



3.º CONGRESSO
**Literacia, Media
e Cidadania**

17 e 18 de abril de 2015

Lisboa, Pavilhão do Conhecimento | Edifício Microsoft

LITERACIA, MEDIA E CIDADANIA

LIVRO DE ATAS DO 3.º CONGRESSO

Sara Pereira & Margarida Toscano (ed.)

© CECS 2015 Todos os Direitos Reservados

A presente publicação encontra-se disponível gratuitamente em:
www.cecs.uminho.pt

- Título** Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas do 3.º Congresso
- Editores** Sara Pereira & Margarida Toscano
- ISBN** 978-989-8600-46-2
- Capa** RBE (imagem) / Pedro Portela (composição)
- Formato** eBook, 540 páginas
- Data de Publicação** 2015, novembro
- Editor** CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade
Universidade do Minho
Braga . Portugal
- Diretor** Moisés de Lemos Martins
- Vice-Diretor** Manuel Pinto
- Formatação gráfica e edição digital** Ricardina Magalhães
- Revisão dos textos** Pedro Moura

Os textos - conteúdos, redação e referências bibliográficas - são da exclusiva responsabilidades dos seus autores.



Universidade do Minho
CECS Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade



LASICS
www.lasics.uminho.pt

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia



COMPETE



QUADRO
DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL



UNIÃO EUROPEIA

Fundo Europeu de
Desenvolvimento Regional

ÍNDICE

Nota Introdutória Sara Pereira & Margarida Toscano	7
A cidadania através da literacia matemática Alice Patrícia Lopes Faro e Santos	9
Leitura, análise e produção de esquete: contribuições para o letramento crítico Ana Cristina Carmelino	20
Instalação digital: um projeto de intervenção na comunidade escolar, por alunos do 5.º ano de escolaridade Ana Isabel Pinto Teixeira & Lia Raquel Oliveira	33
Colaboração e literacia da informação nas escolas: uma responsabilidade partilhada Ana Novo	47
Trabalho crítico e educomunicação Ana Rosa Vidigal Dolabella	60
A literacia para os <i>media</i> no ensino secundário: estudo e desenvolvimento de um modelo de práticas pedagógicas Andreia Vilhena & Fernanda Martins	72
Numeracia: uma janela com vista para a sociedade da informação Carla Santos & Cristina Dias	84
A influência das novas tecnologias de informação e comunicação nas relações sociais de pessoas mais velhas em Portugal Celiana Azevedo	100
<i>Design</i> de ludicidade coparticipativo com crianças: uma teoria na coconstrução da literacia mediática Conceição Lopes; Ana Monteiro; Andreia Silva & Ana Patrícia Oliveira	110
A literacia das ferramentas <i>Web 2.0</i> é relevante no contexto educacional? Cristina Dias & Carla Santos	133
Porto, literacia e identidade local: a contribuição do Porto Canal e do Porto24 Cristina Tereza Rebelo & Cristiane Lindemann	147

Marco Civil no Brasil: a Internet tem dono?	162
Diego Henrique Galego	
<hr/>	
Gaming, cultura e ciberespaço: sobre o “mimimi” em torno de mass effect 3 e a compreensão “crítica” dos jogos digitais	173
Gilson Cruz Junior	
<hr/>	
Regionalização na mídia: um olhar sobre as reportagens da revista Cidade Verde – Piauí – Brasil	186
Gislane da C. Lima C. de Moraes & Samantha Viana C. Branco R. Carvalho	
<hr/>	
Mundo criança: diálogos com a educomunicação, o ambiente e a cidadania infantil	199
Grécia Rodríguez & Leonardo Albuquerque	
<hr/>	
A importância da imprensa regional na defesa dos serviços públicos	212
Hália Costa Santos	
<hr/>	
Hermenêutica sobre as manifestações públicas na Internet	226
Heitor Pinheiro de Rezende; Luiz Alberto Beserra de Farias & Benedita de Fátima Delbono	
<hr/>	
Seminários de cinema, história e educação: relato de experiência de quinze anos em ação	237
Heliana da Silva	
<hr/>	
Olhares sonhadores para uma literacia em desenvolvimento	250
Inês Santos Moura & Vania Baldi	
<hr/>	
Literacia em saúde: <i>Mentorship</i>	262
Isilda Maria Oliveira Carvalho Ribeiro & António Luís Carvalho	
<hr/>	
As tecnologias digitais como apoio para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos	274
Jossemar de Matos Theisen & Adriana Fischer	
<hr/>	
“Escreve-nos”: uma análise das cartas da <i>Visão Júnior</i>	287
Juliana Doretto	
<hr/>	
Educomunicação: campo, interdisciplinaridade e formação	298
Karina Carneiro Elian Costa	
<hr/>	
O jornalismo e o cotidiano, a indústria e os jovens	312
Maria José Brites	
<hr/>	
As potencialidades educativas da rádio para crianças e jovens	325
Maria Mariana Neto Guerreiro	
<hr/>	

