo	É uma parte do mundo real

Tabela 1: Comparação entre as Gerações 1.0 e 2.0 (Figueiredo, 2009: 2)

Estudos posteriores alertam, no entanto, para o ênfase colocado nas capacidades “superiores” atribuídas aos nativos digitais, na medida em que deverão igualmente ser tomadas em consideração diferentes circunstâncias nomeadamente no que diz respeito ao acesso que tem das tecnologias, ao contexto em que as utilizam e à sua utilização efetiva das plataformas e recursos digitais (Koutropoulos, 2011). De acordo com Koutropoulos (2011), na realidade, o facto de um indivíduo nascer na denominada época dos nativos digitais não determina o seu uso das tecnologias, uma vez que as suas oportunidades de utilização podem estar comprometidas pelo difícil acesso que podem ter aos diferentes meios tecnológicos. O mesmo se pode passar com indivíduos que têm acesso a tecnologias, mas que, apesar de fazerem uso delas no seu quotidiano, em contexto de lazer, podem aflorar apenas uma pequena parte das suas potencialidades, não apresentado, por exemplo, as competências necessárias para utilizarem todas as tecnologias existentes ou para transporem esta utilização para outras áreas da sua vida como por exemplo, num contexto académico ou profissional. Prensky reconhece estas contradições afirmando que “*by virtue of being born in the digital age, our students are digital natives by definition, but that doesn’t mean that they were ever taught everything (or anything, in some cases) about computers or other technologies, or that all of them learned on their own*” (Prensky, 2010 in Koutropoulos, 2011: 531).

Educação para os Media numa Cultura de Participação

Não obstante as considerações apresentadas anteriormente, e tendo em consideração as diferenças verificadas em diferentes contextos sociais é, de facto, uma realidade que existe atualmente uma crescente tendência para a utilização dos meios digitais por parte dos jovens. Jenkins (2009: 30) fala de uma cultura de participação, onde os indivíduos comunicam livremente em rede, acreditando que todas as contribuições são importantes para a passagem da informação, onde partilham as suas criações e se ajudam mutuamente, promovendo a circulação da informação e do conhecimento. Segundo Jenkins (*ibidem*) as redes tornam-se o foco da atenção, não sendo obrigatória a participação igual de todos os membros. Numa cultura de participação, qualquer indivíduo pode exprimir-se livremente através da publicação de conteúdos criados ou recriados, opiniões ou *expertise*, onde os indivíduos podem ligar-se a outros membros que partilhem os mesmos interesses, onde podem trabalhar colaborativamente na resolução de problemas ou pesquisar informação e questionar conteúdos de especialistas, permitindo uma circulação massiva da informação entre as diferentes plataformas (*idem*: 38).

Frau-Meigs (2011) considera que vivemos o momento “ciberista”, caracterizado pelo paradigma da participação, na medida em que se valorizam os serviços digitais que promovem relações, criação e partilha de experiências pessoais, permitindo uma intensa interação entre o indivíduo e os media bem como entre os próprios indivíduos através dos media, nas diferentes esferas sociais em que se movem, nomeadamente ao nível social/político, de consumo e relacional, de trabalho, lúdico e virtual. Segundo a autora, o momento “ciberista” propicia uma verdadeira imersão no ambiente digital, permitindo aos utilizadores servirem-se dos próprios media como “*artefactos cognitivos*”, colocando o ênfase no indivíduo e não na informação, pois ele mesmo se torna produtor da informação, na medida em que os media não só permitem aceder e pesquisar informação mas também manipulá-la (e.g. Wikipedia), produzi-la (e.g. Blogs) e influenciar os outros, partilhando-a (e.g. Facebook).

Várias plataformas podem ser nomeadas que permitem esta contribuição ativa e circulação de informação, tais como o Facebook, Twitter, LinkedIn, Pinterest, Wikipedia, YouTube, Second Life, Instagram, Wordpress, os blogs e as plataformas de jogos online, entre outros.

Dada a sua abrangência, disseminação e multiplicidade de plataformas e utilizadores, esta cultura de participação acarreta igualmente riscos no que diz respeito à utilização da informação. Nesse sentido, vários autores apontam para a crescente importância da Educação para os Media na promoção de uma literacia mediática e desenvolvimento de competências dos indivíduos não só para uma utilização crítica, conscienciosa e conhecedora dos media.

Jenkins (2009: 49-50) afirma que a Educação para os Media deve ter em consideração três falhas que considera necessitarem de ser trabalhadas na abordagem que se faz atualmente à relação dos jovens com os media, no âmbito da cultura de participação em que vivem,

nomeadamente ao nível das desigualdades de acesso às tecnologias e oportunidades de participação, ao facto de se partir do princípio que as crianças e jovens aprendem através das suas experiências com os media e ao facto de se assumir que as crianças e jovens se encontram preparados para lidarem com as questões sociais e éticas consequentes da sua utilização das tecnologias em ambientes complexos e heterogéneos. Afirmam que, dado a utilização dos media pelos jovens ser uma realidade, estes três fatores são indicadores de uma necessidade de promoção do desenvolvimento de um pensamento crítico nos jovens para que possam utilizar as tecnologias de um modo seguro e consciente. Frau Meigs (2011) adverte para a tensão causada pela cultura de participação, dado que a diversidade de formas de acesso e manipulação da informação incentiva igualmente o consumo, encontrando-se os media no centro desta tensão. Buckingham (2009: 1) afirma que nos encontramos num ponto de transição no que diz respeito à Literacia Mediática, uma vez que não só as tecnologias em si se alteraram, como também as suas áreas de contacto (cultural, social, económico e político) mudaram, proporcionando uma modificação na vida dos indivíduos, no seu desenvolvimento e construção da identidade. Mackey & Jacobson (2011: 72-73) referem os riscos que a nova facilidade de disseminação da informação pode comportar, uma vez que, dado permitir a partilha de informações baseadas em opiniões de utilizadores, corre igualmente o risco de disponibilizar conteúdos que poderão não ser totalmente fidedignos, chegando mesmo a ser contraditórios em diferentes fontes. Assim, consideram ser necessário que os utilizadores conheçam as características dos locais onde procuram informação, bem como adquiram competências para reconhecer as contradições e utilizar as plataformas de uma forma crítica. Tuominen, Kotilainen *et al* (2012: 60, 61) alertam para o poder dos media na influência – positiva e negativa - dos nossos comportamentos e emoções, pelo que, no seu entender, é importante que os indivíduos adotem uma perspetiva crítica relativamente a tudo o que “*veem, leem e experimentam*” dado que uma informação errada pode alterar radicalmente a posição de um indivíduo relativamente a um determinado assunto.

Existe atualmente uma diversidade de designações enquadradas na Educação para os Media, que dependendo do enfoque que dão a uma determinada área neste domínio, apresentam uma terminologia diferente: Literacia da Informação, Literacia Digital, Literacia Mediática, Literacia Visual (Visual Literacy), Literacia da Imagem, Fluência da Informação Tecnológica (Information Technology Fluency), Literacia Computacional, entre outras (Pinto *et al*, 2011: 21; Mackey & Jacobson, 2011: 62). Jenkins (2001) descreve que esta diversidade e complexidade de áreas de estudo, se deve ao facto de se estar a trabalhar e tentar explicar diferentes processos sociais de interação com os media e de convergência entre os media: “*Part of the confusion about media convergence stems from the fact that when people talk about it, they’re actually describing at least five processes: Technological convergence, economic convergence, social or organic convergence, cultural convergence and global convergence*” (*ibidem*)

Todavia, na literatura, o ponto crucial em que estas designações assentam afirma que os media fazem parte da vida das sociedades, pelo que é necessário formar os cidadãos para que

sejam capazes de coexistir com estes media, adquirindo competências de forma a poderem questionar, discernir, utilizar, criticar, consumir, manipular, partilhar e, de uma forma segura e eficaz, tirar partido dos media, tanto para o seu desenvolvimento enquanto indivíduos, como para o seu desenvolvimento (e das sociedades) enquanto cidadãos.

Em suma, a Educação para os Media deve trabalhar competências funcionais e operacionais, ou seja, deve focar-se cada vez mais na promoção de conhecimentos não só no que diz respeito à compreensão e avaliação da informação veiculada pelos media, como também à utilização dos próprios media (Buckingham, 2009).

Nesse sentido, dada a diversidade de conceitos, que muitas vezes competem entre si, torna-se necessário criar uma estrutura conceptual que englobe, caracterize e explique o conhecimento advindo destes diferentes enquadramentos (Mackey & Jacobson, 2011: 62). No âmbito da conjuntura atual, não obstante continuar a ser necessário trabalhar isoladamente as competências dos indivíduos relativamente à sua Literacia Mediática, Literacia da Informação, e Literacia Digital, entre outras, segundo Lee (2013: 23), tornou-se claro para diversos autores que dada a evolução e convergência dos diferentes media atuais, estudar e trabalhar a Educação para os Media é cada vez mais uma conjunção e interseção das diferentes literacias numa perspetiva plural, multimodal e transversal. Neste contexto, várias designações emergiram na literatura de forma a tentar responder a este novo enquadramento e estrutura, nomeadamente a Transliteracia, Metaliteracia, Literacia Transmedia, entre outras. Apesar das diferentes nomenclaturas todos estes conceitos têm em comum tentar responder aos comportamentos e processos emergentes desta nova cultura de participação, tentando criar condições para que seja possível uma não só uma utilização efetiva e conhecedora, como também uma utilização consciente dos diferentes meios que têm à sua disposição.

A Transliteracia como novo fenómeno na Educação para os Media

“Adolescents need to learn how to integrate knowledge from multiple sources, including music, video, online databases, and other media. They need to think critically about information that can be found nearly instantaneously throughout the world. They need to participate in the kinds of collaboration and information technologies enable, but increasingly demand. Considerations of globalization lead us towards the importance of understanding the perspective of others, developing a historical grounding, and seeing the interconnectedness of economic and ecological systems” (Bruce, 2002 in Jenkins, 2009: 42)

No atual contexto de globalização, e partindo dos novos comportamentos dos utilizadores relativamente às diferentes tecnologias existentes e aos novos fluxos de circulação da informação, várias teorias emergiram relativamente à forma como os indivíduos e as sociedades mediatizadas se movem e interagem com a informação existente e as formas de a abordarem, se apropriarem dela e de a partilharem.

O conceito de Transliteracia é recente, partindo de um estudo realizado em 2005 na Universidade da Califórnia, por Alan Liu - *Transliteracies Project* - que pretendia compreender a leitura digital e as novas interfaces de leitura, através da investigação das práticas tecnológicas, sociais e culturais na leitura online (Thomas, 2007). Em 2006, Sue Thomas, no Instituto de Tecnologias Criativas da Universidade De Montfort, no Reino Unido, abordou este conceito de uma forma mais abrangente, criando o Grupo PART - Production and Research in Transliteracy – constituído por investigadores de diversas áreas do conhecimento, nomeadamente Artes Digitais, Humanidades e Tecnologia, com o objetivo de criar condições de interação entre diferentes áreas do conhecimento numa perspectiva de inter e transdisciplinaridade. A palavra *Transliteracies*, utilizada por Liu em 2005 foi transformada em *Transliteracy*, sendo definida como “*The ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks* (Thomas, 2007: 2).

De acordo com a autora, o comportamento subjacente à comunicação a partir de diferentes formas e meios não é recente, apresentando uma analogia com a passagem de informação nas sociedades antigas através das pinturas nas cavernas e das histórias passadas de geração em geração. No entender do grupo PART, o fenómeno tornou-se mais flagrante com o aparecimento das novas tecnologias, que aumentou os meios e as condições, promovendo a sua utilização de forma simultânea e quase intuitiva no nosso quotidiano. No entanto Thomas (2007: 3) afirma que a Transliteracia não diz só respeito à utilização de tecnologias, mas sim a todas as formas de comunicação, movendo-se entre e através delas. Nesse sentido Thomas (*ibidem*) considera que a Transliteracia não só complementa outras formas de literacia abordadas, tais como a Literacia Digital ou a Literacia Mediática, mas engloba-as, através da sua atitude de convergência relativamente aos diferentes meios e formas de comunicação.

Partindo de uma analogia utilizada por Thomas (2007) e para se compreender a extensão da utilização que muitas pessoas fazem dos media basta pensarmos na casa de uma família da classe média, por exemplo: na sala encontra-se uma televisão, eventualmente existirá outra televisão numa outra divisão da casa; existem telemóveis, leitores de mp3, leitores de DVD, leitores de CD, máquinas fotográficas e máquinas de filmar, smartphones e computadores, um router com ligação wi-fi, provavelmente uma consola de jogos e um tablet, para além dos livros, revistas, CD e DVD acumulados. Este cenário, comum e familiar a muitos indivíduos, demonstra a grande quantidade e diversidade de meios com que nos podemos deparar todos os dias e que facilmente podemos utilizar em situações do quotidiano, tanto na esfera pessoal como na social e profissional.

As características sociais e culturais intrínsecas a esta nova forma de comportamento são igualmente abordados por Thomas (2007: 10), que interpreta a Transliteracia como um fenómeno cultural a partir do qual se pode analisar as sociedades e a sua cultura, uma vez que permite aos indivíduos não só saberem utilizar os diferentes meios para comunicar, como também usar os conceitos inerentes a meios anteriormente utilizados, adaptando-os e transpondo-os para outros meios mais recentes, com características tecnológicas, sociais e culturais próprias. Ou seja, a Transliteracia permite aos indivíduos uma perspetiva diacrónica (através do tempo) e sincrónica (ao mesmo tempo) das sociedades.

Nesse sentido, para que se possa estudar as formas de interação e os comportamentos dos indivíduos com os media, é necessário abordar este fenómeno de uma forma unificadora no que diz respeito às formas de literacia dos indivíduos que os utilizam, extravasando as competências abordadas pelos estudos sobre a literacia da informação que já não contemplam a realidade mais recentes, nem as tecnologias agora utilizadas. Mackey & Jacobson (2011) criticam as abordagens que sobrevalorizam a formação de competências na literacia da informação, considerando que existem atualmente cada vez mais novas tecnologias que não se encontram contempladas por estas correntes. Para estes autores o enfoque está na comunicação da informação, considerando que a abordagem defendida nesta área está datada, uma vez que a própria informação já não pode ser tratada de uma forma conservadora e com base em princípios ligados à imprensa e aos meios analógicos. Pelo contrário, deverá ter em conta os novos media e o facto de estes serem diferentes da imprensa, não só no formato, mas também na questão de permitirem aos consumidores uma utilização mais ativa e envolvente. Partindo do conceito de Transliteracia abordado por Sue Thomas (2007). Mackey & Jacobson (2011) defendem a abordagem da Metaliteracia, definindo-a como *“a unified construct that supports the acquisition, production and sharing of knowledge in collaborative online communities [that] promotes critical thinking and collaboration in a digital age, providing a comprehensive framework to effectively participate in social media and online communities”*.

Frau-Meigs (2013) estuda os fenómenos sociais atuais característicos da sociedade de participação como uma herança das sociedades de consumo do séc. XX. Conforme se afirmou anteriormente, a autora considera que vivemos numa era “ciberista” onde são enfatizadas as interações online em primeiro lugar, e o destaque é dado às tecnologias como base para a procura da informação de forma a produzir conhecimento. A emergência das novas tecnologias da informação e da comunicação promoveu a possibilidade de interação e a ligação constante e imediata a diferentes meios em simultâneo, levando a uma mudança de paradigma que comporta alterações em todas as áreas da sociedade, nomeadamente ao nível económico, político, social, cultural e também individual (Frau-Meigs, 2011).

Segundo a autora, esta mudança de paradigma leva a uma alteração no que diz respeito às formas de pensar as literacias da informação e da comunicação, sendo necessária a emergência de um novo conceito que preveja os diferentes significados agora atribuídos à informação, nomeadamente ao nível da utilização das tecnologias e dos novos media – A

Transliteracia (Frau-Meigs, 2013). Nesse sentido, a autora aborda a Transliteracia de uma forma integrada, assumindo que deverá assentar na literacia de três grandes áreas: “*infoliteracy*”, baseada na utilização e verificação de dados e documentos (“*information=document*”); “*medialiteracy*”, baseada na utilização e consciencialização da informação advinda principalmente de órgãos de comunicação social (“*information=news*”), e “*computerliteracy*”, baseada na utilização consciente e informada do computador e plataformas digitais, com conhecimento relativamente às funcionalidades e *design* (“*information=code*”). A autora perspetiva a Transliteracia como um estudo transversal da comunicação e dos novos media, relacionando não só os tipos de comunicação, mas também os fatores e processos cognitivos, comportamentais, educativos e sociais inerentes e consequentes da utilização e interação com os media atuais.

Para Frau-Meigs (2013), a Transliteracia deve acompanhar o contexto de convergência em que atualmente vivemos, permitindo aos indivíduos desenvolver competências no que diz respeito à utilização das diferentes ferramentas multimédia existentes - nomeadamente ao nível da escrita, leitura e cálculo - mas também no que concerne à sua capacidade para se moverem através dos diferentes meios, e de uma forma crítica criarem competências que permitam pesquisar, avaliar, alterar e recriar a informação existente, independentemente do contexto em que se apresenta.

Torna-se, desta forma, necessário formar e preparar os cidadãos para adquirirem as competências necessárias para comunicar, interagir e viver em segurança e consciência nas sociedades complexas e mediatizadas atuais, onde novas ferramentas e informações multimédia emergem, onde não só o texto predomina nas narrativas, mas as imagens, animações, vídeos, filmes e produções mediáticas se tornam a informação disponível. Neste sentido, torna-se necessário desenvolver a Educação para os Media numa perspetiva de evolução das literacias até agora abordadas para que, em conjunto, trabalhem estes fenómenos com ênfase nos comportamentos dos indivíduos em interação com os novos media.

Numa perspetiva humanista e cultural, Frau-Meigs (2013) advoga igualmente a potencialidade nesta era para a consciencialização e o investimento na defesa dos Direitos Humanos. Na realidade, uma das características do momento em que nos encontramos atualmente é sua capacidade para a promoção de uma participação global relativamente aos assuntos que importam aos seus intervenientes, permitindo a socialização, o intercâmbio e a comunicação cultural, para além dos interesses tecnológicos (Buckingham, 2009). Segundo a autora, a cultura mediática e de participação domina o momento “ciberista”, sendo por isso necessário, para assegurar segurança e conforto dos indivíduos, que as suas interações sejam positivas e com o objetivo de os aproximar, promovendo a sua cidadania.

Transliteracia em Portugal – que perspetivas?

O estudo *Educação para os Media em Portugal* realizado em 2011 por Pinto, Pereira *et al* apresenta um contributo para o “estado da arte” no que diz respeito a “*projetos, iniciativas, atividades e experiências desenvolvidos nos últimos anos, identificando temáticas e atores, culminando com um conjunto de recomendações e orientações tendentes à promoção da Educação para os Media [em Portugal]*” (Pinto, Pereira, *et al*, 2011). Apesar de não direcionar explicitamente o seu âmbito para a Transliteracia, torna-se um documento vital para uma eventual reflexão sobre este fenómeno no país, uma vez que apresenta um estudo exaustivo sobre os diferentes contextos e atores relacionados com a Educação para os Media em Portugal.

Neste documento discute-se, entre várias temáticas, a questão da nomenclatura mais adequada para a Educação para os Media, sendo apresentadas as diferentes conceções existentes no panorama nacional com base nos testemunhos de diferentes investigadores portugueses. À semelhança do que já foi abordado a nível internacional, várias conceções são apresentadas, demonstrando a discordância relativamente ao enfoque nos diferentes aspetos da literacia e da educação. É, no entanto, importante referir a preocupação na aprendizagem do fenómeno da “*informação em sentido lato, nos websites, nas redes sociais, nas bases de dados cujo crescimento tem sido exponencial em quantidade e diversidade*” (Pinto, Pereira *et al*, 2011: 136).

Armando Malheiro, da Universidade do Porto, menciona a Literacia da Informação que considera como “*as competências e conhecimentos não apenas para ler, mas para entender e tirar partido do que se lê e estabelecer e aplicar ‘critérios de avaliação da verdade e da falsidade’ da informação a que se acede tornam-se hoje cada vez mais cruciais e básicas*”. A Associação de Consumidores de Media refere a “*necessidade de [os jovens] refletirem sobre os meios que utilizam, [pondo-os] a pensar sobre a utilização que fazem das tecnologias*”. Tito Morais, criador do site “Miúdos Seguros na Net” considera importante incluir nos currículos, a par da aprendizagem de ferramentas tecnológicas, a questão dos conteúdos, considerando que a aprendizagem deve ser feita assentando em quatro pontos: “*a sensibilização para os benefícios das ferramentas utilizadas, os riscos, as soluções para os riscos e os erros comuns*”. Teresa Calçada, coordenadora da Rede de Bibliotecas Escolares, considera que, “*para transformar informação em conhecimento, [é necessário] ensinar os seus utilizadores a serem utilizadores conscientes, proficientes e críticos*”. Susana Henriques, da Universidade Aberta, apresenta uma perspetiva mais abrangente, considerando a Educação para os Media “*como um processo transversal orientado para fazer com que ‘as audiências, os públicos possam ser mais críticos, mais conscientes, mais reivindicativos. E mais informados na leitura que fazem das notícias’ . Essa será igualmente uma via para dar às pessoas ferramentas que lhes permitam defender-se ‘dos perigos existentes na internet’, através da compreensão dos riscos que podem correr.*”

Diversas conceções foram apresentadas para além das já mencionadas. Pode referir-se que o ponto comum diz respeito à promoção de competências nos indivíduos para que possam interagir com os media, sejam eles a imprensa, radio, cinema, internet ou outros meios, digitais ou não.

Com o propósito assumido no prefácio de realizar “*um levantamento de projetos, iniciativas, atividades e experiências desenvolvidos nos últimos anos, identificando as temáticas e atores [que] culmina com um conjunto de recomendações e orientações tendentes à promoção da Educação para os Media no país*”, os autores focam-se essencialmente no passado e no presente, numa perspetiva de contextualização desta área no panorama nacional com o objetivo de elaborar orientações com base nos resultados obtidos. Neste contexto, os autores identificam como necessidades e expectativas para o desenvolvimento da Educação para os Media a necessidade de formar professores para abordarem estas questões nas suas aulas, tanto numa perspetiva transversal, ou através de uma disciplina própria para o efeito. Reconhecem também a necessidade de criar políticas nacionais e locais que coloquem a Educação para os Media “nos mapas”, para além da Educação para a Cidadania, já existente nas escolas. Apontam para a necessidade de introdução de conteúdos ligados à Educação para os Media nos programas curriculares, e advogam um maior investimento em projetos que trabalhem esta área no país.

No que diz respeito às tecnologias e à sua utilização, as considerações apontadas por Pinto, Pereira *et al* (2011), referem que “*o desenvolvimento das tecnologias e dos media digitais, em particular da internet, alargou e complexificou o leque dos desafios que enfrentam não apenas as crianças e os jovens mas, de uma forma mais geral, o conjunto de cidadãos. A sociedade de informação e do conhecimento supõe o desenvolvimento de competências e de capacidades relativamente aos media ditos tradicionais e aos chamados novos media, isto é, às novas plataformas e dispositivos através das quais se procura, gere, avalia e produz informação e se constroem novas formas de sociabilidade e de entretenimento. A convergência de meios, a combinação de diferentes linguagens e o surgimento de novas, vieram adensar a necessidade de formar os cidadãos para saberem navegar no ecossistema mediático e comunicacional.*” (Pinto, Pereira *et al*, 2011: 148). Todavia, apesar destas considerações e da assunção de que existe, de facto esta lacuna no que diz respeito à Educação para os Media em Portugal, não são apontados como caminhos futuros de destaque necessidades ou expectativas no âmbito da Transliteracia.

Desta forma e com base nesta realidade, são inevitáveis algumas questões: existirão condições para que se possa trabalhar o conceito da Transliteracia no panorama nacional? Quem acede aos media em Portugal? Que comportamentos têm os cidadãos portugueses relativamente aos media? Como acedem? Porque acedem? Com quem acedem? Em que contextos? Com que objetivos? Que preocupações se devem ter no âmbito da Educação para os Media quanto aos comportamentos de utilização dos meios tecnológicos das crianças e

jovens? Que iniciativas deverão ser implementadas para trabalhar o fenómeno da Transliteracia ao nível nacional?

Partilhando a visão de Frau-Meigs (2013) relativamente à sua reflexão sobre a criação de um modelo teórico e conceptual sobre a Transliteracia, lançam-se três questões estruturadas numa perspetiva de análise epistemológica e de criação de políticas de regulação deste fenómeno que podem promover uma reflexão mais elaborada para este conceito em Portugal:

1. *“What new sharing of competences between these three disciplinary fields (reading, writing and arithmetics) do the uses of Transliteracy agent?”*
2. *“What new collective dynamics, on the scale of the school and the territory, may be set up with the development of Transliteracy through various configurations of ‘learning events’ – which include the transliterate task and its outcomes (Gagné and Driscoll, 1988)?”*
3. *“What political and educational options may appear to achieve full-fledged Transliteracy?”*
(Frau-Meigs, 2013: 22)

É inegável, em Portugal - a par das outras sociedades europeias e mundiais - a tendência para a crescente utilização das tecnologias. Este facto verifica-se em diferentes aspetos, nomeadamente ao nível escolar, académico, social, cultural e político, entre outros. Nos últimos anos verificou-se a introdução da tecnologia nos currículos escolares, através, por exemplo, da inclusão da disciplina de Tecnologias da Informação e da Comunicação, ou da distribuição dos computadores Magalhães aos alunos do ensino básico. As instituições de ensino superior recorrem, por exemplo a plataformas digitais na relação com os alunos e na distribuição da informação necessária aos conteúdos curriculares. A maior parte das marcas comerciais de diferentes setores têm presença nas redes sociais, utilizando-as para veicularem a informação que pretendem difundir. Os organismos oficiais encontram-se cada vez mais informatizados através da implementação do Plano Tecnológico, sendo atualmente possível aos cidadãos a realização de diversas operações de carácter oficial através da internet. Estes exemplos são uma pequena parte da realidade atual no país. Apesar de a maior parte dos exemplos apresentados não alterarem drasticamente os comportamentos dos indivíduos, uma vez que coexistem em complementaridade com outros meios e funcionalidades físicos e offline - permitindo a indivíduos sem oportunidades de acesso usufruírem dos seus direitos e desenvolverem a sua vida enquanto cidadãos-, a verdade é que, cada vez mais os meios tecnológicos se tornam parte da sociedade portuguesa, pelo que se torna necessário, não só estudar os novos comportamentos dos utilizadores portugueses face aos media e serviços disponíveis, como também criar condições de acesso, políticas de regulação, e formas de promover a sua utilização de um modo crítico, conhecedor e consciencioso.

Referências Bibliográficas

- Buckingham, D. (2001). *Media Education: A Global Strategy for Development: A policy paper prepared for UNESCO Sector of Communication and Information*. MediaCulture online. Consultado em 30 de abril de 2013 em http://mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/buckingham_media-education/buckingham_media-education.pdf
- Buckingham, D. (2009). *The future of Media Literacy in the Digital Age: Some Challenges for Policy and Practice*. Euromeduc, Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives, Bruxelas: pp. 13-24
- Buckingham, D. (2003). *New Media, New Sites of Learning*. UNESCO: Mentor. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. The Thesis of Thessaloniki: 1-9
- Figueiredo, A. D. (2010). *A Geração 2.0 e os Novos Saberes*. Seminário “Papel dos Media” das Jornadas “Cá Fora Também se Aprende”, Conselho Nacional de Educação
- Frau-Meigs, D. (2011). *La radicalité de la culture de l'information à l'ère cybériste*. E-Dossiers de l'audiovisuel: L'éducation aux cultures de l'information. Ina EXPERT. Consultado a 29 de abril de 2013 em <http://www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/la-radicalite-de-la-culture-de-l%E2%80%99>
- Frau-Meigs, D. (2011). *La Transliteracy en la era cyber. Perspectivas críticas e pedagógicas sobre la cultura de la información en las redes*. Madrid: Seminario Internacional Redes Sociales, Educación Mediática y Aprendizaje Digital. Consultado em 25 de abril de 2013 em <http://www.youtube.com/watch?v=GQ98ofEApPw>
- Frau-Meigs, D. (2012). *Transliteracies: an emerging concept for MIL in the cyberist era*. Bruxelas: Seminário e-Skills for inclusion: From concepts to policy. Consultado em 29 de abril de 2013 em <http://ilsemarien.com/2012/10/24/new-smitlecture-series-eskills-and-inclusion-slides>
- Frau-Meigs, D. (2012). *Transliteracy: modelling the transformation of the culture information*. Paris: Colóquio “Translittératies: enjeux de citoyenneté et de créativité”. Consultado em 30 de abril de 2013, em: http://www.stef.ens-cachan.fr/manifs/translit/colloque_translit_det.html
- Frau-Meigs, D., Torrent, J. (2009). *Media Education Policy: Towards a Global Rationale*. In D. Frau-Meigs & J. Torrent (Eds), *Mapping Media Education Policies in the World: Visiona, Programmes and Challenges*. New York: The United Nations-Alliance of Civilizations & Grupo Comunicar, pp 15-21
- Frau-Meigs, D. (2013). *Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy*. *Media Studies: Critical Insights in European Media Literacy Research and Policy*. Universidade de Zagreb. 3 (6): 14-27
- Galán, J. I. (2012). *La Transmedialidad, una nueva gramática para el sujeto complejo*. Lecciones: Portal de La Comunicación InCom – UAB. Consultado em 22 de abril de 2013 em http://portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?id=71
- Hobbs, R. & Jensen, A. (2009). *The Past, Present and the Future of Media Literacy Education*. *Journal of Media Literacy Education*, 1 (1): 1-11
- Ipri, T. (2010). *Introducing Transliteracy – What does it mean to academic libraries?* *College & Research Libraries News*, 71 (10), 532-567
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robinson, A. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MA: MIT Press
- Jenkins, H. (2001). *Convergence? I Diverge*. *Technology Review*, Massachusetts, pp. 93, jun 2001. Consultado em 21 de abril de 2013 em <http://web.mit.edu/cms/People/henry3/converge.pdf>

- Koutropoulos, A. (2011). *Digital Natives: Ten Years After*. MERLOT – Journal of Online Learning and Teaching. 7 (4): 525-538
- Lee, A.; Lau, J., Carbo, T. & Gendina, N. *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy in Knowledge Societies*. Paris: UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
- Lipovetsky, G., Serroy, J. (2010) *A Cultura Mundo: Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70
- Mackey, T. P. & Jacobson, T. E. (2011) *Reframing Information Literacy as a Metaliteracy*. College & Research Libraries. 72 (1): 62-78
- O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0*. O'Reilly Media. Consultado em 21 de abril de 2013 em <http://oreilly.com/lpt/a/6228>
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, T. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, atores e contextos*. (1.^a ed.) Universidade do Minho, Braga: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Pereira, S. (2000). *A Educação para os Media Hoje: Alguns Princípios Fundamentais*. Cadernos do Noroeste. Série de Comunicação". 14 (1-2): 669-674
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives Digital Immigrants*. On the Horizon, MCB University Press, 9 (5): 1-6
- Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S. & Pullinger, K. (2007). *Transliteracy: Crossing Divides*. First Monday 12 (12). Consultado em 21 de abril de 2013 em <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>
- Tornero, J. & Varis, T. (2010). *Media Literacy and new humanism*. Moscovo. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- Tuominen, S., Kotilainen, S. et al (2012). *Pedagogies of Media and Information Literacies* Moscovo. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- UNESCO (1982). *Declaração de Grünwald*. Alemanha. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

EducomCiência: Professores Comunicam: A experiência de oficinas de produção de vídeos educativos de ciências com estudantes de licenciaturas em ciências na Universidade Federal da Bahia, Brasil

Mariana Rodrigues Sebastião (marianasebastiao@gmail.com)

Mariana Menezes Alcântara (alcmariana@gmail.com)

Rejâne Maria Lira da Silva (rejanelirar2@gmail.com)

Simone Terezinha Bortoliero (bortolie@gmail.com)

Universidade Federal da Bahia, Campus Ondina, Salvador, Bahia, Brasil.

Resumo: Este artigo relata a experiência das oficinas de vídeos *EducomCiência: Professores Comunicam*, ministradas para estudantes de licenciaturas em ciências da Universidade Federal da Bahia (UFBA), futuros professores da Educação Básica brasileira. A ideia nasceu no âmbito do projeto *Percepção Pública da Ciência Através dos Meios de Comunicação: O Uso de Tecnologias Emergentes (Celulares) na Produção de Vídeos Científicos para Público Jovem na Bahia*, executado pelo grupo de pesquisa em Cultura e Ciência da Faculdade de Comunicação da UFBA. O projeto citado tinha inicialmente como uma de suas metas ministrar oficinas de vídeos científicos utilizando celulares numa vertente educacional para e com a juventude, estudantes da educação básica. Contudo, dado o sucesso da iniciativa, as oficinas passaram a ser ministradas também para estudantes de graduação em licenciaturas, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UFBA). Todas as oficinas tiveram orientação teórico-metodológica baseada nas contribuições de Mario Kaplún (1923-1998), precursor do campo da Educomunicação, sobretudo as deixadas no seu livro "El Comunicador Popular", de 1987. Com os objetivos de a) capacitar os licenciandos participantes para o uso de ferramentas de comunicação com vista a enriquecer o processo de ensino e aprendizagem em ciências; b) facilitar a apropriação de tecnologias por parte destes futuros professores; e c) Estimulá-los a fazer uma leitura crítica dos meios de comunicação. A iniciativa contribuiu para que os participantes conhecessem novas formas de ensinar e aprender por meio da comunicação nesta nova era da mídia digital.

Palavras-chave: Educomunicação; Produção de Vídeos; Ciências; Licenciaturas.

Introdução

Este artigo relata a experiência das oficinas de produção de vídeos científicos chamadas *EducomCiência: Professores Comunicam*, realizadas em Salvador, Bahia, Brasil, com estudantes de licenciaturas em ciências da Universidade Federal da Bahia. As oficinas foram organizadas e planejadas com base nas contribuições de Educomunicação, área de inter-relação entre a Comunicação e a Educação, sobretudo as apreciações deixadas por Mario Kaplún (1923-1998), radialista argentino e precursor do campo na América Latina, em seu livro *El Comunicador Popular*, de 1987.

Foram realizadas três oficinas nos anos de 2010, 2011 e 2013. Os participantes eram estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal da Bahia (PIBID/UFBA/CAPES), criado em 2009 pela CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente do Ensino Superior do Ministério da Educação) é promissor e tem como finalidade fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica. Como metas, inclui a inserção do licenciando no cotidiano escolar público, propiciando oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e indisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Por meio da participação numa atividade educacional, os futuros professores tiveram a oportunidade de conhecer formas de ensinar e aprender ciências através da comunicação.

O campo de inter-relação entre a Comunicação e a Educação, ou simplesmente Educomunicação, designa, segundo Soares (2011), um campo de ação emergente entre dois campos tradicionais. Hoje este novo campo se apresenta como um caminho de renovação das práticas sociais que têm como meta a ampliação das condições de expressão de todos os segmentos humanos, em especial da infância e da juventude.

No seu livro “Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio”, publicado em 2011, Soares parte de dois axiomas para construir o diálogo entre a Comunicação e a Educação. O primeiro, afirma que a educação só é possível enquanto “ação comunicativa”, uma vez que a comunicação está presente em todos os modos de formação do ser humano. O segundo, afirma que toda comunicação enquanto produção simbólica e transmissão de sentido é em si uma “ação educativa”.

Em “Educomunicação: um campo de mediações” (2003), o autor afirma que o campo da Educomunicação está em pleno processo de consolidação. E não apenas como nova disciplina a ser acrescentada nos currículos escolares, mas inaugura um paradigma discursivo transversal, com conceitos interdisciplinares: “A interdiscursividade, vale dizer, o diálogo com outros discursos, é a garantia de sobrevivência do novo campo (...)” (SOARES, 2003, p. 22). A prática se configura por colocar a comunicação no eixo do processo educativo:

Não se trata, pois de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação. Dentro desta perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios são ressitoados a partir de um projeto pedagógico mais amplo (SOARES, 2003, p. 20).

Descrevendo os âmbitos do agir educomunicativo, Soares (2011, p. 47-48) apresenta as suas áreas de intervenção. São elas: a) A área da Educação para a Comunicação, que está voltada para a compreensão do fenômeno da comunicação, tendo como consequência o estudo do lugar dos meios de comunicação e seu impacto na sociedade; b) A área da expressão comunicativa através das artes, voltada ao potencial criativo das variadas formas de manifestação artística no âmbito educativo, como meio de comunicação acessível a todos; c) A área da mediação tecnológica na educação, que compreende os procedimentos e reflexões do uso das tecnologias nos processos educativos, garantindo acessibilidade e formas democráticas de sua gestão. Ainda, d) A área da pedagogia da comunicação, que se mantém atenta à educação formal, prevendo a multiplicação da ação dos agentes educativos, isto é, professor e aluno trabalhando juntos; e) A área da gestão da comunicação no espaço educativo, com o planejamento e execução de processos articulados no âmbito das demais áreas de intervenção; e f) A área da reflexão epistemológica, isto é, estudo sobre a inter-relação Comunicação/Educação, dando atenção à coerência entre teoria e prática.

A respeito do uso da Comunicação em sala de aula, Caldas (2010) ressalta a importância dos professores dominarem minimamente as ferramentas da comunicação, tentando fazer com que os estudantes aprendam a construir o seu próprio conhecimento e desenvolvam uma visão cidadã do mundo que os cerca. A construção do conhecimento através da utilização de recursos didáticos oferecidos pelos meios de comunicação "(...)" pode representar a possibilidade de uma apropriação do conhecimento e eventual intervenção transformadora no ambiente em que vive" (CALDAS, 2010, p. 151).

Gaia (2005) também corrobora com a ideia, afirmando ser importante aos profissionais que atuam na escola o reconhecimento de que os discursos da mídia fazem parte do cotidiano dos estudantes, e se usados em sala de aula, podem garantir uma prática pedagógica que envolva construção de significados como parte central do processo ensino-aprendizagem.

Schneider (2009) vai mais além, e ressalta a importância em disponibilizar situações e atividades através das mídias nos espaços educacionais para o jovem, desde a sua formação fundamental até o término do ensino superior. Isso possibilitaria a eles "(...)" estímulo para interferir na melhoria das condições de vida da sua comunidade, conscientizando-o do seu papel como cidadão" (SCHNEIDER, 2009, p. 198-199).

Ainda tratando das possibilidades da comunicação educativa, Soares explica: "Afirmamos, reiteradamente, que a educomunicação trabalha a partir de uma perspectiva transdisciplinar" (SOARES, 2011, p. 73). O autor afirma que o princípio é válido, sobretudo,

para o tratamento de assuntos complexos no âmbito dos temas transversais, os quais podem se aplicar questões como saúde, multiculturalismo, ética, meio ambiente entre outros.

Caldas (2010) então indaga: “De que forma a mídia e os recursos da área de comunicação podem contribuir com a escola na formação de uma cultura científica nacional? Como motivar, com criatividade, professores e alunos?” (CALDAS, 2010, p. 150). Respondendo às suas próprias indagações, a autora afirma que existem pelo menos duas possibilidades do uso pedagógico da mídia em espaços educativos: a primeira, a utilização em sala de aula dos conteúdos dos veículos de comunicação; a segunda, a produção de conteúdos utilizando os recursos comunicacionais.

Caldas (2010) indaga: Como transformar a enxurrada de assuntos científicos vistos na escola e na mídia em algo que faça sentido e permita o desenvolvimento de uma visão crítica da ciência por parte da juventude? A autora afirma que para o educador científico, seja ele professor de ciências, divulgador científico, jornalista científico ou monitor de museus e centros de ciências, os caminhos são inúmeros. Um deles, ainda pouco explorado pelos professores de ciências, pode ser o uso das ferramentas de comunicação para o aprendizado. Nesse caso, trata-se da “utilização criativa dos recursos e procedimentos da produção da notícia para o processo do aprendizado” (CALDAS, 2010, p. 161).

Como precursores do campo da Educomunicação estão nomes que tiveram contribuições teórico-práticas, elaborando reflexões e implementando metodologias. Dois nomes latinoamericanos representam o campo: Paulo Freire e Mario Kaplún. Este último é a base teórica principal das oficinas *EducomCiência Professores Comunicam*, relatadas neste artigo. Em toda a sua atuação com a Comunicação Educativa, Mario Kaplún (1923-1998) recorreu aos pensamentos e métodos de Paulo Freire.

Mario Kaplún e a Comunicação Educativa e Popular no *El Comunicador Popular* (1987)

Mario Kaplún (1923-1998), radialista argentino, realizou na década 70 atividades de Comunicação com grupos populares em vários países da América Latina. A partir das suas ações nestes países, elaborou uma reflexão sobre a Comunicação Educativa, propondo metodologias de leitura crítica da mídia. Estas experiências, segundo Bortoliero (1996), impulsionaram a estreita ligação entre a Comunicação e a Educação Popular e ativaram Métodos de Leitura Crítica dos meios de comunicação de massa.

Kaplún preocupava-se em discutir um modelo de comunicação que representasse os excluídos socialmente. O seu objetivo era tornar os receptores mais críticos e participativos, garantindo que a cidadania fosse exercida no processo de recepção. Ainda, que esses grupos de excluídos, a saber, as organizações populares rurais e urbanas, pudessem participar como

emissores dos processos de produção de programas radiofônicos, televisivos ou de meios alternativos. Essa comunicação estimularia a promoção comunitária e a educação de adultos.

Na década de 80, a publicação do livro *El Comunicador Popular* de Mario Kaplún representou grande contribuição para os movimentos populares da América Latina. De acordo com Bortoliero (1996), a obra é uma referência para os que atuam com grupos populares. O livro sugere como trabalhar com a Comunicação Popular através de diversos meios, sejam eles audiovisuais, artísticos ou impressos. Kaplún afirma que as suas reflexões significam uma tentativa de construir uma pedagogia e uma metodologia de Comunicação Popular, e ressalta que não existem regras fixas, e sim sugestões.

A Comunicação Popular é baseada no modelo de educação com ênfase no processo, nascido na América Latina, e que tem Paulo Freire como um dos aportes teóricos. A base está na formação de pessoas para levá-las à transformação da sua realidade. Neste modelo, enfatizar o processo significa, segundo Kaplún (1987), ver a educação como um processo permanente, em que o sujeito faz o seu conhecimento, e no qual o educador está para estimular o processo de análise e reflexão e aprender com o educando, construindo junto com ele.

A organização das oficinas EducomCiência: Professores Comunicam com base nas contribuições de Mario Kaplún

As oficinas *EducomCiência: Professores Comunicam* nasceram no âmbito do Projeto *Percepção Pública da Ciência e Tecnologia nos Meios de Comunicação: O Uso de Tecnologias Emergentes (Celulares) na Produção de Vídeos Científicos para o Público Jovem na Bahia*. Este foi submetido ao Edital de Popularização da Ciência e Tecnologia 2009 da FAPESB e aprovado. O seu objetivo principal era conhecer e avaliar as imagens que os jovens da rede pública da Bahia têm sobre a Ciência e a Tecnologia, como também ver o nível de interesse desse público por assuntos dessa natureza veiculados nos meios de comunicação. Após conhecer esses interesses, o objetivo foi capacitá-los para a produção de vídeos científicos utilizando celulares para democratizar o uso de tecnologias e garantir o acesso ao conhecimento científico.

Dado o sucesso das oficinas, realizadas também em instituições particulares, o projeto foi convidado a ministrar a orientação de produção de vídeos para estudantes integrantes do PIBID/UFBA, *organizadas pelo PIBID/Biologia/UFBA – Licenciatura em Ciências Biológicas (Campus Salvador)*. Foram, então, realizadas três oficinas: em 2010 para 10 estudantes de Ciências Biológicas, em 2011 para 15 estudantes de cursos de licenciatura em Física, Química, Ciências Biológicas e Ciências Naturais e em fevereiro-março de 2013, para 18 estudantes de Ciências Biológicas, com participação de alguns estudantes de Jornalismo, Medicina Veterinária e Bacharelados Interdisciplinares em Ciência e Tecnologia e Biotecnologia.

Cada passo das oficinas foi baseado nas contribuições de Comunicação Educativa e Popular de Kaplún (1987). Duas das oficinas, especificamente as realizadas em 2011 e 2013, tiveram duas fases: a produção de vídeos utilizando desenhos e a produção de vídeos em campo, em diferentes formatos, tendo cada participante uma função específica no trabalho: cinegrafista, produtor, repórter, etc. Somente a primeira oficina, realizada em 2010, foi composta de apenas uma fase, que constituiu a produção dos vídeos utilizando desenhos.

O primeiro momento das oficinas sempre foi o processo de pré-alimentação. De acordo com Kaplún (1987), esta deve ser considerada a etapa inicial do processo comunicativo, e consiste em conhecer os participantes da atividade, ao mesmo tempo em que os educadores se apresentam. Todas as oficinas foram ministradas por duas jornalistas, que apresentaram a proposta da atividade, gerando um diálogo com os participantes e entendendo os seus pontos de vista sobre determinados assuntos. A pré-alimentação permite que no desenvolvimento das atividades na oficina, as mensagens produzidas pelos participantes os representem e os reflitam.

No segundo momento, após a interlocução estimulada pelo processo de pré-alimentação, os participantes foram convidados a reunir-se em grupos para começar a produção do vídeo de desenho. O objetivo de submetê-los ao trabalho em equipe foi o de favorecer a interlocução e evitar a manipulação nas mensagens, observações importantes feitas por Kaplún (1987). Uma vez que a construção de toda mensagem passa pelo filtro dos critérios de quem a elabora, e ainda, levando em consideração que os comunicadores também podem falhar, Kaplún ressalta a importância de sempre formar equipes para decidir em conjunto sobre a seleção e combinação das partes da mensagem: “Cuanto más participativa sea la comunicación, cuanto más compartido sea el proceso de elaboración del mensaje, tanto menos expuesta estará al error personal” (KAPLÚN, 1987. p. 231).

Também faz parte do segundo momento a escolha do tema a ser trabalhado no vídeo de desenho. Por serem estudantes de licenciaturas em ciências, salvo um mínimo de exceções, os participantes das oficinas, de maneira geral, optaram por trabalhar temas das suas áreas de estudo. A ideia era trazer os temas escolhidos para uma linguagem apropriada ao público alvo de cada vídeo, detalhe escolhido pelas pessoas do próprio grupo. Os participantes foram estimulados a escolher temas que fizessem parte do dia a dia da sociedade em que estão inseridos, incentivando uma linguagem que promovesse a divulgação científica.

Acerca disso Kaplún (1987) afirma que os temas para as nossas obras devem ser tomados da realidade: “Pueden ser inspirados em hechos da actualidad, o bien en las tradiciones culturales y en la historia de nuestra región” (KAPLÚN, 1987, p. 93). Por este motivo, houve uma busca constante para que os assuntos científicos fossem diretamente ligados ao cotidiano, com o objetivo de trazer a ciência à realidade do público-alvo de cada um dos vídeos.

O terceiro momento da oficina consistiu em todo o processo de produção do vídeo de desenho, desde a construção do roteiro até a produção dos desenhos e a edição do material. Nesta etapa, vários detalhes eram levados em conta. Kaplún (1987) alerta os comunicadores a respeito da mensagem construída e do seu impacto para o público escolhido, exortando-os a revisar permanentemente os seus textos: “¿Esta palabra será suficientemente clara y familiar para nuestra comunidad; será comprensible? ¿Esta idea no se podrá codificar em términos más sencillos y accesibles?” (KAPLÚN, 1987, p. 154).

Além disso, era necessário prestar atenção no que Kaplún (1987) chamou de “formação pedagógica da mensagem”, a saber, a maneira problematizadora de apresentar os fatos, de modo a suscitar reflexão. Segundo o autor, os fatos e experiências trazidos pelo comunicador a respeito de determinado assunto devem ser apresentados de maneira que a comunidade possa vê-los com outra perspectiva crítica: “(...) analizarlos, discutirlos, reflexionarlos, emitir un juicio (...)” (KAPLÚN, 1987, p. 102).

Em todo este processo houve uma preocupação constante de que os assuntos científicos escolhidos para serem abordados nos vídeos fossem passados claramente, com linguagem apropriada a cada público escolhido, suscitando reflexão e, acima de tudo, promovendo implícita ou explicitamente um diálogo com o destinatário. A este respeito, Kaplún (1987) ressalta que o material de comunicação, no caso destas oficinas o vídeo, não deve ser uma série de afirmações e conclusões já previamente processadas. É importante que o destinatário se reconheça, intervenha, e vá fazendo perguntas que cada novo elemento lhe suscita: “Codificar en esta concepción es, sobre todo, ir dando estímulos, elementos para que el destinatario vaya procesándolos por sí mismo y haga su propio camino de razonamiento” (KAPLÚN, 1987, p. 169).

Estas preocupações perpassaram todas as fases das oficinas. Na oficina que contemplou somente a fase de vídeos de desenhos, realizada em 2010, todas essas contribuições foram levadas em conta. Do mesmo modo, nas outras duas oficinas que tiveram também em sua programação a produção de vídeos em campo em diferentes formatos (minidocumentário, reportagem, vídeo com entrevistas, ficção, etc.), realizadas em 2011 e 2013, as observações propostas por Kaplún (1987) foram o principal direcionamento das fases, desde a pré-alimentação entre os participantes até a edição e apresentação do material para os outros colegas.

O processo foi totalmente acompanhado pelas duas jornalistas ministrantes das oficinas, tidas na atividade, de acordo com Kaplún (1987), como educadoras. “Nosotros somos los FACILITADORES, los ORGANIZADORES, los ANIMADORES de esa comunicación” (KAPLÚN, 1987, p. 77), ressalta, ao tratar do papel do educador no processo produtivo da comunicação. O autor reafirma que o educador está presente para estimular, para facilitar o processo de busca, para problematizar, fazer perguntas, escutar, ajudar o grupo a se expressar e aportar a eles a informação que necessita para que avance no processo. Isso significa que o educador não é aquele que ensina e dirige, mas sim o que acompanha o outro: “El próprio

sujeto es el que tiene que hacer su proceso de cambio; nosotros, en cuanto educadores-comunicadores, solo podemos estimularlo e acompañarlo en él” (KAPLÚN, 1987, p. 183).

O último momento das oficinas constituiu a chamada retroalimentação. Neste momento, todos os vídeos produzidos foram exibidos, e uma nova interlocução é estimulada entre os participantes e os educadores. A ideia é ouvir as opiniões dos participantes sobre a atividade que fizeram parte, e assistir ao material produzido. De acordo com Kaplún (1987), “Todas esas opiniones nos sirven para mejorar (...)” (KAPLÚN, 1987, p. 90). O objetivo é que cada vez mais o comunicador responda às necessidades e aspirações do grupo com o qual está trabalhando. Isto porque, segundo o autor, o processo de Comunicação Educativa e Popular não é nunca algo definitivo e acabado. Está sempre em permanente e dinâmico processo de mudança e reformulação. Devido a isso, é necessário que todos os que trabalham com comunicação educativa e popular o corrijam e o completem: “(...) que, en la confrontación con nuevas prácticas y nuevas experiencias, éstas lo vayan modificando y enriqueciendo” (KAPLÚN, 1987, p. 263).

Na primeira oficina, realizada em 2010, foram produzidos três vídeos: “Evolução Geológica da Chapada Diamantina”, “Biodiversidade” e “Energia Positiva”. Na segunda, realizada em 2011, os cinco vídeos produzidos foram: “Bebida e direção andam na contramão”, “Eureka!”, “Vida no Zoo”, “Afiml, o que querem os sexos?”, “Biologicamente falando!” e “Entendendo o câncer de próstata”. A terceira oficina, realizada em 2013, gerou os vídeos “Sujeira no mar”, “O caso da falsa coral” e “Cuidado com o alface!” e o “Jornal Natural UFBA”, composto por três reportagens sobre o Parque Zoobotânico de Salvador: “Nativos e exóticos no zoológico de Salvador”, “O público e os maus-tratos aos animais” e “Jardim Zoológico como ferramenta de educação ambiental”. Todas estas produções estão disponíveis na página do projeto condutor das oficinas no *youtube*: www.youtube.com/educombahia.

O número de vídeos gerados e a qualidade destes materiais reforçou a afirmação de Kaplún (1987) a respeito da produção de materiais de comunicação. O autor explica que para ter bons resultados não é necessário ter equipamentos e materiais sofisticados. A criatividade é essencial para se trabalhar com as possibilidades de poucos recursos: “(...) con creatividad e imaginación, investigando y experimentando soluciones artesanales, es posible lograr sorprendentes resultados con equipos pobres y recursos materiales modestos” (KAPLÚN, 1987, p. 243). As produções das oficinas de 2010 e 2011 foram reunidas no DVD “EducomCiência: Professores Comunicam” com o apoio do PIBID/Biologia/UFBA (Campus Salvador), que é constantemente distribuído em escolas da rede pública de Salvador, Bahia, nas quais mantém parceria, além de serem exibidos em eventos de Divulgação Científica.

Considerações Finais

A participação de futuros professores da educação básica brasileira, especificamente da educação pública baiana, nas oficinas de produção de vídeos de ciências originou várias

implicações e reflexões. Nos tempos atuais, a mídia e os recursos de comunicação caminham paralelamente com a escola na formação de uma cultura científica em meio aos estudantes. Partindo deste aspecto, percebe-se a importância de capacitar os educadores no uso de tecnologias da comunicação para, entre outras coisas, suscitar em seus alunos reflexão acerca dos conteúdos científicos divulgados pela grande mídia.

O domínio dos recursos de comunicação entre os professores, mesmo que minimamente, pode ajudar no processo de construção do conhecimento por parte do estudante, estimulando-o a desenvolver uma visão crítica do mundo no qual está inserido. Esta visão crítica gera, conseqüentemente, uma visão cidadã, e estimula um comportamento transformador. Ainda é incipiente a utilização de recursos da comunicação, a exemplo dos métodos da produção de uma notícia, para o aprendizado nas escolas. No entanto, optar por esta prática pode, entre muitas outras coisas, melhorar a capacidade de expressão e socialização dos estudantes.

Neste tipo de atividade, educadores têm a oportunidade de garantir o desenvolvimento da criatividade dos estudantes e garantir que eles compreendam a essência do conteúdo a ser trabalhado, construindo o seu conhecimento de forma crítica e autônoma. Por estas e outras justificativas mostra-se fundamental aproveitar os recursos que os meios de comunicação oferecem e explorar as possibilidades da mídia.

Outra implicação de grande importância que se configura com esta atividade é a de que é possível afirmar que o modelo de Educomunicação proposto por Kaplún possibilita a construção do conhecimento científico por parte dos participantes da oficina. Isto é possível devido às preocupações que são levadas em conta na hora de construir o material de comunicação: linguagem apropriada, informações relevantes, diálogo com o destinatário do vídeo, etc. A atividade contribui para a formação de uma consciência crítica dos futuros educadores frente a assuntos científicos divulgados na escola ou pela grande mídia, e a intenção é que estes professores levem à frente este mesmo processo, para o estímulo da visão crítica da ciência em seus estudantes.

Tais discussões nos permitem considerar a importância de continuidade de ações educacionais em espaços educativos, sobretudo a capacitação de professores para o exercício destas atividades. Além das contribuições já levantadas, iniciativas como esta podem funcionar como parâmetro para compreender cada vez mais as interpretações que a juventude tem da ciência, com o intuito de criar e consolidar uma cultura científica para a este público.

Referências Bibliográficas

Bortoliero, S. (1996). Mario Kaplún: a recepção como cidadania na América Latina. *Revista Comunicação & Sociedade*. São Bernardo do Campo: Metodista, Ano 25. p. 183-208.

Caldas, G. (2010). Mídia, Educação Científica e Cidadania: a experiências das revistas *Eureca* e ABC das Águas. In: *Divulgação Científica e Práticas Educativas*. Gisinaldo Amorim Pinto (Org.). Curitiba: Editora CRV, p. 149-166.

Fapesb. (2009). Percepção Pública da Ciência através dos Meios de Comunicação: O Uso de Tecnologias Emergentes (celulares) na Produção de Vídeos Científicos para Público Jovem em Salvador/Bahia. Consulta On-line a Projetos. Disponível em: http://form.fapesb.ba.gov.br/consultar_projetos/dados.wsp. Acesso em 17 out 2011.

Gaia, R. V. (2006). A escola como espaço de reflexão midiática forjando cidadãos críticos. In: *Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mario Kaplún*. José Marques de Melo et al (Org.). São Bernardo do Campo: Cátedra UNESCO: Universidade Metodista de São Paulo, p. 123 a 131.

Kaplún, M. (1987). *El Comunicador Popular*. Buenos Aires: Humanitas.

Schneider, N. H. (2009). Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) promovendo o processo educacional. In: *Digitalização e práticas sociais*. Valério Cruz Brittos (Org.). Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, p. 195 a 212.

Soares, I. O. (2003) Educomunicação: um campo de mediações. In: *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo: Editora Moderna. Edição 19, set/dez, p. 12-24.

Soares, I. O. (2011). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

O recurso aos *media* em contexto escolar e o seu papel na tomada de consciência de modos distintos de comunicar em sociedade*

Maria da Conceição Pires (saopiresmail.com)

José António Brandão Carvalho (jabrandao@ie.uminho.pt)

Centro de Investigação em Educação – CIEd – Universidade do Minho

Resumo: O papel atual da escola tem sido bastante questionado, já que nem sempre tem capacitado o sujeito a ler, a escrever, a ouvir e a intervir oralmente de forma competente e crítica. Os estudos sobre iliteracia provam um enorme desfasamento entre a escola e os diferentes contextos sociais em que se insere, tendo dificuldade em dar resposta às solicitações e desafios que as suas comunidades lhes colocam.

As lacunas são evidentes, sobretudo na extração e seleção de informação de textos escritos e na produção de discursos coerentes com uma determinada intenção comunicativa, a partir de suportes materiais e gráficos diversificados. Prevalcem abordagens tradicionais que veem a escrita como um saber de natureza declarativa e normativa, dela dependendo quase exclusivamente a avaliação do aluno, muitas vezes assente numa mera reprodução de conhecimento. A produção escrita é imposta aos alunos, tendo normalmente o professor como único destinatário, valorizando-se aspetos de natureza formal e superficial.

O projeto que estamos a dinamizar com uma turma do ensino secundário numa escola da região do Douro procura contrariar estas visões mecanicistas e tradicionais da educação, proporcionando aos alunos a participação em eventos de literacia nas comunidades em que os seus membros se inserem. As atividades já levadas a cabo transformaram-se em momentos reais de escrita nos quais se sobrepuseram os contextos entendidos como situação comunicativa e como espaço social, nela desempenhando um papel importante os *media* através da produção e da leitura crítica, em termos de conteúdo e de forma, de textos de carácter multimodal de natureza política, económica e socioculturalmente situada para a tomada de consciência dos modos distintos de comunicar nas suas comunidades.

Neste artigo, procuramos divulgar estas práticas e discutir a sua viabilidade, evidenciando o modo como os alunos constroem o seu saber sobre a língua e a escrita.

Palavras chave: *media*; escrita; escola; aprendizagem significativa

1. Introdução

Numa sociedade onde impera a cultura oral, o documento escrito continua a constituir uma barreira geradora de problemas nas relações sociais e profissionais. Exige-se cada vez mais um indivíduo autónomo e hábil na leitura e na escrita, mas a escola não tem conseguido dar cumprimento a este desiderato.

Questiona-se, por isso, o seu papel atual, já que não capacita, efetivamente, o sujeito a ler, a escrever, a escutar e a ouvir de forma competente e crítica em qualquer situação da vida adulta. Uma camada cada vez mais abrangente de pessoas sente um enorme desfasamento entre a escola e a sua inserção social, faltando uma democratização do acesso aos bens culturais de que dispomos na nossa sociedade e uma eficácia no acompanhamento dos cidadãos às respostas que eles devem dar às solicitações e desafios que a sua comunidade coloca nos dias de hoje.

Contudo, os estudos sobre literacia provam duas realidades contrárias a esta: por um lado, ao deixar a escola, os jovens ou adultos não adquiriram um domínio suficientemente profundo de leitura e de escrita que lhes permita a sua utilização nas múltiplas e constantes situações exigidas por uma sociedade onde se confrontarão com estas competências em suportes materiais e gráficos diversificados, pois a informação que lhe chega é cada vez em maior quantidade e o documento escrito continua a ser fundamental na sua interação com a sociedade e no exercício da sua profissão.

Por outro lado, os alunos não chegaram a desenvolver capacidades especializadas em vários géneros textuais e escritos em suportes variados nem as de «(...) comunicar em contextos que, pelas suas características próprias, implicam um uso da linguagem que exige um maior grau de explicitação» (Carvalho, 1999:19), pois são os próprios professores a reconhecer a pouca utilidade de tal atividade. Muitas vezes, foi apenas nos seus momentos de avaliação que abordaram a escrita em contexto escolar.

Vários estudos feitos nas últimas décadas provaram que a escrita é uma competência essencial à construção do conhecimento de outras disciplinas, apresentando potencialidades de se transformar ela própria num instrumento de aprendizagem, na medida em que não só regista as ideias e o conhecimento adquirido até esse instante, como ajuda a encontrar novas ideias e possibilidades através da reflexão que ela desencadeia em si mesma. Esta função epistémica da escrita, ao serviço da construção do conhecimento, só é possível se ela não se confinar à transcrição ou repetição de informação, isto é, transformar o conhecimento numa parte integrante de um contexto que o torne significativo. «Em ligação a esse contexto significativo, o aluno encontrará, durante o processo e no momento de realização de funções por meio do produto escrito, vivências nas quais se projeta como pessoa, com o seu empenho e com os seus sentimentos e emoções» (Barbeiro a, p.185). Mas não pode acontecer à margem da escola, pois haverá alunos que nunca encontrarão no seu meio sociocultural o

acesso a tais vivências, a sua promoção e valorização. Pelo contrário, ela deve «(...) alargar as vivências proporcionadas no meio escolar ao universo de funções que os textos desempenham» (Barbeiro a, p.186).

2. Perspetivas sobre o ensino-aprendizagem da escrita

Na primeira metade do século XX, as orientações provenientes das correntes dos estudos literários influenciaram significativamente o ensino da leitura e da escrita na escola. Ao assumir o texto como objeto de análise em si, era preciso atentar nas características estruturais dos textos e nas relações internas que se estabelecem entre os seus elementos. «Neste enfoque, o autor é perspectivado como aquele que transmite um significado através do texto, cabendo ao leitor, recetor deste significado, a tarefa da sua descodificação. Consequentemente, o contexto passa a ser algo exterior ao texto, não se encontrando nele inscrito» (Camps, 2005:12). O texto é lido “minuciosamente”, eliminando-se a análise subjetiva, como propunham as correntes anteriores. Aos alunos cabia descobrir a estrutura do texto, a sua forma, a sua gramática, e “criar”, abrindo espaço à construção de uma consciência sobre o que é ler e escrever.

O interesse posterior pela compreensão e produção de textos não literários, auxiliado pelos contributos da linguística textual e pelo estabelecimento de tipologias textuais baseadas em características estruturais e linguísticas, abre caminho ao aprofundamento do ensino dos diferentes tipos de texto, sobretudo dos que são específicos dos contextos de aprendizagem das diferentes matérias do currículo e da expressão escrita. O texto é, agora, perspectivado enquanto unidade, cujos elementos e recursos formais relativamente a essa globalidade estão dependentes entre si. O professor poderá fornecer aos alunos «(...) instrumentos de interpretação favorecedores do acesso aos textos elaborados pela cultura em que crescem e se desenvolvem, potenciando-se, desse modo, uma compreensão e uma comunicação mais ricas e mais profundas» (Camps, 2005:14).

A entrada da diversidade de textos na aula e a influência da linguística textual no ensino conduziu à perceção das dificuldades dos alunos na competência de escrita e do papel da Psicologia Cognitiva no enfoque não no produto da atividade de escrita, mas no das operações mentais implicadas nesse processo e que, com frequência, não se manifestam externamente. O trabalho incide, agora, quer na planificação, na textualização e na revisão - que não se processam sequencialmente, mas antes de modo recursivo -, quer na função do texto que o escrevente vai redigir, do seu destinatário e de si mesmo, enquanto escrevente, do conhecimento dos esquemas textuais, dos conteúdos temáticos a abordar, entre muitas outras componentes que interferem no ato de escrever.

Os efeitos no ensino da redação foram de tal maneira significativos que o texto deu lugar à sua diversidade, ao processo e ao seu ensino, assim como ao das estratégias de resolução de problemas de composição, do controlo adequado do processo de produção textual e da aprendizagem de técnicas específicas para cada um dos subprocessos implicados.

Tornou-se possível ensinar a escrita na aula, cabendo ao professor o papel de guia durante todo o processo, numa atitude de interação contínua com os alunos e destes com os seus pares, assumindo a escrita uma conceção mais contextualizada e pragmática. Surgem os projetos de escrita, inseridos no modelo de sequência didática, abrindo portas a novos rumos na investigação: a necessidade de se considerar a complexidade do contexto e os objetivos discursivos e linguísticos sempre presentes numa atividade de escrita.

Os novos rumos são, agora, conduzidos pela perspetiva sociocognitiva, relacionando o processo de escrever com os contextos sociais, na procura de uma maior aproximação entre a escrita e os conteúdos curriculares – por isso, centram a sua atenção nos chamados textos explicativos, informativos ou expositivos, afinal aqueles que os estudantes deviam dominar no quadro das suas atividades escolares ou académicas –, reconhecendo que os textos não são independentes do contexto, mas dele emergem. Foi, assim, necessário convocar os ensinamentos dos estudos linguísticos sobre a enunciação e o discurso, como a pragmática e a análise do discurso, fornecendo bases concetuais indispensáveis à compreensão da produção escrita como atividade de uso da língua. Na escola, e correspondendo ao aproveitamento dos ensinamentos da investigação, criaram-se momentos reais de escrita nos quais os contextos entendidos, como situação comunicativa (quem escreve, a quem escreve, com que intenção) e como espaço social, se sobrepõem. Começa-se a compreender como os alunos constroem o seu saber sobre a língua através de situações que lhes permitam relacionar os conteúdos da aprendizagem com as atividades de produção e de compreensão em contextos que lhes dêem sentido, respeitando o seu estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional.

As situações de ensino e aprendizagem representam «(...) atividades partilhadas, sociais, que são levadas a cabo na escola, lugar onde crianças e jovens desenvolvem uma parte da sua vida com o objetivo de crescer como cidadãos e de se apropriarem daqueles saberes que a sociedade considera básicos para si» (Camps, 2005:21). A eles deve ser dado o papel principal na escola, como espaço de comunicação, através da sua participação em projetos onde a escrita surge «(...) como meio de exploração e de conhecimento de si mesmos, da sua própria realidade e da realidade à sua volta, e como instrumentos de exploração do mundo» (Camps, 2005:21).

Por isso, a construção do nosso projeto insere-se numa perspetiva recente da investigação da pedagogia da escrita, que entende ser necessário estudar as relações entre quatro planos distintos, não os encarando de forma estanque, antes recolhendo os contributos e ensinamentos de cada um para um estudo mais completo e acabado sobre o ensino e a aprendizagem da escrita, colocando-se a ênfase no diálogo que deve existir entre os géneros escolares e os tipos de discurso que as sociedades alfabetizadas foram elaborando, e cujas características os alunos devem aprender a dominar: «(...) a) o *plano do sujeito* que aprende, com as suas características pessoais, o seu nível de desenvolvimento cognitivo, as suas competências de uso da linguagem em geral, e da escrita em particular; b) o *plano da relação*

da escrita com os outros domínios ou conteúdos da disciplina de Português – conhecimento explícito da língua, leitura e oralidade; c) num outro nível, o plano da implicação da escrita no quadro das outras disciplinas escolares; d) finalmente, o plano da participação, pela escrita, no quadro mais alargado da escola enquanto comunidade e na(s) comunidade(s) em que a escola e os sujeitos se inserem» (Carvalho, 2011: 94).

Sabendo, ainda, que a motivação individual e os objetivos que cada aluno se propõe atingir com determinada atividade de escrita são determinantes no sentido a atribuir-lhe, na metodologia de trabalho de projeto que nos tem servido de orientação na nossa investigação, têm sido concebidas situações de aprendizagem escolar da composição escrita, relacionadas também com os conteúdos curriculares e as suas finalidades, com significado na relação com o todo, através das interações verbais das pessoas que partilham um mesmo contexto de comunicação, aprendendo a conhecer e a participar na complexa realidade social, na qual se constroem como pessoas. É nesta dinâmica que os géneros discursivos são convocados e trabalhados detalhadamente em sequências didáticas planificadas, permitindo a entrada noutras áreas do conhecimento, na construção de uma interdisciplinaridade de saberes e de uma transversalidade da escrita, afinal tão desejadas neste nível de ensino. Como afirma Anna Camps (2005:23-24), «A linha de investigação sobre o ensino da composição escrita a partir de sequências didáticas baseadas em projetos tem permitido avançar na análise dos dois processos: o de composição textual que tem os seus próprios objetivos na dinâmica da comunicação verbal e o de ensino e aprendizagem dos procedimentos e dos conteúdos linguístico-discursivos do género sobre o qual se trabalha».

3. A aula de Português do Secundário e a construção de eventos de literacia

O novo programa de Português do ensino secundário, homologado em maio de 2001, para o 10º ano, e março de 2002, para o 11º e 12º anos, mas apenas com entrada em vigor no ano letivo de 2003/2004, apresenta a aula desta disciplina como espaço para a consciência e fruição integral da língua; de transversalidade cultural e linguística; de desenvolvimento das competências da compreensão/expressão oral e escrita, conduzindo ao seu domínio cada vez mais autónomo; de conhecimento reflexivo da língua; e de promoção da leitura. Através do contacto com uma variedade de textos e de situações, favorece-se o desenvolvimento intelectual, social e afetivo do aluno e o seu apetrechamento com os instrumentos indispensáveis à participação ativa no mundo a que pertence. A expressão escrita reforça esta vertente associada ao exercício da cidadania e ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos, condicionando o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares. A sua complexidade exige ao aluno a consciencialização dos mecanismos cognitivos e linguísticos que ela envolve e a prática intensiva que permita a real aquisição das suas técnicas. Acresce que, do ponto de vista pedagógico, os escritos produzidos devem ser «(...) significativos para o aluno, [que] não se destinem apenas ao professor, mas desempenhem funções previamente estabelecidas que sejam motivantes e compensadoras para o autor dessas produções» (ME, 2002:21). Sendo produto de uma intencionalidade, torna-se

necessário recorrer a vários tipos de texto, de acordo com os seus destinatários, situações e finalidades, levando à escrita frequente de textos, seguindo modelos e escrevendo várias versões do mesmo escrito, em interação com as outras competências nucleares. A criação de oficinas de escrita no espaço de aula favorece, «(...) numa progressão diferenciada, a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto, bem como uma gestão pedagógica do erro» (ME, 2002:22). Ao professor cabe um papel ativo com o aluno, pois, do acompanhamento individualizado, nasce uma interação e uma entreajuda entre ambos, permitindo uma intervenção imediata sobre as dificuldades de aprendizagem e auxiliando o seu trabalho de modo planificado e sistemático, através também do diálogo e da reflexão sobre o funcionamento da língua, e em articulação com a oralidade. Da reescrita contínua nascerá o aperfeiçoamento textual e a consciência crítica, facilitando a aprendizagem. Esta situação pode ainda sair reforçada da ligação estreita existente entre a leitura e a escrita, ao propiciar um manancial de situações de produção e de compreensão, levando o aluno a descobrir as suas potencialidades e a adquirir uma melhor e mais produtiva relação com os textos literários, para além da leitura constituir uma excelente fonte de documentação ou ponto de partida para a aquisição de modelos de textos a produzir em contexto laboratorial.

Na introdução deste programa de língua portuguesa, fica clara a relação estreita estabelecida entre o papel desempenhado por esta disciplina, e, conseqüentemente, pela escola e o meio onde se insere como forma de promoção do sucesso pessoal e profissional dos jovens estudantes.

Volvidos cerca de dez anos sobre a implementação do novo programa de Português no ensino secundário, a distância que nos separa do cumprimento pleno destes desideratos ainda é muito grande. Os elevados níveis de iliteracia existentes na população portuguesa escolarizada continuam a alertar para a menor utilização que a maioria das pessoas faz da linguagem escrita, deixando-as expostas a manipulações sociais e políticas, e revelando uma escola ineficaz nesta matéria, contrariando, simultaneamente, o princípio de que é uma escola para todos. Dominar a escrita é uma questão de cidadania. Ela simboliza, sobretudo, o poder enquanto instrumento de intervenção social, embora, através dela, sejam também desenvolvidas as competências de acesso à informação e de seleção crítica do que é relevante.