Journal Junior: uma análise do telejornal infantil francês do canal ARTE	335
Mariana de Souza Gomes	
<hr/>	
Convergência entre a literacia informacional e a literacia mediática	345
Monica Marques Carvalho Gallotti; Thais Helen do Nascimento Santos & Jacqueline Aparecida de Souza	
<hr/>	
Análise da atuação dos sujeitos portugueses e brasileiros no Facebook	358
Naiara Back de Moraes & Silvana Mota-Ribeiro	
<hr/>	
Literacia <i>white hat</i>: o hacker na interseção entre <i>media</i>, literacia e cidadania	376
Nuno Miguel Neves	
<hr/>	
As crianças, as notícias e o conhecimento do mundo	387
Patrícia Silveira	
<hr/>	
Jovens, novos media e tecnologia: resultados do estudo “Direitos digitais: uma <i>password</i> para o futuro”	399
Paula Lopes; Célia Quintas; Inês Amaral & Bruno Reis	
<hr/>	
Sustentabilidade e medição de impactos em organizações culturais: o papel dos indicadores de literacia mediática, comunicação e cidadania	408
Paula Ochôa & Leonor Gaspar Pinto	
<hr/>	
O primado do “homem-meio”: a revolução copernicana dos <i>self-media</i>	421
Paulo Moutinho Barroso	
<hr/>	
Histórias em quadrinhos na formação de professores: uma discussão necessária	432
Paulo Ramos	
<hr/>	
Comunicação nos espaços de educação formal	444
Raija Maria Vanderlei de Almeida	
<hr/>	
O exercício da cidadania na literacia das novas narrativas publicitárias	456
Rogério Covaleski	
<hr/>	
Literacia Crítica Mediática (LCM) enquanto educação para o mundo	468
Rui Pereira	
<hr/>	
Eventos mediáticos e os jovens: o legado das Olimpíadas	480
Sandra Isabel Borges Tavares	
<hr/>	
Programa Educativo de Literacia Informacional e Mediática	492
Simão Elias-Lomba	
<hr/>	

Hábitos leitores e digitais dos educadores de infância: impacto no uso do computador pelas crianças do pré-escolar	505
Sónia Pacheco	
<hr/>	
A matemática na imprensa diária portuguesa	516
Susana Simões Pereira; José Manuel Pereira Azevedo & António José de Oliveira Machiavelo	
<hr/>	
O impacto da cultura de convergência nos acervos arquivísticos digitais: o caso do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil	524
Thais Helen do Nascimento Santos	
<hr/>	
Sessões plenárias	535
<hr/>	
Conclusões do 3.º Congresso Literacia, <i>Media</i> e Cidadania	538
<hr/>	

SARA PEREIRA & MARGARIDA TOSCANO

UNIVERSIDADE DO MINHO - CECS

REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES (RBE)

NOTA INTRODUTÓRIA

A terceira edição do Congresso sobre Literacia, *Média* e Cidadania (LMC) teve lugar nos dias 17 e 18 de abril de 2015, em Lisboa, no Pavilhão do Conhecimento. Organizado pelo GILM – Grupo Informal sobre Literacia para os *Média*, o evento, que contou com a participação de cerca de 250 profissionais, teve como eixo central a temática “Literacia Mediática e Leituras Críticas do Mundo”. Durante dois dias de trabalho, procurou-se promover uma reflexão crítica sobre a atualidade e o mundo, e o modo como os *média* a representam, com o objetivo de aprender a olhar e a ler criticamente os ecrãs e as mensagens e textos que produzem, o modo como os cidadãos os usam, como se apropriam deles e como produzem e partilham informação. Estes e outros tópicos relacionados foram apresentados e debatidos em 4 sessões plenárias, 16 sessões de comunicações livres e 4 workshops, acompanhados de uma mostra de projetos, produtos e serviços patentes no átrio do Pavilhão.