A ausência de significado destas aprendizagens, acrescida da falta de aprendizagem explícita da escrita, constitui o cerne dos obstáculos produzidos pela leitura e escrita, muitas vezes intransponíveis no contexto escolar, conduzindo a índices elevados de insucesso e dificultando os processos de transferência de saberes para a vida ativa. Para Sérgio Niza (2007:15), «(...) os textos escritos produzem sempre interação com os contextos culturais, históricos e institucionais onde atuam, estudam e trabalham aqueles que os produzem (...)», destacando o caráter cultural e situado da escrita. Porém, o que a escola habitualmente tende a fazer é perspetivar a aprendizagem da escrita como um meio para aceder e exercitar um saber imposto, transformando-a num objeto de estudo normativo, relegando, para segundo

plano, a sua vertente comunicativa. A composição ainda é frequentemente imposta aos alunos, com o professor como único destinatário, valorizando-se o ensino da gramática e a vigilância do erro ortográfico como duas condições essenciais à excelente qualidade linguística e discursiva que se aguarda no final da produção solitária do texto escrito. Contudo, a avaliação na escola é feita através dela, quer seja para verificar os conhecimentos adquiridos, quer a própria composição, isto é, não o seu processo, mas o seu produto final.

Se, antigamente, a escrita era uma competência adquirida, tendo o professor uma intervenção limitada nesse campo porque o aluno a dominava, com a massificação do ensino as dificuldades notam-se mais, embora as estratégias pedagógico-didáticas continuem sensivelmente as mesmas, registando-se uma deficiente e ineficaz correção» Aida Santos (1994:25-6). Deste modo, os resultados não podem ser satisfatórios no que à competência da escrita diz respeito.

Conscientes desta visão mecanicista da educação e das conceções tradicionais do ensino, ainda bastante visíveis nas práticas de muitos professores, e inconformadas com o papel de reprodução e de avaliação a que a escrita ainda é remetida na escola, iniciámos um estudo de caso no intuito de verificar em que medida a metodologia de trabalho de projeto constitui uma mais-valia na aprendizagem efetiva da escrita, conferindo-lhe sentido, ao mesmo tempo que motiva o aluno, levando-o a construir conhecimento e a aprender a escrever no ensino secundário. Frequentemente, o desenvolvimento de projetos, embora proporcione a participação em eventos de literacia, circunscreve-se à própria vida escolar, tornando-se depois objeto de avaliação.

Quisemos ir mais longe, ultrapassando a vida escolar, numa tentativa de aproximação à realidade social e cultural do meio de onde os alunos são provenientes: o Douro. Neste contexto, acreditamos que a ativação de competências de literacia proporciona vivências «(...) que permit[e]m a descoberta das funções da escrita e que torn[a]m significativas as competências de leitura e de escrita, em ligação a dimensões como a fruição e criação estéticas, a expressão pessoal, a procura de informação, a elaboração de documentos para o exercício da cidadania e para a comunicação interpessoal, a descoberta de utilizações específicas no âmbito de determinadas atividades (...)» (Luís Barbeiro b, p.2), atribuindo aos alunos o desempenho de funções ancoradas na leitura e produção de textos.

Além disso, o desenvolvimento de projetos atribui uma função aos saberes mobilizados com vista à obtenção de um resultado para o qual contribui a cooperação de todos os participantes. O empenhamento destes tem sido notório, pois sentem já o projeto como seu, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades, mobilizando diversos saberes adequados a uma situação concreta e implicando um fazer que se desenrola no tempo, sempre aberto à transformação, à descoberta, às ideias novas e à resolução de problemas imprevistos, apresentando-se como cenários ideais de verdadeira aprendizagem. «Esta dimensão de reflexão alarga o relacionamento do indivíduo com os textos escritos, constituindo-os como

objetos de descoberta e de projeção para novas possibilidades, a partir das experiências do sujeito» (Luís Barbeiro b, p.3).

3.1 Os *mass media* e o desenvolvimento da competência de escrita

Os meios de comunicação fazem parte do nosso quotidiano, espelhando e condicionando a nossa forma de pensar e agir, ao mesmo tempo que nos interligam uns aos outros, fazendo-nos assumir funções de fornecedores, produtores e consumidores. Os seus profissionais sabem transmitir os saberes acumulados pela humanidade, manipulando-os de modo a transformá-los em curiosidades interessantes, nada deixando ao acaso.

Desempenham a sua função de informar com cada programa, fala, som ou imagem, expondo a sociedade para ela mesma. A grande aceitação de alguns desses órgãos de comunicação social junto do público transforma-os em ferramentas ideais de venda de ideias, serviços e produtos, manipulando o seu destinatário através de recursos que a escola não tem. Por isso, devem ocupar um espaço na escola e ser usados nas suas diferentes dimensões: cultural, política, social, económica, histórica, linguística. Mas é preciso analisá-los, ler e filtrar as suas mensagens e submetê-los à crítica no seu uso em contexto escolar, e não encará-los apenas na sua vertente de difusor de conteúdos.

O recurso aos *media* tem-se revelado indispensável na prossecução do nosso projeto através da produção e da leitura analítica e crítica - os textos dos *media* são essenciais na formação de leitores críticos e conscientes da informação de que diariamente são recetores, leitores capazes de distinguir objetividade de subjetividade, facto de opinião -, em termos de conteúdo, intencionalidade e forma, de textos de carácter multimodal de natureza política, histórica, económica e socioculturalmente situada. Procuramos promover a tomada de consciência dos modos distintos de comunicar na sociedade, visando uma participação ativa e esclarecida na vida local e social pela leitura e produção de géneros textuais diversos. Enquanto fonte de conhecimentos gerais e de consulta mais atualizada de conteúdos organizados, claros e sequenciados, eles abrem as janelas para o mundo, ao mesmo tempo que ensinam a desenvolver e treinar, a par de outras, as competências de leitura de textos e imagens (fixas e em movimento) – formas distintas de ler -, as competências de oralidade e de escrita e a reflexão sobre a língua. Na verdade, cabe à escola promover situações de aprendizagem com vista ao desenvolvimento da competência de comunicação: competência linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica.

A entrevista jornalística divulgada na rádio, na televisão e na imprensa já mereceu a nossa atenção quer para recolha de informação sobre a região duriense, quer para análise crítica quanto à sua especificidade e complexidade ao nível da tipologia e estrutura para posterior preparação e realização de outras, como a do proprietário de uma quinta produtora de vinho, a do seu caseiro e as de alguns dos seus hóspedes. Simultaneamente, a nossa escolha recaiu nos princípios reguladores da interação discursiva, estes últimos por se revelarem imprescindíveis a uma correta interiorização daquela, em cumprimento também com o

estipulado no Programa. De facto, constituindo a entrevista um discurso conversacional caracterizado por perguntas de um interlocutor e pelas respostas do outro – um texto poligerado, ou seja, produzido por mais do que locutor –, ela transforma-se num verdadeiro diálogo, com opiniões e argumentos de todos os intervenientes, regido por regras que orientam o modo como os falantes se comportam e convencionam a eficácia das suas trocas verbais, transformando, conseqüentemente, o discurso numa situação de comunicação efetiva e eficaz. Estas regras abrangem dois constituintes: a significação do(s) enunciado(s) proferido(s) no ato comunicativo e o sentido da comunicação. Este último é construído a partir das inferências pragmáticas exigidas aos interlocutores e sustentadas pelos princípios universais reguladores da interação discursiva, nomeadamente o princípio da cooperação, de cortesia e as máximas conversacionais. Daí a nossa preferência pelas entrevistas orais televisas e radiofónicas, ainda que contrapostas às entrevistas redigidas.

Os editoriais, os artigos de opinião e a crónica (radiofónica e da imprensa) foram outros géneros textuais do discurso jornalístico estudados quanto às suas propriedades. Nestes textos, a dimensão argumentativa é particularmente relevante, dado que o locutor pretende fazer com que os seus alocutários adiram às suas teses, convencendo-os e persuadindo-os. Por conseguinte, estudámos as sequências de tipo argumentativo dominantes em textos deste género. Separámos a responsabilidade da opinião em cada um deles: no primeiro, é a direcção do jornal ou da revista que se compromete com os conteúdos que veicula e, nos restantes, apenas o locutor se responsabiliza pelas opiniões explicitadas.

A partir destes modelos, refletimos sobre as macroproposições integradoras das sequências textuais de tipo argumentativo, enquanto modos de estruturação textual, para nos apercebermos do modo de ordenação das premissas e da conclusão: a ordem progressiva e a ordem regressiva, de acordo com a intenção comunicativa subjacente, com conseqüentes reflexos na linearidade textual. Eles vêm igualmente marcados pelo dialogismo – a argumentação ocorre entre dois interlocutores que desempenham os papéis de proponente e de oponente - e condicionados pelo contexto verbal e situacional, por outros textos, surgindo em situações específicas, com locutores concretos, em determinados tempos e espaços sociais e físicos, como “resposta” a outros locutores, podendo ele próprio, suscitar outras “respostas”. Por vezes, surgiram estruturas mais complexas de uma sequência argumentativa, integrando fases narrativas, descritivas ou explicativas.

Com base na leitura destes géneros textuais, recolhidos essencialmente na imprensa e de temáticas atuais variadas, os alunos encontraram modelos para a produção, em contexto oficial, dos seus textos argumentativos, alguns dos quais integrarão o roteiro paisagístico que estão a construir, sendo outros úteis noutros contextos adjacentes ao decurso do referido projeto.

A reportagem tem sido outro género discursivo trabalhado em contexto de sala de aula, sobretudo pelo seu efeito perlocutório pretendido - o de informar -, cabendo à função

denotativa a função da linguagem predominante. Neste aspeto, evidencia características próprias da notícia e da entrevista, esta última por poder integrar sequências de tipo dialogal ao colocar questões e ao obter respostas dos indivíduos entrevistados. Foi o que aconteceu, por exemplo, com uma reportagem sobre o enoturismo, extraída da revista *Visão*, e determinante na preparação das entrevistas aos turistas da quinta duriense envolvida no projeto.

Associada à reportagem, surge a notícia, com a qual o locutor pretende divulgar um acontecimento ou um conjunto de eventos de variada natureza, com correspondência entre os conteúdos veiculados e a realidade objetiva atestável. Deste modo, a função denotativa constitui a função da linguagem predominante. Sobejamente estudada no ensino básico, recordámos a seleção e distribuição dos conteúdos no texto e a sua dimensão informativa, quer se tratasse de uma notícia escrita, em suporte papel ou digital, quer produzida oralmente na televisão e na rádio. Este contacto visava a recolha de dados sobre a referida quinta, a figura de D. Antónia Ferreira (Ferreirinha) e do seu descendente direto, atual proprietário da quinta, o Douro e as vindimas. Estes dados têm-se revelado muito úteis na elaboração do nosso roteiro.

Precisamente por causa desta figura ímpar na história do Douro, recorreremos quer à série televisiva escrita por Francisco Moita Flores, “A Ferreirinha”, quer a documentários, muitos deles acessíveis apenas na internet, para um conhecimento mais aprofundado tanto da sua época, como da sua vida privada, complementada com a visita à exposição temporária do Museu do Douro, intitulada “D: Antónia: uma vida singular”, realizada em 2011, no âmbito das comemorações dos duzentos anos do seu nascimento. A este propósito, consultámos a imprensa regional e a nacional, com vista à recolha de informação imprescindível à elaboração do friso cronológico constante no nosso roteiro, porque jornalismo e memória caminham lado a lado, colocando à nossa disposição, de maneira contínua e ininterrupta, factos da vida selecionados e construídos jornalisticamente, com tantas faces e vozes quanto os *media* existentes.

Para divulgação de todas as atividades já levadas a cabo e os objetivos subjacente à investigação universitária por detrás da construção do roteiro em suporte papel e audiovisual, os alunos foram ainda chamados a conhecer o comunicado de imprensa para posterior redação de um. Mais uma vez, tratou-se de uma ocasião propícia ao desenvolvimento da competência da escrita, ao permitir que os alunos tomassem consciência deste modo específico de comunicar em sociedade. Na verdade, para a redação do nosso comunicado de imprensa, os alunos tiveram de adequar o texto à situação de comunicação, tendo em conta os objetivos que presidiam à sua produção e o leitor a quem se destinava cujo contexto próprio e necessidade de informação determinavam a estrutura, conteúdo e organização textuais. Todo este trabalho de desenvolvimento da competência da escrita tem decorrido nas chamadas “oficinas de escrita”, espaço privilegiado de verdadeiras aprendizagens do processo da escrita, nas quais tem sido possível trabalhar os três sub-processos - a planificação, a redação e a revisão textuais – de modo recursivo e interativo.

A curto prazo, e a propósito da descrição da geologia, da vinha, dos socalcos e muros, das árvores, em suma, da paisagem da quinta em estudo, os alunos terão de ler artigos científicos, sobretudo em revistas especializadas, para procederem à escrita de textos expositivos e descritivos sobre aquelas realidades e que constarão no nosso roteiro.

3.2 A imagem na sala de aula de Português

As potencialidades do ensino pela imagem são hoje reconhecidas pelos professores de Português, embora o seu recurso na sala de aula seja pouco sistemático porque está limitado pela conceção de ensino/aprendizagem baseada na exposição e assente quase exclusivamente no uso da palavra. Mostram-se imagens, mas não se ensina pelas imagens nem a sua linguagem específica, com valor próprio. No ensino secundário, é o próprio programa oficial que impõe "(...) não só a leitura de textos escritos mas também de imagens, equacionando a relação entre o verbal e o visual" (ME, 2002:24), atentando no seu carácter interdisciplinar e polivalente.

Sendo já uma presença constante nas nossas aulas, há muito que os alunos deixaram de as considerar apenas como elementos motivadores e ilustrativos da sua aprendizagem. O estudo da sua linguagem específica, com valor próprio, ocorreu já em múltiplas ocasiões. Dela extraímos a maior quantidade de informação e treinámos algumas estratégias da sua leitura correta e adequada. Não raras vezes elaborámos um guião de exploração fragmentada e com cadência da imagem fixa e em movimento, que passava pela identificação do tema, da(s) técnica(s) usadas, dos modos de criação da ilusão do espaço e da luz (como nos quadros, por exemplo), das marcas do estilo do período histórico representado, da linguagem simbólica e alegórica subjacente, mas também pela dimensão pessoal que a observação de uma imagem exige dos alunos, em consonância com as suas experiências e vivências. No final, procurávamos, com todos estes elementos, construir a sua significação e contribuir para a familiarização dos jovens com diferentes formas de comunicar. Noutras ocasiões, optámos pela «vagabundagem visual» (Moderno, 1992), ou seja, pela fruição plena da imagem sem mediação da professora, aproveitando-se as intervenções orais dos alunos para focar a sua atenção nos aspetos mais científicos e importantes, por vezes complementados com esquemas para clarificação do conteúdo da imagem.

Em suma, estas atividades pedagógicas constituíram formas de "alfabetização visual" ao permitirem aos alunos a compreensão e domínio de uma linguagem, com o seu sistema próprio de representação, utilizada como elemento de comunicação (Calado, 1994), afinal a linguagem com a qual eles mais se defrontam no seu dia a dia fora da escola e de que gostam e procuram para se expressarem. Acreditamos que é preciso ensinar a ver uma imagem, embora não possa confinar-se apenas a uma leitura denotativa, com destaque para a descrição objetiva dos seus elementos constitutivos, pois é importante interpretá-la, nela descobrindo as suas conotações e as suas potencialidades interpretativas, assim como o essencial e o acessório.

Por isso, no projeto de construção do roteiro paisagístico de uma quinta do Douro, tivemos, indiscutivelmente, de recorrer à imagem, passando esta também a ser perspetivada como instrumento de comunicação, de informação, de conhecimento, de discurso, de ensinamento, mas também como utensílio de memorização e de observação do real (Duborgel, 1992). Por um lado, os alunos têm feito leituras analíticas de filmes e fotografias captados na referida quinta, enquanto representações do real percebido, selecionados em função do objetivo da sua presença no guia, isto é, do seu objetivo comunicativo, como a redação de um texto expositivo sobre, por exemplo, os tipos de vinha e de árvores de fruto, de um texto argumentativo ao serviço de uma análise crítica das mensagens visuais ou, ainda, de um outro expressivo, criativo e mais intimista, como a evocação de memórias infantis ou juvenis vivenciadas no Douro, região de onde são naturais. Por outro lado, desenvolvem as suas capacidades percetivo-visuais através não só da composição de mensagens icónicas para se expressarem e comunicarem com os demais, exigindo algum domínio do código visual – é o caso da combinação de fotografias na mesma página do roteiro ou da produção de um filme global e final do projeto para posterior divulgação quer junto dos seguidores do enoturismo desta quinta, quer no Museu do Douro -, mas também da sua combinação com outras linguagens, como, por exemplo, a legendagem de fotografias, entre outras situações.

Para facilitar este trabalho, recorremos aos meios de comunicação social, neles procurando imagens plásticas e anúncios publicitários sobre variados temas; reportagens, notícias e documentários sobre o Douro e as suas realidades históricas, geográficas, económicas, ambientais e sociais; e revistas especializadas sobre o vinho. A literatura aparece associada ao Douro. Portanto, a leitura integral de *A cidade e as serras*, de Eça de Queirós, tem ajudado na seleção das melhores imagens para o roteiro. O trabalho então levado a cabo tem sustentado outras atividades conducentes ao nosso roteiro paisagístico.

O desenvolvimento deste projeto tem permitido a abordagem do conceito pleno de “literacy”, de conteúdos de forma apelativa e facilitado a compreensão e a aquisição de conhecimentos, a capacidade crítica, o enriquecimento do pensamento, a intensificação das emoções, a estimulação do sonho, da imaginação e da criatividade. Simultaneamente, registamos a participação e cooperação dos alunos, cuja socialização e integração na comunidade local e nacional aparecem mais facilitadas devido à compreensão do mundo que os rodeia porque defendemos uma escola atualizada e interessante, com alunos ativos, que interagem entre si e com o professor em aulas necessariamente mais dinâmicas,

4. Conclusão

Perspetivada como contributo na construção de uma didática eficaz da escrita, com vista ao cumprimento da função e da responsabilidade exclusiva da escola - o ensino desta competência da qual nenhum professor se deveria alhear, pois só a ele compete, reservando um espaço para a escrita -, temos delineado a nossa investigação na busca de soluções para

os obstáculos relativos à incapacidade de conciliação dos conteúdos programáticos previstos para a disciplina de Português no ensino secundário, com a carga horária semanal a ela atribuída e com a tarefa exigida de “recuperação” e de “remediação” de aprendizagens linguísticas “incompletas” ou mal sucedidas anteriormente, não descurando o interesse do aluno e o exame que o aguarda no final deste ciclo. Acreditamos que é possível ensinar e aprender a escrever neste nível de ensino, respeitando o estipulado no programa oficial, praticando, nas aulas de Português, a escrita como atividade, segundo critérios e frequência determinados pelo cumprimento de um projeto participado e condicionado por uma variedade de fatores específicos desta modalidade de trabalho. Com ele, achamos que é possível propor uma intervenção que se revele mais eficaz no domínio da escrita, integrando todos os conhecimentos e competências interligadas e relativas ao funcionamento e à produção do escrito, para além das operações cognitivas, numa tentativa de explicitar os procedimentos a adotar que não se confinam às práticas corretivas – tantas vezes fluidas, feitas de forma empírica, reforçando a ideia errada de que a avaliação dos escritos é, em Português, muito subjetiva -, antes têm passado pelo ensino processual da escrita conducente à sua real aprendizagem, associado sempre à motivação do aluno e às aprendizagens anteriores.

Conscientes de que a evolução tecnológica e o acesso individual às suas potencialidades transformaram significativamente as formas de comunicação entre as pessoas e a linguagem nelas utilizada, integrámos essas novas formas textuais, de carácter multimodal, nas atividades a realizar no âmbito do projeto, pois sabemos que, atualmente, a escrita é um dos vários modos de representação e construção de sentido.

Simultaneamente, temos convocado os meios de comunicação social porque acreditamos que, através da metodologia de trabalho de projeto, eles serão capazes de ensinar os diversos usos da linguagem, com recurso a uma pedagogia da comunicação - implicando o aluno nos processos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, facilitadores da própria aprendizagem -, tornando-a mais próxima do mundo onde o aluno e o professor estão inseridos e para o qual têm de se preparar, incrementando práticas de literacia que envolvem a leitura e a escrita de géneros textuais diversos em função dos contextos particulares e socialmente relevantes em que se inserem.

Do mesmo modo, estamos conscientes que eles têm desenvolvido a compreensão crítica e uma participação ativa dos nossos alunos, ajudando-os a interpretar, a realizar julgamentos informados e a compreender os mecanismos, as estratégias e as mensagens que aqueles veiculam, o seu papel e impacto na sociedade, e a tornarem-se consumidores mais competentes de informação, conscientes e críticos.

A educação pelos/com os *media*, ao favorecerem uma outra abordagem no processo de ensino-aprendizagem, têm também funcionado como complemento à educação e um recurso fundamental na educação para os *media*, tornando a aprendizagem participada, com

interesse e significado para os alunos, desenvolvendo nestes uma atitude crítica e interveniente perante a realidade.

O nosso projeto, ainda em fase de elaboração, tem vindo a demonstrar que é efetivamente possível educar para, com e nos *média*, promovendo a cidadania pela aproximação entre estes e a comunidade onde os alunos se inserem e gerando novos leitores, ouvintes e telespetadores de meios de comunicação social.

Como Christine Barré-De Miniac (1996:13), «N'est-ce pas en effet un droit de considérer que douze années de scolarité pendant lesquelles l'écrit est omniprésent, devraient permettre aux bacheliers de posséder un bagage scriptural, en termes de compétence et d'attitude à l'égard de l'écrit, leur permettant d'affronter les situations les plus variées ?».

Encontrar uma resposta a questões como esta representará um modesto contributo na construção de uma verdadeira didática da escrita na aula de Português do ensino secundário. Se, como afirma Bronckart (1991:71), «(...) l'école reste un lieu d'apprentissage, de propédeutique et donc de choix», acreditamos que ainda há um longo caminho a percorrer no cumprimento pleno do papel da escola secundária em matéria de aquisição dos usos da escrita.

- 5. Nota:** * Este trabalho faz parte de um projeto de investigação desenvolvido no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação (especialidade de Literacias e Ensino do Português) pelo Centro de Investigação em Educação – CIEEd - da Universidade do Minho.

6. Referências bibliográficas

BARBEIRO, Luís a. "A escrita no trabalho de projecto: construção de conhecimento e eventos de literacia", Disponível em http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/21/Barbeiro,_L_, consultado no dia 18 de agosto de 2011.

BARBEIRO, Luís b. "Processo e produtos de escrita no desenvolvimento de projectos", de Luís Barbeiro. Disponível em http://almadaforma.org/proformar/revista/edicao_15/proc_escr_desen_projectos.pdf, consultado no dia 18 de agosto de 2011.

BARBEIRO, Luís (2003). *Escrita. Construir a Aprendizagem*. Universidade do Minho : Instituto de Educação e Psicologia.

BRONCKART, J.-P. (1991). "Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français". *Etudes de Linguistique Appliquée*, 83:63-74.

CALADO, Isabel (1994). *A Utilização Educativa das Imagens*. Porto: Porto Editora.

CAMPS, Anna (2005). "Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita". In José A. Brandão Carvalho *et alii* (Org.) (2005), *A escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Atas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, pp. 11-26.

CARVALHO, J. A. Brandão (1999). *O Ensino da Escrita. Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

CARVALHO, José A. Brandão (2011). "A Escrita como objecto escolar – contributo para a sua (re)configuração". In Isabel Duarte & Olívia Figueiredo (Orgs.), *Português, Língua e Ensino*. Porto: U. Porto, Editorial, pp.76-105.

CORTESÃO, L. (1998). "Da Necessidade de Vigilância Crítica à Importância da Prática da Investigação-Ação". *Revista de Educação*, vol. VII (1):27-33.

DUBORGEL, Bruno (1992). *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.

FONSECA, F.I. (1994a). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

FONSECA, F. I. (Org.) (1994). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

GUEDES, M^a Graça *et alii* (2007). *Bolonha. Ensino e Aprendizagem por Projecto*. Lisboa: Centro Atlântico.

MODERNO, António (1992). *A Comunicação Audiovisual no Processo Didáctico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

NIZA, Sérgio (2007). "Prefácio", In Inácia Santana (2007), *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora, 2007, p.13-6.

Programa de Português 10º, 11º e 12º anos. Cursos Científico- Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.

SANTOS, Aida (1994). "A escrita no ensino secundário". In F. I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas*, Porto: Porto Editora, pp. 19-44.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

A descentralização da comunicação enquanto forma de promoção e expansão do conhecimento e desenvolvimento intelectual

Cláudia Lima¹

Heitor Alvelos²

ID+ Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura, Porto, Portugal

Resumo: Neste artigo pretendemos salientar a importância da prática de novas abordagens comunicativas e novas formas de disseminação de bens culturais das Bibliotecas Públicas Portuguesas através da utilização de plataformas digitais disponíveis no contexto da web. Centrar-nos-emos num caso de estudo específico, a Biblioteca Pública Municipal do Porto (BPMP), pela sua natureza histórica e patrimonial que lhe permitiu reunir uma vasta coleção de espécies que constituem um retrato precioso da sociedade portuguesa ao longo de vários séculos, algumas das quais em estado avançado de degradação.

Com cerca de 180 anos, estima-se que esta biblioteca terá reunido nas suas coleções cerca de 1,5 milhões de itens³ que contemplam "livrarias medievais", cartografia proveniente de vários séculos, impressos raros que marcam um período temporal desde o século XVI até ao século XXI, um conjunto de espólios de escritores e artistas, entre outras espécies. Este aspeto tem atraído para esta instituição centenas de investigadores, eruditos e autores, nacionais e internacionais. Acresce ainda o facto de ter sido atribuído a esta instituição, desde a sua fundação, aquilo que é hoje conhecido como Depósito Legal, transformando-a numa fonte preciosa para o conhecimento e desenvolvimento intelectual da sociedade.

Partindo do pressuposto da biblioteca pública como uma força viva para a educação, cultura e informação (Unesco 1994) e considerando um novo paradigma social marcadamente caracterizado pelas tecnologias digitais e pela cultura da participação (Cardoso et al. 2005; Castells 2004; Jenkins 2008), foram já desenvolvidas práticas em diversas bibliotecas, nomeadamente nos Estados Unidos, que visam um melhor enquadramento da instituição na sua comunidade de utilizadores e que se enquadram no que Casey e Savastinuk (2007) designaram como Biblioteca 2.0. No presente artigo, partiremos de exemplos práticos neste âmbito que se têm revelado bem sucedidos para expor vantagens da utilização de plataformas digitais, nomeadamente no domínio da web, na BPMP, não só para ampliar o alcance das suas coleções e serviços a um público mais vasto e geograficamente distante, mas também para contribuir para a preservação de documentos históricos.

Palavras-Chave: Biblioteca 2.0, Biblioteca Pública, Cidadania, Web 2.0

1 Doutoranda no Programa Doutoral em Media Digitais da Universidade do Porto e da Universidade Nova de Lisboa, e em colaboração com a Universidade do Texas em Austin. Investigadora do ID+, Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura. Docente na Universidade Lusófona do Porto.

2 Doutorado em Media Culture (Royal College of Art, 2003). Director pela Universidade do Porto do ID+, Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura. Membro do Conselho Científico para as Ciências Sociais e Humanidades da Fundação para a Ciência e Tecnologia. Co-director do programa UTAustin-Portugal em Media Digitais.

3 Informação dada por fonte da BPMP durante as entrevistas realizadas no mês de Dezembro de 2012.

Introdução

O presente artigo surge no âmbito do projeto de investigação “Biblioteca em rede: comunicação integrada no contexto das culturas participativas”⁴, que tem como objetivo contribuir para soluções que, fazendo uso dos media digitais atualmente disponíveis de cariz fortemente participativo, melhor respondam às necessidades dos utilizadores de bibliotecas públicas portuguesas.

Face ao desenvolvimento cultural e tecnológico da nossa sociedade, impulsionado pelo advento da internet (Castells 2004; Lévy 1994; Lévy 1997) e claramente alimentado pelas tecnologias web 2.0 (Jenkins 2008; O'Reilly 2005; O'Reilly e Batetelle 2009), compreendemos que a atual abordagem que as bibliotecas públicas portuguesas praticam no espaço web não se enquadra, em geral, neste novo paradigma social.

O início do século XXI tem sido marcado por profundas alterações nos hábitos de pesquisa da sociedade, em parte devido à proliferação de informação neste meio e à facilidade com que esta pode ser atualizada (Shirky 2010). O fácil e rápido acesso à informação a partir de qualquer lugar com acesso à internet e o desenvolvimento de projetos como a *Wikipedia* ou *Google Book Project*, que conta já com milhões de livros digitalizados, conduz frequentemente a uma errada noção de que tudo está acessível a qualquer momento, vendo-se as bibliotecas com regularidade numa situação de gradual abandono por parte dos cidadãos. O papel destas instituições, enquanto “portais” de informação, passa a ser partilhado com outras fontes. Ainda que estas possam ser de qualidade muito variável e não garantida, são de mais fácil e rápido acesso, tornando-se em geral mais apelativas, nomeadamente para as gerações mais novas, ou a designada Geração Net, caracterizada como sendo a geração do “aqui e agora”, voltada para fontes instantâneas, de uso simples e resposta imediata como o *Google* (Agosto et al. 2011; Chaves et al. 2007; Dunn e Menchaca 2009).

Tendo em conta esta evolução cultural e tecnológica, e considerando a importância da biblioteca na educação, na cultura e na informação dos cidadãos (Unesco 1994), têm vindo a ser desenvolvidas práticas comunicativas regulares no domínio da web em diversas bibliotecas, nomeadamente nos Estados Unidos, que visam um melhor posicionamento da instituição face à sua comunidade de utilizadores e que se enquadram no que Casey e Savastinuk (2007) designaram como Biblioteca 2.0, um modelo de biblioteca ajustado a cada instituição em particular e centrado na sua comunidade de utilizadores específica.

É o caso da plataforma web da Ann Arbor District Library⁵ que, aproveitando o potencial de ferramentas web 2.0, estimula a participação do utilizador através das suas críticas literárias, recomendações, *tags*, classificações de obras ou comentários. Permite também a criação e partilha de listas bibliográficas e disponibiliza um catálogo bibliográfico virtual com uma função

4 Projeto de investigação no âmbito do Programa Doutoral em Medias Digitais da Universidade do Porto e da Universidade Nova de Lisboa e em colaboração com a Universidade do Texas em Austin.

5 <http://www.aadl.org>

designada *Card Catalogue Images*, que gera um cartão virtual para cada obra onde o utilizador pode registar as suas notas, ficando associado ao seu perfil.

Outro exemplo, é a plataforma web da Denver Public Library (DPL) que apresenta micro sites distintos orientados a diferentes públicos alvo, tais como adultos⁶, crianças⁷ ou adolescentes⁸, entre outros. Cada um destes micro sites apresenta uma linguagem gráfica, estrutura e conteúdos adequados ao público alvo, e é suportado por ferramentas web 2.0 para estimular a sua participação, sobretudo a través da publicação de críticas literárias, de música e de filmes e para dinamizar fóruns temáticos.

A DPL é também um exemplo de biblioteca que faz uma utilização diversificada de redes e media sociais como meio de dinamizar e promover os seus serviços⁹. Criaram 7 páginas de Facebook e 7 páginas no Twitter orientadas a faixas etárias e interesses diferentes. Possuem 2 canais no YouTube e um canal no Vimeo, abrangendo diferentes temáticas, e 2 páginas no Flickr, uma dirigida a adolescentes e outra para publicação de imagens do *The Western History/Genealogy Department*. Este departamento possui ainda uma página no Pinterest.

A Austin Public Library (APL) implementou recentemente um catálogo bibliográfico com um conjunto de ferramentas web 2.0 que permitem aos seus utilizadores vários níveis de participação, como publicar comentários, sumários de obras, criar listas bibliográficas, atribuir classificações e tags, aprimorar pesquisas introduzindo informações como “já tenho esta obra” ou “títulos semelhantes”, entre outros¹⁰.

A introdução deste novo catálogo permitiu otimizar a pesquisa bibliográfica e resultou numa maior utilização da plataforma pelos utilizadores, conforme pode ser demonstrado pelas próprias estatísticas de acessos ao catálogo. Enquanto que no mês de Fevereiro de 2012, quando ainda vigorava o antigo catálogo da APL, registaram-se 1.116.157 acessos ao catálogo, no mesmo mês em 2013, já com a nova plataforma, foram registados 2.042.106¹¹. Podemos aliás constatar que o aumento de acessos ao novo catálogo foi sentido praticamente desde a sua implementação em Agosto, tendo em conta que em Setembro já se registavam 1.888.919 acessos. O número de contributos dos utilizadores neste catálogo, através da utilização das ferramentas web 2.0 disponíveis, é também considerável, ultrapassando os 20.000 mensais desde Setembro.

A análise destas abordagens comunicativas nas plataformas web participativas, revela objetivamente vantagens da sua utilização e do estímulo à participação e envolvimento dos utilizadores nos serviços da biblioteca. Estando cientes da impossibilidade de uma “importação” do modelo americano para o contexto português, em parte devido a diferenças de teor económico e cultural, consideramos que este modelo revela um conjunto de práticas que podem ser reestruturadas especificamente em função da realidade encontrada em Portugal. Sendo a internet o principal meio de busca de informação atualmente utilizado, poderá representar, de facto, um ponto de partida para a mudança das abordagens comunicativas das

6 <http://denverlibrary.org>

7 <http://kids.denverlibrary.org>

8 <http://teens.denverlibrary.org>

9 <http://denverlibrary.org/social>

10 <http://austin.bibliocommons.com/>

11 Estatísticas fornecidas pelo órgão responsável pela gestão desta plataforma na Austin Public Library, em Março de 2013.

bibliotecas públicas à sua comunidade de utilizadores e para o desenvolvimento de serviços mais enquadrados nas atuais culturas participativas. Não obstante, verificamos que o uso de plataformas web pelas bibliotecas públicas portuguesas para a divulgação e promoção dos seus serviços é em geral reduzido, nomeadamente no que diz respeito a redes e media sociais, e a interação com o utilizador/leitor através destas plataformas não é particularmente estimulada.

Sendo as bibliotecas públicas verdadeiros repositórios de literatura e memórias documentais da história humana, poderão representar um forte contributo para o desenvolvimento intelectual da sociedade e para o aumento do seu nível de literacia, pressupondo para tal um maior envolvimento na comunidade e um melhor enquadramento face à sua evolução cultural e tecnológica. Neste sentido, consideramos que o aumento da eficiência destas instituições passará por uma reformulação das suas abordagens comunicativas ao público no espaço web de modo a melhor se enquadrarem num novo paradigma social caracterizado por tecnologias e práticas participativas e colaborativas.

Panorama das Bibliotecas Públicas Portuguesas na Web

Observando a representação e o papel das bibliotecas públicas portuguesas nas plataformas web e considerando os hábitos da nossa sociedade neste contexto ao longo da última década (Cardoso et al. 2007; Chaves et al. 2007), verificamos que o aproveitamento do potencial deste meio é limitado e que as abordagens comunicativas destas instituições pouco se enquadram numa dinâmica participativa e colaborativa que caracteriza a nossa cultura.

Num estudo realizado, entre Abril e Julho de 2012¹², a um universo de 277 bibliotecas públicas portuguesas, todas elas pertencentes a concelhos de Portugal Continental, verificámos que 191 destas bibliotecas não tem ainda um site próprio e a percentagem de instituições que atua em redes e media sociais, como o Facebook, Blog, Twitter, YouTube, Flickr ou Delicious, não atinge os 25%.

Este estudo foi realizado recorrendo a portais de busca, às plataformas web das Câmaras Municipais dos concelhos onde se inserem, ao Diretório de Bibliotecas de Portugal¹³ e ao site da Rede de Conhecimento das Bibliotecas Públicas¹⁴. Por vezes, a informação encontrada nestes dois últimos sites revelou-se desatualizada, conforme verificamos através das Câmaras Municipais ou junto dos próprios órgãos destas bibliotecas. Recorremos também ao estudo realizado por Luisa Alvim (Alvim 2011) que nos permitiu identificar páginas de bibliotecas nas redes sociais que não surgiram nas pesquisas anteriores e não se encontravam mencionadas nas páginas web dessas instituições.

Desta pesquisa, pudemos constatar que apenas 86 bibliotecas tinham um site próprio da Biblioteca Municipal ou da Rede de Bibliotecas do Município.

12 Estudo realizado no âmbito do projeto de investigação "Biblioteca em rede: comunicação integrada no contexto das culturas participativas". Tendo em conta que este estudo assenta em realidades em constante mutação, nomeadamente no que respeita à utilização de plataformas digitais de natureza participativa, toda a análise de plataformas e resultados estatísticos foi realizada neste período de 4 meses (Abril a Julho), podendo já não corresponder exatamente à realidade atual. Não obstante, ainda que possa existir uma eventual desatualização de dados aqui apresentados, parece-nos fundamental a sua indicação por serem uma realidade concreta de um período muito recente e fatores determinantes para o percurso da investigação que deu origem a este artigo.

13 <http://bibliotecas.wetpaint.com/page/BIBLIOTECAS+P%C3%9ABLICAS+-+Lista+por+Distrito>

14 <http://rcbp.dglib.pt/pt/Paginas/default.aspx>

Mais de 50% das bibliotecas públicas portuguesas não tinham site próprio, podendo ser encontrada informação sobre a instituição no site da Câmara Municipal ou em sites do Município (por exemplo Portal da Educação, Portal da Cultura, Balcão de Atendimento Virtual). Foram encontrados casos em que esta informação se resumia à indicação de contactos e horários de funcionamento, tais como a Biblioteca Municipal de Alijó¹⁵ ou a Biblioteca Municipal de Marco de Canaveses¹⁶. Noutras situações, a informação apresentou-se mais completa, fornecendo dados como uma descrição do espaço em si, história, missão e objetivos, serviços e atividades, e uma ligação para o catálogo online. Servem de exemplo a Biblioteca Municipal de Beja¹⁷, a Biblioteca Municipal de Castelo Branco¹⁸ ou a Biblioteca Pública de Faro¹⁹.

Constatámos ainda que a informação das bibliotecas presente no site da Câmara Municipal ou do Município surgia sob diferentes menus, consoante a instituição. Por exemplo, no caso da Biblioteca Municipal de Olhão a informação surgiu sob o menu *Cultura*²⁰, no caso da Biblioteca Municipal de Monchique surgiu sob o menu *Serviços Municipais*²¹ e no caso da Biblioteca Municipal de Murtosa surgiu sob o sub-menu *Cultura* que se encontra no menu *Áreas de Atuação*²². O facto desta informação se encontrar inserida numa pequena área de um site onde abundam informações diversas sobre o município e a ausência de um padrão no percurso para encontrar esta informação em todas as bibliotecas dificulta o acesso à informação, nomeadamente por parte de públicos utilizadores de diferentes instituições (caso de estudantes ou de investigadores e autores de livros que procuram informações em várias bibliotecas), e torna a comunicação através da web pouco funcional.

Nesta pesquisa não encontramos páginas na web de 36 bibliotecas (apenas se encontram referenciadas no Diretório de Bibliotecas de Portugal).

No que respeita à utilização de redes e media sociais como Facebook, Blog, Twitter, Youtube, Flickr e Delicious, verificámos ser muito reduzida a percentagem de bibliotecas públicas portuguesas que apresentava abordagens comunicativas nestas plataformas (inferior a 25%). Salientamos, desde já, a dificuldade sentida na identificação de várias destas páginas devido à falta de menção da sua existência no site ou página web oficial das bibliotecas, o que por si só denuncia deficiências na prática de um plano de comunicação integrada.

A opção pela criação de blogs revelou-se como mais frequente nestas instituições: 38 bibliotecas apresentavam pelo menos um blog, existindo instituições que criaram mais do que um, visando uma interlocução mais eficaz com públicos específicos. Foi o caso da Biblioteca

15 <http://www.cm-alijo.pt/pagina/170>

16 <http://www.cm-canaveses.pt/index.php?info=YTo0OntzOjQ6Im1lbnUiO3M6MzoiY2FtIjtzOjM6Im1pZCI7YTozOntpOjA7czoyOilyNyI7aT0xO3M6MjoiMjkiO2k6MjtzOjI6Im5lIjtzOzoiJJaWQiO3M6MjoiMzkiO3M6MTM6InZlcnNhb190YWJibGEiO3M6Njoib25saW5lIjt9>

17 http://www.cm-beja.pt/portal/page?_pageid=73,46181&_dad=portal&_schema=PORTAL&conteudos_genericos_qry=BOUI=27477

18 <http://www.cm-castelobranco.pt/index.php?link=biblioteca>

19 <http://www.cm-faro.pt/menu/148/na-biblioteca.aspx>

20 <http://www.cm-olhao.pt/areasatuacao/cultura>

21 http://www.cm-monchique.pt/portal_autarquico/monchique/v_pt-pt/menu_municipe/servicos_municipais/biblioteca/

22 http://www.cm-murtosa.pt/Templates/GenericDetails.aspx?id_object=2309&divName=819s131s132&id_class=132

Municipal de Almodôvar, que criou um blog para crianças²³ e outro para adultos²⁴, ou da Biblioteca Municipal de Arganil que apresentava também um blog para crianças²⁵ e outro para adultos²⁶. Registámos ainda um blog colaborativo das bibliotecas da Associação de Municípios da Região de Setúbal²⁷ (inclui os municípios de Alcácer do Sal, Alcochete, Almada, Barreiro, Moita, Montijo, Palmela, Santiago do Cacém, Seixal, Sesimbra, Setúbal).

Apenas 24 bibliotecas públicas portuguesas se encontravam representadas na rede social Facebook e nem todas revelaram fazer uma manutenção regular e continuada das suas páginas, como foi o caso da Biblioteca Municipal de Fafe cuja página de Facebook apresentava meses sem atividade²⁸. O início das páginas de Facebook de bibliotecas identificadas datava de 2009 ou data posterior.

Quanto à utilização de outras plataformas, os números obtidos foram residuais. Registámos 10 bibliotecas representadas no Twitter, 3 bibliotecas com canais no YouTube ou Vimeo, 3 bibliotecas na plataforma Delicious e 5 bibliotecas com página no Flickr.

Estes resultados denunciaram uma baixa utilização das plataformas web para as ações comunicativas das bibliotecas públicas portuguesas e a ausência de estímulo à participação dos utilizadores. Embora escassas, salientaram-se, contudo, um conjunto de bibliotecas públicas portuguesas que revelaram procurar uma abordagem comunicativa mais próxima do público e, ocasionalmente, estimulam a sua participação através de redes e media sociais. Servem de exemplo a Biblioteca Pública de Évora, a Rede de Bibliotecas Municipais de Oeiras ou a Biblioteca Municipal de Celourico de Basto - Prof. Doutor Marcelo Rebelo de Sousa.

A Biblioteca Pública de Évora (BPE) apresentou diversas ações de comunicação em várias plataformas web, procurando aproveitar o seu potencial e especificidade. Assim, a sua página de Facebook²⁹ apresentava essencialmente publicações de atividades, divulgação de eventos e sugestões de leitura. Na página criada no Flickr³⁰, para além de imagens de eventos realizados, pudemos visualizar documentos relacionados com a instituição e de grande valor histórico e cultural, bem como projetos e gravuras do fundo patrimonial desta biblioteca, disponibilizando, assim, sem prejuízo da sua integridade, um espólio que requer cuidados especiais para preservação e de acesso reservado. Através do canal criado no Youtube³¹ pudemos fazer uma visita guiada pela instituição, visualizar vídeos sobre a sua atuação na web social ou atividades desenvolvidas. A BPE criou também uma página no Twitter³², o blog Gazeta da BPE³³, um espaço para divulgação de atividades e serviços, notícias e obras de autores, e o blog Intencidade - Visões, neurónios e afectos³⁴, um espaço para notícias e destaques das atividades e serviços da biblioteca, aberto a comentários de utilizadores.

23 <http://biblioblog-almodovar.blogspot.pt/>

24 <http://biblioleitura-almodovar.blogspot.pt/>

25 <http://biblioactivaler.blogspot.pt/>

26 <http://leituras-cruzadas.blogspot.pt/>

27 <http://gtbib-amrs.blogspot.pt/>

28 <http://pt-pt.facebook.com/pages/Biblioteca-Municipal-de-Fafe/139766802765366>. Verificámos na altura em que foi escrito o presente artigo que esta página já não se encontra ativa.

29 <http://www.facebook.com/BPEVORA>

30 <http://www.flickr.com/photos/bibliotecapublicaevora>

31 <http://www.youtube.com/user/bpevora>

32 <https://twitter.com/#!/BPEvora>

33 <http://intencidadebpe.wordpress.com>

34 <http://bibliotecapublicadevora.blogspot.pt>

A Rede de Bibliotecas Municipais de Oeiras (RBMO) foi outro exemplo que se destacou no universo pesquisado pela sua atuação nas plataformas web. Na sua página de Facebook³⁵ encontramos divulgação das atividades promovidas por esta rede de bibliotecas públicas. Através do blog Oeiras a Ler³⁶ verificámos também uma continuada divulgação destas atividades, havendo espaço para a participação do utilizador, nomeadamente através de comentários e sugestões de leitura. Outras plataformas onde encontramos a presença da RBMO foram o Twitter³⁷, o YouTube³⁸, o Flickr³⁹ e o Delicious⁴⁰.

Quanto à Biblioteca Municipal de Celourico de Basto - Prof. Doutor Marcelo Rebelo de Sousa (BMCB) revelou-se particularmente interessante o blog intitulado *A Arca dos Contos*⁴¹ com divulgação e promoção regular das suas atividades e serviços, sugestões semanais de uma obra para leitura e publicações frequentes de poesias de autores conhecidos. Para além de conteúdos relacionados com a instituição encontramos nesta plataforma publicações regulares de sinópses de filmes em exibição nos teatros e salas de cinema locais, diversificando assim os interesses do blog e ampliando o seu alcance a um público de utilizadores mais abrangente no contexto da comunidade local. A vontade de estabelecer um maior envolvimento e integração no contexto desta comunidade foi também perceptível pela disponibilização neste blog de um conjunto de hiperligações para outros blogs, nomeadamente, de outras bibliotecas, blogs do município e blogs criados pelos próprios utilizadores da biblioteca. Verificámos, ainda, que a participação do utilizador era estimulada através de comentários aos posts publicados, através de inquéritos sobre os seus hábitos de leitura, um serviço *Pergunte! A Bibliotec@ responde...* e através de pedidos expressos aos utilizadores para que enviassem emails com as suas opiniões sobre livros lidos e sugestões de leitura, música e filmes. Outras plataformas onde encontramos a presença da BMBM foram o Facebook⁴² (página restrita a utilizadores), o Twitter⁴³ e o Delicious⁴⁴.

Apesar da diversidade de plataformas utilizada, por estas três instituições, verificámos, que o incentivo à participação era ainda limitado, sendo pouca a interação efetiva com o utilizador. De facto, embora possamos encontrar exemplos da utilização de ferramentas web 2.0 pelas bibliotecas públicas portuguesas para além dos aqui citados, constatámos que o reduzido incentivo à participação e a limitada interação com o utilizador são práticas comuns nas diferentes plataformas utilizadas e são escassos os exemplos de instituições que o fazem, conforme já referido, tendo em conta o universo das bibliotecas públicas portuguesas. Esta participação descreve-se sobretudo na possibilidade de publicar comentários, sugerir leituras ou aquisição de obras e no serviço *Pergunte-nos*, geralmente de resposta assíncrona, podendo esta tardar 2 a 5 dias úteis.

35 <http://www.facebook.com/bibliotecasmunicipaisdeoeiras>

36 <http://oeiras-a-ler.blogspot.pt/>

37 <https://twitter.com/#!/bmoeriras>

38 <http://www.youtube.com/user/rbmocmo>

39 <http://www.flickr.com/photos/oeiras-a-ler/>

40 <http://delicious.com/oeirasaler>

41 <http://aarcadoscontos.blogspot.pt>

42 <http://pt-pt.facebook.com/biblioteca.marcelor.sousa>

43 <https://twitter.com/bmcbmrs>. Verificamos, no momento em que foi escrito este artigo, que esta página já não se encontra ativa.

44 <http://delicious.com/bmcbmrs>

Para compreendermos as razões subjacentes à limitada utilização das tecnologias web 2.0 pelas bibliotecas públicas portuguesas e, sobretudo, à baixa representatividade destas bibliotecas nas redes sociais e media sociais, estabelecemos uma rede de contactos com as bibliotecas das principais cidades do continente português. Numa primeira fase foi feito um contacto por email aos diretores de 19 instituições, sendo a maioria delas pertencente às capitais de distrito de Portugal. Foi feita uma breve descrição da investigação em curso e um pequeno questionário, visando averiguar as razões pelas quais estas instituições estariam ou não presentes nestas plataformas, bem como vantagens e desvantagens sentidas nestas abordagens comunicativas. Em casos específicos, e na ausência de resposta ao email enviado, foi estabelecido também um contacto telefónico.

Este inquérito decorreu entre Março e Julho de 2012 e foram obtidas 17 respostas que nos permitiram constatar um conjunto de constrangimentos sentidos na grande maioria das bibliotecas públicas portuguesas que dificultam e, por vezes, impossibilitam a melhoria da sua comunicação e dos seus serviços através de plataformas web. Estes constrangimentos traduzem-se, essencialmente, na escassez de recursos humanos atualmente registada nestas instituições, na ausência de capacidades no domínio das tecnologias web 2.0 e, sobretudo, na falta de orçamento para formar funcionários neste âmbito ou manter um funcionário dedicado a estas plataformas. A gestão destes sistemas requer um plano de comunicação integrada que defina estratégias de abordagem nas diversas plataformas e uma atuação continuada em cada uma delas (Casey e Savastinuk 2007). A realidade destas instituições pauta-se, normalmente, pelo funcionamento com recursos mínimos, acumulando cada funcionário múltiplas tarefas, frequentemente consideradas prioritárias em relação à atuação nestas plataformas. A atual conjuntura económica e conseqüente falta de verbas para instituições desta natureza vem agravar significativamente esta realidade.

Verificamos, contudo, que uma grande parte dos responsáveis inquiridos manifesta uma clara vontade em modernizar e dinamizar as suas abordagens comunicativas e, sobretudo, em estabelecer um relacionamento mais próximo com o utilizador, através das plataformas web. Demonstraram conhecimentos das tecnologias web 2.0 e do seu potencial para melhorar os serviços da instituição, mas revelaram não ter meios humanos, financeiros e, por vezes, técnicos para a sua implementação.

Biblioteca Pública Municipal do Porto, em caso em estudo

Com cerca de 180 anos, a Biblioteca Pública Municipal do Porto (BPMP) é uma biblioteca de fundos patrimoniais com coleções únicas em Portugal e de uma riqueza histórica e cultural considerável. Foi fundada em 1833 pelo Rei D. Pedro IV no seguimento de uma série de acontecimentos que deram origem à fundação da *Real Bibliotheca Pública da Cidade do Porto*, antecessora da BPMP.

Nos anos que antecederam a sua fundação, D. Miguel, irmão de D. Pedro IV que havia abdicado do reinado a favor de sua filha Rainha D. Maria II, e defensor do absolutismo, tentou apoderar-se do trono. Tendo conhecimento do sucedido, D. Pedro, cujos ideais se enquadravam na doutrina liberal, regressou a Portugal, para reconquistar o trono. Uma vez conseguido, extinguiu as ordens religiosas e apoderou-se dos seus bens, bem como dos bens

de todos os particulares seguidores de D. Miguel considerados implicados no crime de “Alta Traição” (Cabral 1984). Reuniu, assim, uma vasta coleção de obras oriundas de conventos como o Convento das Carmelitas, Convento de Santo António da Cidade, Convento de São Francisco, Mosteiro de Tibães e Convento de Santa Cruz de Coimbra, entre outros. Apoderou-se também de obras de particulares como o então Bispo do Porto D. João de Magalhães e Avelar, cuja livraria particular foi considerada como uma das melhores da época, com cerca de 36.000 volumes e aproximadamente 300 manuscritos; ou o Médico Almeida, que possuía uma preciosa coleção de livros de Medicina; ou o Visconde de Balsemão, constituída por 278 manuscritos e 5.000 volumes; entre outros. Estima-se que no seu conjunto estas coleções fossem constituídas por quase 100.000 volumes (Barata 2003; Cabral 1984; Cabral e Meireles 1998)⁴⁵.

A dimensão das livrarias e alfaias arrecadadas e a necessidade de proceder à recolha destas nas diferentes instituições onde se encontravam e organizá-las, levou D. Pedro IV a criar, em 1832 uma Comissão Administrativa⁴⁶ encarregue do tratamento destes fundos, pois embora a cidade do Porto fosse a 2ª cidade do país, ainda não possuía uma biblioteca pública que servisse a comunidade local e a região envolvente.

Só a 9 de Julho de 1833 foi instituída a *Real Bibliotheca Pública da Cidade do Porto*, tendo as obras recolhidas pela Comissão Administrativa constituído o seu primeiro legado. Foi então determinado que fossem incorporadas nos seus fundos todas as obras que viessem a pertencer à cidade por arrematação, adjudicação ou execução (Cabral 1984) e decretado que fosse entregue a esta instituição um exemplar de toda e qualquer obra impressa em Portugal, decreto que veio mais tarde a constituir o princípio de Depósito Legal (Guichard 1995). Esta aspeto foi essencial para o desenvolvimento de valiosas coleções a nível patrimonial e cultural, transformando a BPMP na 2ª biblioteca do país, precedida apenas pela Biblioteca Nacional.

Outros fatores contribuíram para o seu enriquecimento, como as numerosas ofertas de particulares, ao longo de quase 2 séculos, e um conjunto de aquisições feitas pela própria biblioteca em períodos de maior estabilidade. Atualmente, estima-se que a BPMP tenha nas suas coleções cerca de 1,5 milhões de itens, que correspondem a uma ocupação aproximada de 25km de espaço em estantes⁴⁷. Estas coleções contemplam obras como “livrarias” medievais, destacando-se a que pertenceu ao Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra com um conjunto de 100 códices constituídos por várias centenas de volumes, alguns dos quais com fragmentos de textos oriundos do séc. IX e X. Incluem manuscritos, dos quais destacamos o *Diário ou Roteiro da viagem que em descobrimento da Índia pelo Cabo da Boa Esperança fez Dom Vasco da Gama em 1497*. Atribuído a Álvaro Velho, marinheiro que ía a bordo da nau *São Rafael*, constitui o único manuscrito conhecido deste relato (Cabral e Meireles 1998).

As coleções desta biblioteca abrangem também um fundo de manuscritos musicais com obras que constituem parte da História da Música Portuguesa do século XVI ao século XIX; uma coleção de iconografia; fundos de cartografia de várias épocas, salientando-se a cartografia

45 Não existem registos precisos sobre o número de volumes reunidos, em parte por não haver à data nem nas décadas que se seguiram uma catalogação completa das obras.

46 Comissão Administrativa dos Conventos Extintos ou Abandonados da Província do Douro

47 Informação dada por fonte da BPMP durante entrevistas realizadas no mês de Dezembro de 2012.

manuscrita setecentista com espécies de caráter único. Incluem um conjunto de impressos raros que marcam um período temporal desde o século XVI até à atualidade, destacando-se 250 obras impressas nos primeiros anos da imprensa (incunáveis), das quais 5 edições foram impressas em Portugal.

Reúne também um conjunto de espólios de escritores portugueses como Ramalho Ortigão, Júlio Diniz, Camilo Castelo Branco, António Nobre, Almeida Garrett ou Alexandre Herculano, entre muitos outros (Cabral e Meireles 1998); e coleções de correspondência de escritores e outras personalidades dos séculos XIX e XX como Teófilo Braga, Camilo Castelo Branco, Eça de Queirós, António Nobre ou Aquilino Ribeiro (Cabral e Meireles 1998).

Destacamos ainda a valiosa coleção de periódicos, considerada como a segunda melhor coleção do país (a seguir à coleção da Biblioteca Nacional), em parte devido à receção de todos os periódicos editados no país ter sido constante desde a sua fundação, em 1833. Compreende atualmente exemplares de edições publicadas desde o ano de 1641.

Devido à natureza histórica e proveniência das coleções da BPMP, apenas 15 mil volumes do seu fundo bibliográfico⁴⁸ se encontram disponíveis em livre acesso e para empréstimo domiciliário, sendo a grande maioria das suas coleções passível de ser consultada nas instalações de S. Lázaro na sala de leitura geral ou na sala de reservados.

O valor patrimonial e histórico desta coleção diferencia a BPMP de outras bibliotecas municipais, nomeadamente das bibliotecas de rede de leitura pública, servindo esta um público que ultrapassa largamente a comunidade portuense, e abrangendo uma comunidade de utilizadores nacional e internacional. Pela sua especificidade, para além de leitores do município, recebe anualmente visitas de investigadores, eruditos, autores de livros, entre outros, oriundos de todo o mundo⁴⁹, que aqui encontram informações, por vezes únicas, para o desenvolvimento das suas obras.

Este aspeto por si só evidencia a importância de um investimento numa divulgação de serviços e coleções de forma descentralizada que permita ampliar o seu alcance a uma comunidade mais abrangente e geograficamente distante. Por outro lado, leva-nos a ponderar sobre as vantagens que poderá ter a virtualização de um conjunto de documentos de acesso reservado, tornando-os mais acessíveis através de uma plataforma descentralizada e contribuindo para a sua própria preservação. Não obstante, a BPMP foi uma das instituições identificadas como não tendo site próprio e não se encontra presente em redes ou media sociais. Encontramos esporadicamente publicações de eventos ou atividades na página de Facebook da Câmara Municipal do Porto⁵⁰, mas não existe uma página propriamente dita da biblioteca.

A principal plataforma web da BPMP é o seu catálogo online⁵¹, mas ainda se encontra em fase de implementação, o que se poderá justificar, em parte, devido à dimensão das suas coleções e à falta de recursos humanos. Em Março de 2012 eram estimados cerca de 1,2 milhões de itens nas suas coleções (valor que chegava a 1,5 milhões de itens em Dezembro do mesmo

48 Obras adquiridas por Depósito Legal são consideradas pertença de fundo patrimonial, podendo ser consultadas na biblioteca mas não servindo para empréstimo domiciliário. Apenas obras adquiridas pela Câmara Municipal do Porto são disponibilizadas para empréstimo domiciliário.

49 Existem registos de visitas oriundas de países tão longínquos como a Índia, Japão, Tailândia, Emirados Árabes, entre outros países.

50 <https://www.facebook.com/CamaraMunicipaldoPorto>

51 <http://bibliotecas.cm-porto.pt>

ano), estando apenas informatizados 250.000 itens⁵². Ou seja, cerca de 80% do fundo desta biblioteca não se encontrava referenciado informaticamente, podendo apenas ser “descoberto” no seu espaço físico ou através de catálogos impressos disponíveis em bibliotecas (nacionais e internacionais) e para venda em livrarias.

Este catálogo online contempla uma área reservada ao utilizador que permite monitorizar a sua atividade de empréstimo, renovar o empréstimo, elaborar listas bibliográficas, guardá-las ou enviar resultados de pesquisa para endereço de email; apresenta também um registo de eventuais infrações ou multas do utilizador. Trata-se de uma área essencialmente direcionada para as atividades de empréstimo domiciliário, sendo o grau de personalização possível limitado (tal como reiterado pelos próprios responsáveis) e não sendo particularmente estimulada a participação do público.

Não tendo site próprio, toda a sua informação institucional é apresentada numa área do site do Balcão de Atendimento Virtual – BAV⁵³, considerada esta a sua página web oficial. A plataforma BAV é uma plataforma da Câmara Municipal do Porto e constitui um espaço online que reúne diversificadas informações sobre o município, agrupadas em mais de 4 dezenas de menus disponibilizados logo na primeira página.

Durante os meses de Dezembro de 2012 e Janeiro de 2013 fizemos uma análise ao espaço reservado para informação da BPMP nesta plataforma, focando-nos, sobretudo, no teor dos seus conteúdos. Curiosamente, verificámos existirem dois caminhos possíveis para chegar aos conteúdos relacionados com esta instituição, sendo que cada um destes caminhos nos conduzia a páginas diferentes com uma estrutura organizacional e mesmo informações distintas, ou seja, a dois micro sites da BPMP.

Um dos percursos possíveis – selecionando o menu *Cultura, Turismo e Desporto*, seguido do submenu *Bibliotecas* e sub-submenu *Biblioteca Pública Municipal do Porto*⁵⁴ – apresentava conteúdos focados essencialmente nos serviços da instituição, como por exemplo atividades infanto-juvenis, consulta de fundos ou empréstimo bibliotecário, reserva de documentos, entre outros.

Um segundo percurso, feito através da seleção do logótipo *Porto Cultura* que se encontra em rodapé na página inicial do BAV, direcionou-nos para uma página *Cultura* que apresentava um conjunto de submenus, entre os quais *Bibliotecas*. Neste submenu podíamos encontrar um 2º micro site da BPMP com uma configuração de menus mais centrada em informação institucional, nomeadamente na descrição de parâmetros que definem sua missão, e num enquadramento histórico e cultural da biblioteca e das suas principais coleções. Apresentava ainda uma descrição de espaços e facilidades e uma área dedicada a programas e atividades. Apesar do acesso a este 2º micro site ser pouco evidente no site do BAV, verificámos que a pesquisa das palavras “Biblioteca Pública Municipal do Porto” em motores de busca como o *Google*, *Yahoo*, *Altavista* ou *Sapo* apresentava num dos primeiros lugares esta hiperligação (geralmente em primeiro lugar surge o catálogo online).

52 Informação fornecida pelos órgãos da BPMP em Março de 2012.

53 <http://balcaovirtual.cm-porto.pt/PT/cultura/bibliotecas/bibliotecapublicamunicipaldoporto/Paginas/bibliotecapublicamunicipaldoporto.aspx>

54 http://balcaovirtual.cm-porto.pt/PT/empresas/guiatematico/cul_tur_dpt/bibs/bpmp/aces_internet_nas_bibs_mun/Paginas/actividade.aspx

No que respeita à divulgação das coleções da BPMP, este micro site revelou maior informação e uma subdivisão mais clara das diferentes tipologias que a constituem. Apresentava também um enquadramento histórico da biblioteca e do edifício que ocupa, que não encontramos no 1º micro site e que constitui informação importante no que respeita ao valor histórico e patrimonial da biblioteca e da própria cidade do Porto. Os programas e atividades encontravam-se claramente estruturados e com maior número de informação.

O 1º micro site apresentava, contudo, informações que não encontramos no 2º, nomeadamente no que respeita ao acesso à internet, à cedência de instalações culturais, ao empréstimo interbibliotecário e materiais culturais, ou à reserva de documentos. Apesar da ausência desta informação no 2º micro site, verificámos que esta podia ser acedida através de hiperligações presentes nos submenus de *Espaços/ Facilidades* que nos encaminhavam para o 1º micro site. O mesmo acontecia na página do menu *Programas/ Atividades* do 2º micro site, que estabelecia ligação para a primeira página do 1º micro site, ou em grande parte dos submenus deste menu ao selecionar a opção *Para mais informações (...)*.

Este conjunto de hiperligações que nos transportaram do 2º micro site para o 1º micro site confirmam a nossa percepção destes 2 espaços como complementares um do outro, mas esta relação não é de todo explícita ao utilizador, sendo perceptível apenas quando é feita uma navegação completa nestes dois espaços. Ligações no sentido inverso, do 1º micro site para o 2º, não foram encontradas.

Na análise destes espaços verificámos também um conjunto de hiperligações corrompidas e informações claramente desatualizadas.

No que respeita ao 1º micro site encontramos um conjunto de hiperligações que não funcionavam corretamente. Foi o caso do acesso a *Newsletter* presente no menu *Atividades infanto-juvenis para crianças e famílias* que conduziu a uma página em branco. Na página *Exposições nos equipamentos culturais* verificámos a ausência de hiperligações para *Agenda de Eventos* e *Exposições na Galeria*. O mesmo acontece com a *Agenda de Eventos* do menu *Mostras bibliográficas*.

Constatámos que o menu *Atividades infanto-juvenis para crianças e famílias* apresentava uma hiperligação para um programa de atividades, mas relativo apenas à Páscoa de 2012. Quanto à página *Atividades infanto-juvenis para escolas*, apresentava um programa relativo ao ano letivo 2011-2012.

No que respeita ao 2º micro site verificámos a existência de um conjunto de submenus sobre a BPMP cuja seleção conduzia a páginas em branco. Na página *História data-a-data* era disponibilizado um conjunto de hiperligações que faziam prever um relato histórico da biblioteca numa ordem cronológica. Todas elas deram origem a páginas em branco. Com efeito, a ausência de informação correspondente a estas hiperligações, transformou os conteúdos desta página numa simples referência cronológica, sem qualquer descrição e contextualização dos factos históricos, desvirtualizando a promessa de uma *História data-a-data*.

Verificámos também que parte da informação constante neste micro site se encontrava desatualizada. Em *Espaços/ Facilidades* no submenu *Biblioteca Sonora* era referida a existência de um Boletim Bibliográfico Trimestral de audio-livros e apresentada uma hiperligação para este documento. Constatámos que os conteúdos eram de Março de 2010.

Em *Programas/atividades*, os conteúdos de *Agendas* referiam-se a atividades de 2011 e quando selecionámos as hiperligações presentes nesta página obtivemos uma página com a mensagem “Acesso negado(...)”. Os conteúdos apresentados em *Exposições, Oficinas* referiam-se a 2011, e quando seguimos para a página *5 autores, 5 olhares* com uma calendarização de eventos entre Abril e Setembro, ficámos sem perceber a que ano se referiam⁵⁵. Na expectativa de informação mais precisa, selecionámos a hiperligação desta página *Programação e ficha de inscrição*, mas o resultado foi uma nova página com a mensagem “Acesso negado(...)”.

Muitas destas problemáticas têm vindo a ser detetadas pelos órgãos da biblioteca mas não são de imediato resolvidas, em parte devido ao seu acesso a esta plataforma ser restrito apenas a determinadas áreas⁵⁶. Procurando melhorar a eficiência da comunicação online, nomeadamente no que respeita à atualização de conteúdos da agenda, a Câmara Municipal do Porto estipulou recentemente que todos os equipamentos culturais da área metropolitana do Porto deveriam ter a sua agenda publicada numa plataforma web única, a *iPorto*⁵⁷, agregando, assim, toda a sua informação cultural. Deste modo, foi dado aos órgãos responsáveis pela comunicação de cada equipamento cultural acesso à área de *backoffice* da plataforma que permite atualizar a sua agenda de eventos e atividades. A BPMP adquiriu, assim, maior autonomia na gestão destes conteúdos, perspetivando-se um aumento de eficiência na promoção online dos seus serviços. Atendendo a que este processo teve início em meados de Março de 2013, altura em que foi escrito o presente artigo, e ainda se encontra numa fase experimental, não nos foi possível proceder a uma análise do atual espaço da biblioteca nesta plataforma.

No âmbito deste estudo, realizámos também, entre Março de 2012 e Abril de 2013, um conjunto de entrevistas a coordenadores de diferentes departamentos da BPMP que nos permitiu, entre outros aspetos, verificar uma clara vontade destes em modernizar os serviços desta biblioteca, aproveitando o potencial dos meios digitais, e nomeadamente das ferramentas web 2.0. Não só consideraram vantajoso no que respeita à preservação do fundo patrimonial, como também no que respeita à divulgação e difusão dos serviços e coleção junto de um público mais abrangente e geograficamente distante. Foi manifesto o interesse em estabelecer um contacto mais direto com a comunidade de utilizadores e em posicionarem-se melhor face às culturas digitais e, sobretudo, face às culturas participativas.

Como motivos para as reduzidas ações comunicativas através da internet e escassa interação com o utilizador foram referidas a escassez de recursos humanos, a ausência de capacidades no domínio das tecnologias web 2.0, a falta de orçamento para melhorar as plataformas disponíveis, como por exemplo o catálogo online⁵⁸, e a falta de orçamento para formar funcionários no âmbito destas tecnologias e manter um funcionário dedicado a estas plataformas, os mesmos motivos verificados a nível nacional. Foi também mencionada a falta

55 A consulta foi feita em Dezembro de 2012 e à data tínhamos a informação de ainda não existir nenhuma atividade destas planeada.

56 Informação fornecida internamente.

57 <http://iporto.amp.pt/>

58 O catálogo online é um produto comercializado por módulos. Existem módulos disponíveis que permitem um grau de participação maior, mas a BPMP não teve orçamento para os adquirir, optando apenas por aquilo que denominaram como “módulos base”.

de autonomia nas ações de comunicação da BPMP. A conceção de sistemas de informação e comunicação a nível institucional tende a centralizar as decisões. Neste sentido, apenas a Câmara Municipal do Porto está presente nas redes sociais, sendo que instituições adjacentes a esta poderão publicar conteúdos nas redes da própria Câmara e sob sua aprovação. Presenças autónomas de serviços nas plataformas web não são encorajadas a nível superior. Fomos também informados pela BPMP não serem eles quem determina o que vai ser publicado nas plataformas sociais da Câmara mas o Gabinete de Comunicação e Promoção da Câmara.

Dado o vasto espólio presente na BPMP e tendo em conta a sua riqueza histórica e patrimonial, esta poderá representar um forte contributo para o desenvolvimento intelectual da sociedade. Não obstante, verificámos a ausência de hábitos conducentes à criação de redes de conhecimento, nomeadamente através de plataformas digitais, em parte devido a limitações de uma estrutura hierarquizada em que esta instituição se encontra inserida.

Não podemos deixar de registar, contudo, um conjunto de iniciativas da BPMP com vista a dinamizar os seus serviços e dar uma melhor resposta face às necessidades e expectativas da sua comunidade de utilizadores e potenciais utilizadores.

A criação do projeto Biblioteca Digital da BPMP (BPMP Digit@l) perspetiva o acesso, através de uma plataforma descentralizada, a obras e bens culturais de interesse patrimonial a uma comunidade de utilizadores e potenciais utilizadores geograficamente distantes do seu espaço físico. Permite ainda contribuir para a preservação dos documentos originais.

Em Novembro de 2012 a BPMP começou a publicar obras em formato digital na Europeana⁵⁹, uma plataforma europeia que ambiciona descentralizar e melhorar o acesso ao património cultural de galerias, bibliotecas, arquivos e museus da Europa.

O projeto Biblioteca Sonora Digital (repositório electrónico de fonogramas não musicais - “livros falados” ou áudio livros), de acesso restrito a cidadãos portadores de deficiência visual, procura satisfazer as necessidades de um público mais específico, facilitando também o seu acesso aos conteúdos através da web.

Apesar destas iniciativas se encontrarem em pleno desenvolvimento e do manifesto esforço e trabalho contínuo dos funcionários desta instituição para digitalizar a coleção da BPMP, os reduzidos recursos humanos e meios técnicos disponíveis tornam este processo consideravelmente moroso e árduo, conforme reiterado pelos próprios responsáveis desta instituição, encontrando-se ainda numa fase de desenvolvimento inicial.

CONCLUSÕES

O presente estudo demonstra um grau de desfasamento entre as práticas comunicacionais das bibliotecas públicas portuguesas através de plataformas web e a evolução cultural e tecnológica da nossa sociedade. A ausência de plataformas próprias para a maioria destas bibliotecas que permitam agregar e manter atualizada a sua informação é recorrente, tornando a sua comunicação online pouco funcional. O facto de a informação institucional poder ser

59

http://www.europeana.eu/portal/search.html?query=europeana_dataProvider%3A%22Biblioteca+P%3BAblica+Municipal+do+Porto%22.

encontrada em diferentes sites do município, consoante a biblioteca, e inserida em diferentes menus aumenta o grau de dificuldade no acesso à informação.

Este estudo revelou também que as abordagens comunicativas na web são essencialmente unidirecionais e a representatividade das bibliotecas públicas portuguesas nas redes e media sociais como Facebook, Blog, Twitter, Youtube, Flickr e Delicious é muito reduzida. Os exemplos de instituições que investem em ações de comunicação em plataformas participativas são escassos, tendo em conta o universo de bibliotecas em estudo, e, mesmo estes, não estabelecem grande interação com o utilizador e estimulam pouco a sua participação. Neste sentido, podemos dizer que o aproveitamento das tecnologias web 2.0 é ainda limitado.

No caso particular da BPMP, identificámos um conjunto de vantagens práticas da virtualização e descentralização de serviços nas plataformas web. Pela natureza patrimonial e pela riqueza histórica e cultural das suas coleções, o valor social desta biblioteca como contributo para o conhecimento e desenvolvimento intelectual não se circunscreve ao domínio da comunidade em que se insere, estendendo-se a toda a sociedade portuguesa e mesmo internacional. Não obstante, verificámos a ausência de ações de comunicação regulares na web e detetámos um conjunto de problemas nas 2 páginas web oficiais da BPMP, tais como ligações corrompidas, páginas em branco e desatualização de conteúdos. Constatámos ainda que a interação com os utilizadores é praticamente nula, descrevendo-se essencialmente na troca de emails, conforme nos foi referido pelos próprios órgãos da instituição. Estes factos foram justificados maioritariamente pela falta de recursos humanos, sobretudo capacitados no domínio das tecnologias web 2.0, pela falta de recursos técnicos e pela falta de orçamento. A falta de autonomia nas suas abordagens comunicativas foi também apontada como um constrangimento para um posicionamento e enquadramento da instituição no contexto das emergentes culturas participativas, bem como um fator determinante para a ausência de hábitos conducentes à criação de redes de conhecimento nas plataformas digitais.

Contudo, este estudo revelou uma clara vontade da maior parte dos responsáveis pelas bibliotecas públicas das principais cidades portuguesas, e da BPMP em particular, em modernizar e dinamizar as suas abordagens comunicativas e, sobretudo, em estabelecer um vínculo mais próximo com o utilizador e uma comunicação mais interativa. Estes responsáveis demonstraram conhecimento do potencial das ferramentas web 2.0 para a dinamização da comunicação e serviços da biblioteca, mas revelaram serem escassos os meios técnicos e os recursos humanos para a implementação e gestão regular destas tecnologias.

Deste modo, consideramos que os resultados do presente estudo revelam a importância de uma reavaliação das práticas comunicativas das bibliotecas públicas portuguesas no contexto da internet, de forma a encontrar possíveis soluções que melhor respondam e correspondam às atuais necessidades e expectativas dos utilizadores, e que melhor se enquadrem no contexto das emergentes culturas participativas.

Referências bibliográficas:

- Agosto, D., Valenza J. K., e Abbas J. (2011). 'Looking Closely at Teens' Use of Social Networks: What Do High School Seniors Do Online?', In D. E. Agosto & J. Abbas (Eds), *Teens, Libraries and Social Networking: What Librarians Need to Know*, Santa Barbara: Libraries Unlimited, pp. 13–27.
- Alvim, L. (2011). *As Redes de Comunicação nas Bibliotecas*. Tese de Mestrado em Ciência da Informação, Porto: Universidade Portucalense.
- Barata, P. J. S. (2003). *Os livros e o liberalismo: da livraria conventual à biblioteca pública: uma alteração de paradigma*. Lisboa: BN
- Cabral, L. (1984). *Biblioteca Pública Municipal – Biblioteca Pública Municipal do Porto: exposição no 150º aniversário da sua fundação (1833-1983)*. Porto: BPMP
- Cabral, L. e Meireles, M. A. (1998). *Tesouros da Biblioteca Pública Municipal*. Lisboa: Inapa
- Cardoso, G., Costa, A. F., Conceição, C. P., e Gomes, M. C. (2005). *A Sociedade em Rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- Cardoso, G., Espanha, R. e Lapa, T. (2007). *E-Generation: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal*, Lisboa: CIES/ISCTE – Centro de Investigação e Estudos em Sociologia, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Casey, M. e Savastinuk, L. C. (2007). *Library 2.0: A Guide to Participatory Library Service*. New Jersey: Information Today.
- Castells, M. (2004). *Galáxia Internet - Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chaves, M., Dutschke, G., Liz, C., e Gervásio, E. (2007). *Kids' Power - A Geração Net em Portugal*. Corroios: Plátano Editora.
- Dunn, R., e Menchaca, F. (2009). 'The Present Is Another Country: Academic Libraries, Learning Technologies, and Relevance'. *Journal of Library Administration*. 49: 469-479.
- Guichard, F. (1995). 'O Porto no Século XX'. In L. A. de Oliveira Ramos (Eds), *História do Porto*, Porto: Porto Editora, pp. 522-637.
- Jenkins, H. (2008). *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph.
- Lévy, P. (1994). *A Inteligência Colectiva - Para uma antropologia do ciberespaço*. col. Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévy, P. (1997). *Cibercultura*. col. Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- O'Reilly, T. (2005). 'What Is Web 2.0 - Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software'. <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (consultado a 9 de Fevereiro de 2012).
- O'Reilly, T. e Battelle, J. (2009). 'Web Squared: Web 2.0 Five Years On', Web 2.0 Summit. <http://www.web2summit.com/web2009/public/schedule/detail/10194> (consultado a 9 de Fevereiro de 2012).
- Shirky, C. (2010). *Eles Vêm Aí: O poder de organizar sem organizações*. Lisboa: Actual Editora
- Unesco (1994). 'UNESCO Public Library Manifesto' <http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/libraman.html> (consultado a 21 de Novembro de 2012).



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

“Nas ondas do vídeo: professores de São Paulo vivenciam a literacia audiovisual”

[1] Marciel A. Consani

*Centro de Relações Públicas da Escola de Comunicação e Artes da USP
CRP-ECA/USP*

[2] Paulo César da S. Teles

*Departamento de Multimeios do Instituto de Artes da UNICAMP
DMM-IA/UNICAMP*

Resumo: No biênio 2011-2012, foi oferecida aos professores da Rede Pública da cidade de São Paulo (Brasil) uma vivência prática de literacia e produção audiovisual: o curso "Nas Ondas do Vídeo". Este curso fez parte integrante das ações desenvolvidas pelo programa de formação docente "Nas Ondas do Rádio", uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Esse curso voltado especialmente à literacia audiovisual foi uma reivindicação dos próprios professores, o que revela o interesse pela produção de vídeos na sala de aula e também a demanda por um tipo de formação que, via de regra, não é contemplada nos cursos de Pedagogia e nem nas licenciaturas das faculdades no Brasil.

O acompanhamento do curso também revelou um grande número de dificuldades técnicas, logísticas e conceituais, encontradas pelos educadores da rede pública paulistana. De outro lado, a disposição daqueles que persistiram até a conclusão das atividades resultou em produções que, emergindo desta vivência, acabam por refletir as opiniões e anseios dos docentes, seja sobre a profissão que escolheram, sua relação com os alunos e a até o papel social da instituição escola na atualidade.

Apoiado nos pressupostos da Educomunicação (SOARES, 2012), o curso em questão também pode ser analisado como um exemplo de meta-formação, uma vez que a maioria dos participantes buscou conduzir, com seus próprios alunos, processos de literacia e produção coletivo-colaborativa similares àqueles vivenciados nos encontros. Ilustrado por trechos de depoimentos e imagens de algumas das produções finalizadas, o texto-relato aqui apresentado disserta sobre o contexto, a dinâmica e os resultados oriundos desta vivência, não menos significativa para seus autores que dela participaram na condição de formadores.

Entre os possíveis desdobramentos desta análise, esperamos fomentar a discussão sobre a prática sistematizada da literacia audiovisual no escopo da formação complementar docente, observando os aspectos virtuosos e também os controversos da experiência brasileira aqui enfocada.

Palavras-chave: Literacia Mediática, Escola Pública, Educomunicação, Linguagem Audiovisual, Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Costumamos introduzir nossos textos fazendo uma breve apresentação: somos, na origem, produtores audiovisuais (“gente da mídia”), professores há duas décadas e, a esta altura da vida, pesquisadores envolvidos com a questão da literacia audiovisual e hipermediática, no âmbito dos meios consolidados e dos emergentes. Compartilhamos algumas pesquisas, várias vivências e quase todas as opiniões.

Dentre nossas inquietações

O objeto de estudo de que trata este breve artigo pode ser circunscrito em três distintos círculos concêntricos: (1) uma experiência de formação docente, relatada a partir de uma das maiores cidades da América Latina; ou (2) uma abordagem da importância do vídeo como linguagem estratégica da Literacia mediática na escola pública/ ou ainda (3) um ponto de partida para o debate crítico sobre o papel dos meios de comunicação na sociedade atual.

Imaginamos que os três sentidos atribuíveis ao nosso texto podem ser legítimos e relevantes. Mais que isso, a vivência relatada em si, pode ecoar em todos os contextos que lhe sejam semelhantes e dessemelhantes, apontando o desafio essencial de aproximar Comunicação e Educação.

Posto isso, cabe justificar a organização de nosso texto do círculo mais externo para o mais interno, assim, na primeira parte apresentamos o contexto e a dinâmica do curso “Nas Ondas do Vídeo”, realizado em duas edições no ano de 2012 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A segunda parte traz uma breve avaliação dos aspectos trabalhados no referido curso, os quais julgamos essenciais para qualquer iniciativa similar. Na terceira e última parte, nos ocuparemos das questões emergentes que se apresentam como novos desafios na relação Comunicação e Educação mediada pela produção audiovisual.

O texto pode ser do interesse de educadores, pesquisadores e produtores de mídia audiovisual, não necessariamente nesta ordem. Também pode despertar o interesse (ou alguma inquietação) nos jovens escolares e, por que não, em seus pais e responsáveis, afinal, entendemos que nenhum agente social pode se considerar alijado desta discussão e, menos ainda, da influência dos Media na escola.

1. POR QUE NAS ONDAS DO VÍDEO?

1.1 O Programa Nas Ondas do Rádio

“Nas Ondas do Rádio” é o nome de um programa de governo, ou conjunto de projetos, que concentra as ações de ensino e aplicação da linguagem midiática junto à Rede Municipal

de São Paulo. Ele adota como matriz epistemológica a Educomunicação, a qual é descrita por Soares como:

o conjunto de ações voltadas para a criação de ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, favorecendo tanto as relações dialógicas entre pessoas e grupos humanos como uma apropriação criativa de recursos das informações nos processos de produção da cultura e da difusão do conhecimento. O novo campo apresenta-se como interdiscursivo, interdisciplinar e mediado pelas tecnologias de informação.” (SOARES, 2003, p.91).

A origem do programa remete ao Rádio — daí seu nome — e, de fato, esta foi a linguagem midiática mais disseminada em projetos escolares do Município de São Paulo no período entre 2001-2004, quando iniciaram as ações do projeto "Educom.rádio"[i] até o ano de 2009. No final desse período, uma conjuntura favorável de apoio a políticas públicas desta natureza, resultou na Portaria Nº 5.792, definindo normas complementares e procedimentos para a aplicação da Lei Educom, através do “Programa nas Ondas do Rádio”, nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs; Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs; Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs; Escolas Municipais de Educação Especial – EMEEs e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs.

A portaria em si era o marco legal que faltava para tirar do papel as prerrogativas da Lei Municipal nº 13.941 (chamada “Lei Educom”), aprovada em 28/12/2004 e que concedia às práticas educacionais o status de política pública.

Segundo o texto da lei, cabe ao poder municipal criar programas para “desenvolver e articular práticas de Educomunicação, incluindo a radiodifusão restrita, a radiodifusão comunitária, bem como toda forma de veiculação midiática, de acordo com a legislação vigente, no âmbito da administração municipal”, além de “incentivar atividades de rádio e televisão comunitária em equipamentos públicos”. O governo municipal deverá, ainda, “capacitar, em atividades de Educomunicação, os dirigentes e coordenadores de escolas e equipamentos de cultura do Município” (SÃO PAULO, 1997).

No que tange à Mídia Rádio, embora se tenha mantido, mesmo depois da sucessão governamental, alguma regularidade no suporte aos projetos, as partes do texto referentes à “toda forma de veiculação midiática” e “televisão comunitária” permaneceram solenemente ignoradas. Pelo menos, até o ano de 2011.

1.2 O Curso Nas Ondas do Vídeo

Atendendo a uma demanda constantemente levantada pelos professores da rede escolar, a Secretaria Municipal de Educação o curso de formação pedagógica na linguagem audiovisual “Nas Ondas do Vídeo”. Nele foram articulados alguns elementos fundamentais da linguagem audiovisual a partir de etapas do ciclo de produção em vídeo – idealização, captação, finalização e veiculação – com ênfase nas possibilidades pedagógicas para esta linguagem no contexto escolar.

Com a preocupação de abordar as dimensões teórica e prática da produção audiovisual, o curso propôs a reflexão dos educadores sobre as necessidades didáticas e pedagógicas das escolas e as possibilidades oferecidas pelo vídeo no sentido de melhorar a comunicação e as relações entre todos os membros da comunidade escolar.

O resultado final deste ciclo de formação, em novembro de 2011 – resultou em uma pequena quantidade de vídeos de curta metragem concebidos e realizados pelos participantes, professores representando diversas DREs[ii] que se inscreveram no curso mediante o compromisso de implementar projetos educacionais em suas respectivas escolas.

2. VIDEO NA ESCOLA: ONDE ESTAMOS E PARA ONDE VAMOS?

É claro que todos nós gostamos de relatar as vivências exitosas e os aspectos promissores a elas associados. Muitas vezes, no entanto, os ganhos efetivos se encontram na constatação das dificuldades que tentamos superar com maior ou menor sucesso.

Neste pormenor, o curso "Nas Ondas do Vídeo" proporcionou uma gama de desafios que, provavelmente, ecoam e ecoarão em numerosos cenários pedagógicos mundo afora. Assinalamos os aspectos que consideramos mais relevantes, dividindo-os em três categorias: (1) Logísticos, (2) Pedagógicos institucionais, (3) Pedagógicos docentes.

2.1 Aspectos Logísticos

Do ponto de vista estrutural, o município de São Paulo tem uma realidade mais favorável ao desenvolvimento da Literacia Mediática na rede escolar do que a maior parte das cidades brasileiras. A proximidade dos grandes centros industriais e a proeminência financeira da região facilitam o acesso aos recursos tecnológicos e garantem uma rede comunicacional ampla e bastante moderna: várias regiões metropolitanas já contam com acesso à Internet em banda larga por meio de fibra óptica.

O próprio pioneirismo da capital do estado no quesito informatização[iii] alimenta a expectativa de que as escolas paulistanas ofereçam um acesso amplo e integrado de alunos e professores aos recursos digitais. Na prática, o cenário não se apresenta tão idílico: o gigantismo da rede municipal, com mais de duas mil escolas e quase um milhão de alunos, torna os editais de compra complexos e extremamente custosos e a manutenção geral, um pesadelo logístico.

A situação ganha ares mais dramáticos quando nos damos conta da ausência de um módulo de equipamento dedicado para produção de áudio e vídeo. As câmeras fotográficas e de gravação de vídeo digital estão presentes nas unidades, porém relegadas à função de registro das atividades, por isso seu número é reduzido e o acesso à elas, controlado. As especificações de equipamento também não contemplaram acessórios importantes como tripés, kits de iluminação, gravadores de áudio digital e, muito menos, lentes intercambiáveis. Desta maneira, ainda que o equipamento existente seja de boa qualidade e possa, efetivamente, ser usado pelos professores em sistema de rodízio, a qualidade das imagens e

do áudio obtido são limitadas, inviabilizando um desenvolvimento técnico para além do nível amador.

De forma semelhante, lembramos que a tarefa de edição dos vídeos depende o uso do equipamento padrão dos laboratórios (estações de trabalho sem hardware adicional otimizado para esta tarefa) e, principalmente, da ferramenta *MS-Windows Movie Maker*, restringindo as possibilidades e formatos de finalização dos filmes a um patamar, digamos, “doméstico”.

Por fim, um aspecto sintomático da falta de recursos específicos para o audiovisual, reside na ausência de espaços adequados para a projeção de filmes, que é realizada em telas improvisadas (paredes brancas, lousas) e nas salas de aula e atividade, reduzindo a possibilidade imersiva que é um dos grandes diferenciais da linguagem audiovisual.

2.2 Aspectos Pedagógicos Institucionais

Se as conquistas relativas à infraestrutura e equipamento na rede escolar de São Paulo, longe de ser ideais, ainda a colocam bastante acima da média das cidades brasileiras, no campo da pedagogia aplicada, apontamos alguns nós a serem desatados.

A Literacia Mediática não costuma aparecer com este nome nas orientações curriculares da rede e nem sequer com sua tradução aproximada derivada da língua inglesa: a Educação Mediática (*Media Education*). Poderia se tratar apenas de um problema semântico, uma vez que a Educomunicação, adotada pelo SME-SP nas ações do Programa NOR, compartilha vários referenciais e pressupostos comuns.

Por outro lado, os recursos compartilhados com o referido programa pertencem, na origem, a outro departamento, o da Informática Educativa. Isto caracteriza menos uma diversidade (desejável) e mais uma dualidade (indesejável) nos plano epistemológico e didático. A resultante deste processo histórico, do desenvolvimento de diretrizes curriculares em paralelo, as quais, ora convergem e ora divergem em seus objetivos e práticas é, em suma, a falta de clareza quanto ao uso pedagógico do audiovisual (e também das outras linguagens mediáticas). Do ponto de vista dos educadores e gestores de projetos nas escolas, fica a dúvida se a SME-SP realmente conta com um projeto para sistematizar tais práticas em sala de aula e, em caso afirmativo, qual seria ele exatamente.

Assim, os aspectos pedagógicos institucionais interferem diretamente nos logísticos, pois, sem uma práxis consistente, evidenciada em um volume relevante de produções bem acabadas, fica difícil reivindicar a melhoria das condições técnicas oferecidas.

2.3 Aspectos Pedagógicos Docentes

Dos fatores até aqui mencionados, este é de longe o que mais interessa ao nosso trabalho, posto que, desafios técnicos ou institucionais poderiam ser superados com estratégias bem fundamentadas e competentemente coordenadas, dentro da relativa autonomia do projeto

pedagógico de cada escola. Esta sempre foi a nossa crença, até certo ponto sustentada por iniciativas de surpreendente qualidade levadas adiante por indivíduos ou grupos de professores abnegados e entusiastas.

Infelizmente, a exceção não compensa a regra, e chama nossa atenção uma certa cultura docente que predomina e que poderíamos, grosso modo, caracterizar como:

- (1) referenciada predominantemente na matriz televisiva;
- (2) excessivamente preocupada com a questão técnica da realização audiovisual;
- (3) pouco afeita ao trabalho em equipe, condição *sine qua non* da realização audiovisual.

Os traços desta cultura aparecem, em maior ou menor grau, no público do curso “Nas Ondas do Vídeo”. Seus efeitos, na dinâmica do curso, são variáveis, mas poderíamos relacionar a referência televisiva com a fixação dentro de um certo padrão formal discursivo e pretensamente isento, que se espelha no jornalismo asséptico de noticiários como o decano “Jornal Nacional”, decupado, em priscas eras, do modelo americano de telejornalismo. Também são nítidas as influências da estética da novela brasileira, refletida em atuações exageradas ao nível da caricatura e impregnadas de uma necessidade moral edificante que as justifique.

Em relação à obsessão técnica e tecnológica, observamos que ela se expressa pelo anseio de dominar as ferramentas de produção de imagem e, mais que tudo, do software editor de vídeo. Algumas impressões colhidas ao longo do percurso didático do curso, parecem confundir o domínio da sintaxe audiovisual com o conhecimento prático do software e de seus atalhos. Em mais de um momento, chegamos a presenciar questionamentos do tipo: “Por que perder tanto tempo vendo filmes velhos que ninguém conhece, quando deveríamos estar a praticar com o editor?”. Outro dado relevante foi o interesse dos colegas pedindo indicações de materiais e cursos para aprofundar os conhecimentos dados em aula — quase sempre sobre as ferramentas e poucas vezes sobre estética ou história do audiovisual.

Por fim, podemos mencionar ainda as dificuldades em integrar os educadores em equipes atribuindo-lhes diferentes funções. No ambiente do curso esta é uma questão que se resolve com o regente fazendo as vezes de “diretor cênico” e dizendo a cada participante o que, exatamente, ele deve fazer.

Ao mesmo tempo em que não podemos classificar esse *modus operandi* como democrático ou educacional, ele acaba por se justificar pela urgência de obter resultados ao fim do processo. Por outro lado, as dificuldades em se realizar tarefas fora do espaço do curso e a preferência por transportar a “dinâmica autocrática” para o ambiente da escola, apontam para um potencial conflito entre a literacia audiovisual e a prática pedagógica no *locus* educativo.

2.4. Excertos da cultura audiovisual - elementos narrativos e estéticos fundamentais à prática da comunicação mediada.

Ao dissertar acerca de como articular a linguagem audiovisual em processos de edição de som e imagem, Dancynger (2004) alude a três processos de conhecimento fundamentais para esta prática: a técnica, a habilidade e a arte. Ao primeiro ele atribui o domínio do manuseio tecnológico dos equipamentos em uso. Ao segundo, a capacidade de produzir sentido narrativo 'lógico' ao sequenciar várias tomadas fotográficas (e inserções sonoras). Ao terceiro, a capacidade de sensibilização, comoção e produção de novos sentidos.

Em nossos encontros presenciais, buscamos vivenciar aspectos técnicos e logísticos demandados em uma produção videográfica. Entretanto, a cada etapa, buscamos abordar os aspectos narrativos e estéticos inerentes a cada uma delas.

A construção narrativa, sobretudo no que tange às produções do argumento foi abordada, discutida e trabalhada na etapa da concepção do projeto, tendo principalmente em vista a discussão da própria pedagogia midiática junto à cultura juvenil contemporânea. Em suma buscou-se elencar aspectos capazes de atingir de maneira combinada aspectos intelectivos e sensorio-emocionais de um 'produto' audiovisual, de modo a obter a atenção, a empatia e, por fim, a compreensão que define o efetivo aprendizado.

Nesta etapa em particular notamos que quase cem por cento dos temas propostos pelos cursistas tratavam de temáticas transversais às disciplinas ou áreas de conhecimento específicas. Dramatizações acerca de temas comportamentais, históricos e conjunturais compuseram o corpo de seus argumentos. Podemos considerar a formação das equipes de produção a partir de professores de áreas e formações distintas.

Porém, além desta variedade multidisciplinar existente nos grupos, notou-se também, ainda no âmbito da concepção das peças, a evidente falta de conexão entre seus repertórios de conhecimento e seus consumos audiovisuais. Dos quase vinte grupos assistidos, apenas um buscou retratar um momento específico da história do Brasil, enquanto os demais, buscaram temas considerados "transversais".



Fig. 1. "Salvação": vídeo sobre situação do professor, produzido no curso "Nas Ondas do Vídeo"

Elementos básicos da fotografia, como luz e sombra, enquadramentos e cenografia básica, tiveram suas abordagens a partir da elaboração do roteiro final, onde passamos a dividir a estrutura do argumento em sequências e planos (tomadas de câmera) a serem produzidas e gravadas. Aspectos técnicos e dramáticos de cada um deles foram exemplificados e, posteriormente experimentados durante as gravações.

Por fim, aspectos da edição de som e imagens (cuja discussão iniciou-se na transformação do argumento em roteiro), como a continuidade narrativa, a estética multiplanar; a montagem intelectual eisensteineana do primeiro cinema, em sua trajetória que "vai da imagem ao pensamento e do preceito ao conceito (DELEUZE, 2005, p. 191); e o videografismo imediato do videoclipe. Elementos de sonoplastia, gravação, sonorização e acústica ambiental, assim como os da programação visual em meios eletrônicos, como molduras, tipologia e coloração, foram explanados, discutidos, exemplificados e praticados com estes professores nos equipamentos disponíveis citados.



Fig. 2: "Mudança de comportamento": sobre ética e socialização. Produzido no curso "Nas Ondas do Vídeo

A conclusão, a apresentação e a discussão crítica acerca do efeito que as peças videográficas finalizadas conseguiram mostrar aos cursistas o trabalho e a dinâmica exigidos em uma produção videográfica que vise ser eficaz naquilo a que se propôs. Porém, pelos temas propostos e desenvolvidos, esta "transversalidade" curricular acabou, de fato, por se tornar uma "prática de cidadania audiovisual", cujo objetivo pedagógico verteu-se para uma finalidade voltada à um processo de conscientização cidadã em detrimento de temas de caráter pedagógico-instrucional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As constatações aqui elencadas, podem parecer um tanto severas mas, a nosso ver, são obrigatórias para que possamos vislumbrar algumas perspectivas interessantes para a literacia mediática em sua vertente audiovisual no contexto da prática escolar.

A primeira delas, sem dúvida, é o fato de que a demanda de formação docente pela linguagem audiovisual é das maiores, o que torna esta abordagem uma das mais importantes dentre os tópicos da Literacia Mediática. Por outro lado, a formação de um professor de escola para trabalhar com tal recurso não pode ser encarada como um processo técnico instrucional.

A questão da indisponibilidade de recursos ou da dificuldade técnica em se apropriar destas tecnologias pode ser bastante minimizada pelo uso de ferramentas livres. No próprio contexto da SME-SP, podemos apresentar o caso exemplar do editor de áudio *Audacity*, que

viabilizou um sem número de projetos envolvendo rádio escolar e podcast. Embora ainda não disponhamos de recursos tão intuitivos e estáveis para editar vídeo no equipamento padrão presente nas escolas, entendemos que esta deficiência técnica tende a ser superada.

Muito mais importante, nos parece a falta de uma cultura audiovisual demonstrada pela maioria dos professores. No Brasil isto se manifesta não só pela atração quase hipnótica da televisão, mas pelo desinteresse e desconhecimento profundos em relação à produção cinematográfica e videográfica alternativa brasileira. Dessa forma, temos que queimar a etapa da apropriação estética de décadas de produção cultural por meio da indicação de filmes culturalmente relevantes (disponíveis na web) em fóruns e redes sociais.

No entanto, enquanto a alfabetização e a literacia midiática continuarem restritas aos cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de comunicação e artes, e não se aproximar dos currículos nos ensinos fundamental e médio, as articulações da linguagem multimídia continuarão mantendo este abismo de qualidade e eficácia entre os propósitos publicitários e de entretenimento, em detrimento dos pedagógicos.

Faltou observar ainda que, todas as aparentes dificuldades demonstradas pelos professores paulistanos em compreender e empregar a linguagem audiovisual, estão ligadas diretamente ao desconhecimento das questões mais prementes do exercício da comunicação mediada. Se a produção de vídeos é considerada assunto para especialistas, moldado por padrões pré-estabelecidos pelos grandes grupos midiáticos, sobra muito pouco espaço de legitimação para que os alunos e professores se expressem, isto é, para aquilo que a produção audiovisual que escola possa desenvolver e com a qual possa contribuir socialmente.

Desta forma, esperamos que ações como esta, que também se multiplica pelo país em pontos de cultura^[iv]; organizações não governamentais (ONGs), evidencie a necessidade do ensino de linguagens audiovisuais (e também as algorítmicas) na prática de ensinos cada vez mais fundamentais à formação tecnológica e sobretudo cultural do indivíduo.

NOTAS

[i] O Educom.rádio foi um projeto concebido com o objetivo específico de reduzir os índices de violência e vandalismo escolar nas escolas municipais. Levado a cabo numa parceria com o Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes (NCE-ECA/USP) durante a administração da prefeita Marta Suplicy, ele se pautava na formação de alunos, professores e membros da comunidade escolar nas linguagens radiofônica e em suas técnicas. Entre 2001 e 2004 foram formados aproximadamente onze mil cursistas em 455 escolas.

[ii] Diretorias Regionais de Ensino (DREs) são macrorregiões nas quais se divide a estrutura administrativa da SME-SP. Por ocasião dos eventos aqui descritos, a cidade contava com treze destas subdivisões.

[iii] As escolas de São Paulo foram das primeiras do país a ganharem computadores de uso pedagógico (CONSANI, 2008), ainda em fins da década de 1980. Tratava-se do projeto Gênese, desenvolvido pela SME-SP com assessoria da USP (via Escola do Futuro) e da Unicamp (com a participação do NIED). A abordagem inicial baseou-se na utilização do ambiente LOGO, ambiente de programação desenvolvido no Massachusetts Institute of Technology segundo as diretrizes da pedagogia Construcionista de Seymour Papert (PAPERT, 1994).

[iv] Trata-se de um conjunto de ações promovidas pelo Ministério da Cultura do Brasil, voltadas à prática e à difusão cultural em determinados centros culturais ou comunitários em locais distantes ou periféricos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSANI, Marciel A. (2008) *Mediação Tecnológica na educação: Conceito e Aplicações*. Tese de Doutorado defendida junto ao CCA-ECA/USP na linha de pesquisa Ciência da Comunicação. São Paulo.

DANCYNGER, Ken. (2003) *Técnicas de edição para cinema e vídeo*. São Paulo: Campus.

DELEUZE, Gilles. (2005) *A imagem-tempo*. São Paulo, Brasiliense.

PAPERT, Seymour. (1994) *A máquina das crianças*. Porto Alegre, Artmed.

SÃO PAULO. *Portaria nº 5.147 de 17/10/1997*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1997.

SOARES, Ismar de O. *Educomunicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulus, 2011.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Títulos de cultura na primeira página: fatores de literacia

Patrícia Alexandra Honório Contreiras Manso (patricia.contreiras@gmail.com)

Centro de Investigação Media e Jornalismo

Maria Helena Cordeiro Vieira (lena.mariposa@gmail.com)

Centro de Investigação Media e Jornalismo

Resumo: O presente artigo faz parte de um projeto de investigação português intitulado *A Cultura na Primeira Página - Um estudo dos jornais portugueses na primeira década do Séc. XXI (2000-2010)* financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e alojado no Centro de Investigação Media e Jornalismo. O projeto centra-se nas notícias de Primeira Página que tratam acontecimentos e temas culturais nos principais jornais portugueses cobrindo a primeira década do século XXI. O corpus do nosso artigo é constituído pelos títulos e imagens de Primeira Página relativos às notícias de Cultura, no ano de 2010, em dois jornais diários - *Público* e *Correio da Manhã*, por serem muito diferentes na sua linha editorial, públicos e relação com os temas de Cultura. Para o nosso estudo, utilizámos a técnica da Análise de Conteúdo, que possibilita a descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto dos títulos dos jornais analisados, mediante a construção prévia de uma grelha analítica. Para esse fim usámos o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), que nos possibilitou identificar que lugar ocupa o jornalismo cultural na Primeira Página destes dois jornais diários, sobretudo quanto a frequência das notícias, tipo de destaque dos títulos, temas privilegiados, principais protagonistas, uso do texto e da imagem na construção dos títulos, e valores-notícia nas notícias de Primeira Página. Quando e como é que a Cultura foi notícia de Primeira Página no *Correio da Manhã* e no *Público* ao longo do ano de 2010. E de que forma as primeiras páginas destes dois jornais, cada um à sua maneira se constituem como factores de literacia quer do próprio meio, quer dos temas tratados.

Palavras-chave: Títulos, Imagens, Jornalismo cultural, Literacia, Cultura.

Introdução

"Literacia mediática é a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos."

"Uma sociedade com um bom nível de literacia nas questões dos media será simultaneamente um estímulo e uma pré-condição para o pluralismo e a independência dos meios de comunicação social. A expressão de opiniões e ideias diversas, em diferentes línguas, representando diferentes grupos, numa sociedade e entre sociedades diferentes contribui para o reforço de valores como a diversidade, a tolerância, a transparência, a equidade e o diálogo."

in Diretiva Serviços de Comunicação Social Audiovisual

O presente artigo foi desenvolvido no âmbito do projeto de investigação em curso A Cultura na Primeira Página - Um estudo dos jornais portugueses na primeira década do Séc. XXI (2000-2010), concretizado por uma equipa do Centro de Investigação Media e Jornalismo, liderado pela prof^a doutora Carla Baptista e de que fazem parte um conjunto de pessoas ligadas ao jornalismo, à imagem e à Cultura.

Este projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia centra-se nas notícias de Primeira Página que tratam acontecimentos e temas culturais nos principais jornais portugueses cobrindo a primeira década do século XXI.

Por sua vez, este artigo pretende averiguar se existem ou não fatores de literacia nos títulos de Primeira Página de cultura na imprensa portuguesa em 2010, mais precisamente em dois diários, o *Público* e o *Correio da Manhã*. O motivo da escolha destes diários deve-se às diferenças existentes não só na sua linha editorial, públicos e relações com os temas de Cultura por parte de cada um. Para isso recorreremos á Análise de Conteúdo que possibilita a descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto nos títulos dos jornais analisados, mediante a construção prévia de uma grelha analítica. Para esse fim usámos o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), que nos possibilitou identificar que lugar ocupa o jornalismo cultural na Primeira Página destes dois diários, sobretudo quanto a frequência das notícias, tipo de destaque dos títulos (Manchetes, Chamadas de Primeira Página ou Remissões para Suplementos), temas privilegiados (Literatura, música, cinema, teatro, dança, etc), principais protagonistas (escritores, cineastas, músicos, pintores, arquitetos, etc), acontecimento noticiado (estreia, lançamento, festival, exposição, conflito, morte, etc);, uso do texto e da imagem na construção dos títulos, e valores-notícia nos títulos de Primeira Página. Em suma, procuramos saber quando e como é que a Cultura foi notícia de Primeira Página no *Correio da Manhã* e no *Público* ao longo do ano de 2010 e, em simultâneo, de que forma as primeiras páginas destes dois jornais se constituem como factores de literacia quer do próprio meio, quer dos temas tratados.

Contextualização

Trata-se de um assunto importante, no contexto da mediatização da Cultura e da análise da confluência entre o campo jornalístico e o campo cultural.

Não é pacífica nem consensual uma definição de Cultura¹. Muito menos o será no critério editorial dos jornais que analisamos. Por isso, convém explicar o que consideramos notícias de Cultura no nosso trabalho. De modo a abranger o sentido mais lato deste conceito, consideramos "de Cultura" todas as notícias relacionadas com um tema, um acontecimento ou um protagonista do universo seja da criação, produção, divulgação ou recepção de atividades culturais, ligado às indústrias da Cultura, da arte, da Cultura popular ou das instituições e organizações que desenvolvem políticas ou intervêm na atividade cultural.

Cultura é o conjunto de traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afectivos, que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e em que se englobam, para além das artes e das letras, os modos de vida, as formas de vida em comum, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

In Unesco, na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural

De acordo com a definição da Unesco na Declaração sobre a Diversidade Cultural², orientamos a nossa análise considerando Cultura temas tão diferentes como: literatura, música, cinema, teatro, dança, pintura, escultura, fotografia, arquitetura, banda desenhada, festivais, feiras, festas, congressos, conferências, concursos, design, moda, museus, artesanato, Cultura popular, magia, circo, tourada, e também política cultural e economia.

O mesmo se reflete na classificação dos acontecimentos culturais que consideramos: estreias de filmes, inaugurações, lançamentos de livros ou de discos, festivais, feiras, prémios, festas, exposições, congressos, comemorações, espetáculos, conflitos, óbitos, homenagem, estudos, contratos/protocolos, Lei/projetos de lei, romarias, extinção/Encerramento.

Cultura no Público e no Correio da Manhã

A análise dos resultados obtidos permitiu-nos constatar que são muito diferentes os temas e os acontecimentos de Cultura que interessam a ambos os jornais. Desde logo, quanto à frequência e regularidade com que cada um destes jornais traz para as suas primeiras páginas títulos de Cultura, bem como no que se refere à diversidade dos temas e dos acontecimentos noticiados.

Numa breve caracterização podemos dizer que o *Correio da Manhã* é um jornal diário de circulação em todo o país com uma tiragem anual de 98751 em 2010 (dados da Associação Portuguesa para o Controlo de Tiragens- APCT) sem uma secção fixa dedicada à Cultura e onde os temas culturais raramente chegam à Primeira Página. Em 2010 encontramos um total de 44 edições ao longo do ano, que correspondem a 12% de peças sobre Cultura, e

nessas 44 edições anuais foram recenseadas 47 notícias. Este diário não tem qualquer suplemento dedicado à Cultura. Porém, na revista Domingo Magazine encontramos uma Secção de Roteiro, e aí sim, algumas páginas dedicadas a "Cinema, Exposições, Livros, Teatro, Artes". À semelhança do que se passa noutras publicações, estas páginas são uma espécie de guias, oferecendo uma informação mais prescritiva do que crítica, mais indicativa do que analítica.

Por outro lado, o diário *Público*, com uma tiragem anual de 300987 (dados de APDTD) dá grande destaque à Cultura, e na sua Primeira Página podemos encontrar quase todos os dias notícias de Cultura, sobretudo à 6ª feira, dia do Suplemento *Ipsilon* que regularmente surge com manchete a destacar os temas de Cultura da semana.

A existência deste suplemento, por si só, é garantia de muitas notícias de Cultura na Primeira Página: 188 títulos são remissões para o Suplemento *Ipsilon* do total das 312 notícias publicadas em 2010.

Fig.1 – Notícias de Cultura na Primeira Página no *Público* e *Correio da Manhã* em 2010

Edições por jornal	Nª Edições 2010	Nº de Edições Amostra	%	Nº de Peças
Público	365	209	57	312
Correio da Manhã	365	44	12	47

Fonte: Projeto Cultura na 1ª Página

O *Público* é o diário com mais títulos de Cultura na Primeira Página - 312 notícias publicadas em 209 dias, correspondendo a 57% e o *Correio da Manhã* o que menos vezes destaca a Cultura na Primeira Página - apenas 47 títulos em 44 dias. Esta esmagadora diferença no destaque que um e outro jornal dá ao jornalismo cultural não é apenas quantitativa e reflete-se igualmente na escolha dos temas tratados, nos valores-notícia que presidem à seleção e à construção das notícias bem como no que se refere aos protagonistas envolvidos e ainda na linguagem e tipos de títulos.

A Cultura não é um assunto de todos os dias

No *Público*, os títulos de Cultura estão presentes em 209 edições, o que não fazendo ainda o pleno diário (revela uma atenção muito frequente da Primeira Página aos temas, acontecimentos e protagonistas de Cultura. Muitas vezes com mais do que um destaque por edição, donde resultam os 312 títulos que analisámos em 2010.

Com um elevado grau de certeza podemos mesmo afirmar que às 6ª feiras há notícias de Cultura na Primeira Página do *Público*, pois são regulares os destaques para o Suplemento *Ipsilon*.

De assinalar que as notícias de Cultura se distribuem de forma bastante equilibrada ao longo dos doze meses do ano, oscilando entre 18 títulos em agosto, o mínimo, e 33 títulos em fevereiro, o melhor mês de 2010.

Já no *Correio da Manhã*, o panorama é muito diferente e a Cultura é um assunto raro, que

chega à Primeira Página apenas em casos de força maior. No ano de 2010 houve apenas 44 dias em que a Cultura esteve na Primeira Página, dando origem a um total de 47 títulos.

De referir que nos meses de março, abril e setembro não há qualquer notícia de Cultura na Primeira Página do *Correio da Manhã*, com se pode conferir na fig. 2.

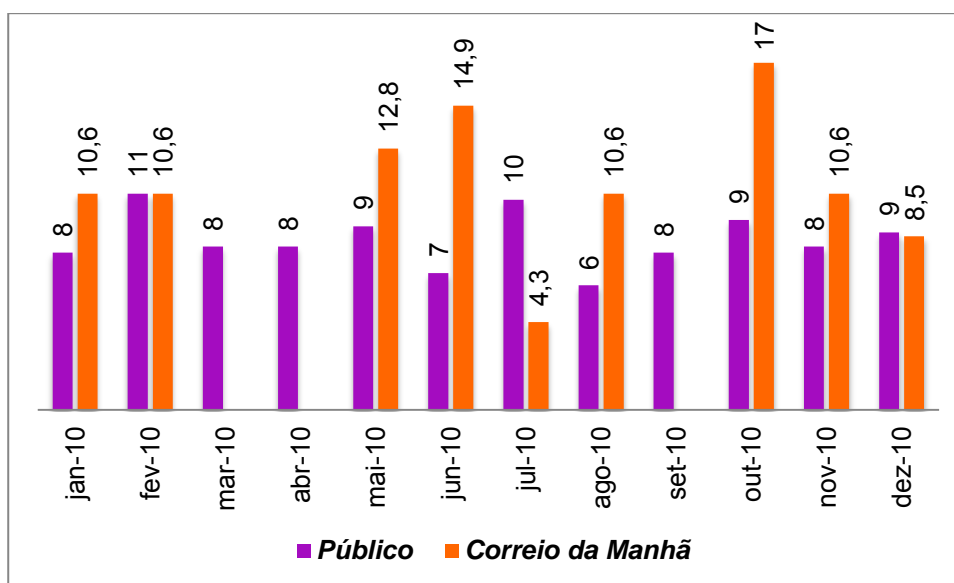
Para esta diferença muito contribui, o fato de o *Público* ter uma secção fixa diária de Cultura, com duas ou mais páginas dedicadas ao tema e um suplemento semanal - o *Ipsilon* - cujos destaques alimentam a Primeira Página.

O *Correio da Manhã* além de não ter suplemento cultural, também não inscreve a Cultura no conjunto das suas secções, podendo por isso, estas notícias aparecer de forma indiferente em qualquer secção do jornal.

A existência de rotinas noticiosas é por si um indicador do destaque que é dada ao tema, além de criar expectativas junto dos públicos e permitir o acompanhamento dos assuntos de forma continuada.

A eventualidade com que o *Correio da Manhã* trata a atividade cultural, contrasta radicalmente com a regularidade que encontramos no *Público*. Acreditamos que a frequência seja um factor de literacia, dado que permite criar níveis de envolvimento dos públicos com os temas da atividade cultural, por ser uma fonte de conhecimento, com reflexos na capacidade de análise destes fenómenos por parte do público.

Fig.2 Distribuição das peças pelos meses em ambos os jornais %



Fonte: Projeto Primeira Página

Títulos de Primeira Página

"O título deve antecipar a notícia, não esgotá-la, prescreve Mario Lezi (1981:83). Deve suscitar a atenção do leitor, forçando-o a desejar mais e, em consequência, ler a notícia.(...) O título resume o artigo mas, por vezes, lembra Florio, também o completa. (...) A cartografia titular é muito mais que uma colecção de resumos de informação vertidos nos textos desenvolvidos das notícias. (...) Funcionam ainda como instrumento indispensável para a organização coerente das notícias dentro de

um espaço jornalístico dividido por secções e em que se estrutura por ordem de relevância informativa". ALVES, Dinis Manuel (2003:54).

Se os títulos são a síntese das notícias e o seu "chamariz", a Primeira Página é a síntese e a mostra do jornal. Uns e outra são a porta de entrada no jornal, o fator decisivo que nos faz comprar ou não o jornal, ler ou não determinada peça. Os títulos de Primeira Página garantem visibilidade às notícias no interior do jornal e atribuem-lhes assim uma importância acrescida. São em si mesmos construtores de valor noticioso que aumenta as condições de legibilidade das notícias e ao mesmo tempo estabelecem uma hierarquia: as notícias de Primeira Página são as mais importantes para o jornal.

O *Público*, enquanto jornal que aposta num tratamento noticioso da realidade segundo critérios modernos, de diversidade e rigor informativo, dirigido a uma audiência eminentemente urbana, de nível de instrução superior, e o *Correio da Manhã*, um jornal popular, de grande tiragem, dirigido a um público de baixa instrução que privilegia abordagens sensacionalistas nas suas notícias.

Em que medida a presença do tema Cultura ajuda à caracterização e distinção destes jornais, por um lado e, por outro, de que forma olham para a atividade cultural e que destaque lhe dão na sua Primeira Página?

Convergências e Divergências nos títulos

As primeiras páginas e os seus títulos são indicadores de: legibilidade, visibilidade, importância e destaque do tema, segundo a linha editorial de cada jornal. Por isso nos parece tão importante analisá-las como factores de literacia.

Fixemo-nos nas primeiras páginas do *Público* e do *Correio da Manhã* em 2010.

Desde logo, o *layout* de cada uma destas páginas propõem leituras bastante diferentes. No *Correio da Manhã* prevalece o domínio de uma grande manchete que ocupa toda a área central e superior do jornal, com algumas chamadas e pequenos destaques de segundo e terceiro nível. Embora esta seja a prática corrente, tal não se verifica no caso das notícias de Cultura porque das 47 notícias de capa, apenas 5 delas são manchetes (11%).

Já o *Público*, que organiza a sua Primeira Página com mais do que um destaque, tendo muitas vezes mais do que uma manchete, distribuindo por vários temas a hierarquia da sua visibilidade e importância. Curiosamente é neste jornal, onde não é dominante o recurso à manchete única, que a Cultura ganha primazia com 39 (13%) manchetes de Primeira Página. E só por si, isto já diz muito sobre a relevância que o *Público* dá aos temas, aos acontecimentos e aos protagonistas da Cultura.

Títulos e Composições Visuais

Centradas sobretudo na imagem dos protagonistas das notícias, ou em ilustrações temáticas, as imagens - fotografias, ilustrações, cartoons, infografias, ou outras - são um elemento fundamental na construção dos títulos, do seu relevo na página e delas depende o poder de atração de um título. Toda a imprensa se tornou visual, cada vez mais, com as

imagens muitas vezes a falarem por si, num discurso paralelo ao texto ou com ele fazendo contraponto ou complemento.

Uma análise atenta e detalhada sobre os usos da imagem na Primeira Página ajuda a compreender melhor a relação entre textos e imagens que nem sempre é pacífica, nem imediata, sendo estes dois elementos muitas vezes usados para criar tensão, comentário, ser fonte de ironia ou de crítica, num jogo de complexidades cada vez mais sofisticadas.

Digamos tão só que os títulos compostos (constituídos por texto imagem) realizam muitas funções, para além da função informativa.

Dependendo do que é mostrado na imagem, assim um título pode ser mais referencial ou mais ou poético na sua linguagem. O recurso à fotografia não garante maior acessibilidade ou mais legibilidade de um título. Sendo, sem dúvida, um factor de literacia pelo que acrescenta ao texto ou pelo modo como o condiciona, as imagens de Primeira Página podem exigir dos leitores algumas competências interpretativas que lhes permitam leituras críticas e informadas do que lhes é dado.

Repare-se que, em ambos os casos, os jornais diários privilegiam os títulos com imagens, sobretudo com fotografias. Neste sentido podemos dizer que no *Público*, de um total de 312 títulos, 229 (73%) têm imagens, podendo estas serem fotografias ou ilustrações. O *Correio da Manhã* de um total de 47 peças, 37 (79%) são acompanhadas por uma imagem. Uma análise mais exaustiva ao tipo de imagem, revela que os jornais privilegiam as fotografias em relação a outro tipo de imagens, como ilustrações, cartoons, gráficos, infografias, entre outros. No *Público* 68% dos títulos têm fotografia, correspondendo a 213 peças, seguido das ilustrações com 4%, correspondendo a 13 peças. No *Correio da Manhã* 79% (37) dos títulos têm imagem: sempre fotografias.

Títulos de Cultura: A Informação Expressiva

Quanto à construção dos títulos, seguimos a proposta de Luis Nuñez Ladevèze (citado por ALVES: 2003, p.54) que os distingue, quanto ao seu valor textual, entre títulos informativos, expressivos, apelativos e temáticos. Encontramos os seguintes resultados: maior diversidade de tipos de títulos no *Público*, embora com maior número de títulos de tipo expressivo, devido à prática bastante frequente de acrescentar adjetivos e advérbios à informação ou adoptar expressões idiomáticas. Daí resultam os 162 (52%) títulos que classificamos no *Público* como títulos expressivos. Exemplo de títulos expressivos:

"Antárctida - Heróis do frio vão ter museu" -

Público, 04 janeiro 2010

"Prémios - Os Globos de Ouro puseram Avatar nas Nuvens"

Público, 19 janeiro 2010

"A literatura portuguesa é má na cama ?"

Público, 12 fevereiro 2010

A liberdade poética na construção dos títulos está prevista no livro de estilo do jornal *Público*, disponível no Livro de Estilo do *Público online*:

"b. *Títulos imaginativos e vigorosos são uma característica do PÚBLICO. Mas isso não deve confundir-se com a facilidade dos trocadilhos ou das "private jokes" cifradas. Entre um título descritivo e sóbrio, mas rigoroso, e outro que se reduz a um mero jogo de palavras, o primeiro deve ser a opção correcta. A utilização do humor pode ser desejável, mas o traço grosso da caricatura não tem lugar.*"

Porém os 126 (40%) títulos eminentemente informativos, isto é, isentos de qualquer juízo ou opinião, são constituídos por frases simples, com indicação clara do acontecimento ou da atividade do protagonista, são uma marca muito importante no estilo de um jornal de referência, como é o caso do *Público*. Também sobre este aspeto são claras as prescrições no seu livro de estilo:

"a. *Os títulos e os antetítulos dos textos informativos devem ser sempre inspirados no "lead", o que implica o rigor deste. A liberdade "poética" de escolher o título noutra zona do texto, que não no "lead", não é admissível.*

Os títulos e antetítulos (bem como a entrada) devem constituir unidades de sentido por si só, não devem ser repetitivos em relação ao "lead", nem "matar" a informação contida nele."

Exemplos de títulos informativos no *Público*:

"Festival de Cinema - Metropolis está inteiro e passa hoje em Berlim"

Público, 12 fevereiro, 2010

"Literatura: Man Booker Prize vai escolher vencedor com 40 anos de atraso"

Público, 10 fevereiro, 2010

"Porto Editora vai comprar lojas Bertrand"

Público, 10 abril, 2010

O caso dos títulos apelativos, aqueles que interpelam diretamente o leitor ou que utilizam formas retóricas de pergunta ou envolvimento são mais raros (20 casos no *Público*, correspondendo a 6%) e referem-se a temas ou situações que à partida já são do conhecimento do leitor, por terem alguma assiduidade nas páginas do jornal. São por si só indicadores de continuidade no acompanhamento do assunto e centram-se na relação entre o leitor e esse assunto. Exemplos:

Títulos apelativos: - Notícia relativa à feira de Arte Contemporânea de Madrid, Arco:

"Arco: ainda queremos ir à feira ?"

Público, 18, fevereiro, 2010

O *Público* convida o leitor a acompanhar o programa do Festival de Cinema - Indie:

"Vinte escolhas para seguir o Festival (Indie)"

Público, 23 abril, 2010

Mais raros ainda são os títulos temáticos, que apresentam apenas o nome de um protagonista, sem mais informação ou opinião, fazendo apelo ao conhecimento prévio que o leitor possa ter da figura em questão. Vejamos os exemplos:

"Woody Allen e Larry David"

Público, 5 fevereiro, 2010

"Entrevistas do Futuro: Eduardo Lourenço"

Público, 5 abril, 2010

No *Correio da Manhã*, os títulos dividem-se apenas entre dois tipos: 20 (43%) títulos informativos e 27 (57%) títulos expressivos. Vejamos alguns exemplos de títulos informativos.

"1932-2010- Rosa Lobato Faria morre vítima de anemia"

Correio da Manhã, 3 fevereiro, 2010

"Fogo ameaça festival cultural de Carvalhais"

Correio da Manhã, 9 agosto, 2010

Eis alguns exemplos de títulos expressivos, com uma evidente tónica na repetição de estereótipos de linguagem:

"Milhares num **adeus** a Beto cheio de emoção"

Correio da Manhã, 27 maio 2010

"Milhares no **Adeus** a Saramago"

Correio da Manhã, 21 junho 2010

"Mariana Rey Monteiro - o **adeus** a uma rainha do palco"

Correio da Manhã, 22 outubro 2010

"Virgílio Teixeira - O **adeus** a um galã do cinema"

Correio da Manhã, 7 dezembro 2010

A repetição quase literal dos títulos para noticiar a morte de diferentes figuras públicas, com a palavra "adeus" como eufemismo de "morte" nos quatro exemplos, revela alguma pobreza lexical, insistência na construção de títulos telegráficos de descodificação automática por parte do leitor.

Temas, Acontecimentos e Protagonistas de Primeira Página

Para uma leitura mais "fina" sobre os títulos de Cultura em ambos os jornais cruzamos "tipos de títulos" (informativos, expressivos, apelativos e temáticos), com "tema", o "acontecimento", e o "protagonista".

O *Público* apresenta mais títulos expressivos nas suas notícias de literatura, cinema e música. No entanto, é de notar que no caso da literatura, há um equilíbrio entre informação e expressão: 26 títulos informativos e 28 expressivos. A expressão de uma opinião ou de uma avaliação também é maior, muito maior, quando se trata de festivais, lançamentos, estreias, exposições ou prémios do que noutros acontecimentos.

Quando os protagonistas do título são indivíduos (por oposição a colectivo ou a instituições) a referência faz-se em frases expressivas, mas quando o título se refere a uma instituição é maior o número de títulos informativos.

No *Correio da Manhã* também os títulos expressivos são os mais frequentes para dar notícias de música e de óbitos, com os festivais a merecerem mais títulos informativos.

a referência a indivíduo no títulos faz-se também mais com o recurso a títulos expressivos, o que muda quando se referem grupos ou colectivos.

Como já podemos ver há uma matriz de títulos bastante repetitiva, insistente num reduzido número de palavras que são utilizadas de forma quase indiscriminada, numa indiferenciação da informação.

Num evidente prejuízo da diversidade, originalidade, rigor e conseqüente baixa qualidade de informação que é dada ao leitor.

De um ponto de vista das funções da linguagem, podemos arriscar que o *Correio da Manhã* opera num reduzido dicionário próprio, onde os títulos se equivalem entre si e redundam numa função fática da linguagem - que tem como principal objectivo verificar a operacionalidade do canal. Manter a ligação com o leitor, através de uma linguagem cifrada, que não distingue claramente o que está em causa em cada fenómeno, antes envolvendo os factos num véu de estereótipos e clichés.

Por muito que se evoque o desejo do público este não é um bom serviço que se presta nem à literacia nem ao jornalismo.

Alguns exemplos de Títulos de espetáculos de música com designação do protagonista:

"Concerto - Bublé **encanta** no Atlântico"

Correio da Manhã, 3 novembro 2010

"Concerto de Tony Carreira **encanta** fãs"

Correio da Manhã, 27 novembro, 2010

"Lady Gaga provoca e **encanta**"

Correio da Manhã, 11 dezembro, 2010

O Pódium dos Temas

Embora haja uma grande diversidade de temas tratados, sobretudo no *Público*, há três temas que se impõem pela frequência com que são destacados na Primeira Página.

Fig.3 -Temas com mais destaque nos diários do *Público* e *Correio da Manhã* em 2010

Temas Top 3	Público 2010	Correio da Manhã 2010
1º tema + destacado	Música (71 títulos)	Música (21 títulos)
2º tema + destacado	Literatura (60 títulos)	Óbitos (7 títulos)
3º tema + destacado	Cinema (60 títulos)	Cultura Popular (4 títulos)

Fonte: Projeto Cultura na Primeira Página

A Música une o que tudo o mais separa ?

A Música é o tema mais tratado em títulos de Primeira Página tanto no *Correio da Manhã* como no *Público*. Sinal da importância crescente das indústrias da Cultura no jornalismo cultural, aqui está a música como tema-comum a dois jornais tão diferentes em tudo. Com 71 títulos no *Público* e 21 títulos no *Correio da Manhã*. Mas que acontecimentos motivaram este interesse coincidente? Os Festivais. Os Festivais de Música de Verão são os acontecimentos com força suficiente para mobilizar o interesse da Primeira Página destes dois jornais, concretamente os Festivais: Rock in Rio, Super Rock, Super Bock e o Festival Sudoeste.

O destaque dado a estes acontecimentos não se confirmará depois no tratamento jornalístico que cada um dos jornais dá ao assunto. Mas esta coincidência releva mais da natureza dos acontecimentos - os festivais com a sua grande capacidade de captação de públicos, de forma transversal - que se impõem, tanto aos media como ao público, como acontecimentos incontornáveis.

Uma análise mais profunda, ainda que apenas sobre o tema música e o acontecimento "festivais", permite observar que as coincidências terminam aqui. Embora "música" seja o tema dominante no *Público* (com 77 títulos) e os "festivais" sejam o tipo de acontecimento mais destacado (22 referências), este jornal não dá apenas destaque aos grandes festivais que mobilizam milhares de pessoas. Também noticia outros, com programações mais alternativas, dirigidas a públicos mais segmentados, como é o caso do recém criado Festival CemSoldos, na aldeia de Cem Soldos, dedicado à música portuguesa ou ao Festival MED de músicas do Mediterrâneo.

Entre Festivais e Funerais - Acontecimentos e Valores-notícia em Cultura

No *Público*, 54 títulos de Primeira Página noticiam Festivais, de Música e de Cinema, seguido dos Óbitos com 35 títulos e Exposições, com 33 peças.

No *Correio da Manhã*, os acontecimentos que chegaram à Primeira Página referem-se a Espetáculos, com 13 peças, seguido dos Óbitos, com 10 títulos.

Estes valores permitem-nos concluir sobre os valores-notícia ou critérios de noticiabilidade que orientam a linha editorial destes jornais.

Enquanto no *Público*, a relevância dada aos Festivais indica um valor-notícia centrado no "Novo" e no "Ritmo", isto é, o interesse em acompanhar as programações propostas pelos festivais (o Novo), indicia também um acompanhamento de agendas programadas, regulares e expectáveis, que têm acontecido na última década, regularmente no Verão, marcando uma época de acontecimentos, mas também uma época noticiosa e com isso instituindo um ritmo noticioso.

Por outro lado, o *Correio da Manhã* ao destacar os Espetáculos, dá maior importância ao valor-notícia centrado na "proximidade" (já que se trata de Espetáculos em Portugal). Surpreendentemente os Óbitos são o segundo acontecimento mais destacado em ambos os jornais.

O valor notícia "morte" é um dado adquirido. "Onde há morte, há jornalistas", refere Nelson

Traquina (Traquina, N. (2000) *Jornalismo*, Lisboa, Quimera Editores).

Neste caso, vale a pena olhar com mais atenção para os protagonistas destas notícias, para compreendermos quem são as figuras, cujo desaparecimento merece a atenção e o espaço da Primeira Página de cada jornal.

A 19 de Junho de 2010 morre José Saramago. A importância do único Nobel da Literatura português e o grande poder de mediatização do seu nome e da sua figura contribuem para um elevado número de notícias, pois como veremos o tema domina a Primeira Página no dia da sua morte, mas também nos dias seguintes, com as notícias do funeral e das reações de vários quadrantes da sociedade.

A morte de José Saramago é notícia de Primeira Página em todos os jornais portugueses. No *Público* e no *Correio da Manhã* a notícia é dada em manchetes, tanto num caso como noutro.

Fiel ao seu estilo e à sua linha editorial, cada um destes jornais noticia "os seus mortos". Quer dizer, tanto o *Público* como o *Correio da Manhã* fazem notícia da morte de figuras que são "protagonistas" habituais nas suas páginas. "Os seus" por assim dizer. E também neste aspecto se distinguem, cada um apresentando uma galeria própria.

No *Correio da Manhã* tem honra de Primeira Página o falecimento do cantor de música ligeira Beto, o Nobel Saramago, o ator António Feio, o ator Luís Zagallo e o jornalista de televisão Carlos Pinto Coelho.

No *Público*, a lista dos ilustres defuntos é maior (39) e proveniente de áreas bem diversas: escritores:9; músicos:9; actores:5; realizadores: 5; jornalista:1.

Em comum, o *Correio da Manhã* e o *Público* partilham as notícias da morte de António Feio, Saramago e Carlos Pinto Coelho. A popularidade destas figuras e o seu impacto junto do público tornam estes acontecimentos inevitáveis, mesmo para dois jornais com abordagens tão diferentes do campo cultural.

Os títulos de Primeira Página da morte de Saramago são um bom exemplo da abordagem noticiosa de cada um dos jornais em análise:

O *Público* informa: "Cavaco e Jaime Gama não vão ao funeral de Saramago" (20 junho 2010). O *Correio da Manhã* conclui: "Saramago cala Cavaco" (20 junho 2010)

Ambos os jornais deram a notícia pelo ângulo da polémica causada pela ausência das duas primeiras figuras do Estado nas cerimónias do funeral de Saramago. Com o *Público* num tom denotativo e informativo e o *Correio da Manhã* com uma afirmação que conclui e interpreta o facto.

Fig.4- Primeira Página do *Público* e *Correio da Manhã* a 20 junho 2010



Tipificação dos acontecimentos culturais:

"Na sua análise seminal das notícias, a socióloga norte-americana Gay Tuchman (1978:46) defende que os jornalistas desenvolveram tipificações, definidas como "classificações surgindo da acção prática propositada" para controlar o trabalho. (...) A tipificação do acontecimento noticioso não programado, (...) o mega-acontecimento. Tuchman oferece outras tipificações: 1) Acontecimentos noticiosos localizados, (Hard news); 2) acontecimentos noticiosos em continuação, definidos como acontecimentos intencionais e pré-anunciados; e 3) acontecimentos noticiosos em desenvolvimento - associados a uma história súbita e distintos dos acontecimentos noticiosos em continuação porque são programados."

TRAQUINA, N. (2002)

Se a Primeira Página do *Correio da Manhã* oferece uma reduzida cobertura dos temas culturais, abrindo espaço apenas a acontecimentos de grande impacto, como é o caso da morte de figuras públicas ou a surpresa de revelações ou escândalos, que se esgotam praticamente entre espetáculos e óbitos, pelo contrário o *Público* abre as suas primeiras páginas a um universo mais vasto de realidades culturais, com grande diversidade de temas e uma galeria povoada por muitos protagonistas, vindos das mais diferentes áreas de atividade.

A música é o tema mais noticiado - distribuindo-se as notícias por "festivais" e "lançamentos" de discos.

Fig. 5 - Acontecimentos dos diários *Público* e *Correio da Manhã* em 2010

Acontecimentos	Público		Correio da Manhã	
	N	%	N	%
Comemorações	11	4%	-	-
Concurso	1	0%	-	-
Conflito	10	3%	2	4%
Congressos	3	1%	-	-
Demissão	2	1%	-	-
Descoberta	8	3%	-	-
Espetáculo	17	5%	13	28%

Estreia	28	9%	1	2%
Estudo	2	1%	-	-
Exposições	33	11%	3	6%
Extinção/encerramento	2	1%	1	2%
Feiras	3	1%	-	-
Festas	1	0%	4	9%
Festivais	54	17%	6	13%
Homenagem	1	0%	2	4%
Inauguração	7	2%	-	-
Lançamento	41	13%	2	4%
LEi/Projeto Lei	3	1%	-	0%
Óbitos	35	11%	10	21%
Prémios	20	6%	1	2%
Protocolo/Contrato	4	1%	1	2%
outros	16	5%	1	2%
Na/nd	10	3%	-	-
Total	312	100%	47	100%

Fonte: Projeto Cultura na Primeira Página

Os leitores do *Público* são convidados a conhecer acontecimentos da mais diversa natureza e temática, como podemos ver no quadro acima, enquanto o *Correio da Manhã* se esgota num universo de acontecimentos mais imediatistas e mais próximos do público e com mais possibilidade de impacto.

Nesta seleção do que são ou não são acontecimentos noticiáveis na área da Cultura, cada um dos jornais contribui de maneira diferente para a literacia dos temas culturais. Enquanto o *Público* alarga horizontes e temáticas, através da diversidade de acontecimentos e protagonistas, o *Correio da Manhã* limita essa informação a alguns acontecimentos e, com isso, condiciona o acesso a outro tipo de realidades, construindo um pequeno mundo que não dá conta do universo real desta temática. De fora ficam sobretudo os acontecimentos que se caracterizam por uma maior complexidade ou originalidade.

Sendo certo que nenhum meio de comunicação pode cobrir toda a realidade, é contudo inegável que o reduzido número de notícias de Cultura do *Correio da Manhã* fica muito longe daquilo que é a realidade da atividade cultural em Portugal e no mundo, dando no seu conjunto um "espelho" muito insuficiente e matéria demasiado pobre para que se possa considerar como um agente de literacia dos temas de Cultura.

É como se a Cultura não existisse fora daquilo que são os apertados limites editoriais do jornal. Um filtro que de tão opaco se coloca entre a realidade e os leitores, dando desta uma visão muito reduzida e incompleta.

Valores-notícia : As pessoas interessam-se por pessoas que fazem coisas

A personalização é um valor seguro na construção das notícias. Assim se justifica que embora as notícias de Cultura se centrem nos acontecimentos, em ambos os jornais, sejam protagonizadas sobretudo por indivíduos e apresentem o nome dos protagonistas nos títulos. A apresentação destes indivíduos, em muitos casos no texto e na imagem, é um factor que facilita a leitura, e estimula a adesão, através de um efeito presença- proximidade, dado pela fotografia.

A presença da fotografia de personalidades nos títulos, é um elemento de literacia no sentido em que, se por um lado reforça a familiaridade com quem já conhece, por outro lado, informa, apresenta a figura em questão a um público que a possa desconhecer.

No *Público*, 199 títulos de Primeira Página, entre o total de 312, designam explicitamente o protagonista da notícia. E no *Correio da Manhã* o mesmo acontece em 26 dos 47 títulos.

A personalização pode facilmente cair numa "fulanização" das abordagens. E o imperativo noticioso centrar-se não na atividade do protagonista, mas esgotar-se em episódios ou histórias da vida pessoal da figura.

Protagonistas dos títulos: A Cultura esgota-se nos criadores ?

Se olharmos para a galeria dos protagonistas dos títulos, e atendermos à sua atividade profissional, facilmente concluímos que os "criadores" estão em vantagem face a todos os outros agentes culturais como sejam os produtores, encenadores, intérpretes, divulgadores, editores, programadores, investigadores ou outros que, embora integrando o campo cultural cultural como elementos-chave dos acontecimentos em notícia, são ignorados pelos títulos. Com este enfoque, os jornais dão uma visão incompleta e por isso insuficiente da realidade, mesmo da realidade que noticiam.

A referência exclusiva e praticamente absoluta aos autores releva de uma ideologia romântica, herdada da antiga ideia da autonomia da arte e de toda uma ideologia anterior ao aparecimento das indústrias da Cultura (Adorno e Horkheimer, 1947)³.

Este anacronismo compromete uma visão contemporânea consentânea com a realidade do que é hoje o campo cultural, envolvendo uma complexa teia de atividades, profissões, relações, que implica vários saberes e por vezes várias organizações que vão muito além do ato de "criação" da obra de arte e da "inspiração" do seu autor.

Não dar conta das condições de produção, circulação e valorização da atividade cultural, também não contribui para que o público possa fazer uma correta avaliação e apreciação crítica do fenómeno. Nestas abordagens falta aos leitores elementos-chave para a compreensão de todos os fatores em questão.

A este respeito é importante referir que no *Público*, há 62 casos em que o protagonista do título é uma instituição ou uma organização. Os restantes estão distribuídos da seguinte forma: Músicos (56) Escritores (52) Cineastas (37) Atores (17) lideram as atividades dos protagonistas destacados na Primeira Página. Não será indiferente que no cinema, por exemplo os cineastas sejam mais referidos do que aos atores. Isto deve-se a uma alteração do paradigma crítico do cinema, mas sobretudo revela o tipo de filmes, sobretudo o chamado "cinema de autor " que o este jornal trata preferencialmente. Bem diferente da lógica do star-system (Edgar Morin) centrado na figura dos atores e das estrelas, mais característicos do cinema de BlockBuster. Contudo, protagonistas de outras áreas começam a chegar, ainda que timidamente, à Primeira Página.

No *Correio da Manhã* os grandes protagonistas dos títulos de Cultura são Músicos (20 peças) Atores (8) e Escritores (3). A escassez de notícias de Cultura também se reflete no

exíguo número de protagonistas e tipo de atividades apresentados. Em destaque estão as figuras conhecidas da música, do cinema e da televisão. Neste aspecto o jornal apresenta uma galeria de protagonistas da Cultura muito aquém da real dimensão do fenómeno e também ao promover figuras conhecidas não dá ao seu público a oportunidade de conhecimento de outros criadores, produtores, atores. Alguém que só lesse este jornal e não tivesse acesso a outras formas de informação, ficaria com uma ideia claramente deturpada do que é a realidade e sem acesso a informação indispensável para um conhecimento cabal do que é o fenómeno cultural atualmente.

Conclusões

Sem prejuízo de uma análise detalhada das notícias de Cultura nos jornais *Correio da Manhã* e *Público*, a leitura dos títulos de Primeira Página durante o ano de 2010 constitui matéria significativa para avaliarmos estes jornais nalguns aspectos que consideramos como indicadores de literacia, designadamente: visibilidade do tema; legibilidade dos conteúdos (visual e textual); diversidade temática; cobertura dos acontecimentos; frequência de notícias; desenvolvimento dos temas; acompanhamento noticioso; protagonistas das notícias, porque do seu conjunto depende "a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos."

Com base nos resultados alcançados, podemos afirmar que as primeiras páginas do *Público* oferecem uma informação variada e alargada sobre a atividade cultural, como fenómeno regular, complexo e abrangente. Ao contrário, no *Correio da Manhã*, a escassez de notícias, a exiguidade dos temas e a superficialidade das abordagens remetem este assunto para uma situação excepcional, o que reforça a ideia de que a Cultura é apenas para "alguns" e para "alguns" momentos. O que contrasta com a real atividade cultural e a extensa dimensão do seu impacto junto de muito sectores da sociedade.

Referências Bibliográficas

Adorno, Theodor e Horkheimer, Max (1985). *A Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Alves, Dinis Manuel (2003). *Foi Você que pediu um Bom Título?*. Coimbra: Quarteto Editora.

Directiva 2010/13/UE do Parlamento Europeu e do Conselho de 10 de Março de 2010 . Jornal Oficial da União Europeia. [Em linha]. [Consut.1 abril 2013]. Disponível em WWW:URL:<http://www.gmcs.pt/gmcs2008/download.php?dir=68.431&file=directiva_2010-13-ue_serv_com_soc_audiovisual.pdf>.

Fontcuberta Mar de (1999). *A Notícia: Pistas para compreender o mundo*. Lisboa: Editorial Notícias.

Pinto, M. (coord.), Pereira, S., Pereira, L. & Dias, T. D. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*, Lisboa: Entidade Reguladora para a

Comunicação Social/CECS, Universidade do Minho.

Pinto, Manuel (2003). 'Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança', *Revista Ibero-Americana*, Mayo-Agosto 2003, [Em linha]. no 32, pp. 119-143. [Consult. 8 abr. 2013]. Disponível em WWW:URL:<<http://www.rieoei.org/rie32a06.htm>, 19/10/2010>.

Pinto, Manuel (2004). 'Ventos cruzados sobre o campo jornalístico. Percepções de profissionais sobre as mudanças em curso.' *In Actas do III Congresso da SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO – Volume IV* pp. 123-131[Em linha]. [Consut.4 abril 2013]. Disponível em: WWW:URL:<<http://www.bocc.ubi.pt/pag/pinto-manuel-ventos-cruzados-sobre-campo-jornalístico.pdf>>.

Portal da Literacia Mediática. O portal da literacia para os media. [Em linha]. Minho. [Consut. 1 abril 2013]. Disponível em WWW:URL:< <http://www.literaciamediática.pt/pt>>.

S/autor (1998). *Livro de Estilo do Público*. Lisboa, Público. [Em linha]. [Consut.4 abril 2013]. Disponível em: WWW:URL:<http://static.publico.pt/nos/livro_estilo/12-regras-c.html >.

Silva, Dora Santos (2012). *Cultura e Jornalismo Cultural. Tendências e Desafios no Contexto das Indústrias Culturais e Criativas*. Lisboa: Editora Media XXI.

Traquina, Néelson (2000). *Jornalismo*. Lisboa: Quimera Editores.

Traquina, Néelson (2002). *O que é o Jornalismo?*. Coimbra: Quarteto Editora.

Unesco 2002. Declaração Universal sobre a diversidade Cultural. [Em linha]. [Consut.4 abril 2013]. Disponível em: WWW:URL:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>.

Vários autores (1996). *O Rigor da Notícia*. Lisboa: Alta Autoridade para a Comunicação Social.

¹ Estamos conscientes que o tema Cultura é por si só uma questão instável, com sentidos variáveis ao longo do tempo, e com significados muito diferentes quer em cada jornal quer na sua apreciação social.

² Disponível em:

WWW:URL<: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>.

³ Conceito desenvolvido por Theodor Adorno e Max Horkheimer na obra *Dialéctica do Esclarecimento*, 1947.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Crime e Media: A violência no Brasil massificada no exterior por meio de telejornais brasileiros. O caso da TV Record.

Rogério Paiva (rogpaiva.news@gmail.com)

Universidade de Coimbra (UC)

Resumo: O Brasil é mundialmente conhecido pelo Samba, Bossa Nova, por suas paisagens naturais, pela alegria de viver de seu povo. Com o crescimento econômico da maior nação da América do Sul e crises de nações desenvolvidas, o Brasil ganha também projeção e importância internacionais ao lado de outros países emergentes. Mas, o País é também, cada vez mais, lembrado no exterior quando o assunto é "violência". E, de fato, os crimes compõem a realidade brasileira. Porém, apesar de a sensação de que tais delitos sejam sempre mais frequentes, estatísticas comprovam justamente o contrário: a criminalidade no País tem diminuído. E se a violência cai, mas, mesmo assim, a imagem brasileira continua fortemente atrelada à insegurança, onde estaria o ponto de desequilíbrio entre a realidade e a supervalorização do crime na sociedade brasileira? A partir desta reflexão, foi produzido este trabalho. O material está localizado na área da Comunicação Social, tendo "*Media e Violência*" como eixo central e, especificamente, a massificação da criminalidade no Brasil, a partir de telejornais nacionais exibidos no exterior. Para tanto, utiliza, como principais fontes, reportagens veiculadas pela TV Record (2007-2010) no Brasil e em Portugal, em contraponto às estatísticas do "*Mapa da Violência 2010 – Anatomia dos Homicídios no Brasil*". A leitura circunstanciada dos dados é realizada a partir de conceitos como "crime" e "criminalidade", de Durkheim; "condutas sociais desviantes", por Robert Merton; "esfera pública" de Habermas; e "objetividade" por Jay Rosen. Metodologicamente, análise de conteúdo é levemente utilizada. No geral, a investigação apontou reforço de estereótipos sobre a insegurança brasileira, a partir da exibição maciça de reportagens violentas, bem como pela omissão de dados acerca da queda da criminalidade e o exercício da cultura de paz, já propagada, há pelo menos uma década, no Brasil.

Palavras-chave: Crime, *Media*, Violência, Estereótipo.

1 – Criminalidade e Media

1.1 – Crime e sociedade... O crime na sociedade!