Dando continuidade às duas edições anteriores, procurou-se também consolidar o que ficou impresso na Declaração do Congresso realizado Braga, em 2011, nomeadamente:

- Fomentar o trabalho em rede por parte de organizações e programas de ação, com a preocupação de partilhar informação, criar sinergias e permitir a aprendizagem a partir dos projetos e iniciativas;
- Promover um maior conhecimento da realidade nacional, nos seus vários níveis;
- Estabelecer pontes entre os investigadores do campo da comunicação e dos *média* e as escolas e as bibliotecas, reconhecendo o trabalho que tem sido feito em muitas bibliotecas escolares e municipais ao nível da Literacia para os *Média*;

- Explorar mais o entrosamento entre a literacia dos *media* e o currículo escolar, usando o Referencial de Educação para os *Media*, publicado em 2014, como documento de trabalho e de ação, e a experiência de aplicação, desde 2012, do Aprender com a Biblioteca Escolar.

Os artigos publicados neste livro refletem uma parte dos trabalhos apresentados durante o evento no âmbito das sessões de comunicações livres. Convidamos os leitores a visualizar também os vídeos das sessões plenárias em que se procurou refletir sobre a Literacia, os *Media* e a Cidadania, “três conceitos não independentes, em que a Literacia é o ângulo de abordagem, os *Media* são o contexto e a Cidadania é o horizonte de sentido de um edifício que é a vida social em construção”, como se dizia no texto de apresentação do Congresso (<http://literaciamediatica.pt/congresso/>).

ALICE PATRÍCIA LOPES FARO E SANTOS

alicefarosantos@gmail.com

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS INFANTA D. MAFALDA / UNIVERSIDADE DO ALGARVE

A CIDADANIA ATRAVÉS DA LITERACIA MATEMÁTICA

RESUMO

Este artigo relata parte de um projeto – *Usar os números para descrever o mundo* – que teve lugar numa turma de percurso curricular alternativo, com a duração de um ano letivo e da qual era professora. Ao pretender triangular conceitos fundamentais inerentes à educação como cidadania, pensamento crítico e responsabilidade social, formularam-se variados problemas desenvolvidos a partir de meios de comunicação. A resolução destes problemas permitiu não só a aplicabilidade de conhecimentos matemáticos específicos para adquirir novas sensibilidades em assuntos diretamente ligados aos *médios*, como também levar os alunos a refletirem e a quererem atuar sobre o mundo à sua volta.

Neste artigo, argumentarei que uma modelação matemática cuja escolha do problema a modelar seja, de facto, uma situação real, traduzir-se-á num recurso pedagógico para capacitar os alunos para que possam vir a ser cidadãos mais informados, mais críticos e participativos socialmente.

PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia crítica; literacia matemática; cidadania; modelação

INTRODUÇÃO

Na análise dos princípios reguladores da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) e de grande parte dos decretos que se lhe seguem, depreende-se uma natural ação do Estado em função da defesa e construção de uma escola pública assente na equidade e inclusão social, que fomenta o desenvolvimento do sentido moral, valoriza o pensamento crítico e transpõe a educação para lá da formação escolar. Para além disso, desde 2012 o Ministério da Educação (ME) fez transparecer, por decreto

(Decreto-Lei n.º 139/2012), a preocupação para com a existência de uma transversalidade que envolve diferentes dimensões da educação para a cidadania, partindo da ideia que, enquanto processo educativo, a educação para a cidadania contribui para a formação de pessoas responsáveis, autónomas e solidárias.

Ao assumir esta postura, o Ministério reforça a importância de introduzir as diferentes componentes da educação para a cidadania, quer nas áreas disciplinares e disciplinas quer nas atividades e projetos.