Em sociedades modernas, cada vez mais múltiplas e fragmentadas, aspectos como a pobreza, a desorganização familiar e, em suma, o caos, acabam por transformarem-se, ao lado do crime, em problemáticas endêmicas (Simões, 2011, p.81). É o que Durkheim considera como um fator integrante das mudanças socioeconômicas atuais: "... Pretendemos, portanto, dizer que o crime é necessário, que não pode deixar de existir, que as condições fundamentais da organização social, tal como a conhecemos, o implicam logicamente" (Durkheim 1982, p. 364).

Isso acontece ainda, segundo teórico francês, por conta da *anomia*, em que a sociedade não consegue criar constrangimentos morais suficientes para regular o comportamento pessoal e limitar os impulsos dos cidadãos (Simões, 2011, p. 87). Tal concepção ganha nova análise por Robert Merton (1938, 1964), ao afirmar que o crime emerge da desorganização social, a partir das dinâmicas que o indivíduo vivencia na sociedade (Merton, *apud* Simões, 2011, p.89). É o que, segundo Rita Simões, pode explicar a causa de condutas sociais desviantes. A partir de Merton, ela diz que o desvio é "uma disfunção entre as aspirações individuais, culturalmente induzidas, e as oportunidades estruturalmente determinadas que, por essa razão, não deixam ao agente, alternativas" (Merton, *apud* Simões, 2011, p.89).

Mas, como definir o crime? De forma concisa e objetiva, Carlos Poiares (1998, p.110) descreve-o como: "*uma ação atípica, ilícita, culposa e punível*". Dentro do corpo jurídico-normativo, é a violação da norma incriminadora, os valores e bens jurídicos que regem o interesse geral (Simões, 2011, p. 60). Dele deriva o comportamento criminal que, seria resultado da pressão ou *anomia*, culminando com a violação das normas sociais (Durkheim *apud* Simões, 2011, p. 91). Outro conceito importante dentro deste cenário é o do "desvio" que acabou por merecer um nicho especial de análise por parte da sociologia americana. São os atos infracionais que, dentro de uma definição jurídica, podem ser enquadrados como "crimes" e, dentro da sociológica, como "desvio".

A partir de Durkheim, Simões postula ainda sobre as punições para as diversas tipologias criminais, ao citar que o crime é uma ofensa aos Estados fortes e que a punição acaba, de modo secundário, por tentar reformar o culpado ou intimidar seus seguidores (Simões, 2011, p. 85). Assumindo uma postura mais radical, Durkheim afirma que tais castigos acabam por recair muito mais sobre pessoas honestas do que sobre os verdadeiros responsáveis pelos delitos (Durkheim: 1997 (1893), p. 129 *apud* Simões, 2011, p. 85). E para a manutenção da ordem social, segundo Simões, há duas formas de se compreender a coerção ao crime: o consenso de uma vasta maioria ou o conflito, a partir de uma minoria com poderes sobre a população, em geral. Criminologia do consenso e criminologia do conflito, respectivamente. (Simões, 2011, p.71).

Em um sentido mais amplo, Cristina Penedo (2003, p. 71) conceitua o controle social como “...*todos os processos através dos quais a sociedade actua com vista à regulação da vida colectiva, assegurando que todos os seus membros se comportam de acordo com as expectativas*”. Controle que pode ser realizado pacificamente pela esfera que inclui organismos como família, escola e religião; ou pelo uso da força – mais eficaz quando de consenso coletivo, como forma de resposta ao desvio (Penedo, 2003, p. 71).

Mas, há, ainda, um outro fenômeno que, de forma imbricada, integra o modo de compreensão da criminalidade e os fenômenos que dela advém: a interação, a partir da comunicação no interior de grupos sociais. Tal aspecto – o comunicacional – de uma forma mais ampla e redirecionada, com signos tipificados e devidamente adaptados aos mais diversos discursos, passa, ainda, a integrar uma rede moderna e contemporânea de coerção aos crimes praticados nas sociedades de hoje. E é justamente esta a mesma matéria-prima básica para o fazer jornalístico dos *media* que revelam, contam, recontam, traduzem e divulgam atos infracionais, exercendo, assim – entre outras funções - o papel fundamental de reforço aos ideais do sistema coercitivo vigente.

1.2 – Crime e Media...O crime pelos media!

“As histórias dos crimes são excertos do pulsar diário do mundo em que vivemos, a que os media estão particularmente atentos por exprimirem a ruptura, a descontinuidade, o desvio, emergentes da cadência previsível e rotineira do cotidiano” (Penedo, 2003, p. 30)

A comunicação é uma das atividades cognitivas de maior importância e representatividade para o ser humano. É a forma com que se conhece o outro, com que construímos dinâmicas intersubjetivas e significados psíquicos e sociais (Simões, 2011, p. 110). É o que dá base para a ação comunicacional que, segundo Mead e Durkheim, “...*Se enraíza dentro das próprias estruturas da linguagem. Por ela interage-se com o mundo, em vez de o usar de uma forma estratégica ou instrumental*” (Silverinha, 2004, p. 176-177).

E diante dos fluxos comunicacionais e das trocas cada vez em níveis mais elevados que extrapolam as relações sociais locais e presenciais, esta esfera pública que se “*subdivide em múltiplas e sobrepostas arenas subculturais internacionais, nacionais, regionais e locais*” (Habermas, 1996, p. 373) passa a não ser mais facilmente delimitada (Simões, 2011, p. 337). Hoje, ela conta com públicos que vão de episódicos à ocasionais, passando por públicos globais, facilmente reuníveis, agora, pelos *mass media* (Simões, 2011, p. 338). Os meios de comunicação passam a funcionar, então, como “*construtores da realidade social, na medida em que dão visibilidade, enquadramento e consistência a um conjunto de matérias difundidas (...) que passam a ser partilhadas por uma comunidade* (Penedo, 2003, p. 29).

Em contato com a esfera pública, os veículos de comunicação de massa ampliam suas capacidades para “*construir, naturalizar ou suplantam estruturas cognitivas determinadas, a partir das quais são tornados visíveis argumentos e contra-argumentos... referenciáveis aos ideários dominantes*” (Simões, 2011, p.362). É a força destes veículos na constituição e tomada de decisões nas sociedades contemporâneas.

Decisões estas, muitas vezes diretamente ligadas ao campo da criminologia, da coerção e a fenômenos fundamentados em atos de violência que chegam ao conhecimento popular e à discussão pública exatamente por meio da imprensa. Para Kai Erickson (1966), por exemplo, “*a discussão pública do crime do desvio corresponde a ‘uma forma de a sociedade se questionar a si própria e às suas fronteiras morais’*”. (apud Simões, 2011, p. 86).

O crime vira notícia, então, por disponibiliza para discussão, junto ao espaço público, narrativas sobre ordem, segurança, autoridade, moral; e por trazer, em si, uma carga dramática, emotiva, que mobiliza a atenção do público (Penedo, 2003, p. 30). A veiculação de atos infracionais é uma forma de reavivar os limites do comportamento e da ordem, produzindo consensos, a partir da veiculação de uma atividade ilícita (Penedo, 2003, p. 42); e está diretamente ligada à idéia do controle por meio da divulgação do ato transgressivo (Penedo, 2003, p. 86). É uma “*função social didática, de referência normativa e reforço da coesão e da solidariedade social, através do efeito contraste*” (Penedo, 2003, p. 76). É a criação, junto à opinião pública, de “*climas favoráveis ao reforço da normatividade vigente ou a introdução de reformas no sistema judicial, direccionados pois para a criminalização ou para a descriminalização*” (S. Cohen, 1988, p. 277; Frishman, 1988, p.114, 115, apud Penedo, 2003, p. 86).

Como uma sentinela da vida social, capaz de detectar, sinalizar e divulgar movimentos transgressivos (Penedo, 2003, p. 76); como um *panótipo habermasiano* atual que “*exerce uma vigilância e controle (...) de direccionar a atenção do público e de propor sentido para aquilo a que dão visibilidade*” (Penedo, 2003, p. 82), a comunicação e a imprensa, em si, criam “*mapas de significados que contextualizam a notícia em termos culturais e sociais, através dos quais se recupera a ordem e a inteligibilidade do mundo*” (Penedo, 2003, p. 37).

Por outro lado, os veículos de comunicação também vêm na exibição dos crimes, uma espécie de auto-promoção, a medida que tal prática é “*um domínio de produção e consumo em massa*” (Brown 2003:68 apud Machado e Santos, 2008). Os *media* fortalecem-se ainda neste processo quando assumem o papel de interlocutores privilegiados na representação do desvio dando visibilidade a atores e cenários em uma realidade de enfraquecimento das redes de controle social (Penedo, 2003, p.76).

Com isso, os meios de comunicação de massa acabam por agir numa espécie de controle informal, ao “*reescreverem o crime, ao transformarem uma ocorrência numa acontecimento, avançam com definição sobre as transgressão (...) e esboçam os limites do normativo*” (Penedo, 2003, p. 31). E tudo isso, geralmente, a partir de uma classe, categoria

que está no poder, ou de prismas oficiais com fins de dominação e coerção (Penedo, 2003, p. 35).

O resultado é uma apreensão da realidade pelo público, a partir do que a imprensa divulga e que ela mesma define como a transmissão da realidade. O que o público sabe sobre este universo e sobre o do sistema legal, por exemplo, deriva do que é veiculado, rotineiramente, pelos veículos de comunicação. Tudo a partir de uma narrativa que coloca o leitor num lugar de destaque, muito próximo dos crimes, passando a figurar como uma espécie de testemunha virtual destes (Machado; Santos, 2008, p. 07).

1.3 – O crime e a notícia... O crime como notícia!

Notícia é novidade, é o inusitado ou o que revela um ângulo inédito daquilo que já tenha sido previamente veiculado. É o que apresenta *‘mudança, imprevisibilidade a natureza conflitual’* (Hall, 1988, p. 336). É o que é normal e desviante e que acaba por revelar-se como espelho do mundo (Simões, 2011, p. 366 e 367). São acontecimentos noticiáveis aqueles que *“abalam as fronteiras da ordem social institucionalizada”* (Simões, 2011, p. 366).

E para que ganhem o destaque apropriado, é necessária uma escolha, uma seleção dos assuntos que terão vez e voz diante de uma multiplicidade inesgotável de fatos que trazem, em si, algum potencial de noticiabilidade e que acontecem, a todo o momento, pelo mundo. Tais escolhas acontecem no bojo do fazer diário jornalístico, pelos chamados *“Gatekeepers”*, por meio de suas experiências profissionais ou durante discussões e reuniões de pauta. Mas, esta seleção pode ser feita ainda - com o crescimento do fluxo financeiro dos meios de comunicação, enquanto negócios - por interesses dos veículos de comunicação e seus chefes, gerentes e proprietários que tenham inclinação para publicizar, destacar determinadas informações. É o *“poder de definir a importância dos assuntos e a relevância dos atributos nos termos dos quais esses assuntos deverão ser pensados”* (McCombs Et al, 2000 *apud* Penedo, 2003, p. 45). É a atribuição de importância a assuntos com visibilidade e hierarquização de seu grau de relevância junto ao público (McCombs e D. Shaw, 1972 *apud* Penedo, 2003, p. 45). É o que chamamos de *Agenda Setting*, cuja dinâmica pode ser, mais uma vez, e ainda melhor explicitada por McCombs e D. Shaw (1972, p.177 *apud* Penedo, p. 2003: 45): *“A maior parte das vezes, a imprensa não tem êxito dizendo às pessoas o que não-de- pensar; mas tem sempre êxito dizendo aos seus leitores aquilo sobre o que não de pensar”*.

Para ser pinçada deste mundo globalizado imerso em uma infinidade de acontecimentos, para virar notícia, a informação precisa, porém, dentro dos padrões de noticiabilidade, de “periodicidade” e “consonância” (Ray Surrete: 1998, p. 61). “Periodicidade” para manter-se viva, dia após dia, num ciclo de atualização informacional dos telejornais; e “consonância” para se relacionar com fatos similares ou transversais alargando, ampliando a cobertura jornalística sobre a temática.

E um dos segmentos mais fortes que apresenta alto grau de noticiabilidade é o crime por “*conter violência, ruptura com a ordem social e a imprevisibilidade*” (Penedo, 2003, p.41). Ele figura, hoje, como forte elemento de apelo junto à população e é extremamente utilizado pelos veículos de comunicação como forma de atrair o público (Potter e Kappelr, 1998, p.3, Apud Penedo, 2003, p. 65). Afinal, “*a dramatização, a exploração da tragédia humana quase sempre são garantia de audiências e vendas*” (Machado e Santos, 2008, p. 29). Em plataformas como a televisiva, por exemplo, “*a possibilidade de uma aproximação ao mundo real com ação, emoção e dramatismo*” acabam por funcionar como elementos facilitadores da canalização desta audiência (Penedo, 2003, p. 64). No Brasil, a situação não é diferente e, mesmo diante de números e pesquisas que comprovam seu enfraquecimento no seio da sociedade, o crime parece ganhar cada vez mais força nos *media*.

2 - Violência... Sinônimo de audiência?

2.1 - Pesquisas comprovam: a criminalidade está em queda no País..

O Brasil assiste, ano após ano, à redução dos índices de violência de norte a sul do País. Estados brasileiros mais populosos como São Paulo, com mais de 41 milhões de habitantes; e Rio de Janeiro, com quase 16 milhões de pessoas; são alguns dos que mais sentiram a redução nos efeitos da criminalidade.

Estudo feito pelo Instituto Sangari, órgão autônomo que realiza pesquisas e ações sócio-culturais de reconhecimento nacional, confirmam a tendência da diminuição da criminalidade. De acordo com o “*Mapa da Violência 2010 – Anatomia dos Homicídios no Brasil*”, houve queda nestes índices em relação ao crescimento populacional. Segundo o levantamento - que levou em consideração o homicídio como um dos principais crimes praticados no País - foram 47.707 casos em 2007, contra 40.507, em 1997. Com aumento de 17, 8%, o número pode parecer alarmante, mas é inferior ao crescimento demográfico que, no mesmo período, registrou aumento de 18,6%.

De forma mais detalhada, a pesquisa diz que em 1997, foram 40.507 homicídios registrados; chegando a 51.043, em 2002; e caindo para 47.707, em 2007. Na mesma década as populosas unidades da Federação São Paulo e Rio de Janeiro registram queda de 20,3% e 20,8%, no número de homicídios, respectivamente. Se levarmos em consideração a taxa de homicídios para cada 100 mil habitantes, o mesmo levantamento revela que, em 2007, a média brasileira era de 25,4; subindo para 28,9, em 2003; e caindo para o menor índice, de 25,2, no ano de 2007. No Estado do Rio de Janeiro, a queda do mesmo índice foi de 31,7%; e em SP, maior ainda: 58,6%.

Em 1997, 17.249 homicídios foram registrados nas capitais brasileiras. Em 2002, este índice subiu para 19.392 casos. Já em 2007, o mesmo indicador caiu para 16.490. Redução

média de 4,4%. Na maior capital do País, São Paulo, entre 1997 e 2007, a redução registrada foi de 65,6%; e no Rio de Janeiro, diminuição de 39,8%. Se levarmos em consideração exclusivamente as Regiões Metropolitanas, as mais importantes do Brasil também registraram queda no número de homicídios: no Rio de Janeiro, redução de 29,4%; e em São Paulo, 58,6%. Na participação percentual do universo de homicídios praticados em território brasileiro, as capitais registraram queda na concentração destes casos de 42,6%, em 1997, para 36,4%, em 2007. Já as Regiões Metropolitanas seguiram a mesma tendência, diminuindo de 58,6% para 45%, o número de casos no mesmo período de análise.

Na maioria dos casos, o levantamento feito pelo Sangari revelou que o País apresentava aumento no número de homicídios até o ano de 2002, sendo que, a partir de 2003, houve registro de queda nas estatísticas. Campanhas de desarmamento realizadas pelo Governo Federal, em parceria com os Estados, são alguns dos fatores responsáveis pela redução dos homicídios brasileiros, segundo o estudo. Pelo menos 100 mil armas já foram retiradas das ruas através de campanhas de conscientização para reduzir a utilização de armamentos no Brasil. Iniciativas de Organizações Não-Governamentais, mobilizações sociais, palestras difusoras do combate à violência, produzidas pela sociedade organizada, também reforçam o combate à criminalidade no País.

Recentemente, a criação de Unidades Pacificadoras (UPs), sobretudo em comunidades pobres e, até então, dominadas pelo tráfico de drogas, também passaram a contribuir, de forma significativa, para o combate à violência brasileira; bem como o aparelhamento das polícias nas mais diversas regiões da nação e a realização de diversas operações que coíbem a criminalidade Brasil afora.

Mas, toda esta redução apresentada por pesquisas e levantamentos parece não ter eco nos veículos de comunicação brasileiros. Na contramão da diminuição da violência no País, manchetes, sobretudo de telejornais, estampam, cada vez mais, sangue e criminalidade. Os homicídios, na maioria das vezes, são as principais notícias do dia. É a “...*discrepância entre a saliência da cobertura jornalística do crime e as estatísticas oficiais, no sentido de uma sobrerepresentação da criminalidade violenta*” (Penedo, 2003: 42). Sobreposição esta que, segundo a autora, incrementa o crime e a violência nos cenários midiáticos, por meio do papel indutor do media:

“Impacto da Mídia na definição do crime (...) através das amplificação de fenômenos específicos de criminalidade que não encontram sustentação nas estatísticas oficiais, mas contribuem para a criação de mitos em torno do crime e da ameaça que o mesmo comporta à utilidade pública” (Penedo, 2003, p. 58).

2.2 – Na prática: Violência ganha espaço nos telejornais brasileiros

Os brasileiros nunca foram tão bombardeados por notícias policiais. Hoje, conteúdos jornalísticos que envolvem polícia, mortes e sangue ganham as principais manchetes, sobretudo, em ambientes televisivos. Entre as principais emissoras de televisão brasileiras, praticamente todas têm nas notícias policiais, seus principais atrativos na busca pela audiência. Choro, emoção, desgraças humanas viraram conteúdos obrigatórios em telejornais locais e nacionais. É o que Lúcia Penedo confirma quando diz que a televisão é conhecida por seu *“tom enfático, com que projeta determinados temas, de acordo com sua capacidade de produzir uma comunicação mais emotiva, exacerbando aspectos de dissonância ou de conflito”* (Penedo, 2003: 53). São notícias que possuem tratamento diferenciado para serem veiculadas com destaque dentro de cada edição. É o que Penedo explica quando afirma que *“o crime deslocou-se de uma subespécie de jornalismo tablóide para o centro da cultura dos media eletrônicos, donde gera cada vez mais narrativas sobre a ordem e a patologia social”* (Penedo, 2003, p. 66).

De uma forma geral, o crime e a violência figuram em reportagens mais longas, que abusam da captação do choro, das lágrimas, do desespero e da indignação de quem é vítima da criminalidade no Brasil. A edição é mais ágil e com trilhas sonoras que agregam drama e suspense a fatos antes veiculados como simples notícias do cotidiano. É o que Cristina Penedo, a partir de Adriano Rodrigues (1993), aborda quando diz que:

“...Contornos de violência (excesso), de ruptura com o normativo (falha), de bizarraria e perversidade (ineversão), as histórias do crime acumulam atributos de notabilidade, que se tornam em matéria midiática de grande projeção, a que se associa uma forte componente dramática, elemento galvanizador da atenção do público” (Penedo, 2003, p. 40).

Já os repórteres que veiculam tais crimes estão quase sempre muito à vontade nos cenários de violência e esforçam-se para usar uma linguagem coloquial. Por vezes, juízos de valor são feitos dentro do próprio material jornalístico, papel que, até então, era exercido, apenas, por vozes competentes como o poder judiciário e pelo próprio telespectador. Posturas que podem colocar em xeque o tradicional distanciamento e a isenção jornalística. Em foco, a discussão sobre a importância da objetividade que, de acordo com Jay Rosen, hoje, acaba por estar esgotada:

“...Entra também em conflito com a coisa mais básica do jornalismo enquanto actividade que é o contar histórias. (...) Ser objetivo não é de todo uma característica de um qualificado contador de histórias. Contudo, os jornalistas irão reclamar simultaneamente esses dois aspectos para o seu trabalho. Eles são objectivos e contam-nos “histórias”. Os dois valores estão em conflito. Vêmo-lo especialmente na televisão onde há uma ênfase tão forte na dramatização que as rotinas e os rituais da objectividade ficam de lado” (Rosen, 2000, p. 146).

Os flagrantes também são elementos fundamentais para a construção destes formatos que têm a violência como matéria-prima fundamental. Imagens de circuito de segurança de lojas e casas são exibidas e reprisadas ao extremo. Registros audiovisuais de assaltos, brigas, espancamento, acidentes de trânsito igualmente tem espaço garantido nestas matérias. Cenas que por vezes chocam, emocionam e que podem violar os direitos básicos do ser humano.

Há um esforço das emissoras, ainda, para a transmissão de fatos exatamente na hora que acontecem. Para isso, são montados *links* de transmissão ao vivo em locais de crimes, portas de tribunais, hospitais, aeroportos e departamentos policiais para levar ao telespectador a dimensão imediata dos acontecimentos. São os Media e sua capacidade de onipresença nos mais diversos nichos do espaço público, a partir de uma *“instantaneidade de transmissão e acessibilidade de recepção conseguida pelas novas redes midiáticas...”* (Penedo, 2003, p. 82). É a força dos factuais que provoca o envolvimento do telespectador com o que é veiculado, fruto do poder simbólico da comunicação. Poder este que Bordieu (1998) aponta como invisível e muito próximo da força física e da econômica.

2.3 – De norte a sul do Brasil, a criminalidade é o assunto do dia

De notas à grandes reportagens, a violência é um dos principais combustíveis que movimentam os telejornais brasileiros na atualidade. São materiais jornalísticos que mostram a face cruel da periferia e também do centro das cidades do Brasil para os próprios brasileiros. Emissoras como a TV Record - segunda colocada no ranking de audiências nacionais, segundo o Instituto Ibope - é uma das que mais aposta neste segmento jornalístico para alavancar sua presença na casa dos telespectadores brasileiros.

E apesar de veicular reportagens com assuntos relativamente segmentados - dependendo da região onde foram produzidas, nos últimos anos, praticamente todos as regiões do Brasil têm registrado material fortemente baseado em crimes e na violência. papel antes quase que exclusivamente desempenhado por cidades mundialmente conhecidas como Rio de Janeiro e São Paulo. Agora, talvez seja possível dividir o País, jornalisticamente falando, não por eixos de produções temáticas como economia, política, saúde e meio ambiente, mas pela infinidade de crimes mais frequentes nestes locais e mais veiculados em cadeia nacional.

Prova disso está na cobertura de factuais como uma reportagem exibida em 20/10/2007, pelo produto jornalístico nacional transmitido, em horário nobre, pela TV Record, o “Jornal da Record”. A matéria mostrava que, após uma troca de tiros entre traficantes e policiais, no Rio de Janeiro, a região continuava *“dominada por criminosos”*, como citou a apresentadora Adriana Araújo, ao chamar a reportagem. No corpo da matéria, o repórter dizia que faltava policiamento e que os tiroteios *“viraram rotina”* no local. Moradores foram entrevistados. Um deles dizia: *“Bala perdida não tem dono, não tem nome!”*. Outra desabafou: *“Aqui é morte,*

morte, morte (...) Temos crianças aqui, a gente não consegue mais viver em paz na rua. Queremos policiamento". Frases fortes e de efeito que, certamente, ampliavam a realidade da região que passava por situação de risco, mas não vivia exatamente um cenário de guerra como descrito. Tal escolha editorial da emissora ao utilizar exatamente estas entrevistas ao longo da reportagem já é fruto de um ciclo de alardes feitos, sucessivamente, sobre violência no Rio de Janeiro e que acabam - somadas à situação extrema por que passa a comunidade local - suscitando desabafos como os utilizados na matéria. É como o definido por Rita Simões que diz que *"ao amplificarem e exagerarem em determinadas situações desviantes, os media conduzirão a reacções exageradas por parte dos públicos"* (Simões, 2011, p. 382).

A reportagem, que tem pouco mais de um minuto, utiliza áudios de tiroteio e imagens de destruição para reforçar o pânico instalado no local. É, como mencionado no trecho abaixo, por um lado, a divulgação do caos gerado durante ação policial no Rio de Janeiro e, por outro, a busca pela manutenção da ordem com o reforço das práticas coercitivas aplicáveis a delitos:

"Apesar de a notícia do crime dar enfoque a um ato ilícito, com contornos mais ou menos violentos – gerador de insegurança e que reflete desordem social - a mesma notícia contém referências que permitem enquadrar e dar sentido ao ilícito e têm como desfecho a reposição da ordem" (Ericson At Al, 1991, p. 342).

Na produção de reportagens especiais não é diferente. Em 20/01/10, o "Jornal da Record" começava a exibir a série "Um Batalhão contra o Crime". Em pauta, os riscos que a polícia do Rio de Janeiro corre para manter a paz em morros cariocas. Na primeira matéria exibida, com mais de nove minutos de duração – tempo generoso em relação ao padrão das matérias exibidas em telejornais do Brasil – o repórter Vinícius Dônola acompanha, de dentro de um veículo blindado da polícia, o chamado "caveirão", uma incursão pelo subúrbio do Rio. A vinheta de abertura conta com arte moderna e som de rock pesado. O objetivo é mostrar que o produto que será exibido, a partir de então, é forte e impactante.

Logo no início da matéria, jornalistas e polícia são recebidas a tiros. Neste momento, a trilha sonora e edição ajudam a levar o telespectador à dimensão da tensão enfrentada pelos repórteres. Vidros estilhaçados do veículo são minuciosamente exibidos. Em seguida, o motorista do "caveirão" é entrevistado em tom heróico por conduzir um veículo repudiado por criminosos e sinônimo da presença da polícia na região. Os extremos do pânico pelo tiroteio e a tranquilidade pela figura do policial que "enfrenta" os bandidos convivem na mesma reportagem. É *"o medo do crime e a garantia dada pelos media de algo está a ser feito constituem um mundo fechado de ameaça e de reforço que aprisiona o espectador. Isso assinala a era do espetáculo pós-moderno"* (D. Kidd e Hewitt, 1995: 21 *apud* Penedo, 2003, p. 61). Por fim, o *sobe-som* do momento em que a equipe é recebida por balas é mais duas vezes explorado. Repetições para "segurar" o telespectador diante da televisão ao longo da matéria.

A série foi um sucesso de audiência, não apenas por apresentar "serialização" das histórias, "personificação" das personagens e "comodificação" do produto final (Machado;

Santos, 2008: 09), fatores que geralmente atraem e fidelizam o público, mas também por juntar à notícia, aspectos de ficção e entretenimento, contribuindo para a minimização das fronteiras entre realidade e entretenimento, entre informação e ficção (Machado; Santos, 2008, p. 09). É o “inforenhecimento” que pode ser claramente entendido como:

“O crime, misto de ação, emoção, drama e suspense, contém ingredientes titilantes, mobilizadores da atenção do público, capazes de conduzir o olhar voyerista do espectador até áreas mais recônditas da vida privada, ou ao lado mais sombrio e enigmático da natureza humana” (Penedo, 2003, p.61).

Outra região bastante produtora de conteúdo sobre violência para a TV brasileira, atualmente, é o nordeste do País, em especial, o Estado da Bahia e sua capital, Salvador. A cidade é conhecida por sediar um dos mais agitados carnavais. E é justamente no ambiente da folia que a Record mostra, habitualmente, flagrantes de desentendimentos e agressões físicas. No dia 10/03/11, por exemplo, a emissora exibiu uma reportagem com quase dois minutos de imagens de pessoas brigando em pleno local por onde passam os blocos carnavalescos. Eles trocam socos, empurrões em cenas exibidas na hora do jantar dos brasileiros, quando a família está diante da televisão. É o reforço à imagem que a Record já divulga, com frequência, do povo da região, mostrado frequentemente como sinônimo de confusão. Isso acontece porque *“a percepção pública da criminalidade encontra-se intimamente relacionada com a difusão midiática de notícias sobre o crime”* (Machado e Santos, 2008, p. 07).

Como forma de tentar cumprir a imparcialidade apregoada pela ética jornalística, a reportagem é encerrada com uma entrevista com um delegado de polícia, cuja esfera aproxima-se da imprensa para publicizar a eficácia de sua atuação e na tentativa de gerir a própria imagem junto a opinião pública. Tentativa essa que, neste caso, por ser frustrada. Isso porque no trecho usado na matéria, o delegado diz que: *“...É uma festa que reúne muitas pessoas, onde nós temos um elevado consumo de bebidas alcoólicas. E, por si só, a música nos agita. Então, é importante que possamos fazer um trabalho integrado com os foliões e a polícia está ai atenta para qualquer tipo de ocorrência”*. Nota-se, assim, uma seleção editorial que acaba por pressionar a polícia, à exemplo do que a imprensa já faz a outras esferas de poder como o judiciário, quando percebe lentidão ou ineficiência nos processos:

“São narrativas, imagens que podem interferir no grau de intimidade do poder instituído, na medida em que, para aí são convocadas várias vozes e personagens que, em cada momento, concorrem para o desfecho da história e equacionam a tensão criada entre o caos e a ordem, entre o conflito e a sua resolução, entre a norma e o desvio” (Penedo, 2003, p. 33).

Mas, cidades que antes apresentavam pouca expressão na conjuntura nacional midiática também passam a exibir, em cadeia nacional, a violência praticada fora do eixo centro-sul brasileiro. É o caso de Belém, capital do Estado do Pará, no norte do Brasil. Além de produzir matérias sobre a fauna, flora e biodiversidade, a região passou, também, a ser conhecida,

nacionalmente, graças à imprensa, por conta da veiculação de matérias sobre a criminalidade local, em especial por causa dos assaltos com reféns comuns na região. Exemplo disso foi o material exibido pelo “Jornal da Record” do dia 18/12/2009. Era um assalto com refém com perseguição policial, registrado com exclusividade. Na reportagem, um homem arrastava uma mulher pelas ruas da cidade, apontando a arma para cabeça dela, sendo, em seguida, perseguido por cerca dez policiais. Acuado, ao não se entregar, o bandido troca tiros com os policiais e acaba abatido. Um policial também morre e outros ficam feridos. As imagens abriram a edição daquele dia do principal jornal nacional da emissora. Ao mostrar a vítima dando entrevista banhada de sangue; e policiais a agonizar, caídos no chão, a edição apelou para a emoção para atrair o olhar dos espectadores. Tudo exibido sem narração alguma, apenas o áudio ambiente. Tal formato quase nunca é usado na televisão brasileira e acabou por garantir bons índices de audiência para o telejornal bem como, posteriormente, à equipe, uma vaga na final do Prêmio Imprensa Embratel 2010, um dos mais importantes do jornalismo brasileiro.

Já em 18/12/2009, o “Jornal da Record” exibiu uma outra matéria cuja chamada dizia: *“E agora uma cena que tem se tornado comum numa das principais capitais brasileiras. Em Belém, mais uma mulher foi mantida refém por assaltantes em fuga”*. Na reportagem, imagens da vítima tendo o revólver apontado pelo bandido contra a própria cabeça durante a negociação policial. Após duas horas de tensão, bastante exploradas ao longo do material, a senhora é liberada e desabafa: *“Tô arrasada, to assim muito com medo. Tudo me assusta”*. Na mesma matéria, dois outros casos parecidos: um em que um adolescente fizera um ônibus inteiro - mais de 40 passageiros reféns; e ainda outro em que, também, menores de idade, fizeram um jovem de 22 anos refém dentro do próprio carro. Neste trecho da reportagem, os menores infratores debocharam da polícia fazendo exigências para se entregarem e encerrarem a ação criminosa. Eles diziam: *“A gente quer fumar...A gente quer tomar um refrigerante”* e chegaram a exigir até uma maçã para se renderem. Reportagens que geram sentimento de revolta nos espectadores, sobretudo, em relação à pena aplicada aos “menores infratores” que, dentro das leis brasileiras, acabam pagando cerca de um terço da pena que seria outorgada a um adulto caso ele cometesse o mesmo crime.

Nas duas reportagens, além de uma relativa ridicularização ao trabalho da polícia, há a construção de um estereótipo em cima de adolescentes de baixa renda da região, uma vez que vários outros casos semelhantes – de assaltos com reféns promovidos por menores - já haviam sido extremamente explorados pela imprensa local e nacional. O caso possui alguma semelhança ao que aconteceu na Europa, na década de 60, em que os *mods* e *rockers*, sempre exibidos como detentores de um estilo de vida marginal, também passaram a ser mal vistos pela sociedade local. Casos como os dos adolescentes do norte do Brasil e os europeus, acabam *“desencadeando na opinião pública a inquietação e a noção de problema social, e colocando esses grupos sob uma maior atenção das instâncias de controlo formal, numa espiral de amplificação da desviância* (Penedo, 2003, p. 57).

3 – Reforço do estereótipo: A violência brasileira nas telas estrangeiras

Todas as reportagens analisadas que mostram a violência, nas mais diversas regiões do Brasil, foram, também, exibidas em dezenas de países – incluindo Portugal – pelos telejornais brasileiros veiculados pela TV Record Internacional. Em muitos casos, tal exibição, fora de um contexto ou explicação mais aprofundada, leva o telespectador de fora do Brasil e, desconhecedor da realidade do País, a realmente acreditar que a violência está, de uma forma geral, em patamares insuportáveis e em franco crescimento em território brasileiro. Mas, como já foi comprovado pela última pesquisa do Instituto Sangari, dentro de recortes de crimes como o homicídio, bastante explorados pelos noticiários brasileiros - essa tendência é justamente inversa.

É uma linha editorial que convive de forma muito tênue com o conceito de “sensacionalismo”. Isso acontece porque o discurso utilizado nessas diversas reportagens tem uma linguagem por base, por onde perpassam boa parte desses conflitos. Nela há também confrontos ideológicos, sobretudo quando vista pela ótica social, importante para sua análise. (Carneiro. 1996). É a espetacularização do crime e da criminalidade, em si, gerando uma amplificação da notícia a patamares emotivos estratosféricos. O assunto é foco de análise de José Arbex Júnior que diz que:

“O que importa, nos atuais programas de telejornalismo, é o impacto da imagem, assim como o ritmo de sua transmissão. Como no videoclipe, uma sucessão de imagens é “costurada” de maneira aparentemente aleatória, mas que em seu conjunto reforçam uma certa mensagem. (...) No caso do telenoticiário, as imagens reiteram uma certa percepção do mundo (mulheres com véu no Islã, negros famintos na África, “bandidos” negros etc.). O que se fixa, na memória do telespectador, são flashes. (JR. 2001, p. 52).

São denúncias de chacinas, homicídios, assaltos com reféns, operações policiais que, se por um lado, no Brasil, acabam por desempenhar o papel de denúncia e de retrato da realidade, por outro, em ambientes internacionais, acabam por provocar o reforço do estereótipos historicamente disseminados sobre o País. Isso acontece porque “Os *media* fornecem mitos que modelam a nossa concepção do mundo e actuam como importantes instrumentos de controle social” (Cohen e Young: 1998, p. 12, apud Penedo, 2003, p. 20).

É toda a uma conjuntura que favorece a disseminação de rótulos e estereótipos que acabam por tipificar pessoas, comportamentos e lugares a partir de valores dominantes (Penedo, 2003, p. 43). “*Alguns estudos no âmbito da comunicação de massas identificaram e descreveram com detalhe, fenômenos de estigmatização operados pelos media na cobertura de acontecimentos transgressivos, donde emergem novos desviantes*” (Penedo, 2003, p. 43).

Por outro lado, a veiculação do crime já traz em si, uma carga cognitiva estigmática nata “na medida em que veicula e conota a transgressão com indivíduos ou grupos minoritários, a partir de um determinado atributo ou característica” (Penedo, 2003, p. 59), a medida que “*destinguem-se os bons dos maus, os locais perigosos dos locais seguros, de forma a reduzir a incerteza e a imprevisibilidade da interação social*” (Penedo, 2003, p. 59). O resultado são

coberturas jornalísticas que abusam dos clichês ao afirmarem, por exemplo, que algumas zonas são “perigosas”, em detrimento às outras. Puro reflexo da “*ótica das fontes oficiais e em conformidade com a visão que daqueles espaços têm agentes exteriores*” (Penedo, 2003, p. 86). É o que a mesma autora melhor explica como:

“Essa abordagem concorre junto da opinião pública para a construção de mapas cognitivos da violência, marginalidade, tráfico de drogas, representando um ordenamento do tecido social no plano simbólico capaz de circunscrever o medo, mas que não deixa de constituir uma visão redutora e estereotipada da realidade, sob o prisma de agentes exteriores a esses públicos” (Penedo, 2003, p. 86).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a criminalidade ainda é um mal crônico que assola o Brasil. A violência está em todas as regiões, em cada esquina de grandes e médias cidades do País. É um fenômeno que coage e amedronta brasileiros de todas as classes e níveis sociais. É um processo que vitima moradores, independente de idade, raça ou religião. Mas, diante de tal realidade, é preciso ter cuidado ao generalizar tais situações. É necessário haver uma reflexão sobre o papel da imprensa neste processo. É imperativo analisar se, o objetivo inicial de denunciar os crimes com fins de mobilizar governos e forças políticas para conter o avanço da violência e melhorar a segurança pública da população, realmente está sendo atingido. Ou se, mais que isso, a super valorização da criminalidade levada todos os dias, para dentro das casas de milhões de brasileiros, a qualquer hora, desrespeitando a idade e ignorando o preparo emocional de quem assiste, não está a provocar pânicos generalizados no telespectador.

E se estes males psicológicos atingem a audiência brasileira diante da massificação de noticiais sobre violência, que dirá a estrangeira que não vive no Brasil, não conhece realmente de perto a realidade do País e, de forma descontextualizada, acaba por ser levada a acreditar, realmente, que a escalada da violência brasileira é um processo que só cresce, que não tem volta e apresenta-se cada vez mais sem precedentes na história nacional. Faz-se necessário, diante disso, um tratamento mais adequado e especial para as notícias sobre o Brasil veiculadas no exterior, a fim de evitar o reforço de estereótipos, estigmas e a construção de uma imagem cada vez mais distante da realidade do País.

Por outro lado, se estatísticas comprovam que a criminalidade ou, ao menos parte dela, está em queda, por que não utilizar tais informações para promover, também, uma tranquilidade, mesmo que parcial, a fim de melhorar a qualidade de vida da população? Por que não investir em pautas positivas sobre segurança e, ao mesmo tempo, reduzir os níveis de dor, tiros e mortes exibidos nos telejornais? Se ao lado de reportagens sobre violência houvesse a exibição de matérias que mostrassem, com mais frequência, os avanços no combate à criminalidade do Brasil, aí sim a imprensa estaria desempenhando seu papel de isenção e

deixando ao telespectador o direito de concluir e apreender a verdadeira realidade brasileira, seja dentro ou fora do País.

É o papel de “cão de guarda” atribuído à imprensa que, mais do que nunca, no Brasil, leva os media a uma ferocidade impressionante quando das pautas sobre violência que chegam a causar mal estar no mais frio dos telespectadores. É o papel pacificador e também educativo dos veículos de comunicação, cada vez mais deixado de lado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P.(1989). *“O poder simbólico”*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A.
- Carneiro, A. (org.). (1996). *“O discurso da Media”*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor. (Série investigações lingüísticas).
- Ferraz, S. (2000). *“A Media no Combate à violência: A operação Rio.Favelados e favela como os “bodes expiatórios”*.
- Arbex Jr, J. (2001). *“Showrnalismo: a notícia como espetáculo”*. São Paulo: Casa Amarela.
- Machado e Santos, H. e F. (2008). *“Crime, Drama e Entretenimento. O caso Maddie e a meta-justiça popular na imprensa portuguesa”*. CES/Universidade de Coimbra. 2008.
- Maingueneau, D. (1997). *“Os termos-chave da análise do discurso”*. Lisboa: Gradiva,
- Penedo, C. (2003). *“O Crime nos Media - O que nos dizem as notícias quando nos falamos de crime”*. 1.ª Coleção: Media e Jornalismo. Livros Horizonte. 2003.
- Rosen, J. (2000). *“Para Além da Objetividade”*. Revista de Comunicação e Linguagens. Lisboa: Relógio Dagua Editores, n.27.
- Serra, S.” *A produção de notícias e a esfera pública internacional”*. In: Práticas midiáticas e espaço público. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Simões, R. (2011). *“Crime, Castigo e Género nas Sociedades Mediatizadas : Políticas de (In)justiça no Discurso dos Media”*. Coimbra : [s.n.].
- Surret, R. (1998). *“Media, Crime, and Criminal Justice: Imagens and Realities”*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Wizelfisz, J. (2010). *“Mapa da Violência no Brasil 2010 – Anatomia dos Homicídios no Brasil”*. Instituto Sangari.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Formas de envolvimento de audiências: A televisão convencional vs Web TV

Pedro Ferreira (pferreira@esev.ipv.pt)

Escola Superior de Educação de Viseu

José Azevedo (azevedo@letras.up.pt)

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Resumo: Esta investigação tem como objectivo geral estudar o envolvimento de audiências sob dois géneros (Ficção e Documentário) e dois contextos (televisão convencional e *webTV*) audiovisuais. Do ponto de vista metodológico o estudo caracteriza-se por ter uma componente qualitativa e uma componente quantitativa. No que diz respeito à componente qualitativa, ela está assente na recolha de informação que irá permitir estabelecer um conjunto de objetivos e procedimentos para a escolha de conteúdos audiovisuais a analisar (Ficção e Documentário). Esta pesquisa vem possibilitar o estabelecimento de paralelismos de análise entre os dois géneros, permitirá tipificar os diversos pontos de análise para esses mesmos dois géneros audiovisuais, estabelecer correspondências de análise entre a televisão convencional e a *WebTV*, e, por último, elencar elementos quantificáveis passíveis de serem analisados nas respostas dos inquiridos. Já a vertente de análise quantitativa estará baseada na recolha, através de inquérito por questionário, de dados que permitam aferir elementos de análise como preferências, formas e tempos de consumo de conteúdos audiovisuais e, igualmente, elencar formas de gestão de informação aquando da exposição de um determinado indivíduo a um conteúdo. Em suma, pretende-se com o estudo dar resposta à seguinte questão de investigação: “De que forma é que os conteúdos audiovisuais, produzidos para *WebTV*, proporcionam tipos de envolvimento de audiências diferenciados dos produtos audiovisuais, produzidos para televisão dita convencional (ou televisão tradicional)?”

Palavras-chave: *engagement*; envolvimento; audiências; *WebTV*; Televisão

1. Introdução

1.1. Identificação e relevância da temática

A relação entre os diversos media e as suas audiências é, no campo das Ciências da Comunicação, um objecto de estudo essencial (McQuail, 2003). Considerando a evolução dos media, os seus comportamentos/movimentações e os seus modos de uso, constata-se que os estudos sobre audiências, ao terem relação directa com estes pressupostos, sofrem mutações constantes. Configura-se, assim, a audiência como um objecto de estudo complexo e merecedor de reflexões múltiplas (Damásio, 2005).

O contexto histórico da televisão é também um indicador importante para a relevância de concretização de estudos nesta área. O aparecimento das televisões privadas, a proliferação de canais temáticos, fruto do desenvolvimento/massificação da televisão por cabo, deixam para trás o cenário das “grandes” audiências em torno de um único canal, trazendo para a discussão o conceito de audiências fragmentadas.

A consolidação dos “novos media”, no contexto das Tecnologias da Informação e Comunicação, resulta da convergência dos chamados media tradicionais que, pela facilidade de manipulação dos conteúdos, potenciam uma proliferação de um maior número de mensagens e com maior rapidez (McQuail, 2003). Assim, o papel das audiências vê-se forçado a ser repensado, na medida em que “um membro da audiência já não é (...) um elemento de um todo, é mais(...) um público especial ou um indivíduo” (McQuail, 2003). Jenkins (2002) descreve uma mudança comportamental na relação do indivíduo com um determinado produto. Essa mudança reflecte uma audiência mais activa, com uma maior necessidade de intervir e interagir com os conteúdos que são produzidos. Os “*viewusers*”, são resultado da combinação dos termos *viewers* e *users*, evidenciando uma conexão mais activa entre o indivíduo e o produto (Jenkins, 2002).

A relação entre os “novos media” e audiências dá importância ao conceito que, de forma mais comum, se designa por *engagement* (envolvimento). Este conceito é abordado pelas mais diversas áreas e tem como grande denominador comum a ligação que um determinado indivíduo tem perante o produto ou o media em causa. Essas ligações configuram-se de diversas formas: emocionais, sociais, cognitivas ou até mesmo motivacionais.

Por outro lado, o contexto emergente da Web TV confere uma necessidade premente de estudar as audiências e o seu envolvimento em conteúdos transmitidos neste ambiente. O estudo realizado pela Nielsen Company, “Television, Internet and Mobile Usage in the U.S.”, remete-nos para dados relativos ao tempo gasto pelos utilizadores norte americanos a visualizarem conteúdos vídeo. No primeiro trimestre de 2008 os resultados revelam uma média de 1 hora e 57 minutos visualizados e, ao avançarmos no tempo para o

primeiro trimestre de 2009, verifica-se que o tempo médio passa a ser de 3 horas de visualização.

De acordo com uma *release* realizada pela comScore, em fevereiro de 2011, foi revelado, nos Estados Unidos da América 82,5% dos utilizadores de internet viram conteúdos vídeo. O estudo refere ainda que, quando comparados os meses de dezembro de 2008 e dezembro de 2010, os utilizadores aumentaram em 75% as visualizações deste tipo de conteúdos (comScore, 2011). Já a Cisco publicou igualmente um estudo que, no que concerne ao tráfego na Internet, constata que 30% é conteúdo vídeo e prevê que, em 2013, esses números estejam na ordem dos 90% (Cisco, 2010).

Desta forma, aparecem novas oportunidades de aprofundamento do estudo neste campo, nomeadamente, vislumbrar dinâmicas que garantam envolvimento de audiências num determinado produto audiovisual e compreender a acção da navegação transmedia como agente potenciador desse envolvimento e/ou conjeturar sobre a estrutura dos próprios conteúdos tendo em consideração a dispersão da atenção de um indivíduo pelos diversos media que compõem o produto propriamente dito.

2. Revisão da literatura

2.1. A Televisão

A televisão, pelo facto das primeiras preocupações residirem nas questões de natureza tecnológica, torna-se um meio de comunicação que, ao invés de ter/criar conteúdos específicos para ele, aglutina um conjunto de formas de transmissão de mensagem criadas originalmente para outros meios de comunicação como a rádio, o cinema ou os jornais (Williams, 2004).

O estatuto da televisão como um meio de comunicação de massas, não tem alterações significativas desde há 30 anos atrás, e apesar de lhe conferirem um papel de *entertainer*, este meio tem um papel importante na vida política moderna (McQuail, 2003). McQuail (2003) destaca três funções genéricas que a televisão apresenta para a sua audiência. É um veículo de informação, ou seja, dá a conhecer aquilo que de mais relevante se passa no meio que nos rodeia, tentando ser credível e de confiança; é um veículo de educação, na medida em que a mensagem transmitida poderá acrescentar e gerar conhecimento a um qualquer indivíduo; é uma forma de entretenimento, na medida em que proporciona ao espectador momentos de lazer e distração.

Fernandes (2001), a propósito dos modelos de funcionamento de televisão, identifica três épocas gerais da história deste meio de comunicação. Uma primeira fase em que este media tem um modelo predominantemente de serviço público, um segundo período em que assume uma configuração dual (público e privado) e um terceiro momento onde o espectro televisivo tem uma predominância de canais privados. É ainda nesta terceira fase que se inicia a implementação da televisão digital que viria, anos mais tarde, potenciar o

aparecimento de novos canais, a criação de condições técnicas para a inserção de interatividade nos conteúdos audiovisuais e, como consequência destes factores possibilitar o aparecimento de novas tipologias de conteúdos (Espial, 2001).

A partir deste momento, e com estas condições, é extremamente importante olhar para a televisão como um meio que se pode reinventar e ser capaz de alcançar formas e conteúdos que até aqui seriam difíceis de imaginar.

2.1.1.Desafios futuros para a televisão

Importa referir que os desafios futuros da televisão poderão assentar num modelo que nasce, essencialmente, a partir da convergência dos meios Televisão, Internet e Telecomunicações, possibilitando a conjugação de conteúdos, tecnologia e comunicação à distância, mudando, desta forma, características específicas no telespectador, tornando-o mais activo e presente nas suas escolhas.

Durante muito tempo pensou-se a Internet como um meio de comunicação semelhante à Televisão, ao Cinema ou à Rádio. No entanto rapidamente se percebeu que, mais do que um meio isolado, a Internet era um meio que poderia agrupar todos os outros, potenciando as suas formas de comunicação e dando lugar a formas híbridas que trariam para o utilizador novas formas de interação, quer com o dispositivo, quer com a própria informação (Lister, Dovey, Gidding, Grant, & Kelly, 2009)

Lister et al. (2009) citando Jones (1994), salientam um conjunto de consequências advindas deste triângulo de convergência:

- Criação de mais oportunidades para a educação e aprendizagem;
- Potenciação de novas oportunidades para uma democracia participativa;
- Criação de novas culturas ou contraculturas, de forma mais rápida e mais eficaz;
- Incentivo à reflexão sobre os direitos autorais, privacidade e ética;
- Estímulo a uma reestruturação dos modelos tradicionais Homem-Máquina.

Neste sentido, Abreu & Branco (s.d) salientam algumas motivações na óptica empresarial/económica e na óptica dos utilizadores. Se no primeiro caso as motivações poderão estar assentes na crescente proliferação de serviços Web, que alicia o utilizador a usar este meio de procura de informação em detrimento da televisão, por outro lado, pensando na óptica do utilizador, a convergência entre televisão e internet, possibilita ao indivíduo o acesso a “informação, comunicação e entretenimento”, tudo num único sistema, e independência em termos de espaço e de tempo a que o utilizador está, normalmente, sujeito. Neste contexto, ele não necessita de estar “à espera” para ver blocos noticiosos à hora marcada, mas pode consultar a informação desejada, com a vantagem dessa mesma informação poder estar em constante actualização (Abreu & Branco, sem data). Uma outra característica poderá ter a ver com a questão da interacção social, mediada pela Web, que permitiria uma maior possibilidade de participação/discussão pública, abrindo portas para

que o utilizador possa ter uma “palavra a dizer” na construção da programação televisiva (Abreu & Branco, s.d.).

Lister et al. (2009) consideram que os meios de comunicação, nomeadamente a televisão, deverão considerar a hipótese da construção de conteúdos multiplataforma, tornando-os conteúdos transmediáticos, pois possibilitarão às audiências experiências adicionais ao nível da interação com os produtos ou conteúdos, abrindo portas para um novo mercado de distribuição. Doyle (2010) argumenta, igualmente, em prol da existência de conteúdos em multiplataformas, apostando numa atitude de convergência pois, para além do grande potencial, ao nível da fidelização de audiências, que poderá estar por detrás dessa forma de transmissão de conteúdos, poderá ser também um agente responsável pela resposta às especificidades relacionadas com cada tipo de utilizador. Esta investigação mostra grande viabilidade para a adaptação de conteúdos convencionais para multiplataforma alertando, na óptica empresarial, para as grandes vantagens do ponto de vista económico (Doyle, 2010). Poder-se-á referir que a televisão se prepara para a evolução não só tecnológica como também formal ou de formato, por forma a “colaborar” activamente com aquilo a que se denomina de “novos media”.

2.1.2. Tipologia de conteúdos

2.1.2.1. Ficção ou Drama

Em contexto televisivo, Machado (2000), define esta forma narrativa como sendo um conteúdo cuja estória está, normalmente, estruturada sob a forma de capítulos ou episódios, sendo estes distribuídos pelos diversos dias ou horas de emissão. Os episódios são caracterizados por conterem um primeiro momento em que é relembrado o que aconteceu no episódio anterior, e o mesmo ser findado numa parte da estória suficientemente inquietante ou curiosa. Assim, poderão ser identificadas três grandes tipos de narrativas seriadas em contexto de televisão:

- **Ficção Doméstica ou “Soap Opera”**

As histórias que a compõem têm um percurso linear, podendo ainda conter outras narrativas paralelas que vão acontecendo ao mesmo tempo da primeira. O autor fala numa construção lógica, na medida em que a narrativa é construída sempre a partir do mesmo pressuposto, em que a estória sofre um primeiro desequilíbrio estrutural que é restabelecido nos episódios finais da narrativa (Marshall & Werndly, 2002);

- **Ficção Policial**

Este tipo de narrativa é o modelo “um episódio, uma estória” em que cada episódio tem um princípio, um meio e um fim e que os únicos aspectos que são comuns são os personagens e a mesma situação narrativa (Machado, 2000; Marshall & Werndly, 2002)

- **Ficção Clássica ou Drama literário**

Neste contexto existe uma condição geral da manutenção da estória ou da temática, ou seja, cada unidade ou episódio poderá conter diferentes autores e/ou diferentes cenários. A equipa de argumentistas e realizadores que idealizaram um determinado episódio poderão não ser os mesmos que idealizarão os próximos (Machado, 2000; Marshall & Werndly, 2002).

2.1.2.2. Documentário

Apesar do aparecimento do documentário ter sido gerado a partir das descobertas técnicas do cinema (Penafria, 1999), o aparecimento da televisão deu-lhe uma nova dimensão no que diz respeito à sua popularidade, nomeadamente, com aparecimento da televisão por Cabo, que possibilitou a abertura a novos canais mais temáticos ou invés dos canais generalistas que já tinham solidificado a sua presença (Sacriani, 2004).

Um dos primeiros autores a falar do termo documentário foi Grierson, em 1979, um pioneiro na estudo do documentarismo e o “responsável pelo reconhecimento da produção fílmica enquanto produção autoral específica, conforme entendemos atualmente, na Inglaterra dos anos de 1930” (Sacriani, 2004).

“Filmes que registam, em película, factos que ocorrem naturalmente em frente à câmara ou que são reconstruídos com sinceridade e por necessidades devidamente justificadas” (Barsam, 1971 citado por Sacriani, 2004)

“Documentaries are factual, usually short, films researched and produced to be informative about particular subjects, people or situations” (Marshall & Werndly, 2001)

Nestas definições simplistas está muito daquilo que é o documentário. Claro está que a complexidade com que ele se apresenta nos dias de hoje, leva-nos a produzir/investigar definições que melhor se coadunem com o género documentário. O documentário ocupa, desde logo, “uma posição ambígua e polémica na história, teoria e crítica do cinema” (Penafria, 1999). Tal afirmação é justificada pela autora referindo-se à dualidade de preocupações que estão presentes aquando da análise deste género. Pois, se por um lado as preocupações são meramente fílmicas - “escolha de planos, preocupações estéticas de enquadramento, iluminação e montagem, separação das fases de pré-produção, produção, pós-produção” – por outro, existe uma grande preocupação em manter a realidade como um pilar forte das narrativas criadas (Penafria, 1999).

Ramos (2008) estabelece uma visão, aparentemente, técnica sobre o documentário, referindo-se a ele como um conjunto de imagens filmadas, acompanhadas por algum tipo de conteúdo de animação, com som ambiente, música e alguma voz. Mas rapidamente introduz uma condicionante, ao nível da definição, que a transfigura e lhe dá a devida relevância neste ponto e que tem que ver com a “busca de asserções sobre o mundo que

nos é exterior”. Com isto o autor traz o conceito realidade para o documentário, permitido assim, a diferenciação entre o conteúdo audiovisual ficcionado produzido para o contexto cinema.

Penafria (2001) olha para o documentário como “uma estrutura dramática e narrativa, que caracteriza o cinema narrativo. A estrutura dramática é constituída por personagens, espaço e tempo da acção e conflito. A estrutura narrativa implica saber contar uma história e organizar a estrutura dramática em cenas e sequências, que se sucedem de modo lógico. A suportar tudo isto deve estar uma ideia a transmitir. Essa ideia constitui a visão do realizador sobre determinado assunto”.

Importa ainda salientar que o documentário pode não pressupor uma reprodução fiel da realidade (Oliota & Rocha, 2011), isto porque a narrativa do documentário é definida por uma intenção, eventualmente social, do autor (Ramos, 2008) e como tal tende a ser uma reprodução do mundo em que vivemos, a partir de um ou mais pontos de vista (Oliota & Rocha, 2011).

É neste sentido que se impõe perceber que o documentário pode ser realizado sobre vários pontos de vista e, como tal, se olharmos para as definições acima construídas poderemos facilmente concluir que um mesmo tema poderá divergir tendo em conta o ponto de vista que lhe é oferecido.

2.2. Audiências

2.2.1.A audiência como “massas”

O conceito de “massas”, no contexto das teorias da comunicação, foi apresentado pela primeira vez em 1939, por Herbert Blumer (McQuail, 1997), mas é com o aparecimento dos meios de comunicação que potenciavam a difusão em larga escala (imprensa, o cinema, a rádio e a televisão), que a expressão -audiência como “massas” – ganha um sentido presente e é, igualmente, objecto de discussão.

Neste contexto, perfila-se, pela primeira vez, as condições necessárias para a transmissão de mensagens/conteúdos a um infindável número de pessoas, dispersas no espaço e no tempo (McQuail, 1997) trazendo, dessa forma, um novo conjunto de variáveis causadas por essa difusão em larga escala das mensagens/conteúdos. McQuail (1997) foca a dispersão e o anonimato, causados quer pela dificuldade de classificação/quantificação dos elementos dessa audiência, quer pelas suas diferentes localizações espaciais. Tais factores potenciam ainda uma falta de identidade própria, semelhante a um grupo e, igualmente a uma falta de organização social, resultante da heterogeneidade e da dispersão.

Alinhado por estes factores, Ruótolo (1998) contextualiza a definição de audiências como “um conjunto de pessoas anónimas, heterogéneas, distribuídas com ampla dispersão geográfica e sem contacto entre si ou com o comunicador”. Audiência poderá ser entendida ainda “como o conjunto de respostas dos receptores aos conteúdos dos meios de

comunicação”, podendo ter essas respostas um cariz interno - uma simples mudança de opinião - ou um cariz externo - a decisão na aquisição de um produto (Ruótolo, 1998).

Esta é uma visão linear, eventualmente provocada pela evolução dos tempos, de um conceito que, na realidade, reporta um assunto com grande complexidade e motivo, por diversas vezes, de abordagens teóricas divergentes (McQuail, 1997).

2.2.2. Abordagem teórica dos “Usos e Gratificações”

Esta teoria tem a sua origem na década de 40 e tinha como objectivo principal o estudo da forma como os indivíduos utilizam as informações que vêm dos media para satisfazer as suas necessidades (Rangel, 2003).

Interessa perceber que a esta teoria precedem três estudos essenciais, que permitiram que a mesma ganhasse força. Wolf (1999) salienta o primeiro estudo desenvolvido por Waples, Berelson e Bradshaw, na década de 40, em que os autores defendiam que a análise da difusão de uma mensagem, deveria versar as utilizações da leitura como agentes influenciadores das relações sociais. “A leitura tem uma influência social desde que vá de encontro aos pedidos de determinados grupos de uma forma que incide sobre as suas relações com outros grupos sociais” (Wolf, 1999 cit. Waples et. al, 1940).

Um outro trabalho importante que se seguiu foi o de Berelson, que reflecte sobre as funções desempenhadas pelo medium imprensa e que merecem, por parte dos leitores, a maior relevância. São elas: a capacidade que este meio tinha e tem de informar e fornecer um conjunto de interpretações sobre um determinado acontecimento; o meio de comunicação como instrumento essencial na vida contemporânea, uma vez que é também uma forma de contacto social; o meio fonte de descontração e potenciador do prestígio social (Wolf, 1999).

Por último, e aquele que antecipa a hipótese dos “usos e gratificações”, é o estudo avançado por Lasswell (1948) que visava as principais funções desempenhadas pelos meios de comunicação de massas. Assim, Lasswell elenca o fornecimento de informações, o tornar capaz um conjunto de interpretações que permitam tornar as informações pertinentes e coerentes e a capacidade de “exprimir valores culturais e simbólicos próprios da identidade e continuidade sociais” (Wolf, 1999). Wolf (1999) faz, ainda neste contexto, referência a Wright que completa as funções propostas por Lasswell com uma última que tem como pressuposto o entretenimento do espetador, gerado pelos media, dando-lhe formas de sair daquilo que são as rotinas do quotidiano.

É notório que, neste contexto, a satisfação de determinadas necessidades podem advir de situações geradas pelo quotidiano, ou serem motivadas pela condição social e psicológica a que um indivíduo está exposto no dia-a-dia (Ruótolo, 1998). Desta feita, Ruótolo (1998) salienta ainda que as diversas situações do quotidiano propiciaram o aparecimento das gratificações, uma vez que criam um maior ou menor envolvimento com

os media ou, por outro lado, “geram necessidades não plenamente satisfeitas na vida real e que são compensadas pelo uso dos meios de comunicação” (Ruótoló, 1998).

Rodrigues, (2009) cita Lasswell para completar/confirmar esta definição da teoria dos “usos de gratificações”, nomeadamente no momento em que o autor se refere ao uso, em modo de entretenimento, dos meios de comunicação como forma de fazer esquecer os problemas e as ansiedades do quotidiano. Para além disso, tipifica outros conjuntos de usos que passam pelo fornecimento e apoio à interpretação de informações, e o uso em contexto de expressão de valores simbólicos e culturais que são marca de um determinado grupo social.

Este tipo de teoria traz novas perspectivas sobre o relacionamento entre os media e a audiência, na medida em que, no passado se olhava/pensava nas emissões dos meios de comunicação e nas suas acções que visavam a influência do público. Este era considerado como um objecto passivo, capaz de ser manipulado e sem capacidade de dar respostas diversas aos meios (Berti, 2011). Deixa-se definitivamente para trás a ideia de que este tipo de processos são unilaterais, e passa-se a dar especial atenção ao efeito que determinada audiência produz naquilo que é transmitido, permitindo assim, uma possibilidade de escolha de conteúdos (Rodrigues, 2009).

Os meios de comunicação de massas têm outras fontes de gratificação, podendo estas estarem visíveis a partir de um conteúdo específico que é veiculado pelo meio, ou da familiaridade que um determinado indivíduo tem com um género “residente” no interior do meio, ou então através do contexto social em que o meio é usado (Chandle, 1994). O mesmo autor espelha esta mesma afirmação num exemplo em que refere que o mesmo programa de televisão pode gerar vários tipos de gratificações, satisfazendo necessidades diferenciadas aos indivíduos que assistem ao mesmo conteúdo.

Pensar desta forma implica que os indivíduos passam a usar os media, ao invés de serem usados pelos media permitindo, assim, um apoio na formação da identidade pessoal (a representação dos media permite termos uma noção de nós próprios e também do nosso círculo mais próximo de amigos), através da recolha/análise de informação (liberdade de utilização das informações “patrocinadas” pelos diversos meios de comunicação), a satisfação do desejo de entretenimento e a utilização desses mesmos media como um apoio à interacção social (as discussões formuladas a partir das notícias, dos filmes ou das telenovelas, alimentam essa interacção social, fomentando interacções parassociais com os próprios personagens ficcionados) (Lacey, 2002).

Também McQuail, na sua obra *Mass Communication Theory: An Introduction* (1994), tenta tipificar aquilo que seriam as razões que levariam um qualquer indivíduo a consumir ou a usar os media, criando, desde logo, um conjunto de quatro grandes categorias: Informação, Identidade pessoal, Integração, interacção social e entretenimento (McQuail, 1994).

A teoria dos “usos e gratificações”, como já foi visto anteriormente, coloca o indivíduo como sendo activo no processo de consumo de um qualquer conteúdo transmitido pelos

diversos media. Para além disso, já se verificou, igualmente, que a procura por determinado meio ou conteúdo tende a servir para satisfazer as diversas tipologias de necessidades. Assim importa focar esta teoria num espaço que tem merecido muita atenção por parte de diversos investigadores: os novos media.

Roy, (2009) sugere três tipos de gratificações entendidas pelo público:

- Gratificações como conteúdo – Neste ponto o conteúdo é transportado pelo meio, sendo que o que mais importa, neste contexto, são as mensagens transportadas por esse mesmo meio;
- Gratificações como processo – Este tipo de gratificação tem por base a preocupação com o uso real do meio, ou seja, a forma como, por exemplo, se utiliza a Internet;
- Gratificação Social – É caracterizada pela construção de redes sociais e pela comunicação interpessoal e, conseqüentemente, estabelecimentos de conexões/relações.

Esta teoria tem sido alvo de estudos enquadrados no âmbito dos chamados “novos media”. Exemplo disso é o estudo produzido por Berti (2011) - “A teoria dos usos e Gratificações no YouTube – um estudo sobre o movimento *Free Hugs*” - que faz um ensaio sobre a teoria aplicada a um movimento denominado “Free Hugs”, nomeadamente na sua vertente YouTube. O autor pretende evidenciar os novos papéis que um determinado utilizador tem na rede, desde receptor até a agente de transmissão de mensagens, neste caso prático, via Internet (Berti, 2011).

Assim, as grandes conclusões do estudo assentam, em primeiro lugar, no utilizador que se sente integrado, na medida em que o vídeo permite identificar correctamente a causa ou tema da acção, acrescentando a isso a possibilidade de comentar, sugerir ou editar o conteúdo que está a ser mostrado. É promovida a interacção, apesar da ligação entre os intervenientes não ser física, ela é simulada através das interacções proporcionadas pelo vídeo. Um último aspecto que merece ser salientado é que o vídeo ou o movimento, permite que o indivíduo se sinta perfeitamente envolvido na causa, na medida em que, para além das razões acima descritas, o indivíduo experimenta uma maior liberdade de expressão e emoção, em virtude de ser veiculador pessoal dos vídeos (Berti, 2011).

Um outro estudo que tenta fazer uma aproximação da teoria, mas desta vez aos *Social Games*, tem por título “Uses and gratifications of social games: Blending social networking and game play”, (Hou, 2011). O autor define jogos sociais como sendo aplicações que estão integrados em plataformas de redes sociais, e centrou a sua investigação em três dimensões: frequência, duração e participação nas actividades de jogo. Assim, os resultados sugerem, antes de tudo, que a interacção social e a diversão sentidas são excelentes indicadores para jogos desta natureza. Os resultados sugerem ainda que os jogos sociais, porque se configuram em características de rede social, devem ser olhados como um media social e não como um simples jogo de computador. A questão de obtenção

de gratificações a partir do jogo também é visível no estudo, aquando da referência aos valores sociais. Os utilizadores tendem a jogar mais tempo, como forma de melhorar, através das acções de jogo, a sua posição social. Hou (2011) dá o exemplo de entreatajuda entre os participantes do jogos em que os “amigos” se tentam apoiar, procurando assim receber gratificações de volta.

2.3. Envolvimento (*Engagement*)

O conceito tem sofrido grandes mutações ao longo dos tempos, fazendo adivinhar a multidisciplinidade que a sua definição comporta. Existem, como se poderá verificar nos diversos contextos em que o envolvimento é definido, alguns denominadores comuns como a emoção, os níveis de atenção e a procura de estímulo num determinado objecto.

Assim, ao centrarmos envolvimento na área da neuro-fisiologia, Mollen & Wilson (2009) definem-no como a combinação da atenção de um determinado indivíduo com o impacto emocional que um determinado objecto ou produto proporciona. Num domínio mais ligado com o marketing e a publicidade, Rappaport (2008) focaliza o envolvimento na importância que as marcas têm para os consumidores que as procuram, bem como a ligação emocional que se estabelece entre o consumidor e a marca. Há cada vez mais, nesta área, uma maior preocupação em tentar perceber de que forma é que a exploração/cominação de conceitos/áreas como o envolvimento, a informação e o entretenimento, são importantes para a criação e desenvolvimento da identidade da marca (Rappaport, 2008).

O conceito envolvimento também é abordado em contexto de ensino/aprendizagem, nomeadamente no ensino à distância. A ideia essencial, neste contexto, prende-se com o envolvimento dos indivíduos com as actividades de aprendizagem, propiciando a interacção com outros indivíduos e igualmente com os referidos conteúdos (Kearsley & Shneiderman, 1999). Embora esta interacção e envolvimento se possa verificar sem a mediação da tecnologia, esta garante um maior sucesso no que o envolvimento diz respeito (Kearsley & Shneiderman, 1999). Guthrie et al. (2004) sugerem o desenvolvimento de práticas de ensino, tendo em consideração a motivação conjugada com estratégias cognitivas, garantindo um maior envolvimento na tentativa de compreensão dos conteúdos.

Em contexto de Televisão, nomeadamente aquando da abordagem do envolvimento de audiências, Askwith (2007) ensaia uma definição, como forma de agregar um conjunto de ideias que, até aqui, não geravam consenso entre os intervenientes. Envolvimento descreve a profundidade e a natureza dos investimentos específicos (financeiros, psicológicos, emocionais, intelectuais e sociais) de um indivíduo sobre um determinado objecto. Este processo tende a ocorrer numa variedade de plataformas, espaços e “textos” relacionados. O envolvimento “total” do indivíduo com um determinado objecto/produto pode ser contabilizado: através da soma dos comportamentos, atitudes e desejos que o indivíduo nutre para com o objecto, incluindo o consumo de produtos adicionais relacionados com o produto principal; pela participação em actividades relacionadas com o produto; pela

identificação com o produto, numa lógica de auto-identificação ou de identificação social; pela motivação relacionada com os conceitos anteriormente referidos (Aswith, 2007).

3. Proposta de investigação

Este estudo enquadra-se no âmbito do programa doutoral em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais das Universidade de Aveiro e Porto. Contextualizando o estudo, importa referir que, se for levada em consideração a abordagem realizada por Gil (1989) é possível referir que a investigação será de cariz exploratório, na medida em que tem por objectivo conhecer as características e padrões constantes num determinado fenómeno e, numa fase posterior, colocar hipóteses de resolução, fazendo um conjunto de relações entre os dados obtidos, na tentativa de explicar os factores causa e consequência.

Apesar das investigações conterem modelos e objectivos diferentes, elas convergem todas num ponto comum, são construídas através de etapas e necessitam de dados das mais diversas ordens (qualitativos | quantitativos) para posterior cruzamento e análise dos mesmos para que a investigação levada a cabo seja frutífera.

Deste modo pretende-se dar resposta à questão de investigação: “De que forma é que os conteúdos audiovisuais, produzidos para WebTV, proporcionam tipos de envolvimento de audiências diferenciados dos produtos audiovisuais, produzidos para televisão dita convencional (ou televisão tradicional)?”

São objectivos desta investigação, de um modo geral, estudar o envolvimento de audiências sob dois géneros audiovisuais (Ficção e Documentário) e em dois contextos: Televisão convencional e Web TV. Na especificidade esta investigação pretende:

- Perceber quais os tipos de envolvimento de audiências mais pertinentes quer para Televisão convencional quer para Web TV;
- Perceber quais os tipos de envolvimento de audiências mais pertinentes quer para Televisão convencional quer para Web TV;
- Compreender a relação entre os tipos de envolvimento de audiência e os diversos tipos de conteúdos audiovisuais;
- Explicitar de que forma os envoltimentos específicos (emocionais, cognitivos, sociais e motivacionais) são abordados em conteúdos de Tv convencional ou WEB TV;
- Elencar um conjunto de agentes potenciadores de envolvimento de audiências contextualizando o género audiovisual e o contexto de transmissão.

4. Conclusões

Esta temática já é alvo de alguns estudos que apontam para uma reorganização da ordem de pensamento. Há ainda muito a fazer neste contexto e, neste sentido, importa clarificar esta “zona” conceptual (formas de envolvimento) para que seja possível orientar o

trabalho numa procura de resultados que se pretende que sejam os mais ricos possíveis em informação.

Para além do desenho final da componente metodológica está-se, neste momento, a enriquecer toda a parte de revisão de literatura na medida em que contempla um número alargado de conceitos que, embora ligados, têm as suas especificidades. É necessário continuar a depurar os conceitos teóricos e verificar a suas qualidades de aplicabilidade nos estudos, como forma de capacitarem melhor os instrumentos de recolha de dados.

5. Bibliografia

- Abreu, J., & Branco, V. (sem data). A convergência TV-Web: motivações e modelos. Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.
- Askwith, I. (2007). *Television 2.0: Reconceptualizing TV as an Engagement Medium*.
- Berti, O. (2011). A Teoria dos usos de gratificações no Youtube - Um estudo sobre o movimento Free Hugs. *Razón y Palabra*, 62.
- Chandle, D. (1994). *Why do People Watch Television? (Vol 2011)*. Aberystwyth, University.
- Damáso, M. (2005). Estratégias de uso e consumo dos novos media: audiências fragmentadas e novas audiências.
- Doyle, G. (2010). From Television to Multi-Platform Less from More or More for Less? *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 16(1-19).
- Espial. (2001). *An interactive digital TV whitepaper: Breaking out of the Box*. Espial.
- Gil, A. C. (1989). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas S.A.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K., Taboada, A., Davis, M., ... Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403–423.
- Hou, J. (2011). Uses and gratifications of social games: Blending social networking and game play. *First Monday*, 16.
- Jenkins, H. (2002). *Interactive Audiences? The Collective Intelligence of Media Fans*.
- Kearsley, G., & Shneiderman, B. (1999). *Engagement Theory: A framework for technology-based teaching and learning*.
- Lacey, N. (2002). *Media institutions and audiences: key concepts in media studies*. New York: Palgrave.
- Lister, M., Dovey, J., Gidding, S., Grant, I., & Kelly, K. (2009). *New Media: a critical introduction*. Abingdon: Routledge.
- Machado, A. (2000). *A Televisão levada a sério*. São Paulo: Editora SENAC.
- Marshall, J., & Werndly, A. (2002). *The Language of Television*. London: Routledge.
- McQuail, D. (1994). *Mass communication theory: an introduction*. London: Sage Publications.
- McQuail, D. (1997). *Audience analysis*. Sage.
- McQuail, D. (2003). *Teoria da Comunicação de Massas*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Mollen, A., & Wilson, H. (2009). Engagement, telepresence and interactivity in online consumer experience: Reconciling scholastic and managerial perspectives. *Journal of Business Research*, 63(9-10), 919–925.
- Oliota, R., & Rocha, L. (2011). *Memória, História e Documentário: Delimitações e Interações Conceituais*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.
- Penafria, M. (1999). *Perspectiva de desenvolvimento para o documentarismo*. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação.
- Penafria, M. (2001). *O Ponto de vista no filme documentário*. LabCom, Universidade da Beira Interior.
- Ramos, F. (2008). *O que é Documentário?* UNICAMP.
- Rangel, J. (2003). *Usos e Gratificações: Uma abordagem do processo de recepção e Audiência*. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.
- Rappaport, S. (2008). *Lessons From Online Practice: New Advertising Models for All Media*.
- Rodrigues, R. (2009). *Gratificação do uso televisivo*. Recensio. Obtido de <http://www.recensio.ubi.pt/modelos/documentos/documento.php3?coddoc=2694>
- Roy, S. K. (2009). Internet uses and gratifications: A survey in the Indian context. *Comput. Hum. Behav.*, 25(4), 878–886. doi:10.1016/j.chb.2009.03.002
- Ruótolo, A. (1998). *Audiência e Recepção: perspectivas*. *Comunicação e Sociedade*, 30.
- Sacrini, M. (2004). *Perspectivas do género documentário pela apropriação de elementos de linguagem da TV digital Interactiva*. *ETD - Educação Temática Digital*, 5.
- Williams, R. (2004). *Television: Technology and cultural form*. London and New York: Taylor & Francis e-Library.
- Wolf, M. (1999). *Teorias da Comunicação*. Lisboa: Editorial Presença.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Novos Paradigmas de Interação e comunicação na era digital da imprensa: uma Revista Híbrida de Design

Sandra Cruz

*Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto | Departamento de Comunicação e Arte,
Universidade de Aveiro | ID+*

Vasco Branco

Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro | ID+

Francisco Providência

Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro | ID+

Resumo: A presente investigação está relacionada com a evolução e a transição do design editorial tradicional para um novo design adequado aos suportes digitais interactivos aplicados à imprensa. Pretende-se com este estudo fazer uma análise do processo de migração do papel para o digital e encontrar possíveis soluções para o desenvolvimento de novas narrativas e de novos modelos de interação, visualização e representação de informação com o objectivo de melhorar a experiência de "leitura" do utilizador.

Com o aparecimento de novas tecnologias, das redes sociais e da realidade aumentada abre-se um novo leque de possibilidades para o mundo da imprensa, surgindo a necessidade de desenvolver novas narrativas que promovam a simbiose entre o papel e o digital, de forma a estimular as capacidades sensoriais dos leitores e, consequentemente, melhorar a sua experiência de leitura, fomentando uma maior dinâmica de participação.

Partindo de um paradigma de investigação centrada na prática, propõe-se a criação de uma revista sobre design, num formato híbrido, que reúna num único produto conteúdos oriundos quer da investigação académica, quer da actividade profissional. Esta revista servirá também para promover a investigação em design junto dos pares e simultaneamente fazer a divulgação do mesmo junto do público em geral.

A metodologia de trabalho a adoptar para o desenvolvimento deste projecto engloba um conjunto de diferentes ciclos de investigação-acção, de pesquisa e prototipagem da revista sobre design, que permitam avaliar e validar as hipóteses a desenhar e os processos interactivos e comunicacionais com os leitores

A revista, servirá como protótipo para trabalhar os processos interactivos e comunicacionais com os leitores.

Palavras chave: design de interação e experiência, representação da informação . publicações interactivas . revista híbrida . novas narrativas

1. INTRODUÇÃO

O sector da imprensa enfrenta novos desafios na procura de soluções que permitam garantir a viabilidade e continuidade da imprensa, enquanto veículo de transmissão de informação. Um dos desafios mais relevantes centra-se na passagem do papel para o digital, sendo importante procurar formas que permitam à imprensa tradicional sobreviver numa época em que abundam e proliferam as fontes online de notícias e conteúdos muitas vezes gratuitos.

O trabalho apresentado neste artigo pretende contribuir para o processo de mediação entre os suportes papel e digital no sector da imprensa, analisando como a evolução e a transição do design editorial tradicional para um novo design adequado aos suportes digitais interactivos pode potenciar o desenvolvimento de novas narrativas e de novos modelos de interacção, visualização e representação de informação, melhorando a experiência de “leitura” do utilizador.

Pretende-se no final deste estudo, perceber de que forma é que se pode criar uma simbiose entre a edição em papel e digital, que estimule as capacidades sensoriais dos leitores, através da criação de uma revista de design num formato híbrido.

2. ESTADO DA ARTE

No actual cenário, a imprensa está a atravessar um período de mudança consequente de um conjunto de fenómenos sócio-económicos que afectam o sector (Doctor, 2010; Gradim, 2006; Boczkowski, 2005), nomeadamente a passagem do formato analógico para digital e as alterações na forma de consumo, produção e partilha da informação. Face a estas mudanças, os editores estão a passar por uma fase de profunda transformação e alteração radical de paradigma e do modelo de negócio (Matos, 2007; Pavlik, 2001; Jenkins, 2006), enfrentando uma série de novos desafios na procura de soluções que permitam garantir a viabilidade e continuidade da imprensa escrita na passagem do papel para o digital.

Nos últimos anos tem-se constatado uma redução de publicações de informação em formato papel e um aumento da presença online (fig. 1), e que os leitores estão a transferir-se cada vez mais para o ambiente digital, onde a internet começa a ter um peso esmagador (PwC, 2009; Matos, 2007).

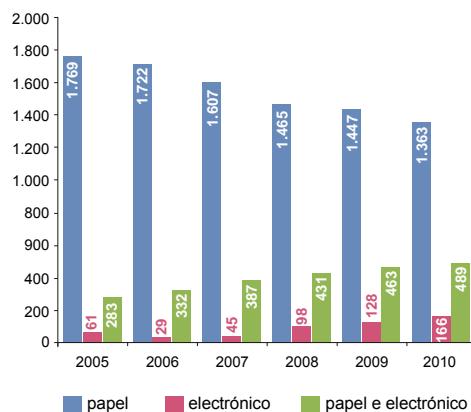


fig. 1 – Quadro da evolução do suporte de publicações (nº) em Portugal, de 2005 a 2010, mostrando um decréscimo de 23% do número de publicações em suporte papel, e um aumento da presença online, com um crescimento de 272% de publicações em suporte electrónico e de 173% de publicações editadas em ambos os suportes, papel e electrónico.

fonte: Obercom, 2011

Os avanços das novas tecnologias de informação e comunicação e a popularização da internet vieram proporcionar diversas transformações no sector da imprensa, originando também novas oportunidades na construção de diferentes narrativas, formas de comunicação, interação e acesso às notícias. Com os desenvolvimentos nos novos média, apareceram novas técnicas de narrativa que envolvem o público de uma forma mais contextualizada, possibilitando a escrita não linear, a customização e um maior envolvimento do leitor (Pavlik, 2001).

"In the twilight of the twentieth century and the dawn of the twenty-first, there is emerging a new form of journalism whose distinguishing qualities include ubiquitous news, global information access, instantaneous reporting, interactivity, multimedia content, and extreme content customization." (Pavlik, 2001: xi)

Os *blogs*, *podcasts* e redes sociais têm vindo a contribuir para a construção destas novas narrativas e para a criação de uma ligação entre jornalistas e leitores (Doctor, 2010), potenciando o fluxo de dados na internet em tempo real, com o intuito de "alcançar a máxima dispersão e descentralização dos receptores humanos" (Kerckhove, 1998:143). O formato digital tem vindo a evoluir com o fundir das características tradicionais da imprensa escrita com as novas potencialidades da internet (Boczkowski, 2005).

O recente crescimento das redes sociais veio alterar a forma como as pessoas acedem e partilham a informação (Bakshy, 2011), tornando-se, em simultâneo, consumidoras e produtoras (*prosumers*) de conteúdo baseado nos seus próprios interesses (Wurman, 2001). As redes sociais surgem como um novo tipo de agregador de notícias, que se baseiam no diálogo, nas comunidades e num nicho ou rede de pessoas (McMullan, 2011) que partilham interesses comuns.

Para se conseguirem adaptar às novas realidades, as organizações noticiosas precisam de se reinventar e alterar a forma como pensam, operam e sustentam a sua actividade, e se relacionam com o público (Jarvis, 2009). 2011 marca o início de uma nova era na revolução digital, a era móvel, onde as tecnologias móveis parecem estar a abrir um novo leque de possibilidades e a incentivar um maior consumo de notícias (fig. 2) (Pew Research Center, 2012).

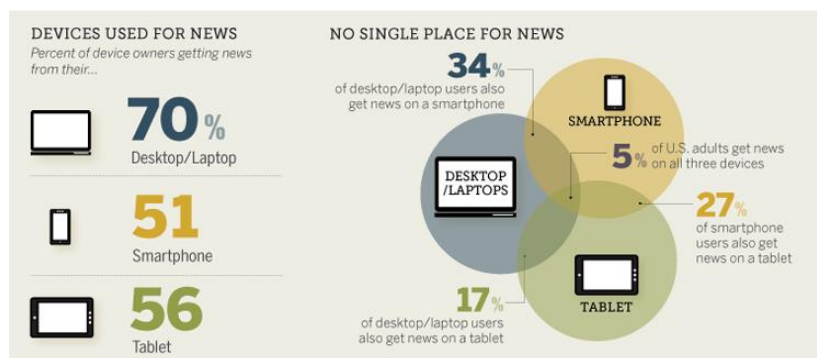


fig. 2 – Segundo os dados da *Pew Research Center*, 27% dos norte-americanos consomem notícias nos seus *smartphones* ou *tablets*. Estes consumidores interagem tanto com os media tradicionais e os media em rede, sendo os mais propensos para a procura e cruzamento de notícias nos suportes tradicionais e *online*.

fonte: <http://stateofthemediamedia.org/2012/mobile-devices-and-news-consumption-some-good-signs-for-journalism/infographic/>

Segundo novos dados da *Pew Research Center* (2013), a proliferação de dispositivos móveis está a dar lugar a um novo consumidor de notícias multiplataforma, aquele que acede notícias através de diferentes dispositivos e fontes tradicionais.

Através destes dispositivos, os leitores passaram a ter notícias disponíveis a todo o tempo, contribuindo assim para uma melhoria na experiência de leitura, tornando-a mais imersiva, interactiva e participativa. As editoras podem tirar partido das oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias, “utilizando-as para explorar uma imagem de marca cada vez mais apoiada na credibilidade e qualidade de informação, e passando a estar cada vez mais online, e produzindo mais conteúdos suportados na multimédia e fomentando a interacção com o público” (Obercom, 2007:20).

As publicações estão a entrar numa era híbrida, reforçando cada vez mais a edição de notícias no formato papel e digital (Doctor, 2010), e a transformar-se em marcas digitais multiplataforma que publicam conteúdos nas mais diversas plataformas, distribuindo notícias aos consumidores quando, onde e como as quiserem receber.

A realidade aumentada, uma tecnologia que possibilita que conteúdos virtuais sejam fundidos com o mundo “real” (Azuma, Billinghurst e Klinker, 2011) tem vindo a contribuir para o reforço entre a relação papel-digital. A revista americana *Esquire* foi pioneira quando lançou, em Dezembro de 2009, uma edição pensada para o formato de realidade aumentada (fig. 3). Esta edição permitia ao leitor interagir com a publicação em papel, através de uma *webcam*, despoletando imagens animadas num computador.



fig. 3 – Revista *Esquire* de realidade aumentada. Ao longo da publicação estavam presentes códigos QR, que ao serem lidos por uma câmara, permitia o acesso a informação suplementar.
fonte: <http://www.esquire.com/the-side/augmented-reality>

O aumento do mercado móvel tem contribuído para o desenvolvimento desta tecnologia. *Shortcut* e *Layar* (fig. 4) são exemplos de duas aplicações que utilizam o reconhecimento de imagem para aceder a conteúdos digitais através da versão em papel.



fig. 4 – *Layar* é uma aplicação de realidade aumentada, através da qual os utilizadores podem interagir com uma publicação impressa através de um dispositivo móvel, transformando páginas estáticas em experiências interactivas.
fonte: <http://www.layar.com/>

Apesar dos desenvolvimentos recentes, é nosso entender que ainda não foram exploradas as potencialidades que a realidade aumentada pode trazer para o sector, nomeadamente ao nível da narrativa e do conteúdo editorial. Ainda existe a necessidade de criar uma correlação diferente entre o papel e o digital na construção de narrativas que resultem de uma nova apropriação dos meios, de forma a não dizerem a mesma coisa, mas sim complementarem-se. Um exemplo exploratório nesta área é o projecto *Jekyll and Hyde* (fig. 5) que consiste no desenvolvimento de um livro de realidade aumentada onde os autores procuraram novas formas de combinar o conteúdo analógico e digital de forma a contar a história



fig. 5 – O livro de realidade aumentada *Jekyll and Hyde* é um protótipo que explora as possibilidades que a tecnologia pode trazer para o sector editorial.

fonte: <http://martinkovacovsky.ch/jekyll-hyde>

Através do contributo do design, as editoras têm o potencial de criar novas formas de contar histórias e de inovar na construção de narrativas, na comunicação e na interactividade. Robert Horn (2000), defende que o design de interacção é uma das principais disciplinas relacionadas com o design de informação, sendo um dos seus principais objectivos garantir que a interacção com um qualquer dispositivo seja simples, natural e o mais agradável possível. Sherdoff (2000) reforça esta ideia dizendo que o design de interacção é, no essencial, a construção de histórias e narrativas. O papel dos designers é fundamental para a criação de um “contexto para uma experiência” (Buxton, 2007:10) e para encontrar novas formas de organizar e apresentar a informação (fig. 6) (Shedroff, 2000).

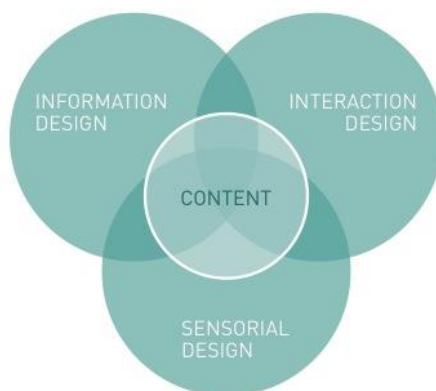


fig. 6– *Information Interaction Design*: Sherdroff define o design de interface como uma combinação de três disciplinas: design de informação, o design de interação e o design sensorial. (Sherdroff, 2000:268)

3. OBJECTIVOS

O presente trabalho tem como objectivo encontrar possíveis soluções para a mediação entre suportes, analisando as oportunidades que se abrem através da exploração da interactividade, das novas narrativas, da comunicação emocional e do acesso, em tempo real, às fontes acreditadas de informação, preservando assim o seu valor enquanto marcas. O foco deste estudo está centrado na relação papel-digital e na forma como o design pode ser comunicado e intervir ao nível do contexto editorial, explorando o potencial multimédia dos meios digitais de forma a tornar mais simples a relação entre os diferentes suportes e a interacção com o leitor.

Tendo como base o pressuposto que, por um lado, há uma falta de produtos informativos na área de design para públicos especializados, e por outro lado, o design e o resultado da sua aplicação está pouco difundido junto do público não especializado, há uma necessidade de difundir e valorizar o design português, o qual actualmente não têm o devido impacto e distinção a nível nacional.

Desta forma, como objecto de estudo, propõe-se a criação de uma revista sobre design, que reúna num único produto as valências da teoria e da prática, simultaneamente em formato papel e digital, a qual servirá como protótipo para trabalhar os processos interactivos e comunicacionais com os leitores. Servirá também para perceber como se pode criar uma simbiose entre formatos, de forma a explorar as capacidades sensoriais dos leitores e, consequentemente, melhorar a sua experiência de leitura e fomentar uma maior dinâmica de participação.

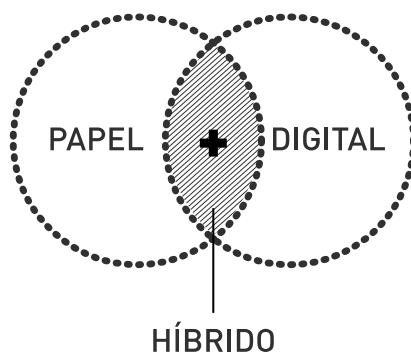


fig. 7 – o modelo híbrido combina potencialidades do suporte papel e digital

Pretende-se também incorporar um conjunto de funcionalidades e serviços inovadores que valorizem as edições digitais e que potenciem a utilização de artefactos de informação analógicos e digitais, explorando a sua relação através de estratégias tecnológicas, como por exemplo a realidade aumentada, apoiadas por uma ligação às redes sociais e agregadores de conteúdos (fig. 7).

Espera-se com este estudo contribuir para a definição de estratégias híbridas, através da utilização das tecnologias existentes, com a incorporação de elementos adicionais de reforço das narrativas em ambos os meios, tirando partido das características de cada suporte, que permitam a ambos complementarem-se em forma e função.

Pretende-se também contribuir para a consolidação da comunicação do design e para a valorização dos conteúdos informativos, tendo impacto na cadeia de valor da informação e na afirmação das marcas de comunicação independentemente do meio ou suporte utilizado. Espera-se com este estudo que o design nacional seja valorizado e que o seu posicionamento seja reforçado.

4. OBJECTO DE ESTUDO

Revista híbrida **IDEA+** CIÊNCIA POÉTICA

Face aos considerandos apresentados anteriormente, torna-se pertinente desenvolver novas metodologias de mediação entre os meios que permitam apresentar e comunicar conteúdos científicos de uma forma mais dinâmica, interactiva para que eles sejam apreciados e apresentados a um público mais abrangente.

A singularidade do projecto assenta na reunião num único produto das valências da teoria e da prática plasmadas numa plataforma de ciência poética, unindo em torno de temas comuns, produtos editoriais distintos, mas complementares. A cultura do design, as comunicações entre protagonistas e o elevado mercado de recém licenciados, assim como de novos interessados

oriundos de outros domínios de conhecimento (engenharia, gestão arte, ...) justificam, por si, a criação de novas e regulares plataformas de comunicação dedicadas à necessária divulgação científica e profissional do design, o que justifica a pertinência do desenvolvimento deste projecto.

Desta forma, o objecto de estudo associado ao presente projecto de investigação consiste na criação de uma revista de design híbrida (fig. 8), que numa primeira fase recorre à realidade aumentada, para criar uma correlação entre o papel e o digital na construção de novas narrativas que se complementam e exploram as capacidades comunicacionais e sensoriais de cada meio.

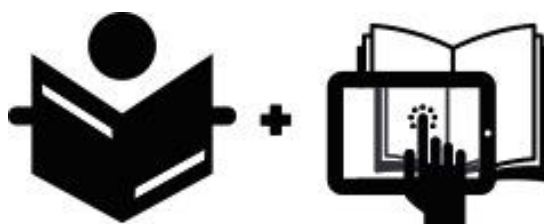


fig. 8 – revista híbrida: a informação será adaptada aos diferentes meios de forma a criar uma simbiose entre o papel e o digital

No âmbito deste projecto pretende-se criar uma solução de design para a adequação da informação aos diferentes meios, papel e digital, através da tradução dos conteúdos para o contexto e a adequação do desenho à técnica e à função, explorando as características interactivas próprias de cada meio e fomentando a participação do leitor através de diferentes narrativas.

O conceito editorial associado ao artefacto terá como função divulgar informação profissional e científica, tendo em consideração a adequação e organização dos conteúdos à heterogeneidade dos públicos. O design funcionará como agente de agregação de conteúdos científicos, para que eles sejam apresentados e apreciados pelo público em geral. Assim, a revista estará organizada segundo duas abordagens diferentes: a ciência (pensar), que contém o pensamento científico estruturado segundo as metodologias de investigação e do rigor académico, servindo para divulgação dos trabalhos científicos que têm vindo a ser desenvolvidos por alunos e investigadores na área do design; a poética (fazer), que contém uma vertente mais prática e ilustrativa da instanciação dos conceitos teóricos da disciplina em artefactos de design.

Numa primeira abordagem, a revista será editada em dois suportes, papel e digital, utilizando um grafismo impresso diferente do grafismo virtual, sendo que em cada suporte a informação se complementa e não se limita a um simples reposicionamento, adequando a mesma às características técnicas de cada meio.

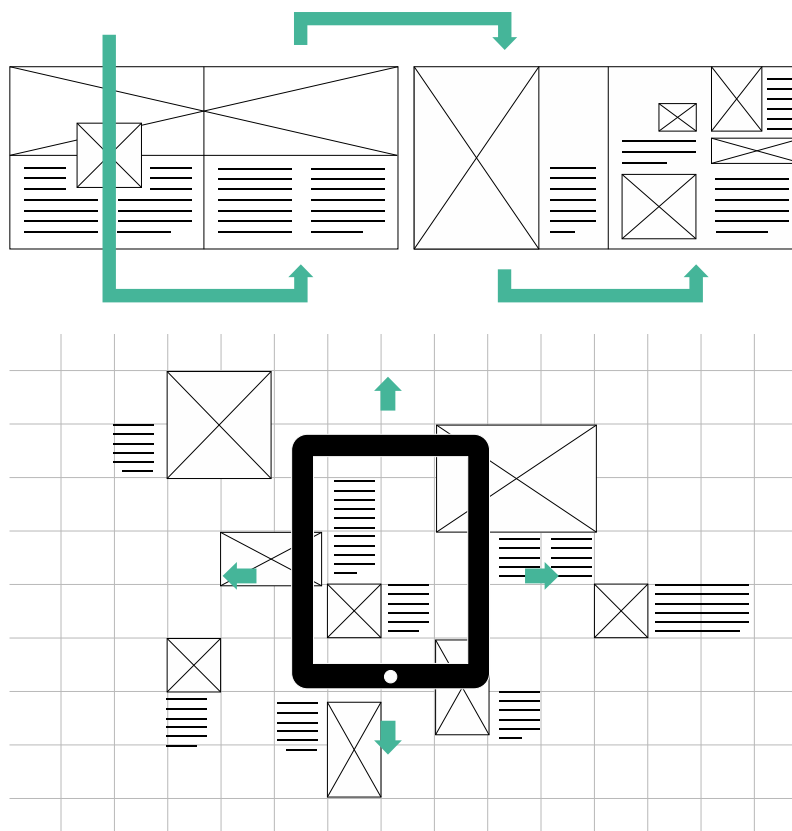


fig. 9 – modelo de interacção do papel do digital

O modelo de interacção do formato papel privilegia a horizontalidade da linha e a sequência de páginas, segue um modelo descritivo, mais relacional e interpelativo, utilizando uma paisagem gráfica linear, finita e estática. Por sua vez o formato digital é uma janela infinita que perde os limites do tempo e do espaço, segue um modelo interactivo, mais envolvente e relacional, onde a escolha é dominante e movida pelo desejo (fig. 9).

A edição em papel será uma obra simetricamente organizada, com duas frentes, que representa o paralelismo entre o pensar e o fazer, ou seja, a ciência e a poética. O formato digital será baseado em dois tipos de funcionamento: um modelo de hibridéz real, sustentado numa correlação entre o papel e o digital onde os meios se relacionam directamente através da identificação de objectos na paisagem gráfica, funcionando como uma extensão do suporte estático do papel; e um modelo de hibridéz metafórica, sustentado na construção e personalização das narrativas, promovendo a experiência e o envolvimento do leitor (fig. 10).

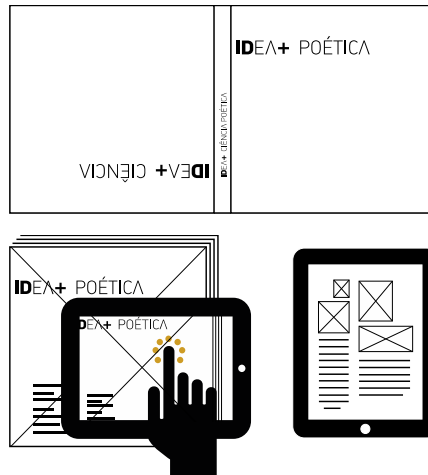


fig. 10 – esboços do conceito editorial e a relação entre o papel e o digital



fig. 11 – esboço da interação papel-digital com a realidade aumentada

O modelo de hibridéz real utiliza uma camada de informação adicional sobre o papel, complementado a informação existente, e explora os conceitos da hibridéz e das narrativas não lineares entre o papel e o digital, através da realidade aumentada (fig. 11).

Utilizando a câmara de um dispositivo, os objectos na paisagem gráfica da edição em papel são identificados e despoletam sobre a imagem capturada opções adicionais de informação com as quais o leitor pode interagir.

O modelo de hibridiz metafórica, pretende explorar a característica interactiva e estimular a participação dos leitores na construção das narrativas. Este modelo está ancorado na existência de um suporte digital (fig. 12), baseado numa revista exploratória que terá uma paisagem gráfica, diferente do papel, onde se perde a noção dos limites e do tempo.

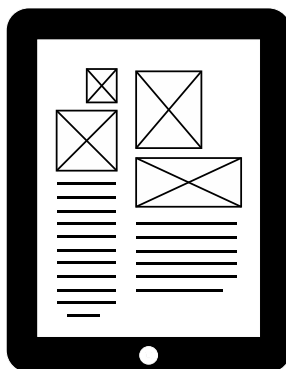


fig. 12 – exemplo da paisagem gráfica do formato digital

Os leitores serão convidados a explorar, através dos gestos (fig. 13), o artefacto digital tocando e mexendo nos conteúdos, tendo a possibilidade de personalizar o mesmo, através da definição de temáticas, da atribuição de palavras-chave (*tags*) ou da reorganização da informação disponibilizada.



fig. 13 – modelos de interacção gestual com o artefacto digital.

Também terá a possibilidade de contribuir para a construção da narrativa, através da partilha e da publicação de comentários ou, eventualmente, dos seus próprios conteúdos. Numa área pessoal, poderá guardar artigos de interesse, fazendo a compilação em revista dos artigos seleccionados (arquivo).

5. METODOLOGIA

A metodologia de trabalho proposta para o desenvolvimento deste projecto engloba um conjunto de diferentes ciclos de investigação-acção que permitam responder às necessidades de implementação do projecto e à aplicação prática como forma de validar as hipóteses a desenhar.

Tendo em vista o desenvolvimento de um protótipo de uma revista de design, em formato papel e digital, para a promoção e divulgação da actividade científica e profissional junto do público em geral, será efectuado o levantamento e identificação dos diferentes modelos e metodologias relacionadas com a construção de novas narrativas, organização e representação da informação. Também será analisada a mediação entre os suportes papel e digital e os serviços associados à cadeia de valor dos conteúdos digitais. Para tal, recorrendo ao estudo dos meios tecnológicos disponíveis, será explorado o potencial das soluções de realidade aumentada, redes sociais, agregadores de informação, entre outros.

Serão feitas análises qualitativas e quantitativas da notícia multimédia e será feito um mapa de modelos de interacção, um levantamento de dados estatísticos e uma análise qualitativa da produção e consumo das notícias, uma análise de tendências das notícias em papel e na *web*, a relação do consumo papel/digital e uma análise comparativa da utilização dos recursos comunicacionais ligados à notícia.

Posteriormente, serão realizados inquéritos e estudos relacionados com a construção de narrativas e a relação entre os dois suportes, de forma a avaliar junto do público o consumo e apropriação da notícia segundo os novos paradigmas de interacção, de comunicação e de aproximações de experiências diferentes.

Com base nos conhecimentos adquiridos, será criado um protótipo funcional de uma revista de design híbrida que incluirá uma versão digital, adequada às características técnicas dos novos dispositivos electrónicos, e uma edição em papel com duas capas, simetricamente organizada pelas duas abordagens, científica e poética. De seguida serão elaborados instrumentos de observação de modo a aferir a facilidade de leitura e interacção entre os dois suportes. O objectivo será garantir um elevado nível de satisfação dos utilizadores finais, sendo este um factor muito importante para o sucesso do projecto.

6. CONCLUSÃO

Esperamos com este projecto contribuir significativamente para o desenvolvimento de novos modelos de visualização e novas narrativas aplicadas ao sector da imprensa que maximizem a valorização dos conteúdos informativos e promovam a simbiose entre suportes, melhorando a experiência global do utilizador e uma maior notoriedade do design, enquanto agente de agregação de conteúdos científicos para um público mais alargado. A incorporação de novas tecnologias no design editorial da imprensa, para a criação de uma solução híbrida, poderá ser um elemento de ligação entre os diferentes suportes e dispositivos, fomentando uma participação mais activa dos leitores e uma leitura mais imersiva.

Nesta fase do estudo, foi definida a metodologia de trabalho, foram identificadas as hipóteses teóricas e foram feitos estudos preliminares para o objecto de estudo, os quais vão ser testadas numa fase mais avançada do trabalho, sendo que se espera obter e divulgar resultados mais concretos no espaço de dois anos.

No entanto, ficam em aberto outros campos de estudo que mais tarde podem complementar o alcance e abrangência do presente trabalho.

Nota curricular:

A investigação apresentada nesta comunicação está a ser desenvolvida no âmbito do Doutoramento em Design, na área de Interação: Artefactos – Significado – Experiência, da Universidade do Porto e Universidade de Aveiro, sendo este estudo financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) com o co-financiamento do POPH/FSE, UE (SFRH/BD/78213/2011).

7. BIBLIOGRAFIA

Azuma, R., Billinghurst M., Klinker G. (2011). 'Special Section on Mobile Augmented Reality'. *Computers & Graphics*, vol. 35, #4. August 2011. Special issue on Mobile Augmented Reality, pp. vii-viii.

Bakshy, E. (2012). 'Rethinking Information Diversity in Networks'. Disponível em: <http://newsroom.fb.com/Whats-New-Home-Page/Rethinking-Information-Diversity-in-Networks-ad.aspx> (acedido em 2 Fev. 2012).

Boczkowski, P. J. (2005). *Digitizing the News – Innovation in online newspapers*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Buxton, B. (2007). *Sketching user experiences: getting the design right and the right design*. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers Inc.

Doctor, K. (2010). *Newsonomics – Twelve new trends that will shape the news you get*. New York: St. Martin's Press.

Esquire - Augmented Reality Issue (n.d.). Disponível em: <http://www.esquire.com/the-side/augmented-reality> (acedido em 25 Maio 2012).

Gradim, A. (2006). 'Jornais Portugueses Online: Reflexões Sobre um Modelo de Negócio' IX Congreso IBERCOM - *el espacio iberoamericano de comunicación en la era digital*. Sevilla-Cádiz. Disponível em: <http://www.hapaxmedia.net/ibercom/pdf/GradimAnabela.pdf> (acedido em 1 Set. 2010).

Horn, R. E. (2000) 'Information Design: The Emergence of a New Profession'. In Jacobson, Robert. *Information Design*. Massachusetts: The MIT Press, pp. 15-33.

Jarvis, J. (2009). *What Would Google Do?* New York: Harper Collins.

Jekyll and Hyde Augmented Reality Book (n.d.) Disponível em: <http://martinkovacovsky.ch/jekyll-hyde> (acedido em 25 Maio 2012).

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York. New York University Press.

Kerckhove, D. de (1998). *Inteligência Conectiva*. Lisboa: Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação.

Kooaba (n.d.). Disponível em: <http://www.kooaba.com/products/shortcut> (acedido em 25 Maio 2012).

Layar (n.d.). Disponível em: <http://www.layar.com/> (acedido em 25 Maio 2012).

Macdonald, N. (2004). *Publishing by Design: Time to Make Human Factors a Concern*. Disponível em: <http://www.ojr.org/ojr/workplace/1085015758.php> (acedido em 15 Jan. 2008).

Matos, Á. C. (2007). 'O Futuro dos Jornais?' DBA / Hemeroteca Municipal de Lisboa. Disponível em: <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/RecursosInformativos/EstudosInternos/HIPP/FuturoJornais.pdf>. (acedido em 13 Junho 2008).

Mcmullan, D. (2011). 'Newspapers and Social Media: From Monologue to Dialogue'. *INMA - International Newsmédia Marketing Association*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/55484963/Newspapers-and-Social-Media-From-Monologue-to-Dialogue#archive> (acedido em 24 Jan. 2012).

Obercom (2007). *Imprensa sob pressão: As dinâmicas competitivas no mercado da imprensa escrita portuguesa entre 1985 e 2007*. Research report no.4, Dezembro 2004. Disponível em: <http://www.obercom.pt/client/> (acedido em 10 Out. 2009).

Obercom (2011). *Anuário da Comunicação 2010-2011*. Disponível em: <http://www.obercom.pt/client/?newsId=28&fileName=anuario1011.pdf> (acedido em 29 Maio 2012).

Pavlik, J. (2001). *Journalism and New Media*. Columbia (NY). Columbia University Press.

Pew Research Centre (2012). *The State of the News Media 2012: Project for Excellence in Journalism (PEJ)*. Disponível em: <http://stateofthemedias.org/2012/> (acedido em 29 Maio 2012).

Pew Research Center (2013). *The State of the News Media 2013: Project for Excellence in Journalism (PEJ)*. Disponível em: <http://stateofthemedias.org/2013/> (acedido em 22 Abril 2013).

PwC – PricewaterhouseCoopers (2009). 'Moving into Multiple Business Models: Outlook for Newspaper Publishing in the Digital Age.' Disponível em:

http://www.pwc.com/en_GX/gx/entertainment-media/pdf/NewsPaper_Outlook2009.pdf (acedido em 4 Junho, 2009).

Sherdroff, N. (1999). 'Information Interaction Design: A Unified Field Theory of Design'. In Jacobson, Robert. *Information Design*. Massachusetts: The MIT Press.

Wurman, R. S. (2001). *Information Anxiety 2*. Los Angeles: Hayden.



2º CONGRESSO
**Literacia, Media
e Cidadania**
10 e 11 maio 2013

Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

A Televisão Pública no contexto da cultura participativa:

Uma análise do programa 5 para Meia Noite.

Gizeli C. Bertollo Menezes (gcbmenezes@gmail.com)

Universidade da Beira Interior-UBI

Resumo: A proposta desse artigo é ampliar o debate sobre as possibilidades interativas da televisão pública digital frente à multidireccionalidade, bem como, o comportamento de suas audiências diante desse modelo que se desnuda. A partir de aportes teóricos, que discutem os novos modelos de produção e do consumo televisivo, busca-se contextualizar a televisão pública nesse cenário de mudanças, em que as tecnologias interativas permitem o surgimento de uma cultura mais participativa. Nesse sentido, por apresentar uma proposta de maior interatividade, foi selecionado para análise o programa “5 para Meia Noite” veiculado na televisão pública portuguesa. A partir de observações iniciais da comunicação realizada por meio das suas redes sociais, principalmente o *Facebook*, verificou-se uma crescente participação dos telespectadores, durante e após a exibição do programa, ampliando assim, a sua reverberação. Com base na análise de “diálogos” realizados nessa rede, percebe-se o potencial das mídias sociais, como espaços alternativos para a socialização e o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Televisão Pública; Convergência; Interação; Interatividade; Participação

As mudanças tecnológicas ocorridas nos últimos anos alteraram o processo comunicacional, redefinindo e reconfigurando os modos de produção e de consumo. Em meio às incertezas acerca do futuro da televisão, diante das inúmeras possibilidades oferecidas pela internet, o momento configura-se como um período de experimentação de modelos e formatos. Como observa Arlindo Machado (2011), trata-se de um momento de desafios e de riscos em direção a alguma coisa que ainda não sabemos o que poderá vir a ser. “Tudo indica que estamos vivendo o fim de um modelo de televisão e o surgimento de experiências ainda não muito nítidas, mas suficientemente expressivas para demandar pesquisa e análise” (p.88).

Com a convergência das mídias e, associada a ela, a possibilidade de interação, surge um receptor dotado de poder para participar e interferir na programação e nos conteúdos. Um consumidor que também é produtor ou “*prosumer*”, como refere Alvin Toffler (1995). Em vez de assistir aos seus programas preferidos, de maneira isolada e individualizada, repercutindo apenas face a face, o “novo” consumidor pode integrar às comunidades virtuais, por meio das redes sociais. Assim, a comunicação ganha impulso democrático, com mais pessoas criando e circulando na mídia, conforme propõe Henry Jenkins (2009, p.327), ao falar da “substituição do consumo individualizado e personalizado pelo consumo como prática interligada em rede”.

Nesse “complexo ecossistema comunicativo” permeado pelas mídias e novas tecnologias, como defende Orozco Gómez (2006, p. 84), a chegada de um novo meio ou tecnologia não significa necessariamente e nem imediatamente a substituição da anterior. Independente de serem novos ou antigos, todos os meios e tecnologias coexistem, podendo ou não operar sob ótica da convergência, em sentido exato, reforça o autor. É nesse cenário que a televisão busca manter o seu espaço e o destaque que sempre ostentou dentre os meios de comunicação de massa.

Para Dominique Wolton (2004), ela ainda está presente no cotidiano das pessoas e constitui um vínculo social indispensável em uma sociedade em que os indivíduos estão quase sempre isolados e também solitários. Em sua obra *Pensar a Comunicação*, o autor sustenta que num momento de profundas rupturas sociais e culturais, a televisão continua exercendo um forte papel na sociedade, principalmente pela sua visibilidade e popularidade, representando um dos laços sociais da modernidade. “Como já disse muitas vezes, a televisão é a única atividade compartilhada por todas as classes sociais e por todas as faixas etárias, estabelecendo, assim, um *laço* entre todos os meios” (p.135).

E assim, esse veículo de massa tradicional, aos poucos vai se metamorfoseando para garantir o seu espaço e lugar nessa sociedade “hipermoderna”, como Lipovetsky (2007) refere-se ao momento em que vivemos. Uma modernidade marcada pela efemeridade, pelo excesso e pelo constante movimento. O termo, criado pelo autor na década de 1970, ganhou força em 2004 com o lançamento de sua obra *Os tempos hipermodernos*. Em discussões recentes, nos mostra as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea e hipermoderna, em que existir significa estar cada vez mais ligado à tela e interconectado à rede, compartilhando informações e conhecimento. Um momento de grandes transformações nos modos de viver de consumir. “A época hipermoderna é contemporânea de uma verdadeira inflação de telas.

Nunca o homem dispôs de tantas telas não apenas para ver o mundo, mas para viver sua própria vida” (Lipovetsky e Serroy, 2009, p. 255). As relações com os outros e com o mundo são cada vez mais mediatizadas pelas várias interfaces, nas quais as telas passam por um contínuo processo de convergência, que se interconectam e se comunicam:

Estamos no tempo da tela-mundo, do tudo-tela, contemporâneo da rede das redes, mas também das telas de vigilância, das telas de informação, das telas lúdicas, das telas de ambiente. A arte (arte digital), a música (videoclipe), o jogo (videogame), a publicidade, a conversação, a fotografia, o saber, nada mais escapa completamente às malhas digitais da nova ecranocracia (p.23).

E nessa nova “ecranocracia”, o conceito de comunidade é ampliado. As novas formas de comunicação transformaram as dimensões do espaço e do tempo. Já não é preciso estar face a face para que ocorra uma interação dentro de um grupo de pessoas, de uma comunidade.

Comunidades em rede

Nas comunidades virtuais, as pessoas podem cultivar relacionamentos, compartilhar interesses e identidades sem a necessidade de demarcações territoriais geográficas, conforme destaca Cecília Peruzzo (2009). Segundo a pesquisadora, “a mudança mais significativa refere-se à territorialidade geográfica, que deixa de existir enquanto dimensão fundamental na constituição de comunidades” (p.11).

Henry Jenkins (2009) sugere que a partir da convergência das mídias, os modos de audiência deixam de ser individualistas e passam a ser cada vez mais comunitários. “Para quase todos nós, a televisão fornece material para a chamada conversa na hora do cafezinho. E, para um número crescente de pessoas, a hora do cafezinho tornou-se digital” (p.55). Segundo ele, os vínculos com os antigos modelos de comunidade social estão se rompendo e as novas comunidades são definidas por afiliações voluntárias, temporárias e táticas, e reafirmadas através de interesses emocionais e intelectuais em comum. “Os membros podem mudar de um grupo a outro, à medida que mudam seus interesses, e podem pertencer a mais de uma comunidade ao mesmo tempo” (p.57). Marshall Sella, citado por Jenkins (p.327) afirma que “um homem com uma máquina (uma TV) está condenado ao isolamento, mas um homem com duas máquinas (TV e computador) pode pertencer a uma comunidade”.

No caso específico da televisão, a migração de seus conteúdos para a internet trouxe ao telespectador a possibilidade de acessar seus programas, de forma integral ou parcial, em qualquer momento do dia, do local em que estiver, por meio de diferentes dispositivos. O fenômeno da “segunda tela”, pela qual o telespectador acompanha a transmissão na televisão e na web, de forma simultânea, está cada vez mais presente no cotidiano desse novo consumidor televisivo. De forma síncrona ou assíncrona, ele pode participar, emitir opinião e

apresentar sugestões em rede, a partir dos *chats*, fóruns e redes sociais. Distancia do modelo clássico de ver TV e se torna cada vez mais programador. É nesse sentido, que Rui Cádima (2011) considera as redes sociais e as estratégias colaborativas, bem como, todo o conhecimento que delas resultará, como o grande elo social do século XXI. Com a possibilidade de ver e fazer o que, quando, onde e como quiser, “o novo programador torna-se também num “produtor”, e pode dizer-se que o próprio *broadcasting* está em evolução, por assim dizer, para o *egocasting*” (p.13).

Ao migrar de um modelo unidirecional para o multidirecional, a interatividade potencializa a participação efetiva do público, por meio de intervenções em diferentes níveis no processo de comunicação. Os telespectadores ganham poder de opinar e participar e reconfiguram o seu próprio tempo e espaço. Trata-se de uma “desterritorialização” das redes eletrônicas tradicionais, conforme sugere Lorenzo Vilches (2006), ao apontar os primeiros sintomas de mudança do público de televisão aberta para outros meios. “O público de televisão aberta marcha inexoravelmente em direção ao envelhecimento, enquanto cada dia aumentam os usuários mais jovens que se aderem às multimídias” (p.168).

Foi o que confirmou Manuel Castells (2009) em uma investigação conjunta realizada em três continentes durante um período de dois anos. A pesquisa, que resultou no livro “Comunicação Móvel e Sociedade. Uma Perspectiva Global”, comprovou que os jovens são quem utiliza as novas tecnologias de comunicação com maior frequência e também influenciam pessoas de outras idades. A investigação identificou também que a comunicação móvel ampliou, consideravelmente, a sociabilidade interpessoal e as práticas partilhadas, por meio das redes de relações construídas num “espaço híbrido de interação formado pela comunicação física, *on line* e móvel” (p.322). Que essas redes constituem-se de forma maleável, onde os indivíduos são inseridos ou eliminados, de acordo com o interesse e direcionamento dos participantes no processo comunicativo. E expandem-se e modificam-se a partir de uma estrutura de comunicação descentralizada e com múltiplas entradas e saídas.

Interação, Interatividade e Participação

Com a emergência das tecnologias digitais e as suas possibilidades de interação, a interatividade tornou-se o grande mote da indústria de eletrônicos, ao propor o estreitamento da relação entre o homem e a máquina. Mas, enquanto no mercado, o termo é banalizado ao ser utilizado como apelo comercial para agregar valor a distintos produtos, na academia é tema de discussões, quanto ao seu conceito e distinção em relação ao que vem a ser interação, interatividade e participação. Nesse sentido, de forma breve, procuramos conceituar a partir de um viés mais sociológico proposto por John Thompson, ao distinguir três tipos de interação, passando para um olhar mais tecnológico de Alex Primo, André Lemos, Marco Silva e Henry Jenkis.

Para explorar os tipos de situação interativa criados a partir do desenvolvimento dos meios de comunicação, em que a interação se dissocia do ambiente físico de tal forma que os

indivíduos podem interagir uns com os outros, mesmo não partilhando o mesmo ambiente de espaço e tempo, Thompson (2008) distingue três tipos de interação:

- Interação face a face: acontece em um contexto de co-presença e apresentam um caráter dialógico, no sentido de que geralmente implicam ida e volta no fluxo de comunicação. Os participantes normalmente empregam uma multiplicidade de deixas simbólicas como, gestos, sorrisos e diferentes entonações para transmitir e interpretar as mensagens trocadas.
- Interação mediadas: implicam o uso de um meio técnico como papel, fios elétricos, ondas eletromagnéticas, dentre outras, que possibilitam a transmissão de informação e conteúdo simbólico para indivíduos situados remotamente no espaço, no tempo, ou em ambos. Apresentam um caráter mais aberto do que as interações face a face, visto que os indivíduos têm que se valer de seus próprios recursos para interpretar as mensagens transmitidas.
- Quase-interação mediada: refere-se às relações sociais estabelecidas pelos meios de comunicação de massa como, os livros, jornais, rádio, televisão, entre outros. Essa interação se dissemina através do espaço e do tempo. Tem caráter monológico, com um fluxo de comunicação, predominantemente, em sentido único, enquanto as duas anteriores são dialógicas. Implica a produção de formas simbólicas para um número indefinido de receptores.

Ao distinguir entre os três tipos de interação, Thompson (2008) destaca que as situações interativas podem não coincidir, necessariamente, com um desses três tipos apresentados. “(...) muitas das interações que se desenvolvem no fluxo da vida diária podem envolver uma mistura de diferentes formas de interação – elas têm, em outras palavras, um caráter híbrido” (p.80).

Posterior ao conceito de interação, o termo interatividade surge na década de 1960, no contexto das novas tecnologias da informação e comunicação, ao incorporar uma nova dimensão conversacional traduzida por uma possível bidirecionalidade entre emissores e receptores, no fluxo comunicacional, conforme defende Marco Silva (2006). Uma concepção de comunicação gerada no contexto de fortes críticas aos meios e tecnologias de comunicação de massa, marcadamente unidirecionais, em que prevalecia a força de emissão dos produtos sobre os consumidores. Sobre interatividade, o autor parte do princípio de que um produto, uma comunicação, uma obra de arte, um equipamento são realmente interativos quando estão impregnados de uma concepção que contemple, entre outros fatores, a complexidade, multiplicidade, não-linearidade, bidirecionalidade, potencialidade e permutabilidade, permitindo, ao usuário-interlocutor-fruidor, a liberdade de participação, de intervenção e de criação. As novas tecnologias disponibilizam recursos às audiências, para que essas possam intervir no processo de comunicação. Ou seja,

[...] as audiências estão diante da possibilidade de “recuperação de algo de sua soberania para responder ou para intervir nesse processo da comunicação”. O interesse dos públicos em participação, em

intervenção, aliado às possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias é a feliz coincidência que pode resultar na construção de uma nova história da comunicação. E a presença dos cidadãos como gestores do processo comunicacional, interferindo na televisão, nas rádios e periódicos locais, pode favorecer o pluralismo até agora impedido pela concentração dos meios à maneira do modelo “Um-Todos” (p.103).

Na mesma linha de pensamento, Maria Luiza Belloni (2003) defende que a interatividade é a principal característica das tecnologias digitais, ou seja, uma característica técnica, que significa a possibilidade do usuário interagir com uma máquina. E interação é a ação recíproca entre dois ou mais sujeitos, de forma direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação). Como exemplo, a educadora utiliza as possíveis relações entre professor e aluno e, estudante e estudante nas plataformas de educação a distância.

As NTICs oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor / aluno; estudante / estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (*e-mail*, listas e grupos de discussão, *webs*, *sites* etc.) apresentam grandes vantagens pois permitem **combinar a flexibilidade da interação humana** (com relação à fixidez dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) **com a independência no tempo e no espaço**, sem por isso perder velocidade (p.59)¹.

Para André Lemos (1997), a interação homem-técnica é uma atividade tecno-social que esteve sempre presente na civilização humana. Ou seja, a interatividade é nada mais que uma nova forma de interação técnica, de característica eletrônico-digital, e que se diferencia da interação analógica que caracteriza a mídia tradicional. Segundo ele, a mídia tradicional (jornal, revista, rádio, televisão) direcionava a uma passividade no público, enquanto as tecnologias digitais permitem novas formas de circulação de informações, marcando a passagem do modelo transmissionista de “um para todos”, para o modelo “todos para todos”, que constitui uma forma descentralizada de circulação de informações.

De acordo com Alex Primo (1999), interação significa “ação entre”. O que significa recusar a valorização do que ocorre no campo da emissão ou da recepção, “para se deslocar a investigação para o que ocorre entre os interagentes, isto é, a interação, as ações entre eles, as mediações” (p.16). A tecnologia disponível hoje permite a implementação de ambientes de intensa interação e esta não pode ser entendida apenas como uma variação quantitativa de velocidade de resposta do computador, propõe o pesquisador. “É preciso valorizar a bidirecionalidade, a comunicação contextualizada, enfim, aquilo que ocorre entre os interagentes e a evolução inventiva e criativa dos relacionamentos” (p.19).

¹ Os grifos são da autora.

Em relação ao conceito de interatividade e de participação, embora esses termos sejam muito utilizados de forma indistinta, Henry Jenkins (2009) estabelece uma distinção em que ambos assumem significados bem diferentes. “A interatividade refere-se ao modo como as novas tecnologias foram planejadas para responder ao *feedback* do consumidor” (p.189). Ou seja, existem diferentes níveis de interatividade em função das diferentes tecnologias de comunicação. E essas relações do consumidor com as tecnologias permitem interferir no universo representado, mas o que se pode fazer nesses ambientes está previamente determinado pelo campo da produção. Enquanto a participação “é moldada pelos protocolos culturais e sociais” (p.190). Nesse sentido, a participação é mais ilimitada que a interatividade e controlada mais pelos consumidores dos produtos mediáticos do que por seus produtores. “Permitir aos consumidores interagir com as mídias sob circunstâncias controladas é uma coisa; permitir que participem na produção e distribuição de bens culturais - seguindo as próprias regras - é totalmente outra”. Dessa forma, entendemos que os fundamentos da interatividade estão ancorados na participação, pela qual torna-se possível interferir e transformar um determinado conteúdo.

Em tempo de convergência, novas audiências

Ao integrar o áudio, imagens e textos digitais pelas redes de dados, deixam de existir as rigorosas distinções entre os meios de comunicação. Os meios de massa convencionais, como o rádio, a televisão, o cinema e os impressos, começam a se associar em formas híbridas, em um único meio, que Straubhaar e La Rose (2004) definem como uma memória de computador de grande escala, conectada a uma rede de transmissão de dados de alta velocidade. A convergência modela tudo, desde a linguagem à organização das empresas, que são obrigadas a rever suas práticas e reorganizar o seu modelo de produção. Os produtos começam a ser pensados e produzidos para atender as diversas mídias, como destaca Newton Cannito (2010): “Isso faz com que as obras sejam, desde o início, concebidas com uma linguagem adequada a várias saídas, ou conteúdos extras que possibilitem ações *cross media* (mídia cruzada) ou *transmídia*” (p.84).

Retomando estudos realizados nas últimas décadas e confrontando com resultados de pesquisas sobre audiência televisiva em Portugal, Eduardo Cintra Torres (2004) busca, em suas investigações, traçar um quadro da “complexificação da sociedade e dos indivíduos”, a fim de verificar as consequências atuais na quebra de audiência na televisão generalista e, quais as suas tendências. Seu percurso teórico estabeleceu dois pontos de partida. Primeiro, que, o indivíduo é múltiplo, fragmentado e diverso. Segundo, que, reunido num eu completo, interage diferentemente conforme o outro que enfrenta. Conforme o autor, a sociedade complexa, ao oferecer ao indivíduo uma variedade de conteúdos e em diferentes formas, o mesmo responde a partir de diferentes direções e constrói a sua identidade, pois já não é um receptor passivo diante dos poderosos meios de comunicação de massa. Ao contrário, o espectador é agora, como denomina o autor, um ser múltiplo que se divide em vários “eus”:

O espectador de televisão é, portanto, uma pessoa múltipla enquanto espectador: é parte da audiência de muitos meios, mas há agora que acrescentar que cada meio exerce mais do que uma função. A televisão exerce funções muito diferentes para as pessoas e para cada pessoa em particular, seja num certo momento, seja ao longo do dia, da semana, da estação do ano. Um espectador de televisão pode ser um indivíduo isolado a uma hora do dia e parte de um grupo (familiar, tribal, etc.) a outra hora do dia. (p.1031).

Esse receptor múltiplo transita, ora pela televisão generalista, considerada por Torres como a “televisão do nós”, que é a de todos, da família, do debate, da comunidade etc., ora pela, “televisão do eu” que são os canais temáticos e proporcionam uma experiência mais individualizada de ver televisão. E nessa sociedade de indivíduos plurais, a televisão se vê forçada a alterar o padrão da sua programação, com modelos voltados para pequenos grupos e não mais para as massas. São sinais de mudança na natureza da audiência, que se mostra mais ativa e participativa. “A experiência televisiva das audiências é cada vez mais fragmentada e essa é uma das suas principais características presentes e futuras” (p.1028). Por sua vez, com a criação de seus sítios eletrônicos, tornou-se necessária a produção de conteúdos para a televisão e para a web que sejam complementares entre si, respeitando-se as características próprias de cada mídia. Aumenta assim, a necessidade de abastecer esse telespectador com informações extras, acerca dos programas apresentados. Rui Cádima (2011) compartilha da ideia de que grandes desafios são impostos, face a emergência de uma era “pós televisiva”, em que os seus conteúdos distribuídos pelas múltiplas extensões móveis direciona a uma maior individualização. “(...) para uma hiper-personalização da experiência de consumo digital, para uma recepção ubíqua cuja caracterização escapa à lógica tradicional de distribuição da comunicação” (p.196). Cádima, entretanto, observa que ainda não convém configurar completamente esse novo sistema como “pós televisivo”, em razão das sucessivas mudanças e atualizações tecnológicas, principalmente em função da “delicada guerra estratégica e industrial entre o televisor e o computador” (p.185). Mas deixa claro a necessidade de aprofundar, de forma científica e qualitativa, o conhecimento dos públicos que tendem a uma maior individualização.

Direcionamento da pesquisa e algumas inferências

A pesquisa em curso, compreende a análise de dois programas televisivos veiculados em emissoras públicas no Brasil e em Portugal. A investigação está sendo realizada a partir de três campos de interesse, definidos como Plano de Expressão, Plano de Conteúdo e Plano de Interatividade. Entretanto, é na interatividade que debruçamos maior atenção, buscando compreender como a multidirecionalidade está sendo implementada na televisão pública, nesses dois países. Tendo o sistema público de televisão como pano de fundo da

pesquisa, busca-se perceber como as tecnologias interativas, nomeadamente as redes sociais, podem contribuir para uma maior participação da comunidade. E, se podem reforçar o seu papel de serviço público, na perspectiva de Rincón (2002, p.29), ao afirmar que a televisão pública deve ser uma “alternativa audiovisual de encontro da sociedade, de fomento dos direitos do cidadãos, e de reconhecimento da pluralidade social que nos habita”.

A partir de um recorte, apresentamos algumas inferências preliminares referentes ao modelo de participação que está sendo estabelecido no **5 Para a Meia Noite**. O programa estreou na RTP2 (Rádio e Televisão de Portugal) em 22 de junho de 2009 e no dia primeiro de julho iniciou sua página no *Facebook*. Do gênero *talk-show* de humor, vai ao ar de segunda a sexta feira, por volta da meia noite. Atualmente é veiculado na RTP1, que também faz parte do sistema público de televisão portuguesa. O programa é comandado por cinco apresentadores, com um para cada dia da semana. Em um cenário descontraído, e de uma maneira informal e sempre com um tom de humor, os apresentadores recebem os seus convidados, que contemplam as mais diversas áreas. O programa tem como principal mote, a interatividade com o público, que procura envolvê-lo durante e após a sua exibição, por meio das suas redes sociais. Todos os episódios são disponibilizados e armazenados em seu site, onde podem ser vistos ao vivo ou no horário em que o telespectador escolher.

Ao acompanhar o comportamento do telespectador por meio da página do *Facebook* do programa, percebe-se um crescimento na participação, tanto em termos quantitativos, no que se refere ao número de pessoas a aderirem a página, quanto na participação com comentários, críticas e questionamentos. Em abril de 2013, essa rede social somava mais de 662 mil seguidores, pessoas que acionaram a opção “curtir”, e mais de 11 mil pessoas comentando, interagindo e participando em rede, conforme revela o contador da própria página. A participação do público, por meio da rede social, foi gradativa, mas desde o início já utilizava a plataforma para expressar suas vontades. A exemplo do que aconteceu no segundo mês de programa, no episódio exibido dia 5 de agosto de 2009, em que a mudança de um entrevistado movimentou a rede (imagens 1, 2, 3, 4 e 5). Os telespectadores utilizaram o espaço virtual para manifestar sua opinião.

Imagem 1: Postagem da produção



Fonte: Facebook

Imagens 2, 3 e 4: Comentários dos telespectadores



Fonte: Facebook

Dos 42 comentários, todos de telespectadores, 37 foram feitos logo após a postagem da produção informando a mudança. Durante o programa foi feito apenas 1 e, após a exibição, 4. Alguns telespectadores participaram mais de uma vez, revelando uma aproximação ao que pode ser considerado um diálogo. Nesse exemplo, 4 comentários foram feitos por uma única pessoa. Uma outra fez 3 e, outra 2. A maioria dos telespectadores, utilizou o espaço para criticar a escolha do entrevistado.

Um outro exemplo, mais recente, dessa participação, pode ser observada no episódio nº 73, que foi ao ar no dia 24 de abril de 2013. As quatro postagens inseridas pela produção para apresentar os entrevistados, convidar para o início do programa, e a participarem com perguntas, registrou 260 comentários. Desse total, 48 foram feitos por um único telespectador, que de certa forma, monopolizou a discussão a ponto de incomodar o próprio apresentador, que em vários momentos pediu que o telespectador fosse apreciar um pouco o sol para passear um pouco, ou que já estava tarde: “São 2 da manhã. Vá descansar que eu também vou”; “Outra vez, devia sair mais”.

Nas imagens 5 e 6, pode ser visto parte dos comentários feitos na última postagem do episódio, na página do Facebook, em que a produção insere uma foto com os entrevistados do dia, numa forma de agradecimento aos convidados e para que os telespectadores possam dar o seu feedback sobre o programa. Essas postagens feitas pela produção servem como base, para direcionar a participação do público. O que não impede aos participantes alterarem a direção, lançando outros assuntos na discussão.

Imagens 5 e 6: Comentários dos telespectadores no episódio nº 73



Fonte: Facebook

Considerações finais

O que se percebe, a partir de informações preliminares da pesquisa em curso, é que a multidirecionalidade na televisão pública portuguesa, já começa a mostrar resultados. Com base na observação das redes sociais do programa **5 para Meia Noite**, verifica-se que esses ambientes, além de servirem de espaço de divulgação do programa, constituem-se também em espaços públicos para a conversação. Assim, o programa aproxima-se do que vem a ser o modelo de comunicação multidirecional, em que a produção possa interagir de fato, no sentido de estabelecer diálogo com os telespectadores, e estes interagirem não só com a produção, mas também com outros telespectadores.

Embora, na maioria das vezes, o fluxo dessa comunicação analisada ainda esteja assentado aos moldes unidirecionais, nos quais o emissor abre o diálogo e não permanece na conversação, os telespectadores começam a alimentar essa "multiconversação", como refere Raquel Recuero (2012), ao defender esta, como principal característica das comunicações em rede. Ao ampliarem essas conversas públicas e coletivas, os telespectadores ganham espaço e força para opinarem sobre o que querem, ou não, assistirem em seus programas. São espaços onde os participantes podem influenciar, acompanhar e criticar as ações políticas, organizar protestos e construir fenômenos, conforme destaca Raquel Recuero (2012, p.18): "É nessa conversação em rede que nossa cultura está sendo interpretada e reconstruída".

Esse movimento de mudança no cenário midiático, ao contrário do que ocorreu antes, ganha força num momento em que as pessoas começam a sentir que possuem mais poder para opinar, interferir e mudar, reforça Henry Jenkins (2011, p.332): "Uma política de

participação começa a partir do pressuposto de que podemos ter maior poder coletivo de barganha se formarmos comunidades de consumo”. Ao explorar as potencialidades dos dispositivos interativos disponíveis, a exemplo das redes sociais, o serviço público de televisão pode tirar partido dessa tecnologia para aproximar e dar voz aos seus públicos. Como descreve Jenkins (2009, p.343), a cultura da convergência é o futuro, mas que está sendo moldada hoje. “Os consumidores terão mais poder na cultura da convergência – mas somente se reconhecerem e utilizarem esse poder tanto como consumidores quanto como cidadãos, como plenos participantes de nossa cultura”.

O cenário atual requer investimentos tecnológicos e mudanças no processo de criação, produção e recepção, para garantir a sobrevivência do sistema televisivo. Mesmo não sendo concebidas e nem estruturadas nas mesmas bases econômicas das televisões privadas, as emissoras públicas também precisam de públicos. Dependem deles para se manterem vivas e justificarem a sua existência. E para atender as novas demandas desses públicos, precisam investir em novos conteúdos, com linguagens visuais que explorem a interatividade e a participação, sem esquecer a sua contribuição no reforço à cidadania e na valorização da diversidade cultural, de forma que possam “garantir efetivamente uma experiência democrática assente na diversidade, na inclusão e no pluralismo das vozes”, como propõe Rui Cádima (2011, p.185).

Referências bibliográficas

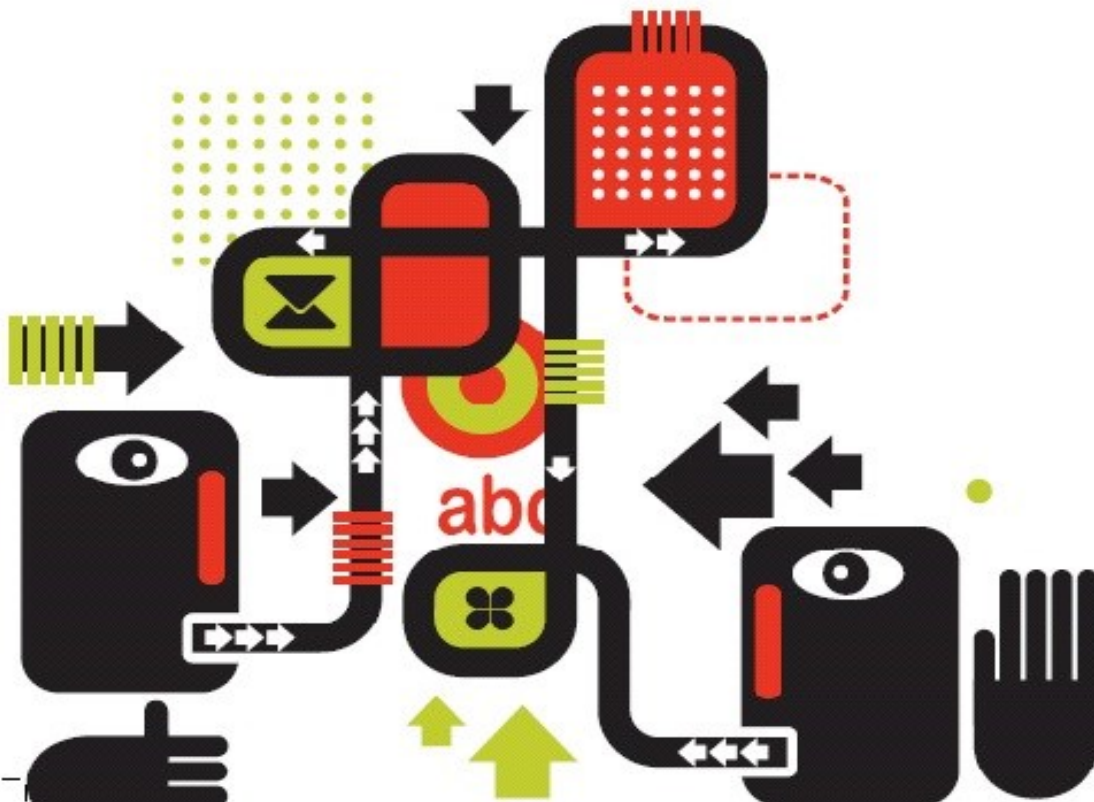
- Belloni, M. L. (2003). *Educação a Distância*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Cádima, R. (2011). *A Televisão, o Digital e a Cultura Participativa*. Lisboa: Ed. Media XXI/Formalpress.
- Cannito, N. G. (2010). *A televisão na era digital: interatividade, convergência e novos modelos de negócio*. São Paulo: Summus.
- Castells, M., Fernández-Ardévol, M., Linchuan Qiu, J. E Sey, A. (2009). *Comunicação Móvel e Sociedade*. Uma perspectiva Global. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jenkins, H. (2009). *Cultura da Convergência*. São Paulo, Editora Aleph.
- Lemos, A. (1997). *Anjos interativos e retribalização do mundo. Sobre interatividade e interfaces digitais*. Recuperado em 10 de janeiro de 2013, de [<http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/interac.html>].
- Lipovetsky, G. e Serroy, J. (2009). *A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna*. Porto Alegre, Sulina.
- Machado, A. (2011). Fim da Televisão?. *Revista Famecos*. V. 18(n. 1), p. 86-97. Recuperado em 20 de janeiro de 2013, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/8799/6163>.
- McQuail, D. (2003). *Teoria da Comunicação de Massa*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Orozco Gómez, G. (2006). *Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos*. In: Moraes, D. (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro, Mauad.
- Peruzzo, C. M. K. (2002). *Comunidades em Tempo de Redes*. In: *Comunicación y movimientos populares: Quais redes?* Porto Alegre: Editora Unisinos. Recuperado em 20 de fevereiro de 2012, de http://www.ciciliaperuzzo.pro.br/artigos/comunidades_em_tempos_de_redes.pdf
- Primo, A. e Cassol, M. (1999). *Explorando o conceito de Interatividade: definições e taxonomias*. Recuperado em 19 de março de 2013, de <http://usr.psico.ufrgs.br/>.
- Recuero, R. (2012). *A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina.
- Rincón, O. (2002). *Televisão pública: do consumidor ao cidadão*. São Paulo: Friedrich Ebert Stiftung – Projeto Latino-americano de Meios de Comunicação.
- Salaverría, R. A. (2010). In *Convergencia Digital – Reconfiguración de los Medios de Comunicación em España*. Coord. Xosé L. G. e Xosé P. F. España: Universidade de Santiago de Compostela.
- Silva, M. (2006). *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet.
- Straubhaar, J. D. e La Rose, R. (2004). *Comunicação, mídia e tecnologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Thompson, J.B. (2008). *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Toffler, A. (1995). *A Terceira Onda*. Rio de Janeiro: Record.
- Torres, E. C. (2004). *Televisão do nós e televisão do eu – A encruzilhada da televisão generalista*. *Análise Social*, vol. XXXVIII (169). Recuperado em 15 de novembro de 2012, de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218650872Y5xHH8ca6Lp68JC2.pdf>.
- Vilches, L. (2006). *Migrações midiáticas e criação de valor*. In: Moraes, D. (org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro, Mauad.
- Wolton, D. (2004). *Pensar a Comunicação*. Trad. de Zélia L. A. Brasília, Editora Universidade de Brasília.



2º CONGRESSO Literacia, Media e Cidadania

POSTERS



Comissão Nacional da UNESCO Portugal
Portuguese National Commission for UNESCO



Conselho Nacional de Educação



ENTIDADE REGULADORA PARA A COMUNICAÇÃO SOCIAL



Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



GABINETE PARA OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL



Universidade do Minho



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA





Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

As potencialidades do cinema para construção do conhecimento

Daniele Savietto Filippini (danisavietto@hotmail.com)

Unicamp

Resumo: Este artigo propõe-se a discutir o cinema como facilitador na construção do conhecimento em sala de aula através da análise de teorias relacionadas à aprendizagem e do discurso narrativo de obras cinematográficas que possibilitem uma construção real e significativa, visando uma educação emancipadora para um cidadão consciente e ativo.

Para isso foi escolhido o documentário brasileiro "Criança, a alma do negócio" (2005), que visa discutir os malefícios da publicidade infantil. O filme foi analisado através de situações que poderiam permitir a construção do conhecimento levando em consideração as teorias construtivistas para a construção do mesmo.

Posteriormente foi realizada uma experiência com adolescentes de baixa renda pertencentes a uma ONG na cidade de Jundiaí com idades de 14 a 16 anos, onde assistiram ao filme e responderam um mesmo questionário duas vezes, antes e após a exibição do filme, para avaliar quais impressões o documentário causou e quais conhecimentos puderam ser construídos.

O objetivo do estudo foi desconstruir a visão do cinema somente como entretenimento e realizar uma experiência prática onde os alunos tivessem apenas o conteúdo do filme como objeto para a construção de um novo saber através de uma visão crítica da realidade.

O documentário "Criança, a alma do negócio" (2005) mostrou-se muito eficaz para este fim por possuir elementos cinematográficos estruturados através da montagem e narrativa que permitiram ao espectador vivenciar os processos cumulativos, construtivos e de autoregulação em relação às idéias apresentadas no filme e, conseqüentemente, desenvolver um aprendizado em relação à essas ideias. A experiência realizada com os alunos obteve um resultado muito satisfatório, pois comprovou que o cinema, mesmo usado de forma isolada, é capaz de construir um conhecimento significativo. Quando as respostas dos questionários foram copiladas e comparadas houve um contraste muito grande ilustrando a força do audiovisual para a construção significativa do conhecimento.

Palavras chave: educação, cinema, cidadania.

Introdução:

Utilizar o cinema como ferramenta no auxílio á educação não é novidade já que muitas de suas potencialidades são reconhecidas, e essa prática concerne desde o início da experiência cinematográfica.

Analisando sobre uma perspectiva educacional podemos dizer que o cinema nasceu como ferramenta de estudo e aprendizagem já que os primeiros filmes da história realizados pelos irmãos Lumière caracterizam-se pelo registro de cenas cotidianas. Ele foi um experimento científico muito antes de se tornar a grande indústria do entretenimento.

Na década de 1910 a relação entre cinema e educação cresceu na Europa através de reflexões que relacionavam o potencial do cinema para a transformação social do homem. Países como Alemanha, Itália, União Soviética, entre outros, perceberam no cinema a capacidade de influenciar o comportamento das massas. Na Inglaterra Grierson viu no cinema a possibilidade de renovar o processo educacional.

No Brasil tivemos a criação do INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo) em 1936, onde 357 filmes educativos foram realizados entre 1938 e 1964.

Mas apesar disso, essa prática aparentemente tão comum no início da produção audiovisual não evoluiu como poderia já que o que se vê no cotidiano escolar é o cinema sendo usado muito mais como entretenimento ou para preencher uma lacuna quando não há aula ao invés de uma ferramenta para construir um conhecimento significativo no educando.

Essa visão errônea do cinema apenas como diversão muitas vezes é partilhada não só pelos alunos, mas pelos que não tiveram formação adequada para enxergar as potencialidades do audiovisual, ou mesmo quando a enxergam não estão preparados para analisar e utilizar os diversificados meios audiovisuais para compor suas aulas, falta no Brasil uma educação para as mídias em sentido amplo, que atinge-se primeiro o educador para que este estivesse apto a utilizar o cinema em sala de aula.

“É importante que o professor compreenda a grandiosidade do cinema como instrumento educacional e perceba que todo e qualquer filme pode ser utilizado como ferramenta metodológica, para isso, ele deve está ciente de quais os objetivos a alcançar e considerar não só a mensagem, como também a manifestação da linguagem, da cultura e enxergar o conteúdo como forma de informação e apreensão do saber. Assim, um filme produzido inicialmente para o cinema comercial, pode ser utilizado como recurso didático.” (FERREIRA, 2011, pg. 3)

Outro ponto a ser observado é também a escassez de filmes construídos com o objetivo de educar e construir um conhecimento, a falta dessas obras prejudica o professor que mesmo preparado não consegue encontrar filmes que se adequam de maneira satisfatória ao seu conteúdo dificultando ainda mais a utilização do cinema como ferramenta de aprendizagem.

Falta também o educador acreditar no cinema como construtor desse conhecimento e deixar de enxergá-lo como mero instrumento de entretenimento cotidiano, e para isso seria necessário que muitas pesquisas e experimentos nesse segmento fossem realizadas.

O cinema oferece inúmeras potencialidades para a construção do conhecimento, principalmente porque o cinema propicia uma vivência, ele é uma experiência cognitiva quase real.

Quando pensamos em uma educação significativa é um consenso entre os educadores de que situações autênticas favorecem a aprendizagem, lembrando que uma situação pode ser autêntica fisicamente ou cognitivamente. Sendo assim o cinema entra como um grande instrumento nessa construção já que ele ajuda a criar sempre esta situação autêntica.