Neste artigo, centram-me na dimensão da Educação para os *Media*. No documento orientador elaborado para esta temática, o Ministério da Educação e Ciência (2014) assume que a Educação para os *Media* é um processo pedagógico que procura capacitar os cidadãos para viverem de forma crítica e interventiva. Neste referencial propõe-se doze temas, em que um deles se intitula Liberdade e ética, direitos e deveres e com o qual, um dos resultados de aprendizagem esperado é que os alunos compreendam que um cidadão mais informado está mais preparado para tomar decisões e para participar numa sociedade democrática.

No entanto, concretamente no caso da disciplina de Matemática, uma grande parte dos professores reconhece que os alunos, em geral, têm muitas dificuldades na interpretação de problemas sendo a sua resolução um domínio fulcral a ser trabalhado.

Num sistema educativo nacional onde apesar da vigência de uma legislação, e também especificamente no campo da Matemática, premeia-se tanto o pensamento crítico e o desenvolvimento da cidadania mas os resultados nos relatórios, quer nacionais quer internacionais, continuam a revelar, por parte dos alunos, um grande défice na resolução de problemas, considero essencial levantar-se a seguinte questão: porque é que a Matemática continua a estar tão longe da realidade dos alunos?

Neste artigo pretendo mostrar como me baseei na recomendação de que a abordagem curricular da educação para a cidadania pode assumir diversas formas, para criar uma dinâmica curricular que contribuísse para um maior envolvimento e compreensão dos alunos na resolução de problemas.

Sustentando-me na pedagogia crítica e na educação matemática crítica, desenvolvi um projeto com alunos de uma turma de currículo alternativo, –“Usar números para descrever o mundo” – que englobou as práticas de aprendizagem matemática, pensamento crítico e a análise de uma questão social que levasse à compreensão das relações de poder ou de distribuição desigual de recursos ou de riqueza. Como defende Guts-tein (2003), para ler o mundo com a Matemática, poder-se-á começar por

dissecar e desconstruir as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação (*media*), e usar a Matemática para analisar fenómenos, tanto em casos específicos próximos como num mundo social mais amplo e também para identificar relações e fazer conexões entre eles.

Iniciarei com uma contextualização teórica recorrendo à investigação que tem sido feita, nas últimas décadas, no campo da educação matemática e relacionada com aspetos sociais e culturais. Posteriormente, seguindo uma perspetiva de investigação qualitativa e uma metodologia interpretativa mostrar-se-á como se desenvolveu um ambiente de aprendizagem ligado aos interesses dos alunos e/ou às suas problemáticas e a sua adaptação aos processos de modelação matemática. Para tal, será analisada uma das atividades que integravam o projeto e que se criou com o intuito de aplicar o que é argumentado por Gutstein.

Por fim, concluirei que através da modelação matemática é possível, para além de, conjugar o currículo nacional com as realidades sociais, levantar questões que ajudem os alunos a analisar criticamente o mundo à sua volta, por meio dos *media*.

QUADRO TEÓRICO

O movimento para uma educação matemática crítica, com origem na década de 1980 (Frankenstein, 1987), defende que existe uma clara distinção entre ensinar Matemática e educar matematicamente. Trabalhos de alguns autores mostram como a Matemática pode e deve ser um veículo para a mudança social, munindo os alunos com uma ferramenta poderosa e útil que lhes permitirá identificar, compreender e avaliar com criticidade o mundo real (Skovsmose, 1994; Gutstein, 2003).

Surgem conceitos como Matemática crítica, ensinar Matemática para a justiça social ou ainda o termo Etnomatemática. Em comum têm uma pedagogia crítica e o facto de serem teorias construídas nas culturas e nas experiências dos alunos, com o objetivo comum de envolver os alunos para usar a Matemática para pensar e agir sobre o mundo.

Skovsmose (1994) emprega o termo *matemacia*¹, traduzindo-o como “uma competência por meio da qual nos tornamos capazes de interpretar e entender as características da nossa realidade social”.

Para Ponte (2002), a capacidade de utilizar conhecimentos matemáticos na resolução de problemas da vida quotidiana – em especial,

¹ Em inglês *mathemacy*.

conhecimentos ligados aos números e operações numéricas – e a capacidade de interpretar informação estatística são reconhecidas como aspectos fundamentais da literacia do cidadão da sociedade moderna.