Construção do Conhecimento

Antes de falar em um cinema de aprendizado revisaremos brevemente algumas teorias de aprendizagem. Para que o haja um resultado significativo na utilização do cinema como ferramenta na construção do conhecimento é necessário entender um pouco sobre como o conhecimento é construído pelo indivíduo.

Um dos fatores fundamentais para a construção do conhecimento é entender que ele não acontece de forma isolada, ele é o resultado de uma combinação de fatores preliminares que vão se integrando até que algo seja aprendido.

“Um dos aspectos que caracterizam teorias construtivistas de aprendizado é a visão de que a construção do conhecimento é um processo que ocorre ao longo do tempo à medida que elementos de situações prévias são conectados com elementos de novas situações.” (AKHRAS, 2010, pg.109)

As teorias construtivistas apontam que o indivíduo passa por alguns processos para que haja a construção desse conhecimento sendo eles os processos cumulativos, construtivos e de auto regulação.

“Com isso, os modos particulares pelos quais elementos de uma situação se conectam com elementos de outra situação em uma sequência de situações que ocorre em um processo de aprendizado, caracterizam propriedades particulares desse processo de aprendizado, como as propriedades que tornam um processo cumulativo, construtivo ou auto-regulado, que tem sido descritas como relevantes para o aprendizado”(AKHRAS, 2010, pg.110)

Quando falamos em cumulação de conhecimento estamos dizendo que nada tem significado ou é aprendido isoladamente, é necessária que ocorra uma repetição do conhecimento, e esse acúmulo causado pela repetição permitirá a construção do conhecimento.

Construção constitui todas as relações que o indivíduo faz das situações prévias com as que estão sendo apresentadas.

A auto-regulação acontece quando o indivíduo revisa tudo o que foi recebido, descartando o que se torna desnecessário, essa etapa é feita exclusivamente pela pessoa.

Potencialidades do Cinema

O cinema é antes de tudo uma experiência sensorial. Isso por si só já enfatiza o quanto ele pode ser usado para construir o conhecimento tendo como base que todo conhecimento vem a partir de experiências autênticas acumuladas com o tempo.

“São amplamente reconhecidas as potencialidades do cinema de intenção educativa. O primeiro filme exibido em sala (“A saída dos operários da Fábrica Lumière”) foi, sem que dissessem conscientes os autores (os irmãos Lumière), um documentário... de intenção educativa. O filme *documentava o mundo!* E rapidamente alguns educadores se aperceberam do meio poderoso para ensinar que acabava de ser inventado.” (Oliveira, 2009, pg. 5571)

O cinema causa projeção fazendo com que o telespectador vivencie a experiência, isso é percebido já que quando vemos um filme nos assustamos, choramos, sorrimos apesar de conscientemente sabermos tratar-se de uma ficção. Na frente da tela você vive o herói e sofre suas escolhas.

“Dizia também, à época, um Inspector da Academia, sobre as vantagens do cinema: Se é verdade que a imagem é um meio poderoso para conhecer e que ver é quase saber, o cinema, acrescentando o movimento permite ter uma ideia mais exacta dos objectos ou dos fenómenos longínquos que não podemos, ou não pudemos ter sob os nossos olhos. Ele não os mostra apenas animados ou vivos mas permite conhecê-los melhor do que na realidade já que pode mostrá-los de novo e fazê-los ver as vezes que quisermos. (...) Assim o cinema pode contribuir para fixar conhecimentos ao mesmo tempo que rectifica as imagens falsas que fazíamos da realidade. Com a ajuda dos dados que encontramos nos livros, por exemplo, imaginávamos frequentemente um mundo muito diferente do que é efectivamente. O cinema permite rectificar as construções falsas. Basta, para que nos convençamos disto, ouvir dizer, à saída de uma representação: não imaginava que isto ou aquilo fosse assim.” (Oliveira, 2009, pg. 5575)

Rubem Alves apresenta quatro pilares educacionais que servem como base não só para a construção do conhecimento, mas para a formação do indivíduo de maneira completa. Um destes pilares é o aprender a aprender, a autonomia que o aluno deve ter frente ao processo de aprendizagem, nessa visão o cinema se torna um forte aliado, já que a experiência cinematográfica é sempre individual e pede ao aluno envolvimento e autonomia, “Assim linguagem audiovisual possibilita ao professor promover a autonomia do aluno quando altera seu papel de transmissor para mediador de aprendizagens.” (Quintino, 2010)

“Um filme tem forte apelo emocional fazendo com que os alunos se tornem motivados a aprender os conteúdos apresentados pelo professor. Por meio de um filme o educando compreende de maneira sensível. Ao assistir um filme, além da abordagem rotineira de conteúdos, ocorrem vivências de todos os tipos: emoções, sensações, atitudes, ações, conhecimentos.” (Quintino, 2010, pg. 6)

Crianças, a alma do Negócio:

Realizado em 2008 por Estela Renner, o filme explora de forma muito crítica o papel da publicidade no incentivo ao consumismo infantil. Com entrevistas de especialistas em psicologia, educação, comunicação, direito e sociologia, além de mães e as próprias crianças, o filme acusa a mídia de manipular a criança para favorecer o consumo, além de expor a quantidade de horas que as crianças brasileiras passam em frente a TV e a falta de uma regulamentação rígida em relação a publicidade.

Como base de análise foi adotado o mesmo sistema de investigação encontrado no artigo Uma Perspectiva Teórica para o documentário como cinema de aprendizado de Fábio Nauras Akharas, dividindo o filme em situações capazes de identificar os processos cumulativos, construtivos e de auto-regulação na estrutura narrativa. Essas situações estão numeradas de acordo com a sequência em que aparecem, lembrando que nem todas as situações foram descritas.

Situação 1 - A abertura do documentário apresenta duas crianças brincando em um parquinho – constrói a ideia de que criança gosta de brincar.

Situação 2 - Crianças em frente a Tv enquanto em voz over é dito que a infância está ficando para trás e que isso faz com que existem consumidores precoce – neste momento você já entra em conflito com a ideia anterior, mas você acha apenas que a infância está só acabando antes.

Situação 3 - Mostra escrito na tela que bastam 30 segundos para uma marca influenciar uma criança – constrói o conhecimento do perigo então que é deixar uma criança em frente a televisão.

Situação 4 - Depoimento de uma criança dizendo que quando vê algo na televisão tem vontade comprar e pede para os pais, mas nem sempre os pais podem comprar – constrói o conhecimento de que as crianças estão sendo influenciadas pela Tv para consumir, acumulando o conhecimento apresentado na situação número 2.

Situação 5 - Cenas de comerciais infantis com depoimento de uma mãe em voz over dizendo que as propagandas mechem com as crianças e elas não tem maturidade para entender – constrói o conhecimento de que o grande vilão é a publicidade e a TV.

Situação 6 - Entrevista com uma mestre em educação que diz que o foco da publicidade é a criança porque se sabe que ela tem poder de decisão dentro da casa. – constrói o conhecimento de que toda a publicidade é pensada em manipular as crianças para que não só elas, mas todos consumam mais.

Situação 7 - Depoimento de uma mãe que diz que o filho quem decide o que é comprado dentro de casa, ele quem apresenta os produtos para a. – Reforça a ideia do conhecimento de que as crianças tem o poder de decisão de compra criando uma acumulação de conhecimento.

Situação 8 - Depoimento de mestre em sociologia dizendo que a quantidade de tempo que a criança passa em frente a TV é muito maior do que passa com os pais. – constrói o conhecimento de que a criança está recebendo mais influencia da mídia do que da família.

Situação 9 - Mostra uma criança em um bairro periférico e depois ela imita um comercial. – reforça a ideia de como a criança é influenciada pela propaganda criando uma acumulação de conhecimento.

Situação 10 - Depoimento de mães dizendo que os comerciais influenciam todas as crianças e por isso as outras crianças passam a influenciar também outras crianças a consumirem para serem iguais. – ideia de que todas as crianças estão sendo influenciadas de maneira muito negativa. Constrói o conhecimento de que a publicidade infantil não deveria existir.

Situação 11 - Depoimento de um mestre em direito constitucional dizendo que a qualidade a publicidade no Brasil é muito boa. – constrói a ideia de que a publicidade está fazendo isso de propósito.

Situação 12 - Depoimento de um doutor em comunicação que diz que a publicidade promete felicidade e integração, seguindo por um comercial infantil onde uma criança diz que para a criança ganhar elogios e ser aceita ela deveria ter roupas novas. – Constrói o conhecimento de que a criança sente que para ser aceita pelos outros precisa consumir.

Situação 13 - Professor de psicologia diz que roubam por um tênis importado não porque não tem sapato, mas para ter uma marca de vencedor. – reforça o conhecimento de que a pessoa sente que precisar ter algo para ser aceita e se sentir bem com ela mesma. Gera mais cumulação de conhecimento.

Situação 14 - Depoimento de especialista dizendo que o desejo é implantado pela publicidade e que a criança passa a querer para se sentir melhor. – Reforça a ideia de que a publicidade faz com que a criança necessite consumir. – cumulação de conhecimento reforçando a publicidade como vilã convencendo a criança que não pode interpretar direito que ela necessita daquilo para se sentir melhor.

Situação 15 - Depoimento de uma criança em uma casa bem simples dizendo que quando vê algo que não pode ter dói no coração. – Reforça a ideia anterior de que a criança necessita consumir para se sentir melhor acumulando conhecimento sobre isso e constrói uma nova ideia de que isso atinge crianças que não possuem condição financeira para consumir.

Situação 16 - Depoimento da mestre em sociologia dizendo que os valores e desejos construídos pela publicidade afetam crianças que não podem consumir causando um sofrimento muito grande e mesmo as que podem buscam no consumo o que ele não pode dar. – reforça o conhecimento construído anteriormente e cria um novo, de que aquilo que a criança busca não esta no consumo..

Situação 17 - Apresentação de pesquisas que diz a lista de desejos de uma criança para o dia das crianças era em primeiro lugar mp4, 2 dinheiro, 3 animal de estimação, seguido por cenas de crianças mostrando vários brinquedos, calçados. – Constrói o conhecimento de que a criança quer o dinheiro para consumir.

Situação 18 - Um grupo de estudo com crianças onde perguntam o que eles fariam com um saco de dinheiro, eles respondem que comprariam coisas como: carro, casa, aparelhos eletrônicos. – Reforça a ideia de que a criança quer comprar pelo consumo, gerando uma acumulação do conhecimento construído na situação anterior.

Situação 19 - Crianças dizendo que adoram comprar, que preferem ir ao shopping do que a praia, neste momento é apresentado para as crianças 2 situações para escolherem o que

preferem: brincar ou comprar e apenas uma escolhe brincar, todas as outras comprar. – Neste momento acontece uma auto-regulação desconstruindo a ideia de que criança gosta de brincar.

Situação 20 - Mostra de fotos de animais e legumes para as crianças dizerem os nomes e elas não sabem o nome de nenhum. Depois apresentam embalagens de produtos industrializados e eles sabem os nomes de todas as marcas. – Reforça a ideia da publicidade influenciando as crianças.

Situação 21 - Mostra uma propagando de celular feita com crianças, depois uma criança falando ao celular e mostrando todos os aparelhos que já teve. – Acumulação de conhecimento, a criança é influenciada pela publicidade a consumir o produto.

Situação 22 - A mesma criança da situação anterior apresenta sua casa, uma casa bem simples mas cheia de presentes para ela, inclusive um jetski. – Constrói o conhecimento de que os pais, mesmo não podendo financeiramente compram para satisfazer o desejo da criança.

Situação 23 - Mães dizendo que a filha pediu um celular, ela não conhecia a marca, seguido de crianças falando sobre funções e marcas de celulares – Reforça o conhecimento construído na situação 7, de que quem conhece são as crianças e que elas apresentam para os pais.

Situação 24 - Crianças dizendo que já tiveram vários celulares e que não gostam de brinquedos. Seguido pelo especialista em psicologia dizendo que as crianças comparam os celulares umas das outras e que o celular passa a ter o papel de diferenciador. – Reforça o conhecimento construído na situação 12, de que para ser aceito a criança precisa do produto.

Situação 25 - Uma mãe dizendo que a filha é muito consumista. – Reforça o conhecimento de que as crianças se tornaram muito consumistas.

Situação 26 - Depoimento de pedagoga que diz que as crianças vão a escola com salto alto para imitar apresentadoras e que as crianças não conseguem correr. – constrói o conhecimento de que a publicidade esta atrapalhando o desenvolvimento das crianças

Situação 27 - Uma criança mostrando seus calçados – ilustra e comprova o que a situação anterior acumulando conhecimento sobre isso.

Situação 28 - Crianças mostrando a quantidade de coisas que tem, seguido de pais dizendo que ficam sem dinheiro para comprar o que a criança quer e as crianças brincam muito pouco ou nem utilizam o produto, mães de diversas classe sociais dizendo a mesma coisa – auto regulação do papel da TV e de que a criança consume por consumir e não por realmente quererem aquele produto e que isso acomete todas as crianças.

Situação 29 – Especialista diz que para as festas infantis se diferenciam por ter mais coisas, que as crianças contam pela quantidade – constrói o conhecimento de que as crianças necessitam da quantidade para se satisfizer.

Situação 30 – Mães e especialistas dizem que a televisão e o consumo deixam as crianças iguais. – constrói um novo conhecimento de que as crianças querem ser iguais graças a mídia e para isso precisam consumir.

Situação 31 – Grupo de pais discute o papel dos pais que necessitam trabalhar sempre mais para dar mais aos filhos. – reforça o conhecimento construído de que a mídia passa mais tempo em contato com os filhos que os próprios pais.

Situação 32 – Depoimento de crianças que dizem ter muita maquiagem e que sempre carrega um batom e se maquiam para sair de casa, além de cabeleleira que diz arrumar crianças de 4 anos no salão. – reforça o conhecimento construído de que a infância está acabando cada vez mais cedo já que maquiagem é tido como “coisa de adulto”.

Situação 33 – especialista diz que as roupas infantis são iguais as de adultos citando como exemplos sapatos de salto que impossibilitam a criança de brincar. – Cumulação de conhecimento sobre o encurtamento da infância.

Situação 34 – é apresentado para crianças legumes e frutas e elas não sabem os nomes, porem quando é apresentado para elas embalagens e logos todas sabem identificar as marcas. – Constrói e reforça o tamanho da influencia da mídia no universo infantil

Situação 35 – nutricionista apresenta o problema dos alimentos industrializados para o desenvolvimento infantil – Constrói o conhecimento de que as empresas não estão preocupadas com as crianças, que as vendas valem tudo.

Situações 36 – especialistas em leis apresentam a falta de regulamentação para publicidade infantil no Brasil, enquanto em outros países ela é proibida – Constrói o conhecimento de que os responsáveis por intervir na situação não estão fazendo nada.

Situação 37 – especialistas apontam os problemas ambientais que o consumo trás, e que o encurtamento da infância e o aumento da taxa de longevidade faz com que o poder destrutivo do homem frente a natureza aumente. – Acrescenta um novo conhecimento com um problema que ainda não havia sido abordado, e isso reforça a visão negativa sobre a mídia e a publicidade.

Situação 38 – professora diz que o consumo encorajado pela publicidade está acabando com a infância, enquanto outro especialista diz que publicitários que fazem isso são antiéticos e essa atitude desconsidera o futuro já que acabar com a infância é acabar com o futuro. – Mais uma vez há cumulação de conhecimento sobre o malefício da publicidade destinada as crianças.

Situação 39 – O filme finaliza da mesma maneira que começa, com crianças brincando. – A última cena cria uma sensação de nostalgia já que neste momento o espectador não acredita mais que essa é a realidade das crianças.

O filme constrói através das cenas situações que levam o espectador refletir sobre o papel da publicidade e como ela está agindo prejudicialmente na vida das crianças. Ele é capaz de promover um novo conhecimento sobre um assunto que muitas vezes não é levado a sério pela sociedade.

Foi ainda possível verificar que o filme apresenta situações capazes de gerar conhecimento no espectador, estando apto para ser usado em sala e aula e promover aprendizado sobre o tema.

Aplicação do Questionário:

É importante ressaltar que apenas o documentário foi utilizado para promover aprendizado, não foi feita nenhuma pesquisa preliminar ou posterior sobre o assunto. Os alunos responderam o questionário tendo como base seu conhecimento preliminar e o que foi aprendido com a obra audiovisual

Primeiro foi entregue aos alunos um questionário contendo cinco questões relacionadas ao assunto que seria trabalhado no filme. Os alunos foram encorajados a responder o questionário com suas opiniões sobre o assunto sem se preocupar em estarem certos ou errados.

Depois o filme foi exibido. Após a exibição o mesmo questionário foi entregue aos alunos novamente para que respondessem as mesmas cinco perguntas, mas agora a partir das impressões que tiveram com o documentário.

Sendo assim cada aluno respondeu cada pergunta duas vezes, a primeira antes do filme e a segunda depois. O questionário continha as seguintes questões:

1. Quanto você acha que uma marca influencia uma criança?
2. Para pertencer a um grupo a criança precisa ter algo material?
3. O consumo deixa as pessoas iguais?
4. Criança se preocupa com moda?
5. O que você pensa sobre publicidade infantil?

Depois de responder o mesmo questionário pela segunda vez os questionários foram copilados a fim de comparar a primeira e a segunda resposta dada pelo mesmo aluno para a mesma questão verificando assim se houve alguma mudança de opinião.

Os questionários foram aplicados para 25 alunos simultaneamente, e para ilustrar o resultado foram selecionadas as respostas de cinco alunos diferentes, um aluno para cada questão apresentada.

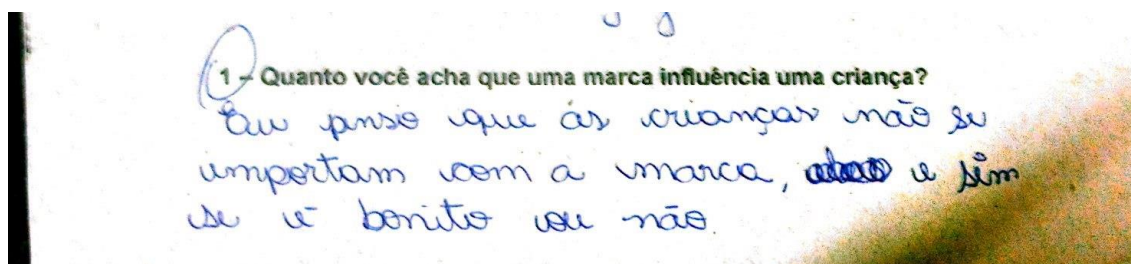


Fig. 1 – Primeira Resposta dada pelo aluno antes da exibição do documentário.

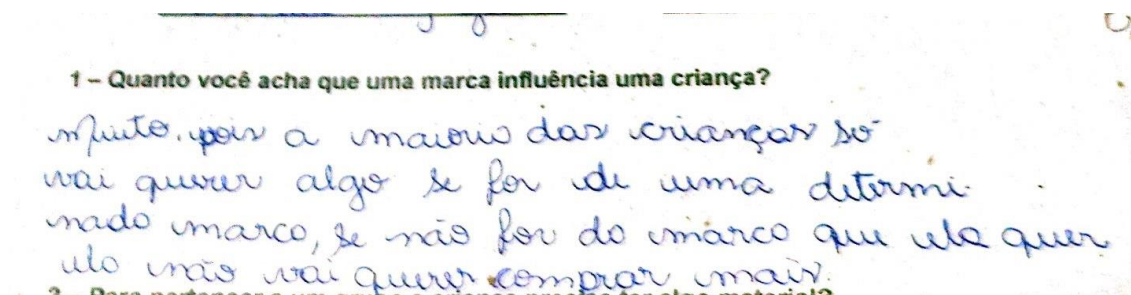


Fig. 2–Resposta dada pelo mesmo aluno da figura 1 depois da exibição do documentário.

A figura 1 ilustra a resposta da primeira questão dada pelo aluno na primeira vez que respondeu o questionário, enquanto a figura 2 a segunda resposta dada pelo mesmo aluno após o documentário.

Como podemos perceber a mudança de opinião foi drástica, na primeira resposta o aluno diz que crianças não se importam com a marca, já na segunda vez diz exatamente o oposto.

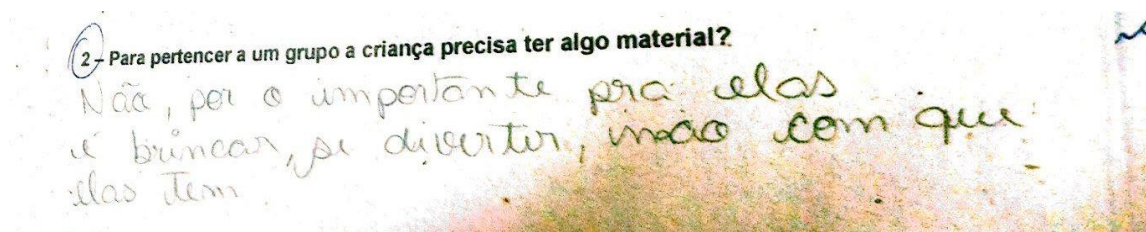


Fig. 3 – Primeira Resposta dada pelo aluno antes da exibição do documentário.

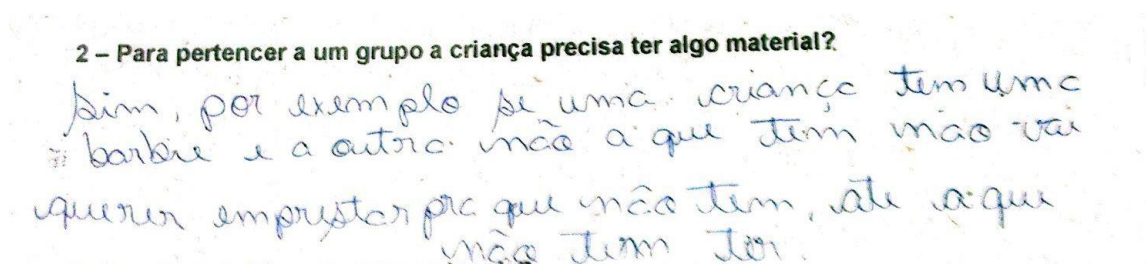


Fig. 4 –Resposta dada pelo mesmo aluno da figura 3 depois da exibição do documentário.

A figura 3 representa a resposta dada por um outro aluno para a segunda questão, enquanto a figura 4 a resposta do mesmo aluno para a mesma questão pós documentário. A mesma situação é verificada, o aluno passa a ter uma nova visão sobre o assunto totalmente contraditória a primeira.

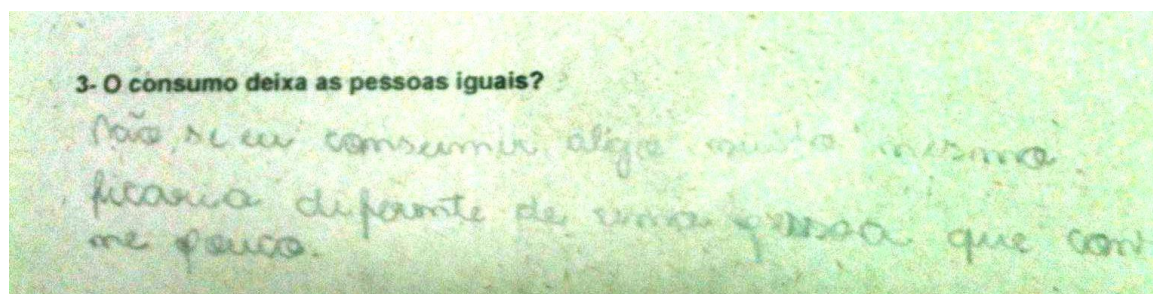


Fig. 5 – Primeira Resposta dada pelo aluno antes da exibição do documentário.

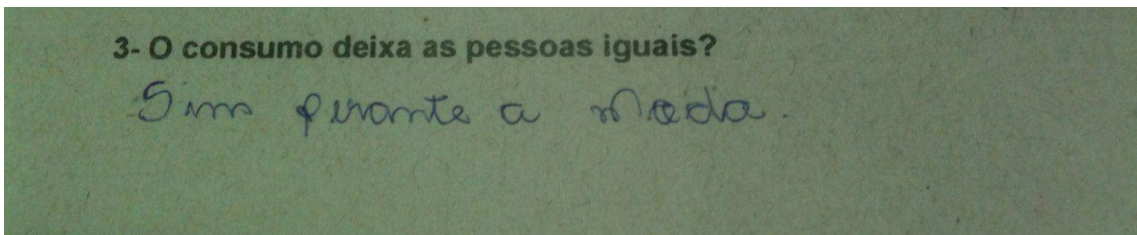


Fig. 6 – Resposta dada pelo mesmo aluno da figura 5 depois da exibição do documentário.

Figuras 5 e 6 ilustram a mesma situação verificada, o aluno mudou seu conceito sobre o tema já que na primeira vez respondeu que o consumo não deixava as pessoas iguais e na segunda que deixava.

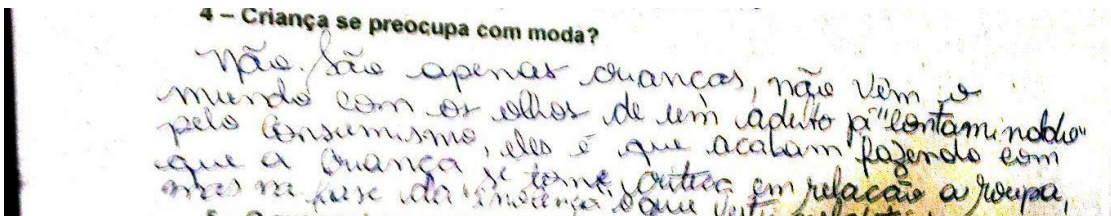


Fig. 7 – Primeira Resposta dada pelo aluno antes da exibição do documentário.

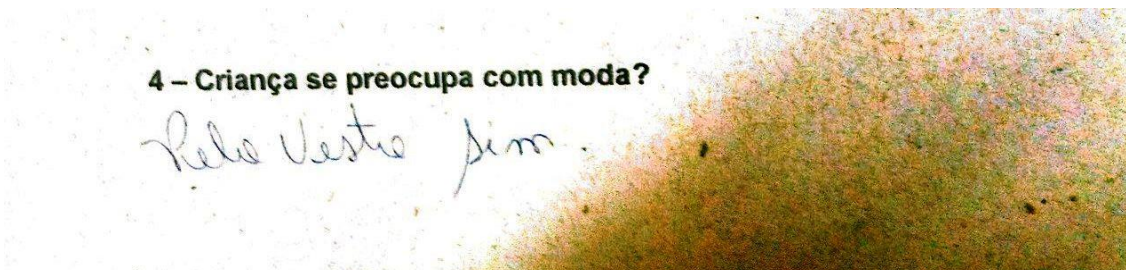


Fig. 8 –Resposta dada pelo mesmo aluno da figura 7 depois da exibição do documentário.

Figuras 7 e 8 são respostas para a questão número quatro. O mais interessante nesta comparação foi a brevidade da segunda resposta dada pelo aluno, a frase “pelo visto sim” ilustra como o documentário interferiu no julgamento que o aluno tinha sobre o assunto fazendo com que um novo conhecimento sobre isso tenha sido construído.

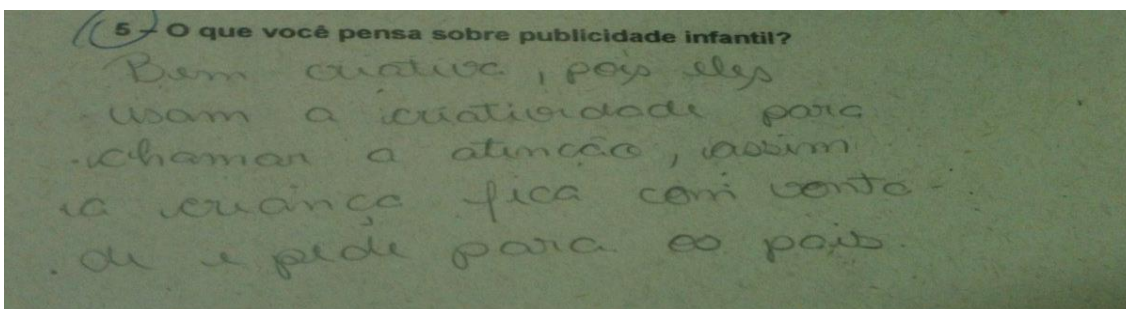


Fig. 9 – Primeira Resposta dada pelo aluno antes da exibição do documentário.

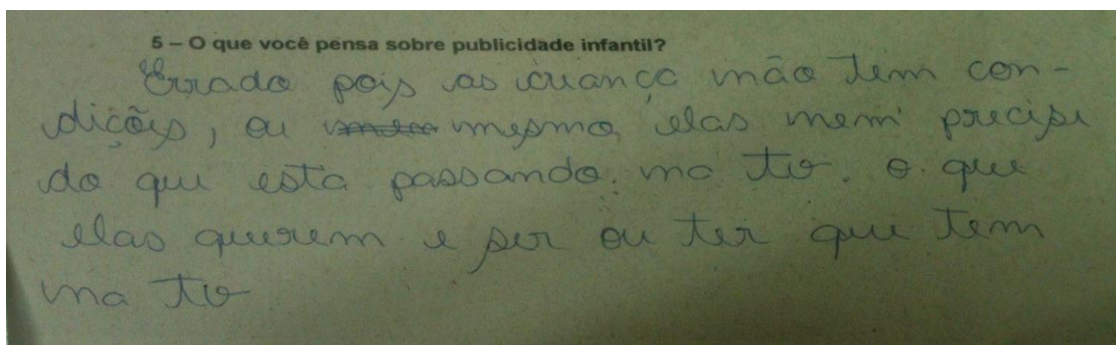


Fig. 10 - Resposta dada pelo mesmo aluno da figura 9 depois da exibição do documentário.

Nas figuras 9 e 10 seguem as respostas do aluno para a questão número cinco, também apresentando um novo conhecimento adquirido pelo aluno.

Em uma análise mais quantitativa podemos dizer que 80% das respostas dos 25 alunos que participaram do experimento sofreram alterações significativas. Isso atesta que as percepções que os alunos tinham preliminarmente foram alteradas em consequência daquilo que aprenderam com o documentário.

Conclusão:

Quando falamos em cinema de aprendizagem sempre existe a preocupação do cinema realmente ser usado como ferramenta e ilustração e não como um substituto para ocupar o tempo dos alunos.

Para utilizar o cinema como aliado nas salas de aula é necessário que o professor esteja familiarizado com a produção audiovisual e sua estrutura narrativa, para que dessa forma ele esteja apto a selecionar filmes capazes de gerar conhecimento.

O filme Criança, a alma do negócio mostrou-se muito eficaz para este fim, já que em sua estrutura narrativa foi encontrada situações capazes de levar a construção do conhecimento obedecendo aos processos de cumulação, construção e auto-regulação.

Além disso, a experiência realizada com os alunos comprovou que o cinema, mesmo usado de forma isolada, é capaz de construir um conhecimento significativo em sala de aula. Quando as respostas foram comparadas o contraste foi muito grande ilustrando a força do meio audiovisual para a construção significativa de conceitos.

A facilidade que esse formato tem para envolver o espectador e a capacidade de fazer com que ele vivencie experiências cognitivas faz dele um poderoso instrumento na construção do conhecimento quando utilizado de forma correta.

Referências Bibliográficas:

AKHRAS, N. Fábio. Uma perspectiva teórica para o documentário como cinema de aprendizado. *Doc On-line*, n. 09, Dezembro de 2010, www.doc.ubi.pt, pp. 108-124

AKHRAS, N. Fábio; Santos, C. Lilian. Media Literacy: uma experiência brasileira.

Revista Rumores: 2011. Ed. 10, ano 5. Disponível em: <
http://www.usp.br/rumores/pdf/rumores10_5_lilian_fabio.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2012.

PEREIRA, Luis; PEREIRA, Sarah; PINTO, Manual Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos. Entidade Reguladora para a Comunicação Social, 2011. Disponível em: < <http://www.erc.pt/pt/noticias/estudo-sobre-a-educacao-para-os-media-em-portugal-experiencias-actores-e-contextos> >. Acesso em: 05 de Nov. 2012.

Quintino, P. Carla. A Utilização de filmes no processo de ensino aprendizagem de Química no Ensino Médio. XV Encontro Nacional de Ensino de Química. Brasília, 2010.

OLIVEIRA, R. Lia. Cinema educativo e construção social da realidade: criando identidades através da leitura e da escrita do mundo com o audiovisual. Universidade do Minho, 2009.

FERREIRA, S. Valéria. CINEMA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2011.

SHUELL, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational*

Research, 56(4), pp. 411-436. Disponível em: <
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1170340?uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101483622201>>. Acesso em 06 de dez. 2012.

Filmografia:

Criança, a Alma do negócio (2008), de Estela Renner.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Ciência na mídia: A experiência de uma assessoria de imprensa especializada em jornalismo científico para o 29º congresso - brasileiro de zoologia

Mariana Menezes Alcântara (alcmariana@gmail.com)

Mariana Rodrigues Sebastião (marianasebastiao@gmail.com)

Simone Terezinha Bortoliero (bortolie@gmail.com)

Rejâne Maria Lira-da-Silva (rejanelira2@gmail.com)

Universidade Federal da Bahia, Campus Ondina, Salvador, Bahia, Brasil

Resumo: A cada dia nos deparamos diversas informações de conteúdo científico, seja nos meios de comunicação, ou em diferentes situações do dia-a-dia. Durante muito tempo, dominou a imagem do cientista isolado da sociedade que trabalha em um laboratório, onde sua pesquisa é praticamente impossível de ser desvendada pelos olhos dos "leigos". No entanto, esta visão deturpada está se tornando cada vez mais combatida e o interesse por temas científicos e tecnológicos são cada vez mais presentes na sociedade. Dito isto, é possível pensar que, na contemporaneidade, este interesse crescente faz com que um novo papel seja atribuído ao cientista. Para tanto, não basta apenas relatar o resultado das pesquisas para o público especializado. Desta forma, o que fazer para prestar contas à sociedade sobre as pesquisas financiadas com recursos públicos? Como informar sobre os benefícios e os perigos produzidos pela ciência? É baseado nestas questões que a comunicação da ciência exerce um papel fundamental neste processo. Cabe ao jornalismo científico um papel importante no processo de construção de uma cultura científica (VOGT, 2003) na sociedade: fazer com que a informação se transforme em conhecimento. Caldas (2003) defende que a percepção do papel educativo da mídia na formação da opinião pública e geração de uma consciência crítica sobre a influência da C&T no mundo moderno é fundamental para o exercício pleno de uma cidadania ativa. Baseado nos pressupostos acima, este trabalho busca realizar uma reflexão acerca do trabalho de assessoria de imprensa especializada em jornalismo científico para o 29º Congresso Brasileiro de Zoologia (29º CBZ), realizado na cidade de Salvador, Bahia, Brasil. As atividades tiveram como suporte teórico os estudos de Bueno (2012) ao defender que os

jornalistas científicos não devem incorporar apenas uma perspectiva técnica, mas tomar consciência sobre o seu papel de alfabetização científica e de democratização do conhecimento científico.

Palavras-Chave: *Jornalismo Científico; Assessoria de Imprensa; Mídia; Zoologia; Ciência*

1 INTRODUÇÃO

O convite para fazer a Assessoria de Imprensa do 29º Congresso Brasileiro de Zoologia (29º CBZ) foi feito no final de setembro de 2011 após a comissão organizadora do evento ter sido surpreendida pela publicação no caderno de Ciência da Folha de São Paulo, no dia 20 de agosto de 2011, de uma reportagem que denunciava um suposto “convite” da Sociedade Brasileira de Zoologia (SBZ) para o pesquisador Leonardo Gomes, docente na Universidade Federal do Pará (UFPA), acusado de plágio, para ministrar um minicurso no 29º CBZ sobre entomologia forense, assunto que envolve o uso de insetos para desvendar crimes.

A matéria, intitulada “Biólogos vão boicotar curso de plagiador”, teve grande repercussão na internet¹ e logo gerou uma fonte de preocupação por parte dos organizadores do evento diante da imagem negativa que o caso poderia levar para os membros da comunidade científica sobre os critérios adotados para seleção de trabalhos. A partir desse “incidente”, a necessidade ou não de uma Assessoria de Imprensa para o congresso dividiu opiniões por parte dos membros da comissão organizadora, todos eles professores do Instituto de Biologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Sem saber como lidar diretamente com a mídia para tentar contornar a situação, os organizadores do evento contaram apenas com o auxílio da Assessoria Jurídica do mesmo, que recomendou uma postura de silenciamento diante da polêmica gerada e, caso fossem procurados por jornalistas, dariam entrevistas sem nenhum tipo de oposição.

No entanto, o sentimento de que “alguma coisa ainda deveria ser feita” ou que “estava faltando algo que desse ‘voz’ aos organizadores do evento diante da mídia” fez com que fosse levada em conta a contratação de um jornalista para fazer a Assessoria de Imprensa do 29º CBZ. Desta forma, após reuniões com a comissão organizadora, foi apresentado um Plano de Comunicação. Tomada a decisão, o trabalho da Assessoria de Imprensa teve início em 1º de novembro de 2011. Quatro meses após a publicação da reportagem, ficou decidido, com o apoio da Assessoria Jurídica do congresso, que não se deveria mais tocar no assunto, já que

teria se passado muito tempo da publicação da matéria, e que o foco das acusações não estava voltado para a comissão organizadora do 29º CBZ e sim para o professor da UFPA.

Iniciados os trabalhos da Assessoria de Imprensa, após esta “assustadora” experiência com a mídia, o 29º CBZ teria, a partir de então, contaria com uma profissional especializada em Jornalismo Científico. A equipe foi composta por mim, Mariana Alcântara, jornalista, que cursava o I Curso de Especialização em Jornalismo Científico e Tecnológico, da Faculdade de Comunicação da UFBA, e mestranda do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da UFBA, cuja dissertação versa sobre a popularização da ciência, e pela então estudante do curso de Jornalismo da UFBA, Mariana Sebastião, que atuou como estagiária da Assessoria de Imprensa.

Por fim, diante dessa experiência, procuro refletir neste artigo sobre a importância da assessoria de imprensa especializada em jornalismo científico e do seu papel estratégico para divulgar a ciência na mídia, bem como atuar na mediação de imprevistos que possam ocorrer durante o andamento de qualquer trabalho de assessoria de imprensa, seja numa instituição de ensino e pesquisa ou um evento de caráter científico e educacional.

2 NOTAS SOBRE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA, DISSEMINAÇÃO CIENTÍFICA E JORNALISMO CIENTÍFICO

A cada dia nos deparamos uma enxurrada de informações de conteúdo científico, seja no universo dos meios de comunicação, ou em diferentes situações em que nos deparamos no dia-a-dia. Durante muito tempo, dominou a imagem do cientista isolado da sociedade que trabalha em um laboratório, e onde sua pesquisa é praticamente impossível de ser desvendada pelos olhos dos “leigos”. No entanto, esta visão deturpada está se tornando cada vez mais combatida e o interesse por temas científicos e tecnológicos vem sendo cada vez mais presentes na sociedade e, também, na imprensa.

O aumento desse interesse é fundamentado em diversas pesquisas de percepção pública da ciência e tecnologia realizadas no Brasil. Desde 1987, o Ministério da Ciência e Tecnologia, junto com o CNPq e o Museu de Astronomia e Ciências Afins encomendaram ao Instituto Gallup de Opinião Pública a pesquisa “O quê o brasileiro pensa sobre ciência e tecnologia?”. Na pergunta sobre o interesse por descobertas científicas e tecnológicas, o resultado chegou à seguinte conclusão na época: “Pode-se dizer que a grande maioria da população brasileira tem algum ou muito interesse por descobertas científicas. Este interesse alcançou 71%, sendo que 31% disseram ter muito interesse. Além disto, 20% dos brasileiros adultos – cerca de 10 milhões de pessoas – estudavam ou procuravam conhecer melhor algum ramo da ciência”. (OLIVEIRA, 2001).

Recentemente, em 2011, a pesquisa “Percepção Pública da Ciência e Tecnologia no Brasil”, realizada em 2010 com cerca de duas mil pessoas em várias regiões do País, tornou-se o atual instrumento do governo para elaborar políticas públicas para o setor. A iniciativa foi do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), com a colaboração da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), entre outras instituições. Em relação a uma enquete realizada em 2006, o percentual de pessoas muito interessadas em ciência passou de 41% para 65%, em 2010. O otimismo do brasileiro também foi registrado em alta, 82% consideraram que a ciência trouxe mais benefícios para suas vidas. Em 1987, 52% diziam que a ciência brasileira estava atrasada e, em 2010, 50% consideram que a situação era intermediária. Apesar do aumento do interesse e do acesso à informação, por meio da televisão e da internet, a grande maioria dos brasileiros tem pouco conhecimento na área. No total, somente 15% das pessoas abordadas foram capazes de citar uma instituição científica importante no Brasil e poucos puderam indicar o nome de um cientista famoso. (MCT, 2011).

Na Bahia, a professora da Faculdade de Comunicação da UFBA, Simone Bortoliero (2011), também investigou a percepção de ciência e tecnologia de professores e estudantes baianos. Resultados de sua pesquisa atual, realizada entre 2010 e 2011, com estudantes de quatro escolas públicas, chama a atenção para um dado preocupante: 72,8% dos jovens baianos entrevistados não conhecem nenhuma instituição de pesquisa na Bahia. E quando aparece uma instituição citada pelos estudantes, vemos a UFBA e o IBGE, em primeiro e segundo lugares. Segundo a autora:

[...] na semana que se pretende popularizar o conhecimento científico vejo como nosso grande desafio aproximar o conhecimento científico produzido nas universidades públicas dos jovens baianos. Esta tarefa é árdua, demorada, instigante, desafiadora e depende de parcerias que buscam o compromisso com uma ciência cidadã. Podemos também contribuir através dos veículos de comunicação de massa, derrubando o mito da ciência na torre de marfim, divulgando os processos científicos em detrimento dos produtos, compreendendo as imagens de ciência e de tecnologia que permeiam a sociedade brasileira. O combate ao analfabetismo científico no Nordeste passa por ações integradas de comunicação científica e educação para as ciências. Nesse sentido, nada mais justo do que contribuir com a juventude na consolidação de espaços de comunicação, onde a democratização do conhecimento científico seja de fato realizada com criatividade, com alegria, com curiosidade e com respeito aos interesses desse público. (BORTOLIERO, 2011).

Dito isso, é possível pensar que, na contemporaneidade, o interesse crescente em ciência e tecnologia faz com que um novo papel seja atribuído ao cientista. Para tanto, não basta apenas relatar o resultado das pesquisas para o público especializado em congressos e artigos científicos em revistas de qualis alto referendado pela Capes ou publicações de peso em nível internacional. O cientista passou a ser visto como um ator inserido em um contexto sócio-político e cultural.

Dessa forma, o que fazer para prestar contas à sociedade sobre as pesquisas financiadas com recursos públicos? Como informar a sociedade sobre os benefícios e os perigos produzidos pela ciência? É baseado nestas questões que a comunicação da ciência exerce um papel fundamental neste processo. De acordo com Bueno, citado por Zamboni (2001), a comunicação da ciência acontece de várias formas. Para tanto, é preciso entender alguns conceitos, onde o autor situa, na sua tese de Doutorado, defendida em 1984, a difusão científica na posição de um gênero, que se desdobra nas espécies: divulgação científica, disseminação científica e jornalismo científico.

O conceito de difusão possui grande amplitude, abrangendo:

[...] os periódicos especializados, os bancos de dados, os sistemas de informação acoplados aos institutos e centros de pesquisa, os serviços de alerta das bibliotecas, as reuniões científicas [...], as seções especializadas das publicações de caráter geral, as páginas de ciência e tecnologia dos jornais e revistas, os programas de rádio e televisão dedicados à ciência e tecnologia, o cinema dito científico e até mesmo os chamados colégios invisíveis. (BUENO, 1984 *apud* ZAMBONI, 2001).

O conceito de difusão, concebido de maneira tão larga engloba a difusão para especialistas e a difusão para o grande público em geral. A primeira, Bueno vai chamar de disseminação científica; a segunda tratará por divulgação científica. A disseminação científica agrega, ainda, dois níveis: disseminação intrapares (circulação de informações científicas e tecnológicas entre especialistas de uma área ou de áreas conexas) e a disseminação extrapares (para especialistas que se situam fora da área-objeto da disseminação).

Já a divulgação científica compreende a utilização de recursos, técnicas, processos e produtos (veículos ou canais) para a veiculação de informações científicas, tecnológicas ou associadas a inovações ao público leigo (BUENO, 2009). Ainda para o autor, a divulgação científica inclui o jornalismo científico. No entanto, existem peculiaridades que devem ser compreendidas:

[...] na prática, a divulgação científica não está restrita aos meios de comunicação de massa. Evidentemente, a expressão inclui não só os jornais, revistas, rádio, TV [televisão] ou mesmo o jornalismo on-line, mas também os livros didáticos, as palestras de ciências [...] abertas ao público leigo, o uso de histórias em quadrinhos ou de folhetos para veiculação de informações científicas (encontráveis com facilidade na área da saúde / Medicina), determinadas campanhas publicitárias ou de educação, espetáculos de teatro com a temática de ciência e tecnologia (relatando a vida de cientistas ilustres) e mesmo a literatura de cordel, amplamente difundida no Nordeste brasileiro (BUENO, 2009, p. 162).

Para Bueno (2012), o Jornalismo Científico diz respeito à divulgação da ciência e tecnologia pelos meios de comunicação de massa, segundo os critérios e o sistema de produção jornalísticos. Ainda segundo ele,

[...] é importante, pois, atentar para as duas partes essenciais desta expressão e que definem o conceito: o Jornalismo e o Científico. Isso porque é possível encontrar, nos meios de comunicação de massa, onde se manifesta a atividade jornalística, textos, artigos ou materiais sobre temas de ciência e tecnologia e que não podem ser considerados jornalismo científico, exatamente porque não são, em princípio, jornalismo. Estranho? Nem tanto: nos jornais e revistas, estão incluídos os anúncios e estas mensagens são publicidade e não, jornalismo. Repetindo a lição: nem tudo que fala sobre ciência e está escrito em jornais ou revistas é jornalismo científico. (BUENO, 2012).

Cabe ao jornalismo científico um papel importante no processo de construção de uma cultura científica (VOGT, 2003) na sociedade: fazer com que a informação se transforme em conhecimento. Antonio Brotas (2010) afirma que deve-se orientar na direção da contribuição ao debate público da ciência, levando em consideração sua complexidade, seus atores, suas disputas, suas verdades, controvérsias e seus interesses envolvidos na construção dos fatos científicos. Os elementos aqui expostos por este autor evidenciam o abismo entre as práticas do jornalismo e da publicidade enfatizadas por Bueno. Enquanto o jornalismo centra-se no questionamento e no levantamento de dúvidas, inquietudes, a publicidade atém-se ao poder de persuasão e convencimento sobre uma determinada prática ou produto.

Ainda segundo Brotas, os jornalistas podem ajudar na construção de uma cultura científica participativa, em que as informações, interpretações e opiniões sobre ciência e tecnologia tenham a função de auxiliar os indivíduos na participação cidadã nas questões relativas a esse campo social. É o que costuma defender Graça Caldas (2003):

[...] a construção da cidadania é fruto do exercício democrático e participativo da informação como agente de transformação social. Para a geração do saber coletivo é papel do jornalista científico revelar o mundo fora das “telas”, o mundo real cotidiano para redefinir o papel do cidadão como participante ativo do processo social. É poder contribuir para a formação de uma nova ética em que as pessoas deixem de ser meros consumidores, clientes e retomem o seu papel de cidadãos. (CALDAS, 2003, p. 75 e 76).

A pesquisadora defende que a percepção do papel educativo da mídia na formação da opinião pública e geração de uma consciência crítica sobre a influência da ciência e da tecnologia no mundo moderno é fundamental para o exercício pleno de uma cidadania ativa.

3 ASSESSORIA DE IMPRENSA ESPECIALIZADA EM CIÊNCIA: DO PRIMEIRO ASSESSOR AOS DIAS ATUAIS

De acordo com Warren Burkett (1990), foi Henry Oldenburg, secretário da Real Sociedade Britânica, quem inventou o jornalismo científico. Ele deu início à publicação *Philosophical Transactions*, em março de 1665, com seu próprio esforço. Pode-se dizer então que, por ter sido responsável por uma publicação jornalística ligada a uma instituição, um dos

produtos e serviços de uma assessoria de imprensa, Oldenburg foi também precursor desta atividade (DINIZ, 2006). Ele estabeleceu precedentes de cientistas funcionando como editores de periódicos da sociedade científica e para publicações em vernáculo. Estes conceitos fortaleceram a pesquisa científica na Europa.

De acordo com Burket (1990):

[...] a partir de então, muito do que era publicado podia ser compreendido por qualquer das pessoas pouco letradas da época. À medida que a cultura aumentava, as primeiras versões de jornais e revistas apareceram na Inglaterra e na Europa, e seus *publishers* editores-impressores reescreviam e imprimiam os artigos de periódicos científicos de modo que pudessem interessar a seus leitores. Também arranjavam para que membros da sociedade escrevessem para os leitores dos novos veículos de comunicação. (BURKETT, 1990, p. 28).

No Brasil, os esforços em divulgar a ciência, na verdade, surgem com o próprio jornalismo no Brasil. (BROTAS, 2010). De acordo com o Morel e Barros (2003), foi o Correio Braziliense ou Armazém Literário (1808-1822), considerado o primeiro periódico brasileiro, embora publicado na Inglaterra, quem levou assuntos científicos para o público em geral. O jornal era editado por Hipólito José da Costa e, desde seu primeiro número em junho de 1808, era destaque o papel da ciência e o espírito científico livres das amarras do Estado e da Igreja. Na seção Literatura e Ciência estavam concentradas as questões sobre o conhecimento científico, a defesa da criação da universidade no Brasil e do modelo que deveria vigorar no País.

No que diz respeito ao desenvolvimento de assessorias de imprensa especializadas em ciência, Oliveira citada por Diniz (2006) afirma que o início do uso intenso destas estruturas organizacionais pode ter surgido junto com o crescimento do jornalismo científico verificado nas décadas de 1970 e 1980. Segundo a autora, nesta época, surgiu um número significativo de publicações impressas de grande circulação especializadas na matéria; também, programas de televisão abriram espaço à abordagem da ciência e tecnologia. Além disso, episódios e eventos pontuais verificados no período e de grande projeção internacional, como a passagem do cometa Halley, em 1986, as viagens espaciais, as questões ambientais, a ECO-92, realizada no Rio de Janeiro, dentre outros, se criou na imprensa brasileira a necessidade de destacar profissionais para a cobertura das áreas de ciência e tecnologia. (OLIVEIRA, 2002 *apud* DINIZ, 2006).

Segundo Duarte (2010), atualmente, atuar com comunicação significa refletir e agir sobre toda a organização e suas interações com diferentes públicos:

[...] o assessor de imprensa assume a responsabilidade de gestor de equipes ou processos e muitas vezes o relacionamento com jornalistas é apenas parte de suas atividades. Os objetivos deixam de ser simples exposição na mídia para incorporar a noção de posicionamento estratégico da organização com o público interno e a sociedade, seja com fins mercadológicos, de informação ou, simplesmente, imagem. As tarefas e os desafios se ampliam, exigindo maior capacidade de criar e administrar diferentes instrumentos de comunicação para

atuar com as demandas e necessidades de informação e interação. O profissional deixa de se limitar ao relacionamento com os jornalistas para ser um gestor da informação de interesse dos diversos públicos da organização. (DUARTE, 2010).

Ainda de acordo com esse autor, existe um conjunto de produtos e serviços diversificados atribuídos à Assessoria de Imprensa como, por exemplo: o acompanhamento de entrevistas; análise do noticiário; apoio a eventos; atuar de maneira integrada com as outras áreas da Assessoria de Comunicação (Relações Públicas, Publicidade, Marketing, dentre outras); atuar como *ghost-writer* redigindo artigos a serem publicados em nome do assessorado nas páginas de opinião dos jornaisⁱⁱ; atendimento à imprensa; auditoria de mídia; elaboração de *briefing*, *clipping* e análise do noticiário; entrevistas coletivas; jornal mural; elaboração e atualização de *mailing-list* ou cadastro de jornalistas; confecção de manuais com o objetivo de uniformizar procedimentos e dar identidade à organização; elaboração de *releases* e *press kits*; elaboração de veículos jornalísticos; treinamento de fontes para o relacionamento com a imprensa (*media training*), dentre outros.

Atualmente, não é difícil imaginar semelhanças entre o trabalho do assessor de imprensa para instituições científicas do que foi descrito por Warren Burkett. Dentre as atividades deste profissional estão a elaboração de releases sobre notícias de interesse público referentes às organizações para enviar às redações e combinar com responsáveis pelas páginas de opinião o envio de artigo a ser publicado na editoria de opinião ou seção especializada, tudo em uma linguagem acessível para todos os níveis de leitores de um determinado meio de comunicação.

No que diz respeito a instituições de pesquisa e eventos de caráter científico-educacional, cabe a uma Assessoria de Imprensa especializada em Jornalismo Científico o papel de trabalhar a pauta sobre uma pesquisa, traduzi-la da linguagem científica para uma linguagem acessível a diversos públicos, torná-la interessante do ponto de vista do jornalismo, com seus critérios de noticiabilidade, que podem ser considerados como o conjunto de valores-notícia que determinam se um acontecimento, ou assunto, é suscetível de se tornar notícia, isto é, de ser julgado como merecedor de ser transformado em matéria noticiável. (TRAQUINA, 2005). Dentre os critérios de noticiabilidade estão: proximidade, atualidade, identificação social, intensidade, ineditismo e identificação humana. (WOLF, 1999).

4 O 29º CONGRESSO BRASILEIRO DE ZOOLOGIA – ESTATUTO, CARACTERÍSTICAS E INOVAÇÕES

A realização dos Congressos Brasileiros de Zoologia está prevista no artigo 21 do Capítulo VI do Estatuto da Sociedade Brasileira de Zoologia, intitulado Dos Congressos, Encontros e Publicações, que diz:

[...] Art. 21 – A SBZ deverá realizar um Congresso Brasileiro de Zoologia bianualmente, em data e local determinados em Assembléia Geral.

§ 1º – Cabe à Diretoria, auxiliada por Comissão Especial, a organização e efetivação do Congresso Brasileiro de Zoologia.

§ 2º – Poderão participar do Congresso Brasileiro de Zoologia, cientistas ou leigos, não sócios, mediante pagamento de taxa de inscrição diferenciada ou como convidados especiais da Diretoria.

§ 3º – Na numeração dos Congressos Brasileiros de Zoologia serão respeitados os 6 (seis) Congressos Brasileiros de Zoologia, realizados anteriormente, desde 1960. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE ZOOLOGIA, 2011).

Foi de acordo com esse Estatuto que, após 21 anos, Salvador recebeu, nos dias 5 a 9 de março 2012, o 29º Congresso Brasileiro de Zoologia (29º CBZ), evento que reúne, periodicamente, desde 1960, profissionais e estudantes que estudam ou possuem interesse pelos animais em todo o Brasil. Dentre as especialidades abrangidas pela Zoologia estão a sistemática, evolução, taxonomia, nomenclatura, biogeografia, morfologia, fisiologia, biologia, ecologia, simbiose, conservação, comportamento, genética, zoologia aplicada, aquicultura e áreas correlatas.

Com o tema “Biodiversidade e Memória”, o evento teve um programa científico abrangente e diversificado. Distribuídos pelas salas, *halls* e auditórios do Centro de Convenções da Bahia, os 32 simpósios e 26 minicursos levaram conhecimento atualizado sobre diversas especialidades da zoologia. Destaque para as cinco conferências magnas, ministradas por pesquisadores com histórico de excelência em suas trajetórias acadêmicas. Ao todo, foram 350 palestrantes do Brasil e do exterior, que visitaram Salvador exclusivamente para o 29º CBZ. A programação incluiu quatro mesas-redondas, que abordaram assuntos como: Revistas e Qualis; Programa Biota; Propriedade do Material Zoológico e “Pesquisa e Pós-Graduação. O evento também contou com a apresentação de cerca de 500 painéis por dia.

O 29º CBZ inovou com a realização da Exposição Museus e Animais: Memória do Brasil, que abriu as portas do congresso para além do público especializado. A atividade esteve aberta a toda sociedade baiana, em especial, à comunidade escolar da educação básica, a estudantes e professores do ensino superior, além dos próprios congressistas. Estudantes e professores oriundos de escolas públicas não pagavam a taxa de visitação. Como explicado em seu projeto, a exposição teve como objetivo:

[...] Despertar na sociedade o entendimento sobre a importância desses museus para a preservação do patrimônio e da memória da biodiversidade nacional, indispensáveis para o desenvolvimento científico e tecnológico, bem como para ações conservacionistas e de desenvolvimento sustentável.

[...] Valorizar os museus universitários como instituições prioritárias para a divulgação das pesquisas produzidas no âmbito das universidades, visando a inclusão científica e o despertar de vocações científicas de futuros zoólogos e áreas afins também serão pontos a serem reforçados com por meio desta experiência.

[...] Dentre as finalidades da exposição está a partilha de experiências múltiplas para a educação científica em museus, valorizando este espaço interdisciplinar e de grande importância regional. Pretende-se reunir pela primeira vez em um congresso de zoologia, instituições e profissionais diretamente relacionados com a produção e divulgação do conhecimento científico sobre a fauna brasileira. Discutir questões específicas dos museus com várias sociedades científicas do Brasil também faz parte do propósito do evento. (LIRA-DA-SILVA, 2011).

Na exposição, compareceram dezesseis museus de zoologia e história natural oriundos das cinco regiões do país. Durante os cinco dias de duração do evento, passaram pelo Centro de Convenções da Bahia cerca de 3.500 visitantes congressistas e cerca de 1.800 visitantes não-congressistas. Esta exposição foi o ponto máximo do congresso e chamou a atenção da mídia soteropolitana, após o trabalho realizado pela Assessoria de Imprensa do evento, como veremos a seguir no próximo item.

Pode-se notar que a realização desta exposição estava em plena afinidade com o quarto ponto de ação prioritário das Diretrizes para o Desenvolvimento da Zoologia, intitulado Divulgação científica e Popular, onde encontramos as seguintes orientações:

[...] As comunicações não devem ficar somente ao nível científico. Há necessidade premente de se transferir para os brasileiros as informações sobre a fauna brasileira contidas em publicações científicas. Somos possuidores de uma fauna exuberante, no entanto, a maioria das informações repassadas por órgãos de divulgação (rádio, televisão, jornais e revistas brasileiros) tratam de exemplos da fauna exótica (tigre, chimpanzé, elefante, girafa, bisão, crocodilo). Pouco se fala sobre o comportamento do sagui, do mico, da capivara, da anta, da jaguatirica, do peixe-boi, da arara, do dourado, do tucunaré, do pacu, das inúmeras formas de insetos (jequitiranabóia, arlequim do mato, bicho-pau, etc.).

[...] As crianças e os jovens são ávidos de conhecimento zoológico e isto fica demonstrado pela participação nas exposições realizadas a nível escolar. É imenso o público que realiza visitas a museus, quando estas são possíveis, mesmo com técnicas expositivas superadas e desmotivantes. Ao lado destas atividades, que são restritas, também é nulo o estímulo à produção de fitas para vídeo e filmes sobre os nossos animais.

[...] No desenvolvimento cultural dos brasileiros, principalmente dos jovens, deve assentar-se o esforço que resultará numa relação harmoniosa com o meio-ambiente. Assim, devem ser incentivadas todas as ações de divulgação popular que tratem da fauna brasileira. (BOLETIM INFORMATIVO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ZOOLOGIA, 1990).

Organizado pela Sociedade Brasileira de Zoologia (SBZ) e Instituto de Biologia da Universidade Federal da Bahia (IBIO/UFBA), o congresso reuniu ainda uma extensa

programação científica com trabalhos oriundos de diversos grupos de pesquisas e instituições brasileiras e do exterior. O evento, que ocupou três andares do Centro de Convenções da Bahia, tinha em sua programação Conferências Magnas, Mesas-Redondas, Simpósios, Apresentação de Paineis, além da Assembleia SBZ e do Fórum da Sociedade Brasileira de Zoologia.

5 OS PRODUTOS GERADOS PELA ASSESSORIA DE IMPRENSA DO 29º CBZ

Muitos dos produtos gerados pela Assessoria de Imprensa do 29º CBZ estavam previstos no Plano de Comunicação. No entanto, com o desenrolar do trabalho, o conhecimento sobre os interesses da comissão organizadora e congressistas foi aumentando. Desta forma, outras ideias surgiram. Segue uma lista do trabalho desenvolvido e produtos gerados: alimentação do site e blog do congresso com notícias e reportagens; elaboração do Zoo News, informativo oficial do 29º CBZ que foi distribuído diariamente durante dos cinco dias do evento; criação da Web Rádio CBZ, *podcast* com entrevistas em formato radiojornalístico; Pergunte ao Pesquisador, ferramenta de comunicação com os congressistas foi promovida no blog, no site e nas redes sociais do evento; CBZ Cultural, ferramenta criada para mobilizar as redes sociais do 29º CBZ; criação de conteúdo para redes sociais do congresso (Facebook, Orkut e Twitter); criação de Canal do *You Tube* para o 29º CBZ; Elaboração de release sobre o evento; visitas às redações; cobertura do evento e *clipping*.

Como resultados da clipagem, podemos enumerar as principais conquistas:

- TV Bahia (Programa Bahia Meio Dia) – *Link* ao vivo;
- Jornal Correio (Agenda, caderno Vida) – Nota;
- Rádio Educadora (Programa Multicultura) – Entrevista em estúdio;
- Rádio Band News FM (Band News Salvador 1ª edição) – Entrevista por telefone;
- TVE (TVE Notícia) – Reportagem;
- TV Itapoan (Programa Bahia Record) – Reportagem;
- Rádio CBN (Programa CBN Salvador) – Entrevista por telefone;
- Jornal A Tarde (Editorias Ciência & Vida e Serviço) – Reportagem;
- TV Bahia (Programa Mosaico Baiano) – Reportagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A montagem da Assessoria de Imprensa do 29º Congresso Brasileiro de Zoologia foi a oportunidade de pôr em prática o conteúdo absorvido nas aulas do I Curso de Especialização em Jornalismo Científico e Tecnológico da Faculdade de Comunicação da UFBA. Este trabalho configurou-se como um desafio a mais: fazer desta experiência o meu Trabalho de Conclusão de Curso. Desta forma, a exploração cuidadosa da programação científica do evento, aliada a este conhecimento adquirido rendeu muitos produtos que podem servir de exemplo para os demais colegas como ferramentas de divulgação científica, tanto para especialistas, quanto para público em geral.

Acredito que o sucesso atribuído à conquista de espaço na mídia sobre a Exposição Museus e Animais: Memória do Brasil deve-se ao fato do tratamento dado ao tema no release distribuído nas redações. Eventos deste tipo rendem imagens ricas para a produção de vídeo e fotografia e, portanto, são excelentes sugestões de pauta a serem trabalhadas. A identificação de elementos como interesse público, ineditismo, proximidade, atualidade, dentre outros, foram evidenciados no texto e com certeza chamou a atenção tanto do profissional da imprensa, quanto do público a que evento foi destinado.

A contratação de uma jornalista para fazer a mediação com a imprensa surgiu a partir da necessidade de remediar uma polêmica sobre plágio ambientada na introdução deste artigo. Lamentavelmente, acabou também tendo que administrar outra crise durante o evento, o falecimento de uma estudante de Manaus que participava do 29º CBZ. Impossível imaginar a situação da comissão organizadora diante do assédio dos jornalistas sem a orientação de um profissional especializado.

Para além dos imprevistos encontrados no desenvolvimento deste trabalho, evidencio o resultado positivo do relacionamento entre a Assessoria de Imprensa do 29º CBZ e sua comissão organizadora, formada por pesquisadores do Instituto de Biologia da Ufba. Todas as ações fruto desta parceria foram voltadas não apenas para os congressistas, mas também para os interesses coletivos da sociedade.

Diante desta experiência reforço que é preciso estabelecer um diálogo aberto entre cientistas e jornalistas, já que os resultados das pesquisas devem ser frutos de debate e discussão de ideias. Com o apoio de uma Assessoria de Imprensa especializada em Jornalismo Científico, os pesquisadores podem contribuir para o agendamento público de temas pertinentes e atualizados sobre os benefícios e malefícios do desenvolvimento científico e tecnológico. Este papel vai além do trabalho técnico. É por meio da união de conhecimentos e experiências que serão desenvolvidas novas maneiras de se olhar para a ciência, sem acusá-la e nem colocá-la em um pedestal. Também é importante salientar que qualquer

trabalho informativo não deve desprezar os outros tipos de conhecimento presentes na sociedade, outras formas de interpretação do mundo.

REFERÊNCIAS

- Bortoliero, Simone. (2011). '*Cientistas da Bahia ainda são anônimos para jovens do estado*'. In *Ciência e Cultura: agência de notícias em CT&I da Bahia*. Salvador, 19 out. Disponível em <<http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/opiniaocientistas-da-bahia-ainda-sao-anonimos-para-maioria-dos-jovens-do-estado/>>. Acesso em: 18 abr. 2012.
- Brotas, Antonio Marcos Pereira. (2010). '*O lugar do jornalismo na cultura científica contemporânea*'. In *Diálogos & Ciências*. Ano IV, n 12, março.
- Caldas, G. (1997). '*O papel das assessorias de comunicação na divulgação da ciência: a experiência da Unicamp*'. In *Revista Comunicarte*. Campinas, PUC, v. 15, n. 21.
- Caldas, G. (2003). '*Comunicação, educação e cidadania: o papel do jornalismo científico*'. In Guimarães, E. (Org.). *Produção e Circulação do Conhecimento: política, ciência, divulgação*. Campinas: Pontes Editores.
- Caldas, G. (2003). '*Jornalistas e Cientistas: uma Relação de Parceria*'. In Duarte, J.; Barros, A. T. de. (Org.). *Comunicação para ciência e ciência para comunicação*. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica.
- Diniz, Augusto. (2006). '*Entre a mídia e a ciência: perspectiva de diálogos*'. In *Jornalismo Científico e Educação para as Ciências*. Souza, Cidival Morais de; Ferreira, José Roberto e Bortoliero, Simone. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Boletim Informativo da Sociedade Brasileira de Zoologia*. (1990). Ano XII, no. 30, Rio de Janeiro, Dezembro, pp.1-10. Disponível em: <<http://www.sbzoologia.org.br/subcategoria.php?idcategoria=14&idsubcategoria=38>>. Acesso em: 20 abr. 2012.
- Bueno, Wilson da Costa. (2012). '*A formação do jornalista científico deve incorporar uma perspectiva crítica*'. In *Diálogos & Ciência*. Ano 10, n 29, março.
- Bueno, Wilson da Costa. (2010). '*Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais*'. In *Informação & Informação*. Londrina, v. 15, n. esp., p. 1-12. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/6585/6761>>. Acesso em: 15 abr. 2012.
- Bueno, Wilson da Costa. (2009). '*Jornalismo científico: revisitando o conceito*'. In Victor, Cilene; Caldas, Graça e Bortoliero, Simone (org). *Jornalismo Científico e Desenvolvimento Sustentável*. São Paulo: All Print, p. 157-178.
- Burkett, W. (1990). *Jornalismo científico: como escrever sobre ciência, medicina e alta tecnologia para os meios de comunicação*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.
- Duarte, Jorge. (2010). '*Produtos e serviços de uma Assessoria de Imprensa*'. In Duarte, Jorge (org). *Assessoria de Imprensa e Relacionamento com a Mídia: teoria e técnica*. 3.ed. São Paulo: Atlas.
- Lima, Leila Cristina Bonfietti. (2011). *Divulgação científica em assessorias de comunicação: o caso da Fapesp*. Dissertação de Mestrado, Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Lira-da-Silva, Rejane Maria. (2011). *Projeto da Exposição Museus e Animais: Memória do Brasil*. Salvador: Instituto de Biologia da Universidade Federal da Bahia.

- Ministério de Ciência e Tecnologia. (2010). *Pesquisa de Percepção Pública da Ciência*. Disponível em <http://www.mct.gov.br/upd_blob/0214/214770.pdf>. Acessado em: 18 abr. 2012.
- Morel, Marco; Barros, Mariana Monteiro de. (2003). 'Palavra, imagem e poder'. In *O surgimento da imprensa no Brasil do século XIX*. Rio de Janeiro : DP&A.
- Oliveira, Fabíola de. (2001). 'Comunicação Pública e Cultura Científica'. In *Parcerias Estratégicas*, Brasília, v. 6, n. 13, p. 201-208, dez. Disponível em: <http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/viewFile/202/196> Acesso em: 18 abr. 2012.
- Oliveira, F. (2002). *Jornalismo científico*. São Paulo: Ed. Contexto.
- Oliveira, J.C. (1988). 'Os periódicos portugueses de Inglaterra e a cultura científica brasileira'. *Revista da SBHC*, nº 19, jan-jun.
- Porto, Cristiane de Magalhães; Brotas, Antonio Marcos Pereira e Bortoliero, Simone Terezinha (org). (2011). *Diálogos entre Ciência e Divulgação Científica*. Salvador: Edufba.
- Sociedade Brasileira de Zoologia. (2011). *Estatuto da Sociedade Brasileira de Zoologia*. UFPR: Curitiba. Disponível em: http://www.sbzoologia.org.br/sistema/up_anexos/a61656a114bcba4d41d692ea0227335c.pdf. Acesso em: 20 abr. 2012.
- Traquina, Nelson. (2005). *Teorias do jornalismo: porque as notícias são como são*. V. 1. Florianópolis: Insular.
- Vogt, C. (2003). 'A espiral da cultura científica'. In *ComCiência*. Campinas, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/cultura/cultura01.shtml>>. Acesso em: 18 abr. 2012.
- Wolf, Mauro. (1999). 'A Teoria funcionalista das comunicações de massa', In *Teorias da Comunicação*. 5ª ed. Lisboa: Presença.
- Zamboni, Lilian Márcia Simões. (2001). *Cientistas, Jornalistas e a Divulgação Científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

ⁱ Ver o blog Ciência Brasil, do professor Marcelo Hermes, do Departamento de Biologia Celular, da Universidade de Brasília (UnB), que publicou um *post* chamado "Casos de plágio envolvendo dois zoólogos da Unesp (assunto muito debatido neste blog) é divulgado pela Folha de SP", no endereço: <http://cienciabrasil.blogspot.com.br/2011/08/casos-de-plagio-envolvendo-dois.html>. Segundo o professor, foi ele quem passou a pauta para a repórter da Folha de São Paulo, Sabine Righetti.

A notícia também repercutiu no Jornal da Ciência, que publicou trechos da reportagem no dia 22 de agosto de 2011, com o título "Entidade faz curso com condenado por plágio", em <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=7893>.

ⁱⁱ Embora muitas vezes haja resistência dos cientistas em produzir artigos para a imprensa porque os resultados por ela gerados não são contabilizados formalmente como produção científica publicada, é importante o papel do assessor em demonstrar que textos assinados em jornais e revistas voltados ao público leigo são também instrumentos de debates públicos e divulgação de conhecimentos e ideias, principalmente entre formadores de opinião. (DINIZ, 2006).



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Média e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Comics in education: criação online de histórias em quadrinhos no contexto de língua estrangeira

Olegario da Costa Maya Neto

Dulce Marcia Cruz (orient.)

Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

Resumo: Este trabalho objetiva investigar as possibilidades de utilização de Histórias em Quadrinhos (HQs) na sala de aula de Língua Estrangeira (LE), bem como relatar uma experiência em que uma ferramenta online de criação de histórias em quadrinhos foi utilizada em uma turma de dez aprendizes de Inglês com propósito de avaliação. Inicialmente, este trabalho realiza um resgate teórico e histórico acerca das histórias em quadrinhos, com especial atenção ao emprego de quadrinhos no contexto educacional do Brasil e de outros países. Observa-se que apesar do crescente interesse acadêmico pelas histórias em quadrinhos, as ferramentas online de criação ainda não foram objeto de muitas pesquisas. Após o resgate teórico, descreve-se detalhadamente a realização da pesquisa qualitativa em que o professor em formação utilizou o website Toondoo (www.toondoo.com) em sua turma de Inglês do curso extracurricular da Universidade Federal de Santa Catarina no período de março a julho de 2012. Contavam-se dez estudantes iniciantes de Inglês, sendo que as atividades de criação de histórias em quadrinhos tinham o duplo objetivo de estimular e avaliar a produção escrita. Tratava-se da primeira experiência dos dez participantes da pesquisa com a ferramenta online de criação de histórias em quadrinhos Toondoo, assim como a primeira experiência de aplicação dessa ferramenta como instrumento avaliativo de que se tem notícia. Durante o semestre, cada aprendiz produziu duas histórias em quadrinhos, as quais foram comparadas em termos de coerência, coesão textual e gramática. A partir do contraste entre as produções, foi possível observar a evolução de cada indivíduo em termos de produção escrita, fornecendo condições para a avaliação dos dez estudantes de Inglês. Esse estudo demonstra a viabilidade de utilização do site Toondoo no contexto de língua estrangeira, especificamente na forma de avaliação.

Palavras-chave: história em quadrinhos, *Toondoo*, língua estrangeira, literacia digital.

1. Introdução

Nos últimos anos, foram realizadas diversas pesquisas sobre história em quadrinhos (HQs). De acordo com Vergueiro (2004), o Brasil é pioneiro em termos de produção acadêmica nesse tema. E especificamente na área de educação, muitos autores têm investigado a aplicabilidade das HQs no contexto escolar. Por exemplo, Simões (2009) descreveu oficinas de criação de HQs em escolas e Fronza (2007) apresentou o resultado de questionários aplicados a 30 estudantes de um colégio público em relação às preferências de leitura. Apesar de relevantes, os dois estudos mencionados tratam de quadrinhos em papel, sejam artesanais ou impressos, e não discutem o uso de sites da internet para a criação de HQs. Em comparação, um exemplo interessante da utilização do site *Toondoo* para criar HQs é oferecido por Sales e Souza (2011). Entretanto, Sales e Souza não abordam a utilização do site *Toondoo* em sala de aula como forma de avaliação. Dessa forma, esse trabalho apresenta os resultados de uma experiência com uma turma de 10 estudantes de língua estrangeira na qual o site *Toondoo* foi usado como instrumento de avaliação da produção escrita e dos conhecimentos gramaticais.

1.2 Referencial teórico

As histórias em quadrinhos têm sido descritas como uma arte sequencial e, portanto, sua origem se estende à antiguidade (Tiemensma, 2009; Lovetro, 2011). De acordo com Jarzem (2007), as HQs foram uma nova forma de expressão visual somente possível pelo desenvolvimento da tecnologia de impressão. Durante o último século, as histórias em quadrinhos se tornaram populares entre as crianças e adolescentes, despertando a preocupação de alguns críticos, como Frederick Wertham (1972). O psiquiatra Wertham baseava suas críticas na crença de que os quadrinhos corrompiam os jovens e causavam delinquência.

Apesar dessa crítica inicial, muitos pesquisadores têm investigado a relação entre quadrinhos e letramento. Sales e Souza (2011) afirmam que as crianças geralmente gostam de ler histórias, mas que perdem interesse pela leitura devido à pressão dos adultos para que leiam obras consideradas importantes. De acordo com os autores, o prazer de ler é necessário para criar o hábito da leitura. Como Tiemensma (2009, p.6, tradução nossa) esclarece: “as crianças geralmente gostam de ler quadrinhos e os leem por prazer. A apreciação da leitura de quadrinhos pode levar à apreciação da leitura de outros materiais”. O mesmo argumento pode ser encontrado em Santos (2001), para o qual as HQs são um recurso valioso para estimular a leitura. De maneira análoga, o mesmo pode ser dito sobre aprender uma língua estrangeira. Já que as ilustrações contribuem para a contextualização do texto, os quadrinhos auxiliam a compreensão escrita de estudantes de língua estrangeira (Tiemensma, 2009).

Contudo, há uma preocupação crescente de que a televisão, a internet e os jogos eletrônicos prejudiquem a leitura (Santos, 2001; Vergueiro, 2007). De fato, Vergueiro argumenta que a indústria de quadrinhos teve de se modificar para tornar as HQs mais atraentes para as novas gerações. Entretanto, há uma crescente produção acadêmica sobre quadrinhos, como, por exemplo, as pesquisas que investigam os motivos do interesse dos

jovens pelas HQs: a linguagem visual e a noção de tempo (Silveira e Caruso, 2009), a abordagem direcionada ao público jovem (Tiemensma, 2009), ou a interação entre figuras e imagens (Santos, 2001).

Além de melhorar a leitura, os quadrinhos podem ser versatilmente empregados para diferentes objetivos pedagógicos: estimular a criatividade e o pensamento crítico (Silveira e Caruso, 2009), desenvolver a habilidade de escrita, o poder de argumentação e a expressão corporal (Santos, 2001), e até mesmo melhorar a concentração (Lovetro, 2011). Em outras palavras, os quadrinhos proporcionam oportunidades autênticas de aprendizado linguístico (Tiemensma, 2009). Se os quadrinhos podem ser efetivamente aplicados à sala de aula de diversas formas, também é possível utilizá-los como meio de avaliação no contexto de aprendizado de segunda língua. Realmente, Hughes (1992) sugeriu o emprego de ilustrações em testes por diminuir a interferência de outras habilidades (e.g. leitura) sobre a escrita. Em outras palavras, ilustrações dão suporte à compreensão dos enunciados e atividades.

Hughes (1992) oferece instruções diversas para a elaboração de atividades de avaliação. De acordo com ele, a melhor forma de avaliar a escrita é criar atividades em que os estudantes tenham que escrever. E, para que a avaliação seja eficaz, deve haver uma etapa de planejamento. Nessa etapa, devem ser definidos os critérios para níveis de desempenho, tarefas (*tasks*) e pontuação (*scoring*).

2. A pesquisa

Durante a disciplina de Educação e Mídias (vide notas finais), o graduando dessa pesquisa teve contato com diversas ferramentas aplicáveis ao contexto educacional. Uma das ferramentas foi o website Toondoo (<http://www.toondoo.com>), o qual utilizamos em trabalhos da disciplina. Foi então que surgiu o interesse de investigar a aplicação desse recurso no contexto de sala de aula.

2.1 A escolha do website Toondoo

Há diversos websites de criação de HQs disponíveis na Internet. Contudo, optou-se pelo Toondoo por três razões principais. Em primeiro lugar, o website é gratuito, o que é de vital importância para permitir o livre acesso de professores e estudantes. Em segundo lugar, os menus do site são de fácil utilização, permitindo a rápida familiarização do usuário. Em terceiro lugar, o Toondoo apresenta vários recursos que facilitam a criação online de HQs, como um banco de dados considerável de cenários, personagens e *props* que podem ser manipulados ou mesmo criados pelo usuário, além da possibilidade de criar histórias em formatos diversos (livros, tirinhas), e de compartilhar de diversas formas (email, imprimir, redes sociais, blog).

O site é inteiramente em Inglês e não possui versão em outros idiomas. Essa característica foi determinante para a escolha do público da pesquisa, como veremos adiante. Finalmente, de acordo com o próprio site, Toondoo foi originalmente criado para um website infantil chamado Jambav e com o intuito de permitir “a expressão daqueles que têm dificuldade em desenhar” (tradução nossa).

2. Metodologia

A turma analisada consistia de 10 estudantes de nível básico do curso Extracurricular de Línguas, localizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis. No período da pesquisa, de março a julho de 2012, tratava-se do segundo semestre da turma estudando Inglês e o livro adotado era *Interchange Third Edition*, volume 1. Todos os estudantes eram adultos e estudavam à noite, após o trabalho ou atividades acadêmicas.

Quanto à avaliação, houve dois exames escritos e uma atividade oral durante o curso. A primeira avaliação escrita foi no dia 15 de Junho de 2012. Previamente ao exame, o professor decidiu quais tópicos das unidades estudadas seriam avaliados, assim como os critérios que seriam empregados. Os critérios consistiam em coerência, coesão e gramática.

No dia do primeiro exame, o professor explicou o propósito dessa pesquisa e distribuiu um termo de consentimento, o qual foi assinado por todos. Logo depois, o exame foi entregue aos participantes. Quanto à estrutura da avaliação, ela consistia em quatro atividades, sendo que as tarefas 1 e 4 eram sobre o mesmo assunto: receber um amigo no aeroporto. Em todas as atividades, o foco avaliativo não estava no conhecimento em si, mas sim na apreensão da produção escrita dos participantes através da opção por tarefas (*tasks*), em lugar de exercícios apenas. E na atividade 4 (Figura 1, vide Anexo), os estudantes deveriam continuar uma história em quadrinhos criada pelo professor, usando o site *Toondoo*. Nessa atividade, o conteúdo avaliado era o uso de modais para dar sugestões. Além disso, o professor permitiu que os estudantes consultassem a internet, dicionários e outros materiais. Isso contribuiu para criar um ambiente confortável, o qual estimulou a comunicação entre estudantes e entre professor e estudantes.

Na aula seguinte, após comentar o exame individualmente, o professor perguntou aos estudantes como eles avaliariam o exame. Todos os estudantes declararam que gostaram do exame, em parte por causa do ambiente descontraído e em parte por causa da atividade com quadrinhos. Entretanto, alguns estudantes reclamaram que desenhar e colorir requeriam tempo, o qual poderia ser melhor aproveitado para escrever.

Para a segunda avaliação, o professor pediu à turma que produzisse uma história em quadrinhos usando o site *Toondoo*. O tópico selecionado para a avaliação era o tempo verbal futuro e os critérios eram os mesmos: gramática, coerência e coesão. Ressalta-se que, por se tratar de uma turma de nível 2, iniciante, e de ser o primeiro contato com o tempo verbal futuro, o professor optou por não enfatizar as diferenças entre as formas do futuro.

No dia 5 de Junho de 2012, o professor conversou com a turma sobre a segunda avaliação e perguntou se todos os participantes concordavam com a proposta de atividade. Todos os estudantes concordaram e foi estabelecido 3 de Julho de 2012 como a data de entrega. Tendo em vista a possível dificuldade dos participantes em aprender a usar as ferramentas do site, o professor disponibilizou a todos um vídeo tutorial em Português sobre o site *Toondoo*.

Durante o mês que se seguiu, os estudantes foram frequentemente lembrados da tarefa. E, à medida que se aproximava a data de entrega, alguns participantes manifestaram preocupação se conseguiriam utilizar o site e se conseguiriam criar a história até o prazo estabelecido. Então, o professor decidiu reservar o laboratório de informática no dia 3 de Julho para tirar dúvidas e ajudá-los na finalização da HQ.

Entretanto, a maioria dos 10 participantes conseguiu criar a história em casa e encaminhá-la ao professor por email. Apenas três estudantes acharam necessário comparecer à aula no laboratório. E, além de criar uma HQ, o professor pediu que cada participante preenchesse um formulário de avaliação (figura 2, vide Anexo) em português sobre a atividade com o site *Toondoo*. Nove dos dez participantes enviaram o questionário.

Durante a correção da segunda avaliação, o professor comparou a HQ que cada estudante criou com a história em quadrinhos da primeira avaliação. Portanto, foi possível observar se havia a repetição de algum erro gramatical, assim como se houve algum progresso em termos de coerência e coesão.

Finalmente, no dia 5 de julho de 2012, o professor comentou cada HQ com o respectivo estudante, apontando o que havia sido aprendido e o que restava melhorar.

3. Resultados

Em todos os nove questionários respondidos, a atividade foi qualificada como “interessante”. Quanto ao motivo por ser ela interessante, um estudante escreveu: “a atividade permitiu criar e imaginar situações futuras, aplicando o que foi aprendido em sala de uma maneira prática e estimulante”. Outro estudante descreveu *Toondoo* como “uma ferramenta para a criação de história em quadrinhos que estimula a criatividade, além de ser divertido”. E um terceiro estudante classificou o site como um “facilitador, sem o qual eu não teria conseguido criar personagens”.

Baseado na resposta dos estudantes ao questionário, pode-se concluir que a criação de HQs com sites como o *Toondoo* é considerada interessante, até mesmo para um público adulto, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade e ajuda a superar limitações com o desenho.

Como discutido anteriormente, a motivação é um aspecto fundamental para a leitura e para o aprendizado em língua estrangeira. E, como um dos estudantes aponta no questionário: “a atividade proporcionou uma interação mais profunda com o Inglês, já que é o estudante que cria os personagens e o diálogo”.

Quanto à produção escrita propriamente, o participante 1 apresentou uma evolução em termos de sintaxe do Inglês. Na primeira avaliação (Figura 3 – anexo), o participante havia invertido a ordem de *to* e *go* em “*You might to go a agronomist party*”. Além disso, tanto em “*but has gone*”, como em “*agronomist*” se vê uma influência considerável do português.

Já na segunda avaliação (Figura 4), observamos uma melhora geral no desempenho escrito. Há, por exemplo, apenas um erro de ortografia, “*to*” em “*We just seem to good kids!*”, em comparação com dois erros de ortografia na primeira história, “*beatiful*” e “*louge*”. Além

disso, não houve nenhum erro sintático, nem semântico. Nota-se, portanto, que o participante estava mais à vontade para produzir um texto escrito em Inglês. Adicionalmente, observa-se que a segunda história é mais clara do que a primeira, pois a estrutura de início, meio e fim foi mais respeitada na segunda história.

Com respeito ao participante 2, observam-se diversos erros gramaticais na primeira produção escrita (Figura 5). Há alguns erros de concordância, como entre “*beaches*” e “*It’s beautiful!*”, assim como em “*many bar*” e “*many entertainment*”. Há também algumas frases que não soam naturais, como “*Which one I can go first time?*”, ou “*That’s funny!*” no contexto descrito. Além do aspecto gramatical, há um problema de coerência na frase “*Well, I should go to ‘Praia do Forte’*”, já que o personagem está sugerindo um local a outro personagem.

Já na segunda avaliação (Figura 6) há alguns erros de ortografia como “*vacations*”, “*waint*”, um erro de colocação em “*She’ll wait me in the airport*” e dois erros morfológicos em relação ao futuro, “*We going to walk*” e “*Will be pretty cool!*”. Ainda assim, há menos erros na segunda avaliação em comparação com a primeira. Além disso, o excesso de balões por quadrinho atrapalhava a leitura na primeira avaliação, o que não aconteceu na segunda. Por final, o uso da ferramenta *online* de criação permitiu que o participante utilizasse imagens no fundo representando o pensamento da menina.

Quanto ao terceiro participante, fica clara a evolução da escrita ao se comparar a primeira produção (Figura 7) com a segunda (Figura 8). Havia diversos erros gramaticais que comprometiam a leitura na primeira HQ: de concordância entre “*beaches*” e “*It’s very beautiful*”, o uso de “*should*” em lugar de “*can*” em “*You should visit an old church*”, entre outros. Em contraste, a segunda HQ apresenta frases mais curtas, mas com uma coesão textual mais definida. Além das imagens, as expressões “*Oh, yeah?*” e “*But why?*” ajudam ao leitor conectar as informações e entender rapidamente o humor da história.

Ao comparar as duas produções escritas do participante 04, observa-se que houve poucos erros na primeira (Figura 9) e que houve a repetição de um erro de ordenação nas duas HQs: “*beach mole*” na primeira e “*class English*”. Ou seja, aparentemente não há indicações de melhora. Contudo, levando-se em consideração que o diálogo da primeira história se assemelha com o diálogo do livro e que a segunda produção escrita é muito mais fluente, pode-se concluir que houve desenvolvimento da escrita. Nesse sentido, as expressões orais utilizadas pelo participante (Figura 10) são um indício favorável de fluência.

Em relação ao participante 05, nota-se a ocorrência de poucos erros. Na primeira HQ (Figura 11), tem-se: “*I love they*” e “*many others great parties*”. Enquanto que na segunda história (Figura 12), há apenas um erro: “*toon*” ao invés de “*toons*” no primeiro balão. Além disso, a estrutura de narrativa com começo, meio e fim está mais clara na segunda história, o que facilita a compreensão.

Ainda que não haja erros propriamente ditos na primeira história do participante 6 (Figura 13), há uma incongruência relativa ao contexto. No cabeçalho, diz-se que “você acabou de encontrar seu amigo no aeroporto”, o que é corroborado pela caracterização do personagem masculino, com gravata e carregando uma mala. Contudo, no primeiro quadrinho

da primeira história, o participante escreveu que era possível avistar a praia Brava! E, observa-se certa fragmentação do diálogo, principalmente no terceiro quadrinho em relação ao resto da história. É importante notar também a dificuldade do participante em desenhar.

Já na segunda HQ (Figuras 14 e 15), o participante demonstrou um maior envolvimento com a atividade, não apenas superando a dificuldade de desenhar, mas também criando uma narrativa de duas páginas. Em relação à coerência, a narrativa se mantém em tom de primeira pessoa e sobre um tema central, a viagem do participante. Logo, têm-se diferentes cenários e personagens, mas todos de alguma forma conectados ao participante e à sua viagem. Como visto, o contraste entre as duas atividades apresenta uma melhora em termos de quantidade de texto e, em termos de qualidade, a superação da fragmentação do texto e do problema de coerência.

Quanto às produções escritas do participante 7, observa-se que a segunda é mais fácil de compreender. Na primeira história (Figura 16), há algumas frases obscuras como “*And you have know the Lagoa da Conceição*” e “*Do you have one year to enjoy this city!*”. A relação de tais frases com a narrativa não é clara, o que dificulta a compreensão. Além disso, há um equívoco na escolha do verbo “*know*” ao invés de “*visit*” na primeira frase, assim como um erro de pontuação na segunda frase. Já a segunda história (Figura 17) apresenta um texto mais sintético e mais claro. Apesar de ter apenas três quadros, a história 02 tem uma estrutura narrativa mais definida e a relação com a ilustração é mais direta do que a primeira HQ.

Ao analisarmos a primeira produção do participante 08 (Figura 18), observamos três erros: “*You should to visit...*”, “*Pleasure see you*” e “*Your welcome*”, sendo que os dois últimos são formas equivocadas de transcrição de expressões orais. Tais erros atrapalham um pouco a leitura, mas a primeira HQ é coerente e apresenta uma boa coesão textual. Porém, na segunda produção escrita (Figura 19) é possível observar um diálogo mais complexo, com a expressão de planos e atividades acadêmicas. De fato, o texto até mesmo apresenta a relação de autoridade presente no universo acadêmico, o que pode ser observado também na diferença de caracterização entre as duas personagens. Isto é, a professora é alta, elegante e se movimenta menos, enquanto a estudante é mais baixa e mais ativa. Em relação à gramática e colocação, contudo, o texto 2 (Figura 19) revela que o participante 08 continuou cometendo alguns erros. Por exemplo, ele escreveu novamente “*to*” depois do modal “*should*” em “*(...)we should to do a project (...)*”. Mas também há questões de colocação nas frases “*I was waiting for you for to talk (...)*” e “*What do you think (about) going to do Interchange?*”. Por outro lado, os erros de ortografia presentes na primeira avaliação não se repetiram. Logo, pode-se dizer que o participante havia melhorado sua ortografia, mas que ainda repetia o erro relativo aos modais. Além disso, com o aprofundamento de seu vocabulário, passou a enfrentar dificuldades de colocação.

Observando a primeira produção do participante 9 (Figura 20), nota-se que a história é dividida em dois momentos: no primeiro há uma conversa casual e no segundo os personagens decidem a qual restaurante irão. Em termos de coesão, o elemento que liga essas duas partes é a fome expressa no quarto quadrinho. Contudo, as frases na primeira parte são

confusas. No terceiro quadrinho, o participante confundiu a expressão de aprovação “*Oh, good!*” com a de espanto “*Oh, God!*”. De forma semelhante, a fala da personagem mulher parece óbvia e desnecessária: “*You can visit beaches and eat the food in restaurants*”. Há ainda a confusão de “*too much*” com “*very much*”, comprometendo a compreensão. Por outro lado, a divisão da história em duas partes e o traço revelam certa intimidade do participante com o gênero textual de quadrinhos. Já em relação à segunda história (Figura 21), observa-se a mesma dificuldade do participante em fazer uso de expressões idiomáticas do Inglês, o que fica claro em relação a “*have/get the worst*” na frase “*Intellectual people take the worst*”. Essa dificuldade é compatível com o nível do participante e deve ser superada com a prática ao longo do tempo. Por outro lado, não há frases óbvias nem confusão lexical que altere o significado na segunda HQ. Logo, é possível observar uma relativa melhora na escrita do participante, ainda que haja alguns erros na segunda história. De fato, o mais importante é a possibilidade de oferecer comentários pontuais que estimulem a consciência do estudante sobre seus próprios erros.

Há um grande contraste entre as duas HQs produzidas pelo participante 10. Na primeira história (Figura 22) há diversos erros que comprometem a leitura, além de uma coesão textual imperfeita, tornando o texto fragmentado. Já na segunda história (Figura 23), as frases são mais elaboradas, com transição entre elas. Ou seja, em termos de coesão textual, observa-se uma melhora significativa. Adicionalmente, nota-se o posicionamento do autor sobre questões contemporâneas como a preservação ambiental e a relação entre seres humanos.

4. Considerações finais

Além de serem atraentes aos estudantes, atividades de criação de HQs com o auxílio de sites como *Toondoo* podem ser eficazmente utilizadas como forma de avaliação. São eficazes pois permitem que o estudante se envolva na tarefa de escrita, oferecendo assim ao professor uma amostra de texto autêntica para a avaliação e comentários. Através do contraste entre as duas produções escritas nesse trabalho de pesquisa, foi possível perceber se houve evolução ou não em relação à gramática, coerência e coesão textuais, assim como a observação de erros recorrentes. Contudo, não é possível afirmar que a forma de avaliação descrita nesse trabalho seja melhor do que formas mais tradicionais de avaliação, sendo necessários estudos adicionais para explorar as possibilidades de utilização de sites como *Toondoo* no contexto escolar.

5. Notas finais

1. Olegário da Costa M. Neto é estudante de Licenciatura na Língua Inglesa na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Dulce Márcia Cruz possui graduação em Comunicação Social (RTV) pela Fundação Armando Álvares Penteado (1980), mestrado em Sociologia Política pela UFSC (1994), doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC (2001). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. Foi bolsista Fulbright/Capes durante o doutorado-sanduíche no Departamento de Radio/Television/Film - Universidade do Texas, EUA (1998). Foi bolsista da Bieschöfliche Aktion Adveniat na Universidade de

Navarra, Espanha (1982) e da JICA, na NHK TV, Japão (1984). Atualmente, é bolsista produtividade do CNPq.

2. MEN5109 – disciplina optativa oferecida pelo Departamento de Metodologia e Ensino da UFSC.

6. Referências Bibliográficas

Caruso, Francisco; Silveira, Cristina. (2009). 'Quadrinhos para a cidadania'. *História, Ciências, Saúde*, 16: 217-236.

Fronza, Marcelo. (2007). *O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Hugues, Arthur. (1992). *Testing for language teachers*. Melbourne: Cambridge University Press.

Jarzem, René Gomes Rodrigues. (2007). 'História das Histórias em Quadrinhos'. *História, imagem e narrativas*, 5: 1-20.

Lovetro, José Alberto. (2011). 'Quadrinhos além dos gibis'. *História em quadrinhos: um recurso para aprendizagem*, 21: 10-14.

Luyten, Sonia M. Bibe. (2011). 'Quadrinhos na sala de aula'. *História em quadrinhos: um recurso para aprendizagem*, 21: 21-26.

Sales, Marcia Valeria Costa; Souza, Maria Cristina de. (2008). *Augusto dos Anjos: leitura e recepção*. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1714-8.pdf>. Acesso em 4 de junho de 2012.

Santos, Roberto Elísio dos. (2001). 'Aplicações da histórias em quadrinhos'. *Comunicação & Educação*, 22: 46-51.

Simoes, Alex Caldas. (2009). 'História em quadrinhos: uma proposta de ensino'. *A Margem*, 2: 38-44.

Vergueiro, Waldomiro. (2007). 'A atualidade das histórias em quadrinhos no Brasil: a busca de um novo público'. *História, imagem e narrativas*, 5: 1-20.

Tiemensma, Leoné. (2009). 'Visual literacy: to comics or not to comics? Promoting literacy using comics'. In Conferência Geral e Conselho da IFLA, 75, Milão.

Vergueiro, Waldomiro. (2012). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

Wertham, Fredric. (1972). *Seduction of the innocent*. Virginia: Rinehart.

7. Anexos

Activity 4) Use modal verbs to continue the comics below. You have met your friend at the airport and now he wants suggestions of places to visit and things to do.



Figura 1 – Primeira avaliação.

Questionário de avaliação do Toondoo

1. Como você avalia a atividade de criação de quadrinhos no website Toondoo?
 - (a) Interessante;
 - (b) Satisfatória;
 - (c) Indiferente;
 - (d) Difícil;
 - (e) Desinteressante.

Por que? _____

2. Que aspecto positivo da atividade você identificou?
3. Que aspecto negativo você gostaria de apontar?
4. Comentários adicionais.

Figura 2 – Questionário de Avaliação da Atividade

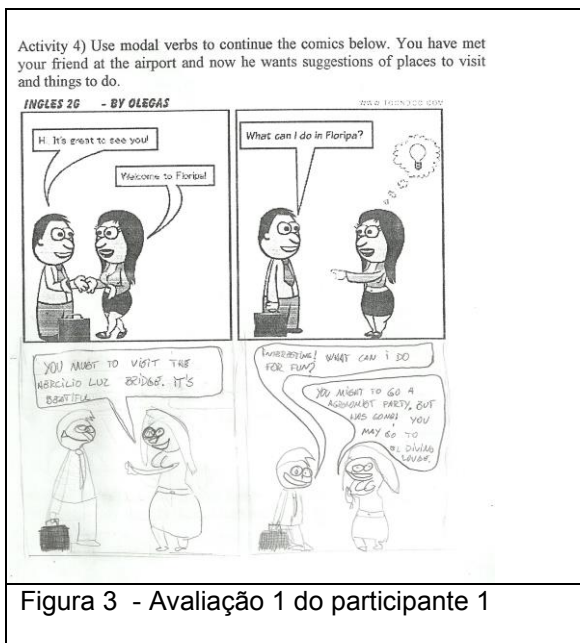


Figura 3 - Avaliação 1 do participante 1

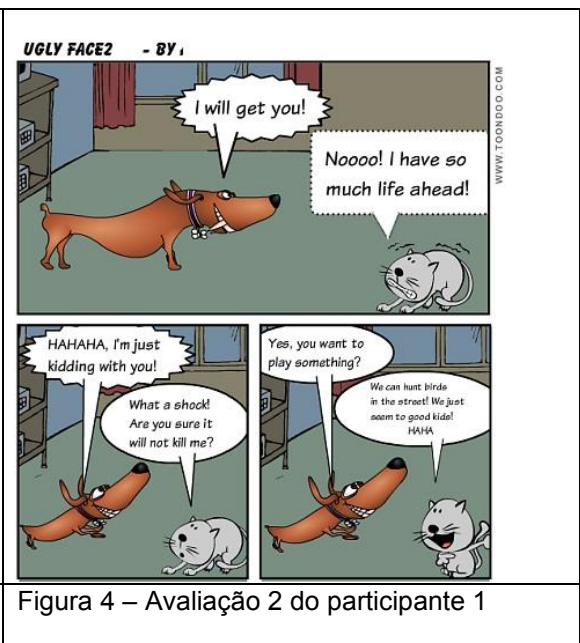


Figura 4 – Avaliação 2 do participante 1

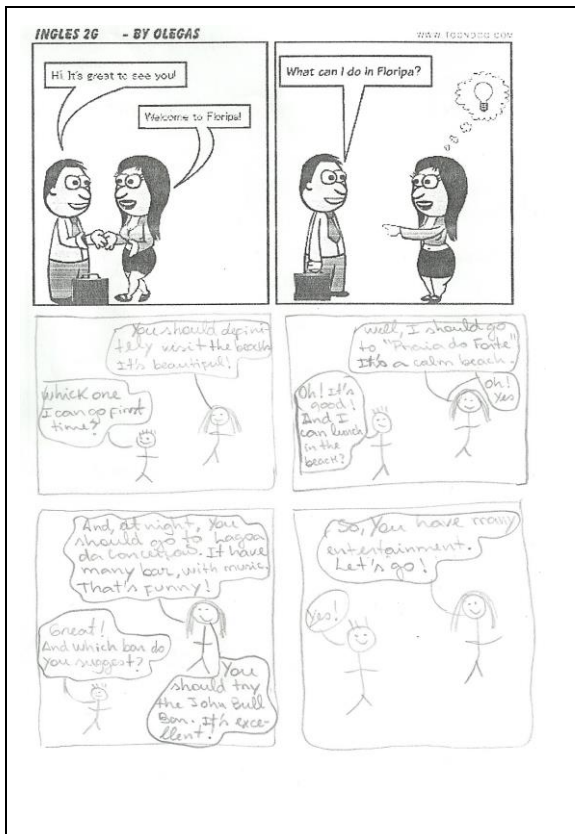


Figura 5 – Avaliação 1 do participante 2

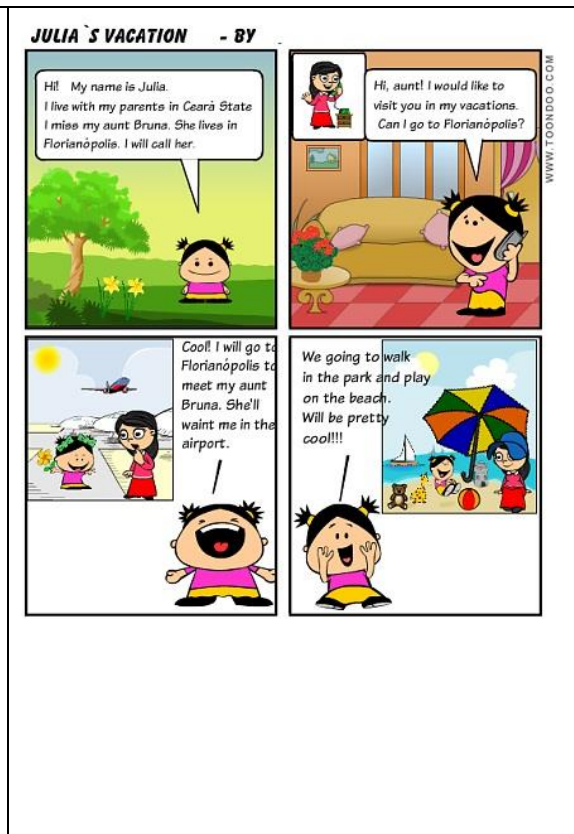


Figura 6 – Avaliação 2 do participante 2



Figura 7 – Avaliação 1 do participante 3



Figura 8 – Avaliação 2 do participante 3



Figura 9 – Avaliação 1 do participante 4

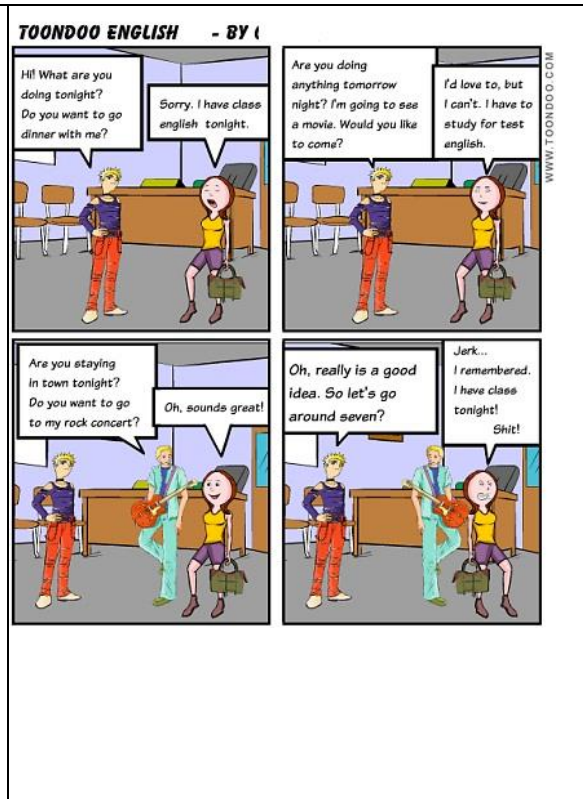


Figura 10 – Avaliação 2 do participante 4



Figura 11 – Avaliação 1 do participante 5

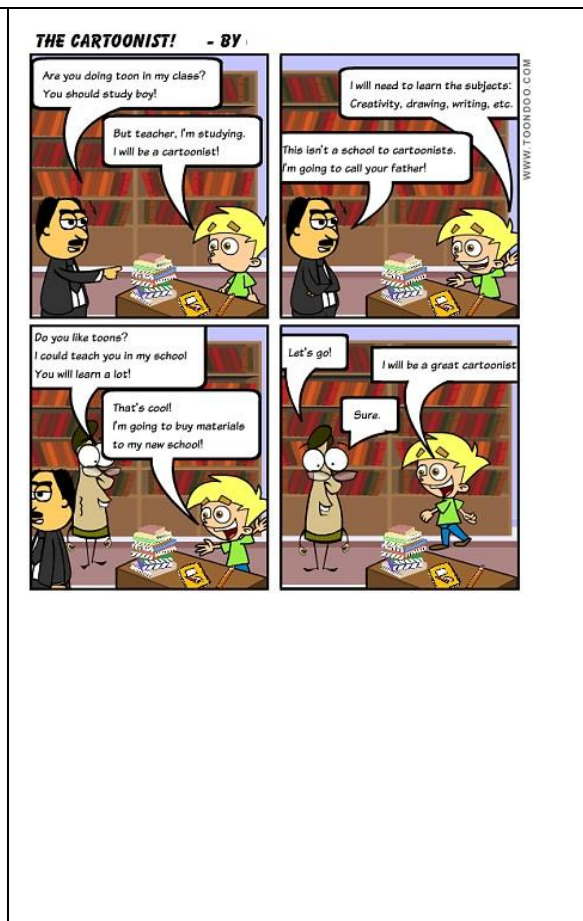
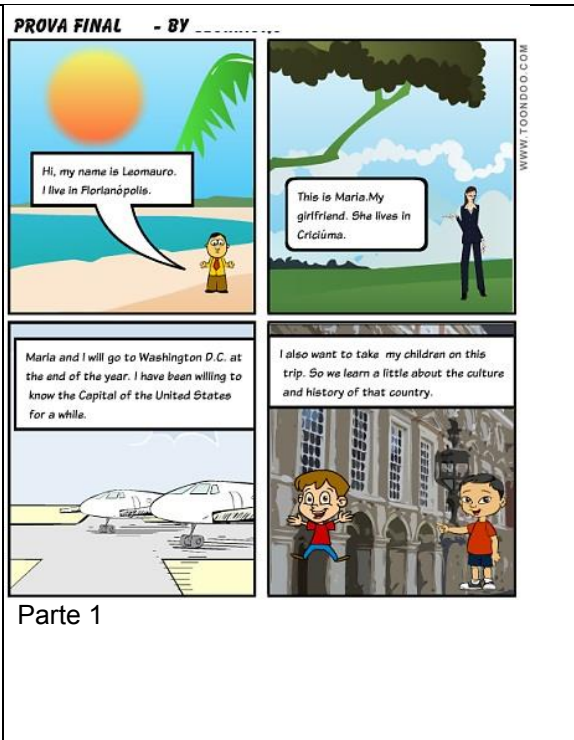


Figura 12 – Avaliação 2 do participante 5



Figura 13 – Avaliação 1 do participante 6



Parte 1

Figura 14 – Avaliação do participante 6

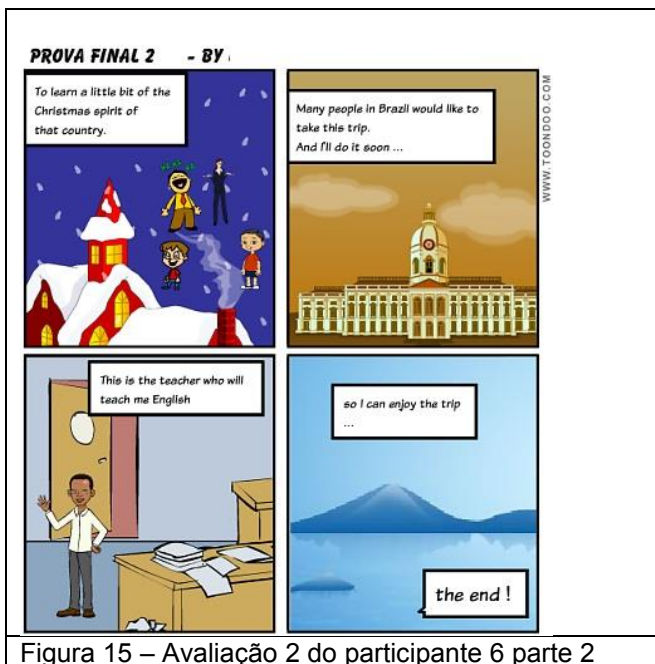


Figura 15 – Avaliação 2 do participante 6 parte 2



Figura 16 – Avaliação 1 do participante 7



Figura 17 – Avaliação 2 do participante 7

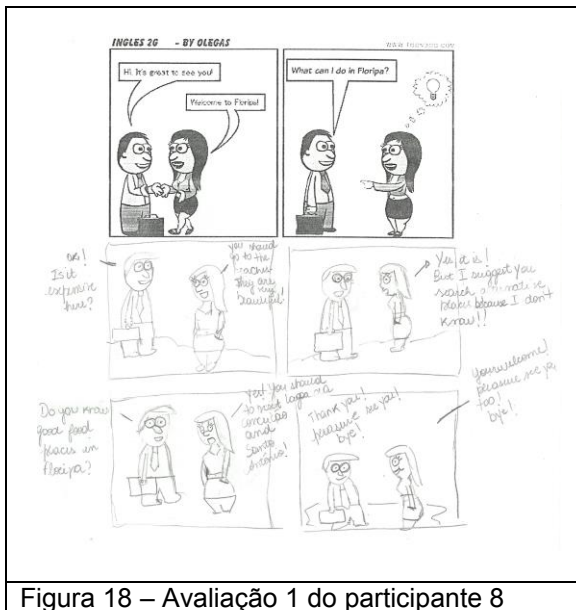


Figura 18 – Avaliação 1 do participante 8

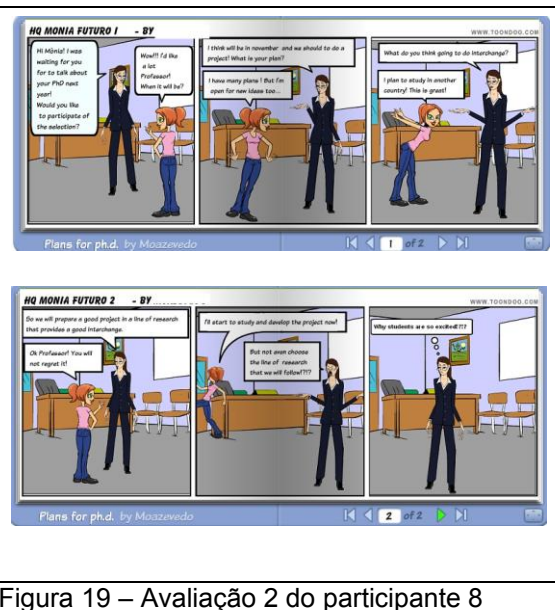


Figura 19 – Avaliação 2 do participante 8



Figura 20 – Avaliação 1 do participante 9

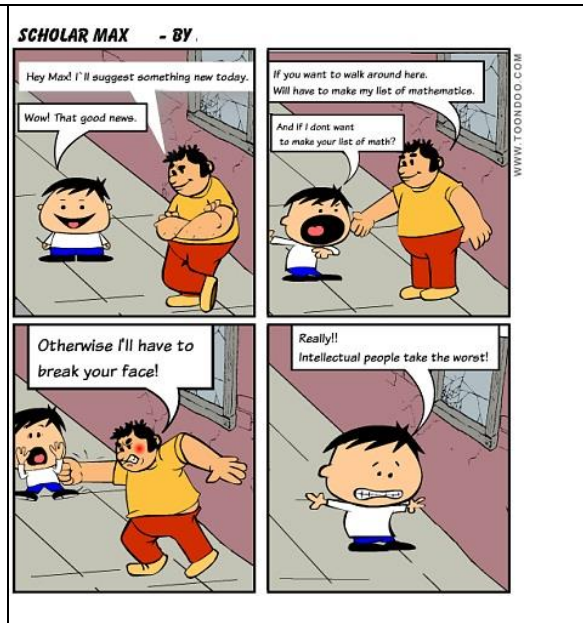


Figura 21 – Avaliação 2 do participante 9



Figura 22 – Avaliação 1 do participante 10



Figura 23 – Avaliação 2 do participante 10



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Letramento midiático e práticas cotidianas de comunicação e linguagem

Terezinha Fernandes [1] (terezinha.ufmt@gmail.com)

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Dulce Márcia Cruz [2] (dulce.marcia@gmail.com)

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Resumo: O estudo teve como objetivo mapear práticas cotidianas de comunicação e de linguagem envolvendo mídias e tecnologias por um grupo de sujeitos, analisando-as sob a perspectiva do letramento midiático na cultura da convergência, problematizando suas implicações para a apreensão de habilidades de letramentos e o papel da educação no processo de formação de diferentes grupos sociais. A pesquisa foi desenvolvida tomando como base noções como as de mediação histórica do local (Barbero), sujeitos que praticam o cotidiano (Certeau), inovação e tradição (Arendt), popular e letrado (Chartier), integração ou fusão multimídia (Canclini), cultura da convergência, letramento midiático (Jenkins) e comunicação e linguagem (Bakhtin). A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa e os dados foram coletados a partir da observação e entrevista com um grupo de pescadores artesanais, moradores da praia de Pântano do Sul – Florianópolis – Santa Catarina - Brasil, durante o período da pesca da Tainha (maio a julho de 2012). Os resultados apontam o uso cotidiano de mídias e tecnologias como rádio, TV, DVD, caixa eletrônico, celular, computador e internet. Estas práticas sociais acompanham de um lado as mudanças e avanços contemporâneos e de outro perpetuam tradições ligadas aos modos de comunicação e de linguagem local. Os significados dos usos, habilidades e práticas efetivas traduzem-se em diferentes letramentos, neste processo leva-se em conta a mediação, os meios e recursos utilizados, bem como os elementos da cultura, do cotidiano e das relações sociais do grupo envolvido. É salutar que a educação contemple modos de atuação para habilidades de letramento midiático que levem em conta as singularidades do contexto social e cultural (cultura oral, escrita e digital), em contato constante e em processo conflitivo, pois práticas letradas são práticas social e culturalmente situadas.

Palavras-chave: Letramento midiático – práticas cotidianas - comunicação e linguagem

Considerações Iniciais

Este estudo teve como objetivo mapear práticas cotidianas de comunicação e de linguagem envolvendo mídias e tecnologias por um grupo de pescadores, a fim de analisá-las sob a perspectiva do letramento midiático no contexto contemporâneo de convergência de mídias. A intenção foi problematizar as implicações da inserção de mídias nas práticas cotidianas desses sujeitos no que se refere à apreensão de habilidades e o papel da educação na concretização de práticas efetivas de letramento midiático de diferentes grupos sociais.

A pesquisa de cunho qualitativo teve inspiração na metáfora da cartografia para o seu desenvolvimento e no ofício de cartógrafo para o papel do pesquisador, ambos de Martin-Barbero (2004). O estudo bibliográfico teve como base, ainda que amplamente, noções como as de mediação histórica do local (Martin Barbero), sujeitos que praticam o cotidiano (Michel de Certeau), inovação e tradição (Hannah Arendt), popular e letrado (Roger Chartier), integração ou fusão multimídia (Nestor Garcia Canclini), cultura da convergência e letramento midiático (Henry Jenkins) e comunicação e linguagem (Mikhail Bakhtin). Os dados em campo foram coletados com um grupo de seis pescadores, moradores da praia de Pântano do Sul – Florianópolis – Santa Catarina - Brasil, durante o período da pesca da Tainha (maio a julho de 2012) com os quais foram realizadas observação, conversas informais e entrevista com roteiro de perguntas abertas.

Os resultados do estudo foram organizados no texto de modo a abrigar uma discussão em seu primeiro capítulo sobre o letramento midiático e a (re)invenção do cotidiano do grupo de pescadores sujeitos da pesquisa, dividido entre dois tópicos: navegando pelas marés da pesquisa, em que descreve a análise o processo de desenvolvimento do estudo; e info-mar: práticas cotidianas de comunicação e de linguagem, em que se apresentam os dados e suas análises, na tentativa de seguir o movimento de cartografias, de leitura e compreensão do problema, de ir à deriva para apreender outros modos de navegar pelas marés ou águas turbulentas do letramento midiático na chamada cultura da convergência.

E talvez mais como intenção, do que como concretização, refletir sobre papel da educação frente às implicações decorrentes do acesso, consumo, apropriação e produção de bens culturais de comunicação, por diferentes grupos sociais, pescadores, como homens que operam, praticam o cotidiano, dando lugar às suas vozes no campo de uma economia escriturística (antes baseada na oralidade e na linguagem não verbal e hoje também digitalizada e mundializada) e mediatizada por diversas mídias, técnicas e difusão, dando lugar a agentividade e (re)invenção.

1.0 Letramento midiático e a (re)invenção do cotidiano de um grupo de pescadores

1.1 Navegando pelas marés da pesquisa

A pesquisa de cunho qualitativo teve inspiração na metáfora da cartografia de Martin-Barbero (2004) como possibilidade de pensar outros modos de navegar pelas marés ou águas da pesquisa, permitindo-se ir à deriva, pois “ao situar-se na encruzilhada de ciência com arte, a cartografia abriu-se a uma ambiguidade ilimitada, já que o que as tecnologias aclaram, no pano da observação e seu registro, é borrado pela estetização digitalizada de sua forma” (MARTIN-BARBERO, 2004, p. 11).

Inspiradas pela metáfora do cartógrafo também de Martin-Barbero (2004), dispusemos ao ofício de cartógrafo que “(...) além de mapas que desenham a terra descoberta se necessita de cartas de mar, ou seja, de navegação por mundos ainda ignorados” (MARTIN-BARBERO, 2004, p. 383). Neste sentido, Martin-Barbero (2004, p. 10) “dá fio à trama”, para a leitura do entorno e o registro das cartas de navegação, a partir de experiências e aventuras de pesquisadores-cartógrafos como formas importantes de mergulho intelectual.

Seguindo esta lógica, buscamos levantar práticas cotidianas de comunicação e de linguagem e o uso de mídias e tecnologias por um grupo de pescadores da praia de Pântano do Sul – Florianópolis - SC - Brasil, remotamente conhecida como Arraial do Pântano do Sul (século XVII), considerada um dos principais núcleos de pesca artesanal da ilha (RODRIGUES, 2005). Assim, secularmente “(...) o povo todo na praia, aguentando o frio e a fome da espera quando a lua entrou na cheia e caiu o rebojo, disse pro peixe: chegou a minha hora! E meti o olho vi tudo no fundo e até fiquei com medo! Era uma montanha de tainha! (...)” (APA, 1989, apud www.tainhanarede.com.br).

As práticas de comunicação e de linguagem deste grupo foram analisadas sob a perspectiva do letramento midiático na chamada cultura da convergência, problematizando sobre as implicações da inserção de mídias e tecnologias contemporâneas nas práticas cotidianas dos pescadores, a apreensão de habilidades, as práticas de letramento midiático e o papel da educação frente a estes desafios.

Para a realização da pesquisa desenvolvemos o estudo bibliográfico e a coleta de dados em campo. Com o estudo bibliográfico buscamos a compreensão, ainda que de modo bastante amplo, das noções que guiaram o estudo já citadas acima. A coleta de dados em campo realizamos com um grupo de seis pescadores, durante o período da pesca artesanal da Tainha (maio a julho de 2012), tendo em vista as peculiaridades da comunicação e linguagem inerentes a mesma e a importância de tal atividade no contexto da cultura catarinense. A pesca artesanal da Tainha foi legitimada com a aprovação da Lei nº 182/12, do deputado Edison Andrino (PMDB), a partir da qual esta se integra ao patrimônio histórico, cultural e artístico do estado (SANTA CATARINA, 2013).

Como instrumentos para coleta de dados utilizamos a observação e a entrevista. A observação foi desenvolvida de modo assistemático, ou seja, por ocasião de visitas à praia, durante o período da pesca. Oportunidade ímpar de aproximação com a temática em seu sentido histórico, possibilitando melhor compreender o presente, pois há registros de historiadores, navegadores e aventureiros de que esta atividade já era praticada por tribos indígenas que habitavam o litoral catarinense desde 1526 (SANTA CATARINA, 2013). De tradição indígena entremeada a cultura açoriana, a pesca da Tainha preserva traços e marcas que lhe conferem uma identidade cultural forte, além de ser uma atividade que, de outrora aos dias atuais, contribui para a subsistência de muitas famílias de pescadores.

Durante a observação realizamos conversas informais com os pescadores, a fim de apreender singularidades e singularidades de seus modos de vida cotidiana e da sua cultura. Mesmo autorizadas à divulgação dos registros das conversas e entrevistas na íntegra, identificados por seus nomes completos e apelidos, optamos por apresentar fragmentos de suas falas, identificá-los pelas iniciais dos nomes e apelidos, seguidos de sua idade: E.E.C (Didi, 65 anos), E.M.M (Chuchu, 59 anos), F. L. (Fabinho, 37 anos), G.G.R (Macarrão, 43 anos), L.C.R (Gatanha, 30 anos), V.O.S (Parati, 45 anos), como na citação a seguir:

“A cultura é uma coisa que nunca morre. Não tem o que é mais vendido pela mídia hoje do que a cultura de um povo. Por exemplo, se querem mostrar uma comunidade como a nossa, vão filmar as praias, os barcos, os pescadores. Aquilo que representa a cultura desse local e não um prédio novo e moderno que foi construído, isso tem em todos os lugares. Então o que importa é mostrar o jeito simples do povo, seja do índio, das pessoas pobres, dos pescadores” (pescador E.E.C. Didi, 65 anos).

As conversas com os pescadores foram também de extrema importância para apreender os modos de uso de linguagens e mensagens que funcionam como importantes códigos na comunicação entre eles, em especial no interior da pesca da Tainha. Como, por exemplo, os modos de comunicar que um cardume de Tainha está se aproximando da praia, usam-se sinais e símbolos como: apupo, fumaça, foguete, apito, bandeira, sino, etc, isso, segundo os pescadores, varia de um lugar para o outro.

“Apupo é um som específico da pesca da tainha, o mesmo grito de guerra que se usa hoje úúú...e o outro jeito é abanar com uma roupa, com uma japonsa (branca é cardume pequeno e preta é cardume grande. O sino é usado como uma alerta à comunidade para dizer que o mar está grosso, de ressaca. Tem também a fumaça branca para dizer que o peixe está chegando para o cerco, cada praia tem os seus códigos” (pescador V.O.S Parati, 45 anos).

“O vigia usava amarrar uma bandeira ou atirava foguete como uma técnica ou alarme para avisar que tinha peixe no lanço” (pescador E.M.M Chuchu, 59 anos).

“Dois ou três pescadores na praia, isso no tempo do frio, tiravam o casaco e começavam a abanar e gritar úúúú aí o pessoal que estava em casa e na praia ouviam e já sabiam que iam botar o barco no mar

para fazer o cerco da tainha. O grito de alerta é dado pelo olheiro ou vigia da tainha que pode ser um ou mais pescadores homens ou mulheres. Até hoje o sinal de fumaça, os gritos e abanar o casaco ainda são usados” (pescador G.G.R. Macarrão, 43 anos).

Coletamos outros dados por meio da entrevista, que contou com questões objetivas, destinadas ao levantamento de informações para compor um breve perfil dos sujeitos e principais mídias e tecnologias utilizadas por eles para a comunicação nas atividades cotidianas (familiar e de trabalho) e questões abertas para nortear o diálogo. As entrevistas foram realizadas em duas etapas.

Na primeira etapa conversamos coletivamente com os pescadores, em um rancho cedido por um dos componentes do grupo. O “Rancho da Mariposa”, do pescador E.E.C Didi, é artesanal e bastante característico do lugar, tem o São Bom Jesus de Iguapé como Santo protetor, abriga algumas embarcações e possui coisas curiosas como quadros e poemas fixados na parede, além de utensílios como balaio de palha usado para carregar tainhas, dentre outras coisas usadas na pesca. Este momento foi rico em trocas culturais e aprendizagens, por se tratar de um grupo de pescadores com idades, experiências e funções diferenciadas dentro da pesca (patrão, camaradas-remeiros, etc).

As entrevistas individuais aconteceram na segunda etapa, no rancho citado ou nas residências dos pescadores em momentos em que estavam consertando ou confeccionando suas redes. O conteúdo das entrevistas foi registrado manualmente e utilizado no corpo do texto em forma de citações (entre aspas e em itálico), com a devida identificação dos sujeitos, para diferenciar das citações de obras.

O diálogo com os pescadores permitiu a aproximação com a cultura, a apreensão dos processos de comunicação e de linguagem nela veiculados, e as singularidades de seus modos de vida, pois “a linguagem desses habitantes das costas ocupados só na pesca e vivendo dela, tem um tipo especial que me impressionou (...). Descritiva em geral, ela recebeu o rápido esboçar dos quadros das súbitas tempestades; o morno embater das vagas sonolentas na praia deu-lhes um tal ou qual cadência nas palavras” (SCHUTEL, 1837/1901 apud www.tainhanarede.com.br).

Assim, metaforizado pelo movimento da cartografia e do fazer do cartógrafo, caminhamos “(...) em direção de uma lógica de cartografia que se torna fractal – nos mapas o mundo recupera a singularidade diversa dos objetos: cordilheiras, ilhas, selvas oceanos - e se expressa textualmente, ou melhor textilmente: em pregas e des-pregas, reverses, intertextos e intervalos” (Martin-Barbero, 2004, p. 12), dos processos que se traduzem em letramentos midiáticos, pelo grupo pesquisado, a partir da inserção de mídias em seu cotidiano, acompanhando de um lado as transformações da cultura da convergência e perpetuando de outro, as tradições específicas do contexto e tradições locais.

1.2 Info-mar: Práticas cotidianas de comunicação e de linguagem

O acesso, a apropriação, o consumo e a produção cultural de mídias e tecnologias e no interior de processo de comunicação e de linguagem, se efetivam pelo saber local (tribos, etnias indígenas, gaúchos, pescadores) em mediação com o global, palco de conflitos e de deslocamentos culturais na contemporaneidade. É nessa direção que procuramos navegar, buscando auxílio na metáfora da cartografia (Martin-Barbero, 2004, p. 12) buscando “construir imagens das relações e dos entrelaçamentos, dos caminhos em fuga e labirintos”, pois esta se move em múltiplas direções.

Os sujeitos da pesquisa são pescadores do sexo masculino. Destes sujeitos, cinco possuem o ensino fundamental incompleto, um possui o ensino fundamental completo e um possui o ensino superior incompleto. A idade varia entre trinta e sessenta e cinco anos, sendo que apenas um deles não reside desde o nascimento na praia de Pântano do Sul, mas nasceu em Florianópolis e reside no local há quarenta anos. Exercem a atividade de pesca por um tempo que varia entre dezessete a cinquenta anos. Apenas dois deles desenvolvem atividades profissionais paralelas à pesca.

Com Certeau (1998) foi possível a tentativa de tirar das margens tranquilas das águas do mar a questão da invenção do cotidiano desse grupo de sujeitos, buscando alcançar o alto mar - das atenções - para discutir os sentidos e as operações de comunicação e de linguagem daqueles que produzem e praticam o cotidiano, como usuários/consumidores de mídias e tecnologias. E nesse contexto, relacionar práticas, objetos, lugares e estruturas de poder, enfatizando a agentividade deste sujeito social também como produtor.

Os pescadores que participaram da pesquisa, considerados aqui na acepção de Certeau (1998) como sujeitos que praticam o cotidiano, declararam possuir tecnologias e mídias como cartão eletrônico, rádio, televisão, aparelho de CD e celular, os quais costumam usar nas atividades cotidianas. Já alguns deles disseram possuir também TV a cabo, computador e conexão doméstica à internet, fazendo uso destes últimos ocasionalmente ou por intermédio de membros da família. Declarações que vão ao encontro à abordagem de Certeau (1998) no que se refere às operações do homem ordinário no campo disciplinar de uma economia escriturística (antes baseada na oralidade e agora digitalizada e mundializada) e, por conseguinte, a sua gradativa inserção nas estruturas de poder.

Para Certeau (1998) “as sociedades escriturísticas” (da oralidade, escrita e digital) possibilitam o registro, a audição, a gravação, a mediatização por diversas mídias, técnicas e difusão. Para o autor, ainda é possível apreender “por detrás das portas das cidades, no próximo distante dos campos, existam vastas pastagens poéticas e ‘pagãs’ onde falem ainda os cantos, os mitos (...). Essas vozes não se fazem mais ouvir, a não ser dentro dos sistemas escriturísticos onde reaparecem. Elas circulam bailando e passando, no campo do outro” (CERTEAU, 1998, p. 222).

Assim, a comunicação tradicionalmente baseada em interações e mensagens veiculadas pela linguagem verbal oral e não verbal, tem a sua força na ação do homem que

prática o cotidiano da pesca. A linguagem não verbal é traduzida por símbolos e sinais como abanar roupa - camisa, japonsa ou casaco; produzir fumaça - branca ou preta; usar o apito; abanar uma bandeira; soltar foguete; e bater o sino.

Com traços e termos característicos do modo de falar legado pela cultura açoriana e, também, específica da pesca da Tainha, a linguagem verbal oral está presente na fala cotidiana dos pescadores por meio do “apupo – grito dado pelos pescadores para avisar que tem um cardume de Tainhas se aproximando da praia (<http://www.tainhanarede.com.br/>) e pelo uso de termos como “camaradas - membros de uma mesma equipe de pesca” (ALEXANDRE, 1994, p. 31). Há outros termos específicos que aparecem nas falas dos pescadores como “mar grosso, abanar, japonsa, olheiro, vigia, lanço, ressaca, cerco, arrasto, etc”. Estes termos e seus significados estão reunidos no Dicionário da Ilha, citado nas referências deste trabalho.

Na linguagem como processo de interação para Bakhtin (2011), a verdadeira substância da língua não é um sistema abstrato de formas, mas o fenômeno social da interação. Para o autor “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multifomes quanto os campos da atividade humana (...)”, realizada através da enunciação ou enunciado, como “o ato de produção do discurso oral, quer para o discurso escrito, o discurso da cultura (...)” (BAKHTIN, 2011, p. 259). Assim, se há normas sistêmicas na linguagem, tais normas não são um imperativo abstrato, mas forças criadoras da linguagem, que complexificam constantemente a vida do discurso concreto (enunciados e gêneros discursivos – diálogo cotidiano, romance, tratado científico), no fluxo discursivo da comunicação.

As práticas sociais de comunicação e de linguagem, dos pescadores, como forças criadoras, acompanham as mudanças decorrentes dos avanços no campo das mídias e tecnologias contemporâneas, entremeadas às experiências específicas da tradição local e necessidades cotidianas do contexto social e cultural em que se inserem.

“A rede é uma tecnologia. O sonar para a pesca industrial é uma tecnologia importante, mas limita o nosso trabalho na pesca artesanal. Uso o rádio e o celular. O rádio é importante para a comunicação sobre a própria pescaria no barco, com uma antena e uma bateria a gente conecta o rádio a bordo e fica interado das notícias. O telefone móvel (celular) já me ajudou muitas vezes para buscar recurso no meu trabalho, se fosse outra época não seria possível. Apesar de que o meu celular é bem simples, só faz o básico, uso também o telefone convencional. Antigamente na navegação a barco de vela, o vento é que levava a embarcação, com o motor a navegação tomou outros rumos, mas por outro lado estamos propensos a passar por momentos críticos com problema no motor e precisarmos nos comunicar com alguém, seja pelo rádio px, que hoje é permitido em todos os barcos pequenos e também até onde pega sinal usando o celular, são tecnologias simples, o próprio governo oferece incentivos aos pequenos pescadores” (pescador E.M.M Chuchu, 59 anos).

“Não gosto de coisas industriais, de plástico. Uso cartão de banco por necessidade. Ganhei um celular de minha mulher, mas nem ela ligou para mim, então porque usar se não preciso? Assisto TV para ver

jornal, reportagens, jogo, a hora do Brasil e política partidária. Na pesca o celular, por exemplo, é usado para pedir socorro, para salvamento” (pescador E.E.C. Didi, 65 anos).

“A tainha que passa aqui vem do Uruguai, do Rio Grande do Sul, elas estão subindo para desovar e vão para águas mais quentes até o Rio de Janeiro, então é comum o pescador que tem mais condições usar o telefone fixo para falar com pessoas conhecidas destes lugares para saber se a corrida da tainha está iniciando e vindo para cá e o rádio amador para falar com outros barcos grandes que estão nestes lugares. Uso o celular para saber que hora vamos sair para pescar, ou se o mar está grosso para saber se ninguém vai pescar, para avisar um camarada que o barco quebrou e que precisamos de ajuda e outras coisas. Não uso o celular para despertar, para isso ainda uso o relógio. Uso bastante a TV para assistir jogo, assistir filmes, ouvir notícias e o rádio também uso bastante para ouvir jogo, notícias e música. O CD e o DVD eu tenho mas quase não uso, a maioria dos filmes passam na TV a cabo que tenho em casa. O cartão eletrônico uso só quando vou pegar dinheiro no banco ou pagar uma conta. A internet eu também já sei usar, ainda não tenho computador, gosto de ver a previsão do tempo e saber sobre assuntos do mar, sobre pesca, sobre passeios, notícias, assistir vídeos e também para pegar notícias que não vi na TV nem ouvi no rádio na hora daquele programa” (pescador G.G.R. Macarrão, 43 anos).

“Uso bastante o celular para falar com minha mulher, para tirar fotografia e gravar vídeos da pesca (mostra vários vídeos que fez das atividades relacionadas à pesca e dos peixes que consegue capturar e que armazena em seu celular). Na TV assisto jogos e programas de lazer aos domingos. Computador e internet tenho em casa, mas por enquanto só a minha mulher que sabe usar” (pescador L.C.R. Gatanha, 30 anos).

“Uso mais o celular, o computador e a internet uso muito pouco. Tenho um not boock em casa com acesso a internet, uso mais para a pesquisa, não sou muito ligado em redes sociais (pescador F. L. Fabinho, 37 anos).

Os significados dos usos efetivos das mídias e tecnologias na comunicação e linguagem, atribuídos pelos pescadores, está ligada à mediação história do local, às práticas e aos meios por eles utilizados, bem como os elementos da cultura e das relações sociais que estabelecem no cotidiano, por isso para eles a rede é uma tecnologia tão importante quanto o telefone fixo, a TV, o rádio e o celular, usados na vida cotidiana. O recurso considerado imprescindível pelo grupo é o celular, pois *“todos carregam consigo até mesmo quando vão para o mar, levam embrulhados em saquinhos ou dentro de caixinhas para não molhar dentro da embarcação”* (pescador G.G.R. Macarrão, 43 anos).

No que diz respeito aos pares mudanças e permanências, novo e velho, antigo e moderno, Arendt (2003), traz à discussão a questão da tradição seja na história, filosofia, política, apontando para o movimento, o devir e a ordem cíclica da mesma, pois *“as distorções destrutivas da tradição foram, todas elas, provocadas por homens que haviam tido, a experiência de algo novo, que tentaram quase instantaneamente superar e resolver em algo velho”* (ARENDR, 2003, p. 56).

Desse modo, ao mesmo tempo em que o grupo de pescadores usa a rede como uma tecnologia “velha ou antiga”, busca navegar nas águas desconhecidas da “nova ou moderna” internet, mostrando a linha tênue entre tais noções, diante das transformações e mudanças contemporâneas, ilustradas poeticamente por Gilberto Gil, na música Pela Internet “criar meu web site/ Fazer minha home-page/ Com quantos gigabytes/ Se faz uma jangada/ Um barco que veleje/ Que veleje nesse infomar/ (...) Que aproveite a vazante da infomaré (...) Eu quero entrar na rede para contatar (...)”.

Estas práticas são demandas sociais que emergem no e do cotidiano desses sujeitos, em contato com outros grupos sociais, como aponta Arendt (2003, p. 71), “forçando em suas velas o vento que flui livre e cruzando vagas constantemente encapeladas (...)”, ou seja, ao mesmo tempo em que travam lutas e resistências para fazer perdurar suas tradições, buscam novas formas de acompanhar as inovações contemporâneas, no sentido de balançar, estar em movimento, em inquietude com a cultura das novas gerações.

Esses deslocamentos culturais põem em evidência também outros pares de oposição como popular e letrado, uma divisão posta em dúvida por Chartier (2002), pois geralmente “o popular é definido pela sua diferença em relação a algo que não o é (a literatura erudita e letrada...)” (CHARTIER, 2002, p. 55). Tradicionalmente concebidos como distintivos de níveis culturais e intelectuais, e entendidos por Chartier (2002, p. 56) como cruzamentos que não são exteriores entre si e nem sobrepostos, “(...) mas como produtores de ‘ligas’ culturais ou intelectuais cujos elementos se encontram tão solidamente incorporados uns aos outros como nas ligas metálicas”, entre a cultura oral, escrita e digital em determinado grupo e contexto.

Um contexto social e cultural, para Jenkins (2009), comporta diversas práticas cotidianas de comunicação e linguagem e estas podem traduzir-se em diferentes letramentos (acesso, apropriação, consumo e produção) de bens culturais - museus, bibliotecas, teatros, espetáculos e mídias analógicas e digitais. Estes letramentos podem estar relacionados às estruturas culturais e dominantes de determinado meio (na cultura oral, escrita e digital). Assim, o saber de determinado grupo acerca dos usos de tecnologias e mídias é de algum modo apreendido em instâncias como em uma instituição pública, em casa, em uma *lan house* e com pessoas da família, amigos, conhecidos, etc, considerados agências e agentes de letramento. Os sujeitos, pescadores, descrevem os modos de apropriação, uso e consumo das mídias através da adoção de novas práticas cotidianas:

“Aqui nunca tivemos curso para aprender informática ou computação. Para a comunidade em geral sempre tem, mas específico para pescador não teve ainda” (pescador E.E.C. Didi, 65 anos).

“Na verdade eu nunca fiz um curso para aprender a usar o computador, nem a internet, porque não uso no meu dia a dia essas mídias ou tecnologias. Se eu pedisse aos meus filhos eles me ensinariam porque eles usam computador, internet, celular. Hoje é quase impossível viver sem, é muita tecnologia avançada na mão de jovens que não tem muita experiência de vida, será que é para sobreviver bem ou o quê?” (pescador E.M.M Chuchu, 59 anos).

“Há alguns anos tinha um ônibus que era uma sala de laboratório ambulante, que ficava uns quinze dias ou mais em localidades da cidade e ficou um tempo em Pântano do Sul, mas eu não participei. O pessoal aprendia o curso, acho que era o básico de computação e internet. É bom as pessoas saberem essas coisas não importa que seja pescador ou que não vai usar no trabalho. Nunca fiz curso, para usar o cartão eletrônico, por exemplo, quando não sabia pedia ajuda aos funcionários do banco. As outras coisas como rádio, TV, DVD e celular quando a gente começa a usar lê o manual. O computador e a internet a gente aprende usando, no começo alguém ensina uma ou duas vezes, daí em diante a gente passa a usar sozinho, basta ter em casa, eu ainda não tenho, mas na frente da minha casa tem uma lan house, só que tem que pagar para usar” (pescador G.G.R. Macarrão, 43 anos).

“Aprendi o básico de computação e internet, em um curso de informática básica que fiz no centro de Florianópolis, nessa época precisava desses conhecimentos porque estava fazendo faculdade” (pescador F. L. Fabinho, 37 anos).

Essas práticas, para Jenkins (2009), se desenvolvem no contexto da cultura da convergência, chamado de letramento midiático. O autor considera que para ser letrado para as mídias não basta consumir (no sentido de uso), é necessário se expressar por meio delas, ser produtor. Adverte também sobre o papel da educação quanto ao direito do sujeito participar de nossa cultura e sob quais condições. Nesse sentido, é legítimo partir do saber local das comunidades, por meio de diversas práticas de letramentos, para que além do acesso, estas se apropriem de habilidades necessárias para saber consumir e produzir culturalmente.

Por outro lado, pode-se dizer que os sujeitos descreveram práticas ativas dentro da convergência digital. De acordo com Canclini (2008) a convergência digital articula uma integração ou fusão multimídia (rádio, televisão, música, notícias, livros, revistas e internet), e permite ouvir áudio, ver imagens, escrever textos, transmitir dados, tirar fotos, fazer vídeos, armazenar arquivos, comunicar-se com outras pessoas, receber notícias pelo celular. Estas práticas de acordo com Canclini (2008) fazem com que os sujeitos sejam leitores-espectadores-internautas ao mesmo tempo. Para o autor estes processos reorganizam as formas de comunicação e de acesso a bens culturais, o que requer “reconsiderar o que vinha sendo sustentado nos estudos sobre educação e leitura nas políticas educacionais, culturais e de comunicação” (CANCLINI, 2008, p. 33). Ao encontro vêm as palavras dos pescadores, que mostram como percebem essa reorganização em suas vidas:

“Hoje a velocidade das mídias e tecnologias tem ultrapassado as minhas possibilidades de acompanhar, mas acho que não tem mais como os jovens não acompanharem. Hoje se abre uma empresa pela internet” (pescador E.M.M Chuchu, 59 anos).

A internet é importante pela rapidez na comunicação, porque antigamente para enviar uma carta demorava muito tempo, hoje pela internet você envia uma mensagem e na mesma hora a outra pessoa já recebe, para marcar um passeio, para fazer reservas de um hotel, para comprar passagem, para ver coisas de saúde. As notícias também podem ser vistas pela internet sem precisar assistir TV ou ouvir rádio. Em um celular bom você tem tudo, tira foto, usa para

calcular, para ver as horas, para falar com os amigos, jogar, guardar vídeos. Não precisamos recorrer a outras pessoas para fazer nada por nós, antes tínhamos que pedir ajuda para irmãos, colegas, vizinhos, hoje com um bom celular fazemos tudo pela internet (pescador G.G.R. Macarrão, 43 anos).

“Hoje tem muitas ferramentas novas e interessantes, pretendo desenvolver mais conhecimentos sobre como usar software para coletar dados sobre a própria pesca artesanal, montar uma planilha com estes dados. Por exemplo, aqui em nossa comunidade não tem um banco de dados que as pessoas possam acessar o conteúdo, vejo o exemplo de minha filha que está na escola e se precisar pesquisar dados sobre a nossa própria comunidade, ninguém coletou e nem armazena estes dados” (pescador F. L. Fabinho, 37 anos).

A dinamicidade das transformações traduzidas pelos pescadores como “velocidade e rapidez” marcam a convergência digital ou fusão multimídia em (Canclini, 2008), chamada também de cultura da convergência (Jenkins, 2009). A cultura da convergência é definida por ele como o:

“(...) fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídias, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginamos estar falando” (JENKINS, 2009, p. 29).

No turbulento mar da transformação midiática, em que as práticas e os meios estão imbricados, é crescente a emergência de novas aprendizagens, novos modos de interação e participação dos sujeitos, que implicam na dinamicidade da cultura, da comunicação e da linguagem, no sentido de acompanhar cotidianamente as mudanças decorrentes da convergência digital e da cultura da convergência “compreendida principalmente como um processo tecnológico que une múltiplas funções dentro dos mesmos aparelhos” (JENKINS, 2009, p. 29). Esses aspectos estão em contato constante e em processo conflitivo, pois práticas letradas são práticas social e culturalmente situadas. Segundo Canclini (2008), a integração ou fusão de mídias contribui sobremaneira para os processos de comunicação e linguagem na vida cotidiana (doméstica e profissional).

“Pretendo colocar um GPS no meu barco, já tenho sonda para detectar cardume, na pesca artesanal embarcada é muito bom. Nunca criei um email, mas seria interessante ter um, até porque hoje se faz tudo pela internet” (pescador E.M.M Chuchu, 59 anos).

“Quero comprar um computador e colocar internet ou comprar um celular que faça tudo isso. Aqui já saiu algumas reportagens com pescadores na RBS, no jornal Hora, no Diário Catarinense e foram gravados vídeos e entrevistas com o grupo que participa do campeonato de canoa a remo em Bombinhas, esses vídeos estão no Youtube e agora também o Arantinho, do bar do Arantes colocou uma câmera que pega imagens da praia de Pântano do Sul o dia todo, e

tem o site sobre a pesca da tainha, é só acessar a internet que tem várias coisas sobre o nosso lugar” (pescador G.G.R. Macarrão, 43 anos).

“Meu celular entra na rede, faz várias coisas, mas uso muito pouco os recursos que ele tem. Gostaria usar mais, fazer vídeos da pesca e usar outros tipos de ferramentas que ainda não uso por falta de tempo para explorar. É claro que recursos mais avançados dependem também de um bom equipamento, no caso um celular de última geração, que faz de tudo, seria ideal hoje para todas as pessoas, mas como você pode perceber diante das condições socioeconômicas de nossa comunidade ainda é escasso” (pescador F. L. Fabinho, 37 anos).

Consoante a fala dos pescadores sobre os movimentos, os tempos “antigamente, hoje, o dia todo”, os fluxos e sentimentos de acompanhar as mudanças contextuais, globais e locais “no mundo, em nosso lugar”, pelas das novas gerações “os jovens”, propiciadas pelo conjunto de inserções tecnológicas e midiáticas, “é só acessar a internet”, remete ao que descreve Canclini (2009):

A conjugação de telas de televisão, computadores e videogames está familiarizando novas gerações com os modos digitais de experimentar o mundo, com os estilos e ritmos de inovação próprios destas redes, bem como a consciência de pertencer a uma região mais ampla do que o próprio país, a um tempo em que se conectam histórias distintas. Conhecer implica socializar-se na aprendizagem das diferenças, no discurso e na prática dos direitos humanos interculturais (CANCLINI, 2009, p. 237).