Aprofundando este conceito, Gutstein (2006) defende que a Matemática deve ser um meio para os alunos aprofundarem a compreensão dos contextos sociopolíticos dos quais fazem parte. Através do processo de estudarem as suas realidades – usando a Matemática – os alunos devem fortalecer a compreensão conceitual e procedimentos na Matemática.

Assim, uma das componentes de ensinar Matemática para a justiça social é o intuito de usar a Matemática para reconfigurar a sociedade, para que possa ser mais justa. Fundamentando-se em Freire (2003), Gutstein (2006) defende que a educação matemática deve servir o propósito da “libertação da opressão” e argumenta que o ensino deve ser o veículo para a emancipação e mudança social. Gutstein identifica dois conjuntos dialeticamente relacionados de objetivos pedagógicos: um conjunto incide na justiça social e o outro concentra-se na Matemática. Apresenta como objetivos pedagógicos de justiça social: ler o mundo com a Matemática, escrever o mundo com a Matemática e desenvolver identidades sociais e culturais positivas.

Ler o mundo com Matemática significa usar a Matemática para entender as relações de poder, as desigualdades de recursos e de oportunidades, as discriminações explícitas entre diferentes grupos sociais (raça, género, língua). *Escrever o mundo com a Matemática* entende-se como usar a Matemática para reescrever o mundo – mudar o mundo (Gutstein, 2006). *Desenvolver identidades culturais e sociais positivas* significa associar a instrução matemática à cultura e comunidades dos alunos, fornecendo-lhes simultaneamente o conhecimento matemático necessário para sobreviver e prosperar na cultura dominante.

Quanto aos objetivos pedagógicos matemáticos, Gutstein valoriza o desenvolvimento do poder matemático através da dedução de generalizações matemáticas, da compreensão conceptual, da exploração de problemas com múltiplas soluções. Outro dos objetivos deste conjunto é o de os alunos obterem sucesso académico, do ponto de vista tradicional bem como mudarem a postura face à Matemática. Isto é, que os alunos entendam a Matemática não como uma série de regras e leis desconexas, com tendência à mecanização, mas como uma poderosa e útil ferramenta analítica, relevante para a compreensão de fenómenos complexos do mundo real.

Num estudo francês (Institut de Recherchesurl’EnseignementdesMathématiques de Grenoble, 1980), foi perguntado a uma criança de seteanos

a seguinte questão: “tens 10 lápis vermelhos no teu bolso direito e 10 lápis azuis no teu bolso esquerdo. Quantos anos tens?” Ao que o aluno respondeu: “tenho 20 anos.” E não é que a criança não saiba quantos anos tem, nem que não tenha entendido o conceito matemático, mas antes parece que existe uma espécie de contrato social entre a matemática e os estudantes que para resolver um determinado problema é necessário usar os números dados. Sem a Matemática é impossível entender inteiramente o orçamento do Estado, o impacto de uma guerra ou o significado de uma dívida nacional. O mesmo é verdade para outros assuntos de ordem social, ecológica ou cultural. Frankenstein (2010) argumenta que entender o significado dos números é preciso para iluminar a maneira como o nosso mundo está estruturado e para tal também é importante compreender os cálculos.

Para que os alunos consigam entender certos temas é essencial relacionar a Matemática com outros assuntos. Segundo Peterson (1995) o currículo raramente alenta os alunos a relacionar a matemática com a história ou a matemática com a literatura. O que parece traduzir para os alunos que a matemática não está conectada de forma substantiva com a realidade social.

Parafraseando Matos (2005) equacionar o ensino escolar como a transmissão de factos matemáticos aos alunos já não faz sentido no mundo atual e, portanto, claramente distingue o “*ensinar Matemática*” da ideia de “*educar matematicamente*”, confrontando estas duas perspetivas. A primeira resume o ensino da Matemática como incidindo na tarefa de fazer com que os alunos aprendam Matemática, como um conjunto de factos recontextualizados na prática escolar alegando a sua utilidade a outras disciplinas ou na vida futura. Este argumento é designado “ressonância intrínseca”² por Skovsmose e Valero (2002). Educar matematicamente constituiu um instrumento que confere aos modelos socialmente criados e adotados uma dimensão muito importante, com o intuito de incluir formas de aprender a lidar com esses modelos. Então porque será que se articula, com facilidade, a Matemática e as Ciências Exatas e raramente a Matemática e as Ciências Sociais?