Questões ligadas ao acesso a bens culturais são traduzidas por Canclini (2009, p. 236) como “*tecno-apartheid* – segregações históricas configuradas por meio de diferenças culturais e desigualdades socioeconômicas e educacionais.” E como “brecha digital” a qual “gera desigualdades em produtividade e rendimentos do trabalho, opções de mobilidade ocupacional, acesso a mercados, voz e voto em política”. Atenuar tais discrepâncias “sobretudo as que geram o acesso não equitativo às mensagens e aos bens oferecidos no ciberespaço” (Canclini, p. 2009, p. 242) pode ser relacionada às lutas pelos letramentos midiáticos (Jenkins, 2009), que poderiam possibilitar a apreensão de habilidades e práticas de letramentos midiáticos e o papel da educação de diferentes segmentos da sociedade (adultos pescadores).

A educação e a formação de leitores e espectadores críticos costumam frustrar-se pela persistência das desigualdades socioeconômicas, e também porque as políticas culturais se desdobram num cenário pré-digital (...) enquanto a indústria está unindo as linguagens e combinando os espaços: ela produz livros e também áudio-livros, filmes para cinema e para o sofá e o celular (CANCLINI, 2008, p. 18).

Ao tematizar sobre práticas cotidianas de comunicação e de linguagem envolvendo questões relativamente novas (letramento midiático, convergência de mídias e cultura da convergência), com grupos pertencentes a culturas históricas (pescadores), vêm a tona outras questões históricas (acesso e distribuição de bens culturais e mensagens), apontando também

velhas lacunas, a serem preenchidas pela educação frente ao palco de conflitos, contradições e desigualdades, na concretização de práticas efetivas de letramento midiático de diferentes grupos sociais.

Considerações finais - Navegar por outros mares: nas redes da convergência midiática

Com a pesquisa desenvolvida buscamos analisar as práticas cotidianas de comunicação e de linguagem e o uso de mídias e tecnologias por um grupo de pescadores, analisando-as sob a perspectiva do letramento midiático no contexto contemporâneo de convergência de mídias. Foi possível problematizar sobre as implicações destes aspectos para a apreensão de habilidades e o papel da educação no que se refere à concretização de práticas de letramento midiático por homens que operam, praticam o cotidiano, ouvindo suas vozes, dentro de uma economia escriturística (oral, escrita e digital), mediatizada por recursos tecnológicos e midiáticos.

Os resultados apontam para sujeitos, pescadores, que praticam o cotidiano por meio de práticas sociais de comunicação e de linguagem como forças criadoras, que preservam traços culturais singulares, dos modos de se comunicar e falar, característicos da cultura açoriana e da pesca da Tainha. E no movimento da vida apreendem habilidades que lhes possibilita práticas efetivas de letramento midiático, acompanhando, de certo modo, as mudanças decorrentes dos avanços das mídias e tecnologias contemporâneas, entremeadas às experiências específicas da tradição local e necessidades cotidianas.

Estas práticas de letramento midiático estão relacionadas às estruturas (culturais e dominantes) do meio em que vivem (cultura oral, escrita e digital), apreendidos geralmente em casa, com pessoas da família ou amigos, consideradas agências/agentes de letramentos. O recurso apontado como imprescindível pelos pescadores é o celular, por articular uma integração ou fusão multimídia (relógio, rádio, TV, telefone, computador e internet), permitindo as ações de ouvir áudio, ver imagens, transmitir mensagens, tirar fotos, fazer vídeos, falar com as pessoas, transmitir mensagens e acessar a internet.

O grupo aponta sutilmente lutas pelo letramento midiático: não possuir computador e internet em casa; ter de pagar pelo uso de computador e internet em *lan house*, não ter participado de cursos de formação básica para o uso de tecnologias e mídias, dentre outros. Entre, antigo e moderno, popular e letrado, tradições e mudanças contextuais (globais e locais), há um sentimento de preservação expresso pelo grupo de pescadores, no sentido de continuidade do legado cultural e histórico da pesca da Tainha e, ao mesmo tempo, de fluidez para acompanhar o movimento das novas gerações, materializadas pelas inserções tecnológicas e midiáticas em seu cotidiano, produzindo deslocamentos culturais, atenuando a distancia entre tais noções, em um dever de agentividade e de (re)invenção.

No contexto da cultura da convergência emergem também questões conflitantes, decorrentes dos novos modos de aprendizagem, habilidades requeridas, interação e

participação dos sujeitos na cultura, comunicação e linguagem. Isso faz com que seja premente o aprendizado de novas habilidades para o uso de recursos tecnológicos e midiáticos, como computador, internet, por exemplo, para que além de consumidores/usuários, os sujeitos sociais possam ser também produtores de cultura.

Tais apontamentos suscitam reflexões sobre questões relativamente novas (letramento midiático, convergência de mídias e tecnologias e cultura da convergência), com grupos pertencentes a culturas históricas, como o grupo de pescadores pesquisado, trazendo à superfície as noções de acesso e distribuição de bens culturais e mensagens, velhas lacunas, a serem preenchidas pela educação frente ao palco de conflitos, contradições e desigualdades para a concretização de práticas efetivas de letramento midiático de diferentes grupos sociais.

Notas Finais

[1] Professora da Universidade Federal de Mato - UFMT e Doutoranda na linha de pesquisa Educação e Comunicação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Membro dos grupos de pesquisa ALFALE/UFMT e EDUMIDIA/UFSC.

[2] Professora do Centro de Educação, orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação, na linha Educação e Comunicação e coordenadora do grupo de pesquisa EDUMIDIA/UFSC, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Referências

ARENDDT, Hannah (2003). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2003.

ALEXANDRE, Fernando. RAMOS, Andrea (1994). *Dicionário da Ilha: falar e falares da Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: Cobra Coralina, 1994.

APA, Wilson Rio (2013). "O povo do mar e dos ventos antigos - Os vivos e os mortos" - Edição da Secretaria de Estado da Cultura do Paraná - 1989. In site Tainha na rede: <http://www.tainhanarede.com.br/> acesso em 2013.

SANTA CATARINA (2013). *Assembleia Legislativa de Santa Catarina*, http://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/noticia_single/ordem-do-dia-legislativo-declara-pesca-artesanal-da-tainha-patrimonio-histo - acesso em 2013.

BAKTHIN, Mikhail (2011). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CANCLINI, Néstor Garcia (2008). *Leitores, Espectadores e Internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

_____. (2009). *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CERTEAU, Michel de (1998). *A invenção do Cotidiano: artes de fazer a invenção do cotidiano*. Editora Vozes: Petrópolis, 1998.

CHARTIER, Roger (2002). *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: DIFEL – Difusão Editorial S.A, 2002.

JENKINS, Henry (2009). *Cultura da Convergência*. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

MARTIN-BARBERO. Jesús (2004). *Ofício de Cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

RODRIGUES, Neidi (2005). *Bruxas e Magias da Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: Editora Insular, 2005.

SHUTZEL, Duarte Paranhos (2013). *Fragmento do romance "A Massambu", publicado no sec. XIX, Florianópolis 08/08/1837 - 06/10/1901*. In Tainha na rede: <http://www.tainhanarede.com.br/> acesso em 2013.



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

O uso de jogos cognitivos eletrônicos no contexto escolar: contribuições ao desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem

Daniela Karine Ramos (dadaniela@gmail.com)

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Este trabalho tem como foco a avaliação dos resultados da aplicação de um programa de neuroeducação baseado no uso de jogos cognitivos eletrônicos, a partir da intervenção e pesquisa realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Esses jogos caracterizam-se por trabalharem aspectos cognitivos e propõem a intersecção entre os conceitos de jogos, diversão e cognição. Para tanto, o projeto prevê a estruturação e a aplicação de um programa de neuroeducação em quatro turmas do Ensino Fundamental I que configuram como grupo participante. Além disso, a pesquisa prevê três turmas que compõem grupo controle. O grupo participante realiza atividades diárias com jogos cognitivos eletrônicos por 15 minutos e a cada semana as turmas jogam um jogo selecionado diferente. Todos os alunos são avaliados por meio da aplicação de um teste de desempenho no início e fim do programa, observação realizada pelo professor e inventário respondido pelos pais. A partir disso, será realizada uma análise comparativa entre os dois grupos, visando identificar diferenças em relação ao desempenho cognitivo, o que deve reforçar os achados científicos que apontam para a contribuição do uso desse tipo de jogo para o desenvolvimento e a aprendizagem. Os resultados iniciais obtidos por meio da observação sistemática dos professores com base em categorias comportamentais revelaram mudanças em relação a atenção, a capacidade de resolver problemas e aos comportamentos sociais. A pesquisa está orientando o desenvolvimento de um sistema que integra jogos cognitivos eletrônicos e permite a criação de grupos por professores. Ao jogar os estudantes exercitam habilidades cognitivas importantes para o processo de aprendizagem, recebem feedbacks e acompanham a evolução de seu desempenho. Ao mesmo tempo em que os professores acessam relatórios sobre o desempenho e comportamentos dos estudantes incluídos nos seus grupos.

Palavras-chave: jogos cognitivos; jogos eletrônicos; aprendizagem; neuroeducação.

Introdução

Este trabalho apresenta resultados parciais de um projeto de pesquisa que tem como objetivo desenvolver e avaliar um sistema que estruture um programa de neuroeducação para o exercício e desenvolvimento de aspectos cognitivos. Para tanto, foram testados e avaliados jogos disponíveis na internet e investigadas as contribuições ao processo de aprendizagem em um contexto escolar.

Os jogos cognitivos são um conjunto de jogos variados que trabalham aspectos cognitivos, propondo a intersecção entre os conceitos de jogos, diversão e cognição. Desse modo, parte-se do reconhecimento da contribuição que os jogos oferecem ao desenvolvimento e coloca-se ênfase nos aspectos cognitivos.

A cognição descreve “a aquisição, o armazenamento, a transformação e aplicação do conhecimento” (Matlin, 2004, p. 2) e envolve uma diversidade de processos mentais, como memória, percepção, raciocínio, linguagem e resolução de problemas. Nesse sentido, realizamos a seleção de jogos digitais que privilegiavam o exercício e o desenvolvimento desses processos mentais, potencializando as contribuições do jogo relacionadas ao aspecto cognitivo, afetivo e social, os organizamos na forma de um programa e disponibilizamos em um blog.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa em questão utiliza uma abordagem quantitativa e qualitativa, visando encontrar indicadores sobre a efetividade do programa de neuroeducação, para subsidiar, fundamentar e orientar o desenvolvimento de jogos cognitivos eletrônicos e um sistema de suporte que permita o acompanhamento do desenvolvimento e desempenho dos alunos nos jogos.

Assim, a pesquisa prevê duas etapas distintas. Na primeira, foram selecionados jogos digitais e organizados no formato de um programa de neuroeducação. Esse programa foi aplicado e avaliado no contexto escolar. Na segunda etapa, em andamento, os resultados iniciais obtidos têm orientado o desenvolvimento de jogos cognitivos e do sistema de suporte e acompanhamento dos alunos que se configura como a Escola do Cérebro.

As duas etapas da pesquisa têm sua aplicação realizada em turmas do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, contemplando alunos na faixa etária de 8 a 11 anos. As turmas envolvidas na pesquisa contabilizam 200 alunos e foram organizadas em dois grupos distintos, sendo um deles um grupo controle que inclui alunos que são avaliados periodicamente com os mesmos instrumentos, porém não participam do programa desenvolvido que propõe o uso sistematizado e freqüente dos jogos eletrônicos na escola.

O grupo participante realiza atividades diárias com jogos cognitivos eletrônicos por 15 minutos e a cada semana as turmas jogam um jogo selecionado diferente. Todos os alunos são avaliados por meio da aplicação de um teste de desempenho no início e fim do programa, observação realizada pelo professor e inventário respondido pelos pais. A partir disso, será realizada uma análise comparativa entre os dois grupos, visando identificar diferenças em relação ao desempenho cognitivo, o que deve reforçar os achados científicos que apontam para a contribuição do uso desse tipo de jogo para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Os alunos são avaliados antes e depois da aplicação do programa, por meio da aplicação de um teste de desempenho escolar - elaborada pelos pesquisadores, composto por questões objetivas no formato de desafios que envolvem a aplicação de habilidades como memória, raciocínio lógico, habilidade aritmética, planejamento e resolução de problemas; da aplicação do teste de atenção concentrada – D2 e da observação e do registro feito pelos professores com base em algumas categorias comportamentais definidas.

Este trabalho apresenta os principais resultados obtidos a partir da observação dos professores e o desenho inicial da Escola do Cérebro.

O programa de neuroeducação com base em jogos cognitivos

Os jogos cognitivos podem exercitar simultaneamente diferentes habilidades cognitivas. Dependendo do desafio e dos objetivos do jogo pode ser privilegiado o exercício de uma habilidade específica, minimizando o exercício de outras. Esse tipo de jogo apresenta características comuns aos jogos, porém recebem essa denominação por envolverem mais fortemente habilidades cognitivas. Em um jogo como a Hora do Rush, por exemplo, no qual o jogador precisa movimentar vários carros para tirar um específico, trabalha-se fortemente com a capacidade de planejamento e a resolução de problemas. Muitos jogos que podemos classificar como cognitivos não foram desenvolvidos com o objetivo de trabalhar essas habilidades, mas podem ser considerados como tal por seus desafios e dinâmicas.

As habilidades cognitivas referem-se as capacidades que tornam o sujeito competente e lhe permite interagir simbolicamente com o meio. Essas habilidades permitem, por exemplo, discriminar objetos, identificar e classificar conceitos, levantar problemas, aplicar regras e resolver problemas, e propiciam a construção e a estruturação contínua dos processos mentais (Gatti, 1997).

Assim, ao considerarmos as características desses jogos e os conceitos descritos, podemos inferir que quando esses jogos são organizados por meio de um planejamento e utilizados frequentemente no contexto escolar incluem em sala de aula aspectos da neuroeducação, que se constitui em uma área de pesquisa multidisciplinar que integra conhecimentos da neurociências, educação, comunicação e ciências cognitivas e tem como objetivo investigar os comportamentos da aprendizagem considerando o funcionamento do cérebro, levando em conta aspectos como o papel das emoções no aprendizado, na tomada

de decisão e na motivação do aluno, visando melhorar a prática educativa (Zaróa, Rosat, Meireles, Spindolad, Azevedo, Bonini-Rochaf e Timmg, 2010).


Segundo Lee e Jones (2008) a educação que tem como objetivos o desenvolvimento do cérebro envolve a aprendizagem de exercícios e práticas destinadas a melhorar e transformar a maneira como o cérebro funciona. Isso porque assim como as partes do corpo, o cérebro pode ser reformulado por meio de uma estimulação consistente (Zaróa et al, 2010, p. 203).

A partir dessa perspectiva, encontramos contribuições no campo da neuroeducação, pelo fato do mesmo oferecer subsídio para o desenvolvimento e utilização de tecnologias educacionais, tendo por foco as contribuições ao aprendizado. Dentre as contribuições relacionadas ao uso dessas tecnologias, como vídeos, multimídia e games, a neuroeducação propõe a reflexão sobre “a possibilidade de desenvolver e aplicar estes recursos de forma a que possam, comprovadamente, dar suporte a alguma das variáveis dinâmicas que compõem a cognição humana, identificando essas variáveis observáveis e seus processos de inter-relação” (Zaróa et al, 2010, p. 209).

Ainda no âmbito dessas tecnologias em nosso trabalho destacamos o uso dos jogos eletrônicos no contexto escolar, tendo em vista que seu uso se apoia em argumentos em termos de ganhos de conhecimento, do desenvolvimento de habilidades, de aspectos motivacionais e culturais (Kirriemuir & McFarlane, 2004).

No que se refere às contribuições dos jogos eletrônicos ao desenvolvimento de aspectos cognitivos destacamos que a partir da interação com esse tipo de jogos, os sujeitos jogadores tem um tempo menor de reação, melhor desempenho relacionado as habilidades visuais básicas e a atenção (Li, Polat & Bavelier, 2010); exercitam habilidades relacionadas à atenção, como o aumento do número de objetos que podem ser percebidos simultaneamente, a atenção seletiva e a atenção dividida (Feng, Spence e Pratt, 2007; Dye e Bavelier, 2010); aprimoram a capacidade de fazer mais de uma tarefa ao mesmo tempo e de tomar decisões executivas (Boot, Kramer, Simons, Fabiani & Gratton, 2008).

Diante disso, a partir da seleção e análise de alguns jogos, entendidos como sendo cognitivos por suas características, disponíveis gratuitamente na web, passamos a descrevê-los e classificá-los. No quadro a seguir apresentamos os jogos selecionados e apresentamos uma breve descrição dos mesmos:

Jogo Cognitivo Eletrônico	Descrição e site
Siga aquele Cachorro 	O objetivo é localizar o cachorro vermelho que se esconde atrás de uma placa, para tanto é preciso acompanhar enquanto as placas se movem e clicar no esconderijo do cachorro quando elas pararem, ignorando o cachorro preto quando ele começar aparecer. Site: http://www.cerebronosso.bio.br/ateno-especial-siga-aquele-cac/
Organizando cores - Colorsok	Deve-se agrupar as cores, usando o quadro pulsante guiado pelas setas do teclado. O jogador tentará mover os quadrados coloridos de modo a juntar todos de um mesmo padrão/cor num só lugar.



Site: http://sitededicas.uol.com.br/jogos_online_colorsok.htm

Jogo do estacionamento



O objetivo é estacionar cada carro na vaga da mesma cor. Para tanto, é preciso deslocar os carros, guardar posições e ações para cumprir a tarefa.

Site: <http://www.cerebronosso.bio.br/planejamento-e-memria-jogo-do/>

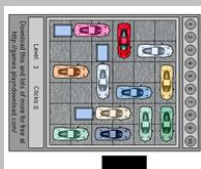
Trilha Numérica - SKID

1	2	1	1
S	1	2	2
1	1	1	1
1	1	2	2

A partir do ponto inicial, indicado pelo quadrinho com a letra "S", deve-se percorrer todos os quadrinhos do tabuleiro até não restar mais nenhum. Em cada quadrinho há um número que indica a quantidade de casas que se pode percorrer a cada jogada.

Site: http://sitededicas.uol.com.br/jogos_online_skid.htm

Hora do Rush



O objetivo tirar o carro vermelho do estacionamento, para tanto é preciso mover os carros para liberar a passagem. A cada fase a complexidade aumenta.

Site: <http://www.quickflashgames.com/games/the-garage-man/>

Na Ordem Certa



O jogo apresenta números de uma vez só, depois desaparecem e na sequência é preciso clicar no espaço ocupado pelos números em ordem crescente.

Site: <http://www.cerebronosso.bio.br/memria-fotografica/>

BLOXZ



O objetivo do jogo é colocar a caixa no buraco localizado na plataforma. A caixa é movimentada utilizando as setas do teclado. Conforme se avança o jogo o nível de dificuldade aumenta.

Site: <http://www.educacaocerebral.com/soft/blocos/>

Torre de Hanoi



O objetivo é mudar a pilha de peças de lugar. Porém, só é possível movimentar um disco de cada vez e só pode colocar um disco sobre outro maior do que ele.

Site: <http://flashgamespot.com/pt/play/tower-of-hanoi-a-classic-puzzle-where-you-have-to/flash-game/>

Resta um



O objetivo é deixar apenas uma peça. Para tanto, deve-se passar com uma peça sobre a outra.

Site: http://www.sojogosgratis.com.br/jogos_tabuleiro/resta_um.html

Labirinto Lógico



O objetivo é conduzir a bolinha vermelha através do labirinto até o quadrado azul, as setas do teclado para conduzir a bolinha vermelha.

Site: http://sitededicas.ne10.uol.com.br/jogos_online_labirinto.htm

Quantas estrelas têm?

Na tela escura aparecem rapidamente estrelas que deve ser contadas, para que na tela seguinte clique-se sobre o número que corresponde a quantidade de estrelas vistas.

	Site: http://www.cerebronosso.bio.br/operaes-numricas-quantas-estre/
String Chaos	
	Devem-se mudar os pontos (bolas) de posição para que as cordas não se cruzem ou fiquem uma sobre a outra. Para arrastar utiliza-se o mouse que clica sobre o ponto e arrasta-o. Site: http://www.asgames.net/game/1775/String-Chaos.html
Sudoku	
	O objetivo do sudoku é preencher os espaços do tabuleiro com arrastando as peças, observando que: o mesmo símbolo, número ou letra não pode se repetir dentro do quadrado e na mesma linha, tanto horizontal como vertical. Site: http://www.ojogos.com.br/jogo/Flower-Sudoku.html

Quadro 1. Descrição dos jogos cognitivos eletrônicos selecionados.
Fonte: Blog Jogos Cognitivos (<http://jogoscognitivos.blogspot.com.br/>)

Os jogos selecionados foram organizados e disponibilizados por semana em um blog que além do acesso ao endereço do jogo, apresentava uma breve descrição e indicava as principais habilidades cognitivas exercitadas.

O blog era acessado pelos alunos por meio de um netbook individual recebido pelo Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), a partir do qual todos os alunos do Ensino Fundamental da escola campo da pesquisa, receberam um netbook e tem acesso a uma rede *wireless* específica. Os alunos podem levar os netbooks para casa e utilizar durante as atividades escolares.



Figura 1. Tela inicial do blog utilizado no projeto.

O programa organizado foi aplicado diariamente em sala de aula, por um período de 20 minutos, sendo cinco minutos previstos para acesso aos materiais e jogos e para a realização do registro dos alunos sobre a atividade de jogo realizada e 15 minutos para jogar. A cada semana foi trabalhado um jogo diferente.

A percepção dos professores e contribuições ao processo de ensino e aprendizagem

As contribuições que o uso dos jogos cognitivos oferece ao desenvolvimento e ao exercício de aspectos cognitivos, que por sua vez pode contribuir com o processo de aprendizagem, são identificadas por vários estudos e pesquisa (Feng et al, 2007; Li et AL, 2010).

Nesse sentido, partimos da hipótese de que o uso jogos cognitivos pode contribuir com o exercício e o desenvolvimento de aspectos cognitivos que são fundamentais para a aprendizagem. Assim, ao incluir o uso desse tipo de jogo na escola estamos favorecendo o desenvolvimento de habilidades que repercutem sobre o desenvolvimento dos alunos e seu processo de aprendizagem.

A partir da aplicação do programa baseado no uso de jogos cognitivos e observações feitas pelos professores com relação aos comportamentos dos alunos, realizou-se uma entrevista na qual esses professores foram questionados se observaram mudanças na turma, um manifestou ter observado mudanças em algumas crianças, dois na maioria e um na turma como um todo. Dentre as mudanças percebidas foram destacadas a maior capacidade de concentração, a ocorrência de comportamento relacionados a maior maturidade, um aumento da rapidez na resolução de problemas e execução das atividades propostas em sala, a manifestação de maior competitividade, autonomia e persistência.

Ao considerarmos essas mudanças que foram percebidas pelos professores destacam-se aquelas relacionadas aos aspectos cognitivos e que são importantes ao processo de aprendizagem. Nesse sentido transcrevemos o relato de uma das professoras que ilustra as contribuições da atividade desenvolvida: “hoje eles participam de atividades em sala que exige concentração, leitura de textos maiores, interpretação, participação em atividades de rodas”. (Professora do 2º ano).

Essas mudanças percebidas pelos professores com relação a turma reforçam a hipótese de que o uso dos jogos no contexto escolar contribui para o aprimoramento de funções executivas que são fundamentais ao processo de aprendizagem. Essas funções envolvem uma ampla variedade de funções cognitivas que implicam: atenção, concentração, seletividade de estímulos, capacidade de abstração, planejamento, flexibilidade de controle mental, autocontrole e memória operacional (Green, 2000).

Além disso, foram percebidas mudanças relacionadas a aspectos comportamentais que também interferem no processo de aprendizagem e na própria formação integral dos alunos. A persistência e a autonomia são exemplos dessas mudanças. Considerando as mesmas, uma das professoras do 3º ano destaca que “algumas crianças estão tentando mais, são mais perseverantes em resolver; outras estão com mais facilidades”.

No que se refere aos comportamentos sociais, destacamos que o fato dos alunos realizarem a atividade em grupo favorecia o exercício de habilidades sociais, pois em alguns momentos precisam trabalhar em conjunto para resolver o problema proposto pelo jogo, em outro compartilhavam o netbook esperando o colega jogar, respeitavam regras de boa convivência e auxiliavam colegas em dificuldade oferecendo dicas e orientações sobre níveis e recursos dos jogos.

Além disso, reforçamos que a inserção do uso dos jogos cognitivos eletrônicos no contexto escolar pode ter a função de motivar os alunos à aprendizagem e a estarem na escola. Segundo Shin (2012) o uso de jogos eletrônicos revelam resultados positivos no que diz respeito à motivação, persistência, curiosidade, atenção e atitude em relação a aprendizagem dos alunos.

Outra contribuição importante resultante do uso dos jogos cognitivos eletrônicos no contexto escolar é a inserção construtiva das tecnologia da informação e comunicação, pois esse jogos tornam-se recursos didáticos lúdicos que podem contribuir com o desenvolvimento e a

aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que exercita habilidades relacionadas ao uso dessas tecnologias.

Essas tecnologias constituem-se apenas em meios e o conteúdo a ser vinculado as mesmas é que revela o potencial à mudança e melhoria das condições de ensino e aprendizagem. Assim, ressaltamos que a possibilidade que o uso das tecnologias tem para enriquecer e transformar o processo de ensino e aprendizagem só se efetiva com base em uma prática pedagógica que utilize as tecnologias como meios de desenvolver mediações pedagógicas e atividades educacionais inovadoras que contribuam com a formação de um aluno capaz de apropriar-se do conhecimento científico produzido; atuar ativamente e criticamente no seu contexto social; refletir sobre a realidade ao seu entorno (Ramos, 2011).

A Escola do Cérebro

A Escola do Cérebro é um sistema que tem sido desenvolvido a partir da pesquisa e integra jogos cognitivos a uma base de dados que permitirão tanto o exercício das habilidades cognitivas, como o acompanhamento e a orientação sobre o desempenho e características cognitivas dos jogadores.

Desse modo, a Escola do Cérebro pode compor os currículos escolares e oferecer espaços para ampliação e diversificação das atividades pedagógicas, visando contribuir com o desenvolvimento mais integral dos alunos, e atender as perspectivas futuras de investimento em tecnologias no contexto escolar.

O sistema que oferecerá suporte e integrará as diferentes interfaces da Escola do Cérebro terão três níveis de acesso distintos: administrador, professor e aluno.

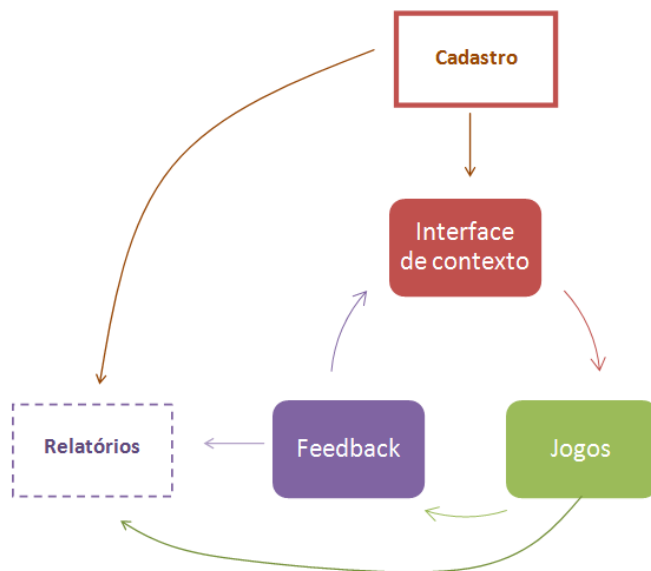


Figura 2. Principais interfaces da Escola do Cérebro

A Escola do Cérebro deve focar principalmente as funções executivas relacionadas à aprendizagem. Para tanto, estão sendo desenvolvidos jogos que propõe desafios aos alunos

que exigem o planejamento de estratégias, o uso da memória para guardar movimentos e refazê-los, a realização de cálculos matemáticos, o exercício da localização e orientação espacial, entre outras habilidades que trabalham diferentes funções do cérebro e contribuem para o seu aprimoramento.

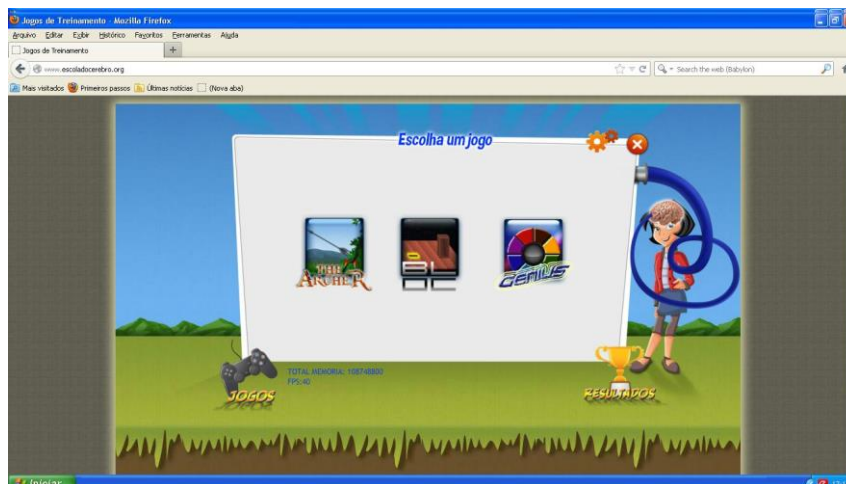


Figura 2. Tela Escola do Cérebro (escoladocerebro.org)

Além disso, a Escola do Cérebro volta-se para o público infantil no qual a plasticidade cerebral tem grande expressividade, favorecendo a formação de novas conexões e a reorganização de funções cerebrais. A plasticidade cerebral pode ser definida como a “capacidade adaptativa do sistema nervoso central permitindo modificação na sua própria organização estrutural e funcional” (Oda, Sant’ana e Carvalho, 2002, p. 173).

Considerações finais

Os jogos cognitivos eletrônicos propõem desafios que exigem o exercício de aspectos cognitivos como memória, raciocínio lógico, cálculo, criatividade, resolução de problemas, atenção e concentração, por exemplo. Esses jogos pautam-se na intersecção entre o lúdico e a diversão presente nos jogos eletrônicos e o desenvolvimento cognitivo. Ao fazermos uso da ludicidade no exercício das funções cognitivas contribuimos com a motivação e maior envolvimento dos sujeitos, bem como conseguimos atrair o público infantil.

A partir disso, a Escola do Cérebro deverá contribuir com o desenvolvimento de estudos na área de neuroeducação no Brasil, sistematizando o uso de conhecimentos da neurociência ao contexto escolar. Assim, propõe-se inovações no campo da educação a partir do desenvolvimento de um sistema baseado no uso de jogos cognitivos eletrônicos, para o aprimoramento e exercício de habilidades cognitivas, direcionado para o público infantil, visando contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem e oferecendo ganhos cognitivos que favoreçam a aprendizagem no contexto escolar.

Ao mesmo tempo em que a introdução do uso das tecnologias digitais permite maior disseminação e acessibilidade, desde que se tenha acesso a rede, pois dispensa a necessidade de jogos físicos. Assim, a Escola do Cérebro pode atingir um número grande de usuários sem que isso tenha uma correspondência proporcional ao custo de seu desenvolvimento.

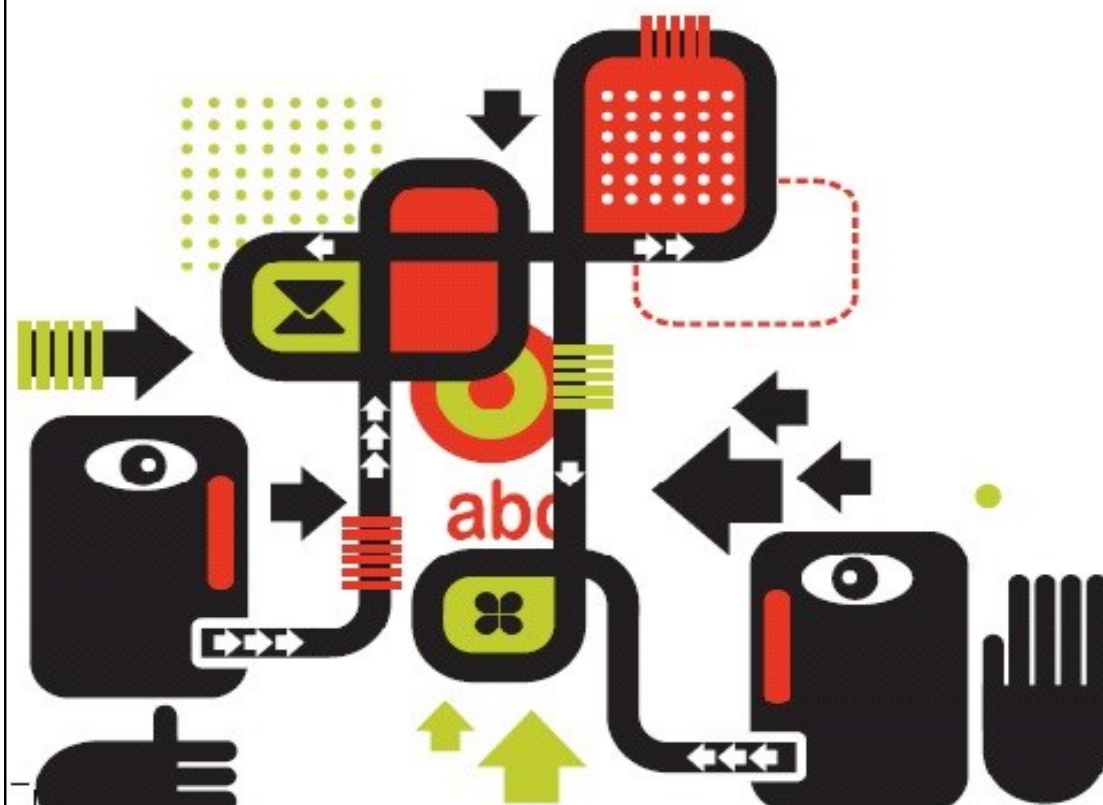
Referências

- Boot, W. R.; Kramer, A. F.; Simons, D. J.; Fabiani, M.; Gratton, G. (2008). The effects of video game playing on attention, memory, and executive control. *Acta Psychologica*. V. 129, (3), 387–398.
- Dye, Matthew W.G., Bavelier, Daphne. (2010). Differential development of visual attention skills in school-age children. *Vision Research* 50, 452–459. Disponível em: <http://www.bcs.rochester.edu/people/daphne/VisionPDF/DyeBavelier2010.pdf> Acessado em 01 out. 2011.
- Feng, J., Spence, I., & Pratt, J. (2007). Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition. *Psychological Science*, 18, 850–855.
- Gatti, B. A. (1997). *Habilidades cognitivas e competências sociais*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación. LLECE, OREALC/UNESCO: Santiago 1997. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183655por.pdf> Acessado em 08 mar. 2013.
- Green, J. (2000). *Neuropsychological evaluation of the older adult: A clinician's guidebook*. San Diego, CA: Academic Press.
- Kirriemuir, J. &McFarlane, A. E. (2004). Literature review in games and learning. Bristol: *Futurelab*. Disponível em: http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Games_Review.pdf. Acessado em 9 ago. 2012.
- Lee, Ilchi; Jones, Jessie. (2008). *Full Bloom: A Brain Education Guide for Successful Aging*. Best Life Media: Sedona, AZ.
- Li, R., Polat, U., Scalzo, F., & Bavelier, D. (2010). Reducing backward masking through action game training. *Journal of Vision*, 10(14):33, 1–13, Disponível em: <http://www.journalofvision.org/content/10/14/33>, doi:10.1167/10.14.33. Acessado em 01 out. 2011.
- Matlin, Margaret W. (2004). *Psicologia cognitiva*. 5. ed Rio de Janeiro (RJ): LTC.
- Oda, J. Y., Sant'ana, D. M. G., Carvalho, J. (2002). Plasticidade e regeneração funcional do sistema nervoso: contribuição ao estudo de revisão. *Arq. Ciênc. Saúde Unipar*, 6 (2): 171-176.
- Ramos, D. K. (2011). As tecnologias da informação e comunicação na educação: reprodução ou transformação?. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 12, p. 44-62.
- Shin, N., Sutherland, L. A. M., Norris, C. A., Soloway, E. (2012). Effects of game technology on elementary student learning in mathematics. *British Journal of Educational Technology*. Volume 43, Issue 4, 540–560.
- Zaroa, M. A; Rosat, R. M.; Meireles, L. O. R.; Spindolad, M.; Azevedo, A. M. P.; Bonini-Rochaf, A. C.; Timmg, M. I. (2010). Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. *Ciências & Cognição*, Vol 15 (1): 199-210. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/viewArticle/276> Acessado em 10 set. 2011.



2º CONGRESSO **Literacia, Media e Cidadania**

SESSÃO DE ENCERRAMENTO



Comissão Nacional da UNESCO Portugal
Portuguese National Commission for UNESCO



Conselho Nacional de Educação



ENTIDADE REGULADORA PARA A COMUNICAÇÃO SOCIAL



Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



GABINETE PARA OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL



Universidade do Minho



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



direção-geral de educação





Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Intervenção de Fernando Egídio Reis

Director-Geral da Educação

Diretor do Gabinete para os Meios de Comunicação Social, em representação do Secretário de Estado Adjunto do Ministro Adjunto e do Desenvolvimento Regional

Presidente da Entidade Reguladora para a Comunicação Social

Diretora de Departamento da Fundação para a Ciência e a tecnologia

Gabinete de serviço Público, Ética e Diversidade da RTP

Organizadores do Congresso - Grupo de Trabalho Informal sobre a Literacia para os Media (GILM)

Congratulamo-nos com a realização desta segunda edição do Congresso Literacia, Media e Cidadania que é já, com toda a certeza, um evento científico da maior relevância a nível nacional e internacional, como provam as riquíssimas sessões plenárias, as diversas sessões paralelas (com cerca de 90 comunicações), os posters e apresentações de livros que compõem o Programa.

A Direção-Geral da Educação, no âmbito da sua atuação no que à Educação para os Media diz respeito, esteve presente neste Congresso não só revelando as diversas iniciativas que acompanha e apoia (Rádios e Televisões Escolares, Seguranet, Blogues Educativos, Jornais escolares e a parceria Media Smart, apenas para citar alguns exemplos) como também mostrando como, no contexto dos desafios imensos que o século XXI nos coloca, procura colocar Portugal na linha da frente, motivando e envolvendo as escolas em iniciativas de sensibilização para a utilização, por exemplo, dos meios digitais, e lançando projetos que tragam à luz do dia as boas práticas realizadas nas escolas.

A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. O exercício da

cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social.

Enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de indivíduos responsáveis, autónomos, solidários, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.

A escola, tal como a família, constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania.

Sendo estes temas transversais à sociedade, a sua inserção no currículo requer uma abordagem transversal, tanto nas áreas disciplinares como em atividades e projetos, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, de acordo com os princípios definidos no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Subjacente a esta conceção educativa, está uma visão integradora das diversas áreas do saber que atravessa toda a prática educativa e que supõe, para além de uma dinâmica curricular, também uma vivência de escola, coerente e sistemática, alargada ao contexto em que esta se insere.

A abordagem curricular da educação para a cidadania pode assumir formas diversas, consoante as dinâmicas adotadas pelas escolas no âmbito da sua autonomia, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos e atividades da sua iniciativa, em parceria com as famílias e entidades que intervêm neste âmbito, no quadro da relação entre a escola e a comunidade.

Atendendo à importância que o Ministério da Educação e Ciência reconhece a esta área curricular, têm vindo a ser produzidos, em colaboração com outros organismos e instituições públicas e com diversos parceiros da sociedade civil, documentos que se poderão constituir como referenciais na abordagem das diferentes dimensões de cidadania. Os referenciais e outros documentos orientadores não constituem guias ou programas prescritivos, mas instrumentos de apoio que, no âmbito da autonomia de cada estabelecimento de ensino, podem ser utilizados e adaptados em função das opções a definir em cada contexto, enquadrando as práticas a desenvolver. No caso do *Referencial de Educação para os Média*, contamos com o precioso apoio da Universidade do Minho e do seu Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

As diversas dimensões da educação para a cidadania são já objeto de trabalho em muitas escolas, quer transversalmente, quer através de ofertas curriculares específicas e de projetos. As dimensões para as quais já foram elaborados ou estão em elaboração documentos orientadores para as escolas são, nomeadamente: Educação Rodoviária, Educação para o Desenvolvimento, Educação Financeira, Educação para os Direitos Humanos, Educação para o Empreendedorismo, Educação para os Media, a Educação para o Consumidor e a Dimensão Europeia da Educação.

Concretamente, a Educação para os Media visa incentivar os alunos a utilizar e decifrar os meios de comunicação social, nomeadamente o acesso e utilização das tecnologias de informação e comunicação, visando a adoção de comportamentos e atitudes adequados a uma utilização crítica e segura da Internet e das redes sociais.

Em pleno século XXI, não restam dúvidas de que os Media (jornais, TV, rádio, cinema, internet, videojogos, telemóveis,...) possuem um papel fulcral na vida dos cidadãos, sobretudo depois do extraordinário desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Sendo a escola, além da família, o local privilegiado de educação de crianças e jovens, deverá dotar os alunos dos instrumentos para um melhor entendimento da realidade que os cerca e dos meios de comunicação, bem como para um melhor exercício da cidadania.

Conforme se pode ler na Recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre Educação para a Literacia Mediática do Ministério da Educação e Ciência, publicada a 30 de dezembro de 2011, «talvez seja justamente, nesta época (...) garantido, apesar de tudo, o apetrechamento indispensável das escolas, que se possa parar para pensar e criar oportunidades de formação adequada quer às novas exigências quer às novas possibilidades criadas.»

A DGE e o Ministério da Educação e Ciência asseguram, desde março deste ano, a sua representação no Grupo Informal de Literacia para os Media, grupo fundamental que tem levado a cabo esta e outras iniciativas visando desenvolver o conhecimento sobre a situação portuguesa no que respeita à literacia informacional e mediática, criar oportunidades para a colaboração entre os diversos organismos, fomentar o desenvolvimento de novos projetos orientados para a formação, a investigação e a intervenção em diferentes contextos.

A escola deve assumir-se como elemento ativo, ensinando os alunos a utilizar e decifrar os meios de comunicação, iniciando-os no exercício da cidadania, da democracia e da política enquanto refletem sobre a atualidade e produzem, eles próprios, os seus formatos de comunicação.

Como pensamos que atestam estes últimos dois dias, estamos no bom caminho. Muito obrigado!

Fernando Egídio Reis

Director-Geral da Educação



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Intervenção de Pedro Jorge Braumann

Gabinete de Serviço Público, Ética e Diversidade

Começo por saudar todos os membros presentes na Mesa desta Sessão de encerramento, o Sr. Diretor do GMCS, Dr. Pedro Behran da Costa, o Presidente da ERC, Dr. Carlos Magno, o Diretor-geral da Educação, Dr. Fernando Egídio Reis e a Dr.ª Ana Neves, Diretora de Departamento da FCT, assim como a toda a Comissão Organizadora.

A RTP vê com o maior interesse iniciativas como a de este congresso e o meritório trabalho desenvolvido pelo Grupo de Trabalho Informal sobre a Literacia para os Media (GILM).

O Contrato de Concessão do Serviço Público de Televisão estipula que a prestação do serviço público decorre na estrita observância dos princípios da universalidade e da coesão nacional, da diversificação, da qualidade e da indivisibilidade da programação, do pluralismo e do rigor, isenção e independência da informação, bem como do princípio da inovação. O Contrato de Concessão do Serviço Público de Radiodifusão Sonora prevê, igualmente, que o Serviço Público seja prestado em integral obediência à lei vigente e nos termos e condições constantes do contrato, respeitando escrupulosamente os princípios da liberdade e da independência perante o poder político e o poder económico, designadamente face ao Governo, à Administração e aos demais poderes públicos, e assegurando a possibilidade de expressão e confronto das diversas correntes de opinião.

O serviço público de media, em particular o de rádio e de televisão, prestado pela RTP deve constituir uma referência para a população e assentar numa oferta que garanta o acesso universal sendo, como tal, um fator de coesão e integração de todos os indivíduos, grupos e comunidades sociais. Deve garantir a imparcialidade e independência da informação e do comentário, disseminar conteúdos audiovisuais inovadores e diversificados, de acordo com padrões éticos e qualitativos elevados. A RTP deve, ainda, assumir-se como um fórum de discussão plural e meio de promover a participação democrática alargada dos cidadãos, bem como contribuir para a criação e produção audiovisual, assegurando a divulgação da diversidade da herança cultural nacional e europeia.

Neste quadro, a RTP, na sua atividade, tem uma missão de elevado alcance social constituindo, atento os objetivos que lhe estão atribuídos pela legislação e contratos de concessão em vigor, um veículo de inegável importância na promoção e desenvolvimento cultural e linguístico dos Portugueses no País e no estrangeiro.

Ao promover a produção e difusão de conteúdos destinados a públicos minoritários, ao facilitar o acesso à televisão e à rádio de grupos de cidadãos ou de comunidades com menor reconhecimento social e, de um modo geral, ao cumprir os objetivos constantes dos contratos de serviço público, a RTP afirma-se como elemento essencial da sociedade Portuguesa, consolidando com ela uma relação de credibilidade e confiança construída ao longo de muitas décadas.

A rádio e a televisão pública garantem assim o pluralismo e equilíbrio do sistema comunicacional, assim como a coesão social e participação democrática, assegurando a comunicação para todos.

Para marcar a diferença, o Serviço Público de Media deve ser neste quadro cada vez mais o “guardião” da diversidade da cultura e do pluralismo, garantindo a preservação da língua, literatura, música e história dos diferentes países europeus, garantindo a RTP no caso português o espaço lusófono, cuja dimensão é todo o mundo da lusofonia.

Existe todavia atualmente uma mudança de paradigma, com a passagem de um Serviço Público de Rádio e Televisão para um Serviço Público de Media Global.

No futuro será necessário um Serviço Público de Media prestado pela RTP cada vez mais flexível, mais eficiente, capaz de dinamizar o desenvolvimento da Sociedade da Informação e Conhecimento, assumindo um papel chave na distribuição de conteúdos em diferentes plataformas e terminais de acesso. Os portugueses não esperam menos da RTP e a RTP não pode dar menos aos portugueses.

A RTP estará assim cada vez mais próxima dos cidadãos, desempenhando o seu papel de “regulador de mercado”, criando valor social, garantindo a qualidade e diversidade da oferta, assim como do pluralismo, virada para o futuro e a inovação ao serviço dos portugueses e da lusofonia no mundo.

No mundo atual, digital e plurimediatizado, o Serviço Público de Media assume uma particular relevância para o desenvolvimento da Literacia Mediática.

A RTP, como Serviço Público de Media em Portugal e no espaço lusófono encara com particular relevância o desenvolvimento de um olhar crítico e participativo relativamente aos media na sociedade.

A nossa oferta de Serviço Público de Media, que prestamos aos cidadãos na rádio, na televisão ou no *online*, em Portugal e no Mundo espalhando a Lusofonia, afirma-se não somente como espaço de diálogo em português, mas também como espaço de liberdade e de democracia.

É hoje mais fundamental do que nunca para o futuro das nossas democracias garantir um espaço público onde se possa encontrar informação confiável e em que seja possível expressar diferentes opiniões de forma livre.

Isso foi recentemente reconhecido no quadro europeu, nomeadamente no relatório do High Level Group on Media Freedom and Pluralism, desenvolvido pelos Professores Vaira Vīķe-Freiberga (Chair), Herta Däubler-Gmelin, Ben Hammersle e Luís Miguel Poiares Pessoa Maduro, intitulado “A free and pluralistic media to sustain European democracy”, que foi posto em consulta pública pela União Europeia no passado mês de janeiro, onde podemos encontrar um conjunto muito relevante de recomendações, encorajando as instituições europeias a desenvolver e a favorecer um meio ambiente com meios de comunicação social de grande qualidade que possam continuar a contribuir para a democracia europeia.

A consulta pública entretanto aberta pela União Europeia sobre este Relatório Independente do Grupo de Alto Nível, que está a decorrer entre 23 de março e 14 de junho, abre um debate público sobre o pluralismo dos media e a liberdade de expressão, considerados pilares fundamentais da democracia na Europa, inscritos na Carta Europeia dos Direitos Fundamentais, sendo mais um passo na tentativa de construir uma Europa mais livre e mais democrática, reconhecendo um papel insubstituível para os meios de comunicação social.

No recente Livro Verde: Preparar-se para um mundo audiovisual totalmente convergente: crescimento, criação e valores (24.4.2013 COM 2013 – 231 Final pág. 15), é salientada a importância da educação para os media, referindo a importância do acesso gratuito e da sua disponibilidade para todos os públicos.

A importância da liberdade e do pluralismo dos media está também consagrada no artigo 11 da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia.

O Serviço Público de Media é hoje certamente fulcral para o desenvolvimento de um espaço público onde os cidadãos possam tomar decisões ótimas, garantindo uma maior literacia mediática e o exercício da cidadania que sirva todos os cidadãos.

O Serviço Público de Média deverá estar disponível onde os cidadãos tiverem acesso aos conteúdos, ou seja em todas as plataformas e tipos de terminais, adaptando-se ao novo paradigma digital, mas sobretudo sendo um dos principais atores da nova sociedade digital.

Consideramos fundamental que a rádio e a televisão pública, o serviço público de media global, devem cada vez mais assegurar a comunicação para todos, sendo nas sociedades contemporâneas o melhor garante do pluralismo e do equilíbrio de todo o sistema comunicacional, contribuindo assim de forma insubstituível para a coesão social e participação democrática.

Pedro Jorge Braumann

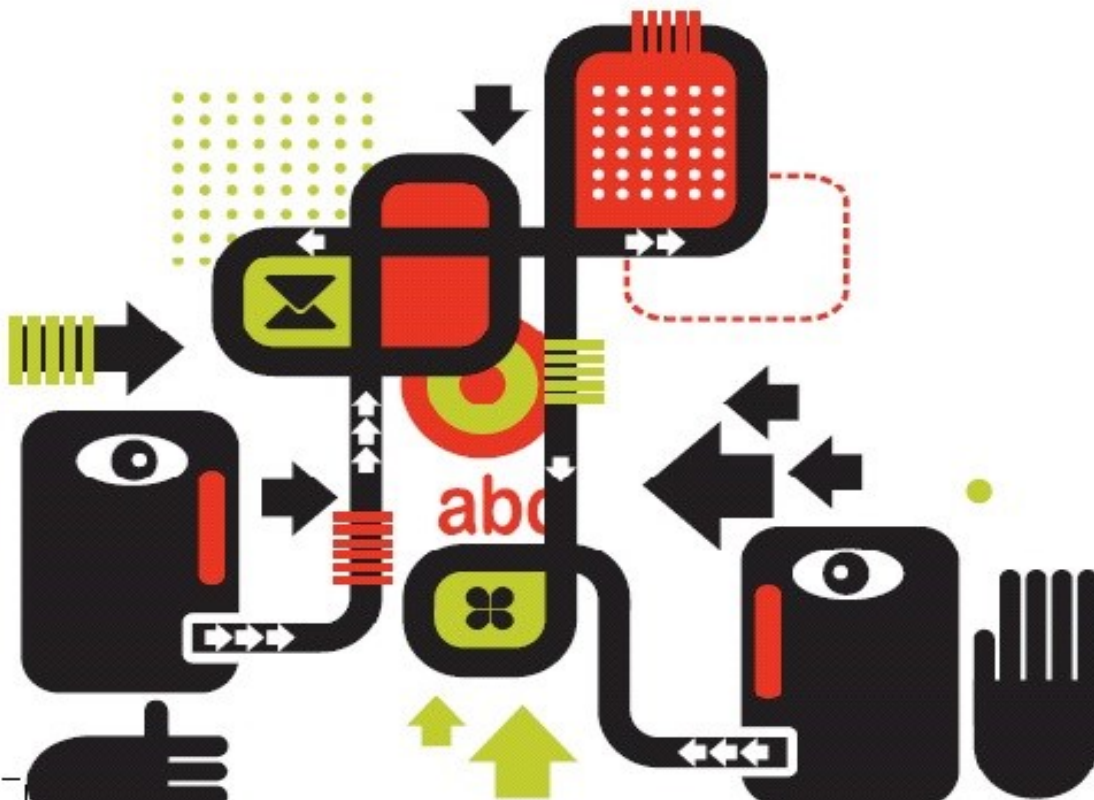
Gabinete de Serviço Público, Ética e Diversidade

Radio e Televisão de Portugal, S. A.



2º CONGRESSO **Literacia, Media e Cidadania**

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Comissão Nacional da UNESCO Portugal
Portuguese National Commission for UNESCO



Conselho Nacional de Educação



ENTIDADE REGULADORA PARA A COMUNICAÇÃO SOCIAL



Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



GABINETE PARA OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL



Universidade do Minho



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



direção-geral de educação



RTP



Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Notas conclusivas e perspectivas para o futuro

O 2º Congresso sobre Literacia Media e Cidadania, que decorreu em Lisboa, em 10 e 11 de Maio de 2013, representou um momento significativo de construção de uma agenda pública mais partilhada e de uma rede de projectos mais efectiva na área da Literacia para os Media, em Portugal. Para tal contribuiu um plano organizativo diversificado, que envolveu nomes relevantes do panorama internacional, profissionais da área da comunicação; protagonistas de experiências diversificadas, investigadores, decisores políticos e, como não podia deixar de ser, os próprios jovens que foram ativíssimos nomeadamente na cobertura do evento. O cenário do Pavilhão do Conhecimento onde o Congresso decorreu foi um contexto excelente e motivador para o encontro, a partilha e a troca de experiências.

Se o pensamento e atitude críticos são apanágio de cidadãos e de sociedades esclarecidas e participativas esse requisito é ainda maior em tempos de crise. Tal aprendizagem torna-se crucial para a tomada de decisões ponderadas e adequadas a cada situação, desempenhando os meios de informação e comunicação, neste âmbito, um papel central.

A literacia relacionada com a informação e os media é, por essa razão, uma parte constitutiva do percurso formativo de qualquer cidadão do século XXI. Torna-se, por isso, necessário inscrever, de forma explícita esta dimensão nos currículos e programas escolares e na formação ao longo da vida. Um passo nesse sentido passa por definir referenciais de objectivos, metodologias e conteúdos de literacia para os media que permitam enriquecer o currículo já existente, a par de outras modalidades, inspirados nos estudos já existentes no país, assim como no já extenso e rico acervo de trabalhos desenvolvidos por instituições internacionais como a UNESCO, a União Europeia e o Conselho da Europa.

Um aspecto decisivo estreitamente articulado com o ponto anterior passa por reunir condições para o desenvolvimento da formação de professores e educadores, mas também de outros actores relevantes nesta área: formadores de formadores, profissionais dos media, agentes de desenvolvimento comunitário, etc.

A investigação científica orientada para um conhecimento mais consistente e aprofundado da situação em que nos encontramos e dos factores e linhas a privilegiar no futuro, nomeadamente no que se refere as tecnologias e a cultura digitais deverá merecer uma atenção especial. Neste âmbito, é de particular interesse lançar estudos exploratórios que permitam construir metodologias e instrumentos de aferição dos níveis de literacia digital, informativa e mediática da população portuguesa.

Um dos aspetos salientes do 2º Congresso, patente em diversas comunicações apresentadas, diz respeito ao papel da literacia para os media em áreas sectoriais de grande significado e impacto para a qualidade de vida dos cidadãos e da sociedade, nomeadamente a saúde, o emprego, a economia, o ambiente, a justiça, etc. E' de saudar esta tendência, importando, nesta fase, divulgar os estudos que vierem a ser desenvolvidos e estimulando o surgimento de iniciativas nesta direcção, envolvendo nomeadamente grupos socialmente desfavorecidos.

A centralidade dos media na sociedade e na cultura deve incentivar-nos a prestar acrescida atenção ao envolvimento das instituições mediáticas e seus profissionais em programas e iniciativas de educação para os media, cabendo ao serviço publico de media um papel singular. O 2º Congresso deu um passo relevante nesse sentido, nomeadamente ao incluir um painel que juntou responsáveis do campo mediático e um outro que pôs em diálogo atuais e antigos provedores dos utilizadores dos media. E' necessário multiplicar esses esforços, nomeadamente em iniciativas de vertente formativa e de produção de recursos. Neste âmbito, seria desejável que outras empresas do sector da comunicação e dos media instituíssem a figura do provedor, sublinhando o seu papel na promoção da literacia mediática.

Para dar continuidade e horizonte a estas ideias e propostas depende, em grande medida, da iniciativa e cooperação das entidades que estiveram por detrás da organização do Congresso e que compõem o Grupo Informal sobre Literacia Mediática (GILM). Nesse sentido, as interessantes e pertinentes reflexões apresentadas pelos mais altos responsáveis das várias entidades públicas que integram o GILM, quer na sessão de abertura quer na de encerramento, constituem um bom augúrio de que a dinâmica bienal de encontros, iniciada na Universidade do Minho, em Braga, em Março de 2011, irá certamente prosseguir. E não somente os encontros, mas igualmente outras iniciativas, que a seu tempo irão sendo conhecidas.

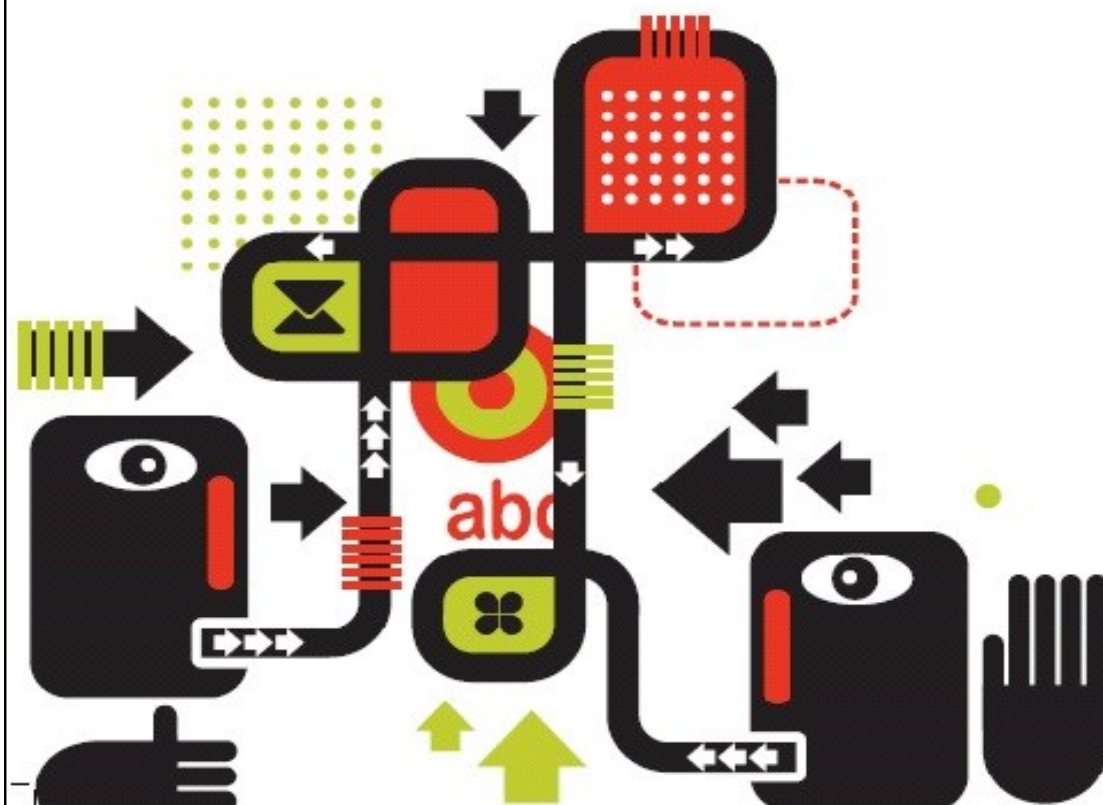
Para aqueles que não puderam participar no 2º Congresso e para aqueles que, tendo participado, desejarem recordar e rever a matéria com mais tempo para digerir e pensar o que lá ocorreu, deixamos a sugestão de voltarem a ver e ouvir os vídeos das sessões plenárias, que se encontram disponíveis do sítio do evento, na Internet (<http://bit.ly/1eGCD6a>).

O Grupo Informal sobre Literacia Mediática (GILM)



2º CONGRESSO **Literacia, Media e Cidadania**

COMISSÕES E APOIOS



Comissão Nacional da UNESCO Portugal
Portuguese National Commission for UNESCO



Conselho Nacional de Educação



ENTIDADE REGULADORA PARA A COMUNICAÇÃO SOCIAL



Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



GABINETE PARA OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL



Universidade do Minho



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



Comissão de Honra

- Ministro Adjunto e do Desenvolvimento Regional
- Ministro da Educação, do Ensino Superior e da Ciência
- Secretário de Estado da Cultura
- Reitor da Universidade do Minho
- Presidente da Comissão Nacional da UNESCO
- Presidente do Conselho Nacional de Educação
- Presidente da Entidade Reguladora para a Comunicação Social
- Diretor do Gabinete para os Meios de Comunicação Social
- Presidente da Fundação Calouste Gulbenkian
- Presidente da Confederação de Meios de Comunicação Social
- Presidente da Associação Portuguesa de Imprensa
- Comissário do Plano Nacional de Leitura
- Presidente da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia
- Presidente do Pavilhão do Conhecimento
- Presidente da Cinemateca
- Presidente da Fundação Pro-Dignitate
- Presidente da ERC

Comissão Científica

A Comissão Científica foi coordenada por Sara Pereira, docente da Universidade do Minho.

- Adelino Gomes (Jornalista e ex-Provedor do Ouvinte)
- António Reis (Universidade Nova de Lisboa)
- Armanda Matos (FPCE da Universidade de Coimbra)
- Armando Malheiro (FL da Universidade do Porto)
- Conceição Lopes (Universidade de Aveiro)
- Cristina Ponte (FCHS da Universidade Nova de Lisboa)
- Eduardo Jorge Madureira (Projeto Público na Escola)
- Estrela Serrano (Centro de Investigação Media e Jornalismo)
- Gustavo Cardoso (ISCTE e OberCom)
- Inês Gil (Universidade Lusófona)
- Isabel Margarida Duarte (FL da Universidade do Porto)
- João Carlos Correia (Universidade da Beira Interior)
- José Carlos Abrantes (Provedor do Telespectador - RTP)
- José Manuel Paquete de Oliveira (ISCTE e ex-Provedor do Telespectador)
- Manuel Pinto (Universidade do Minho)
- Maria Emília Brederode (Conselho Nacional da Educação)
- Roberto Carneiro (Universidade Católica Portuguesa)
- Sara Pereira (Universidade do Minho)
- Teresa Calçada (Rede de Bibliotecas Escolares)
- Teresa Fonseca (investigadora em Educação para os Media)
- Vítor Reia Baptista (Universidade do Algarve)
- Vítor Tomé (Coordenador do Projeto Educação para os Media em Castelo Branco)

Comissão Organizadora

- Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho - Manuel Pinto e Sara Pereira
- Comissão Nacional da UNESCO - Anna-Paula Ormeche
- Conselho Nacional da Educação - Maria Emília Brederode Santos
- Direção Geral de Educação — José Vítor Pedroso e Teresa Pombo
- Entidade Reguladora para a Comunicação Social - Catarina Rodrigues e Bruna Afonso
- Fundação Ciência e Tecnologia — Ana Cristina Neves
- Gabinete para os Meios de Comunicação Social - Sérgio Gomes da Silva e Alexandra Lorena
- RTP — Pedro Braumann

Comissão Organizadora Local

Coordenador:

Sérgio Gomes da Silva - Gabinete para os Meios de Comunicação Social
sergio.silva@gmcs.pt; tel.: 213221245

Secretariado:

Alexandra Lorena - Gabinete para os Meios de Comunicação Social
alexandra.lorena@gmcs.pt; tel.: 213221247

Anna-Paula Ormeche - Comissão Nacional da Unesco
anna.ormeche@mne.pt; tel.: 213566310

Bruna Afonso e Catarina Rodrigues - Entidade Reguladora para a Comunicação Social
bruna.afonso@erc.pt; catarina.rodrigues@erc.pt; tel.: 210107000

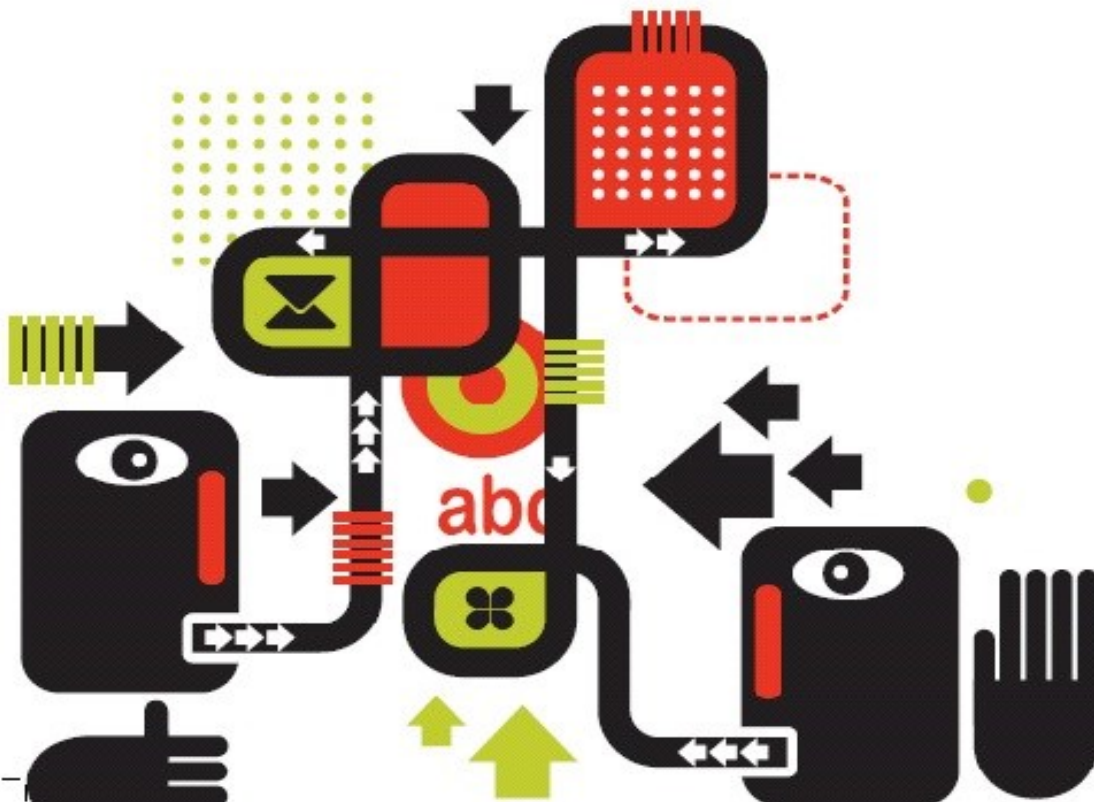
Apoios





2º CONGRESSO **Literacia, Media e Cidadania**

VÍDEOS DAS CONFERÊNCIAS PLENÁRIAS



Comissão Nacional da UNESCO Portugal
Portuguese National Commission for UNESCO



Conselho Nacional de Educação



ENTIDADE REGULADORA PARA A COMUNICAÇÃO SOCIAL



Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



GABINETE PARA OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL



Universidade do Minho



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA





Sérgio Gomes da Silva e Sara Pereira (Coord.)
Atas do 2.º Congresso "Literacia, Media e Cidadania"
2014, Lisboa, Gabinete para os Meios de Comunicação Social
ISBN: 978-989-96478-3-1

Sessão de Abertura

Rosalia Vargas, Diretora do Pavilhão do Conhecimento
Ana Maria Bettencourt, Presidente, Conselho Nacional de Educação
Ana Martinho, Presidente, Comissão Nacional da Unesco
António M. Cunha, Reitor, Universidade do Minho
Pedro Berhan da Costa, Diretor, Gabinete para os Meios de Comunicação Social



Conferência Inaugural

Media Education in North America: The Next Generation

Oradora: Kathleen Tyner, Investigadora e Professora Associada do Departamento de Rádio, TV e Cinema, Universidade do Texas

Moderador: Manuel Pinto, Professor, Universidade do Minho



Sessões Plenárias

Outras abordagens internacionais

[Media and Information Literacy: From Pockets of Success to Sustained National Programmes](#)

Alton Grizzle, Especialista de Programa do Setor de Comunicação e Informação, UNESCO



[30 Years of transformation in citizen media education](#)

Evelyne Bevort, Diretora, CLEMI – Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias

Moderador: Sérgio Gomes da Silva, Diretor de Serviços, Gabinete para os Meios de Comunicação Social



Literacia Fílmica na Europa e em Portugal

Graça Lobo, Coordenadora do ano-piloto, Plano Nacional de Cinema

Mark Reid, Chefe da divisão de Film Education do British Film Institute e Coordenador do projeto European Film Literacy

Moderador: Vítor Reia - Baptista, Professor Coordenador da Área de Ciências da Comunicação da Universidade do Algarve



[Navegando com o Magalhães. Que impacto?](#)

Sara Pereira, Investigadora, Coordenadora do Projeto, Universidade do Minho

Comentadores:

- Evelyne Bevort, Consultora do Projeto, CLEMI
- José Manuel Pérez Tornero, Consultor do Projeto, Universidade de Barcelona
- Manuel Pinto, Consultor do Projeto, Universidade do Minho



[Qual o contributo dos provedores dos media para a literacia mediática?](#)

Adelino Gomes, ex-Provedor do ouvinte, RDP

Estrela Serrano, Investigadora, ex-Provedora do leitor, Diário de Notícias

Joaquim Fidalgo, ex-Provedor do leitor, Público

José Carlos Abrantes, Provedor do telespetador, RTP

Moderadora: Maria Emília Brederode Santos, Membro do Conselho Nacional de Educação



Novos Media, Novas Literacias

Ellen Helsper, Professora e Investigadora, London School of Economics

Marta Neves, Investigadora, ISCTE-IUL

Tiago Lapa, Investigador, ISCTE-IUL

Moderador: Gustavo Cardoso, Professor, ISCTE – IUL



Literacia Mediática e Compreensão do Mundo Atual

Carlos Magno, Presidente, Entidade Reguladora para a Comunicação Social

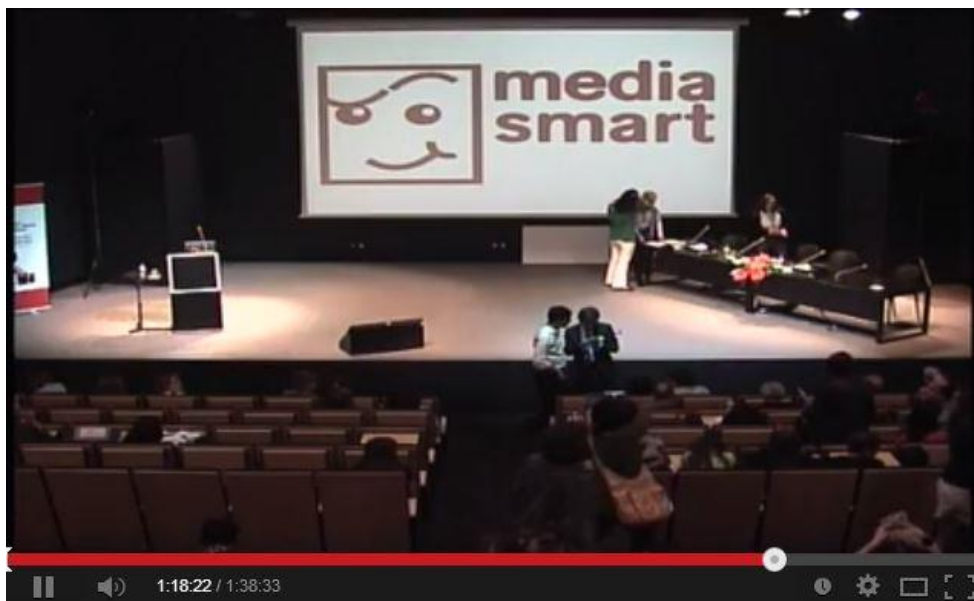
José Manuel Pérez Tornero, Professor, Universidade de Barcelona

Paulo Ferreira, Diretor de Informação, RTP

Moderadora: Diana Andringa, Jornalista



[Entrega de Prémios do Concurso Escolar Media Smart](#) dedicado à temática *solidariedade entre gerações*



[Entrega de Prémios do Concurso 7 Dias, 7 Dicas sobre os Media.](#) Uma parceria entre o Gabinete para os Meios de Comunicação Social (GMCS), Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), Direção Geral de Educação (DGE) e Fundação Ciência e Tecnologia (FCT).



Sessão de Encerramento

Pedro Berhan da Costa, em representação do Secretário Estado Adjunto Pedro Lomba

Carlos Magno, Presidente, Entidade Reguladora para a Comunicação Social

Fernando Egídio Reis, Diretor-Geral da Educação

Ana Neves, Diretora de Departamento, Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Pedro Jorge Braumann, Gabinete de Serviço Público, Ética e Diversidade, RTP