Tentando responder à questão, Peterson (1995) apresenta alguns argumentos. Em primeiro, quanto ao isolamento da Matemática, é que a mesma pode ser transmitida como algo basicamente irrelevante, exceto para atingir sucesso escolar, tornar-se um científico, um matemático ou um gestor. Em segundo, os alunos aprendem a encarar a Matemática como algo abstrato, ou não são encorajados a considerar seriamente as

² “Ressonância intrínseca” - a crença de que as aprendizagens matemáticas tradicionais farão, pelo menos algum dia, ressonância no desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

consequências sociais e éticas de como a Matemática é frequentemente usada na sociedade. Em terceiro, se os alunos não forem ensinados de como a Matemática é aplicada nas suas vidas, é-lhes privada uma ferramenta importante que os ajudar a participar plenamente na sociedade. Como defendem Gutstein e Peterson (2005), uma compreensão da Matemática e de como os números ou estatísticas são interpretados é essencial para entrar efetivamente na maioria dos debates e assuntos públicos tais como o bem-estar, o desemprego ou os salários.

Gutstein (2003) argumenta que tendo como base o currículo nacional é possível desenvolver projetos que utilizem o mundo real, para que os alunos possam desenvolver uma orientação diferente em relação à Matemática e se tornem mais motivados para estudá-la e usá-la.

METODOLOGIA

Partiu-se de uma abordagem de cariz inteiramente qualitativo, segundo um paradigma construtivista. Quanto ao desenho da investigação, utilizou-se o estudo de caso como metodologia, cujos participantes foram alunos de uma turma de currículo alternativo.

CONSIDERANDO O CONTEXTO

Em janeiro de 2006 entra em vigor um Despacho Normativo (Despacho Normativo n.º 1/2006) que regula a constituição de turmas de percurso curricular alternativo (PCA), com vista ao combate à exclusão. De acordo com este,

Estas turmas destinam-se aos alunos até aos 15 anos de idade que se encontrem em qualquer uma das seguintes situações: ocorrência de insucesso escolar repetido; existência de problemas de integração na comunidade escolar; ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem. (Despacho Normativo n.º 1/2006)

Normalmente está-se perante jovens que partilham origens sociais desfavoráveis e falta de sucesso na escola básica.

Os alunos da turma PCA de 8.º ano a que se reporta esta atividade tinham idades entre os 14e os 17anos. A grande parte dos alunos tinha os pais ou encarregados de educação desempregados. A escola integra o Agrupamento de Escolas da Bemposta, mas situa-se numa zona rural do

concelho. O projeto desta turma apresentava uma menor dispersão curricular, ainda assim, a Matemática estavam atribuídos apenas quatro aulas semanais de 45 minutos. É de notar que o propósito da existência destas turmas valoriza uma *pedagogia diferenciada*, que passa por uma flexibilidade curricular, tendo como base o programa nacional.

Considerando o papel inclusivo destas turmas e as características dos alunos, parece estar implícito que o perfil do professor deverá ser dotado de uma grande capacidade de adaptação e de uma certa maleabilidade para lidar com situações inesperadas.

Estavam criadas as oportunidades para a manipulação de atividades que realmente mostrassem aos alunos o carácter poderoso e imprescindível da Matemática para a leitura e compreensão do mundo. Como poderia isto tomar forma em contexto de sala de aula?

ANALOGIAS, ELABORAÇÃO, RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

O primeiro critério seria a procura de uma questão para a qual os alunos tivessem que usar a Matemática como ferramenta para analisar uma questão social que levasse à compreensão das relações de poder ou de distribuição desigual de recursos ou de riqueza.

Esta atividade foi planeada como forma de integrar a Matemática em casos concretos e da atualidade, dado que uma das tarefas proposta tinha sido recentemente divulgada através dos meios de comunicação. Indo, desta forma, ao encontro dos objetivos pedagógicos de Gutstein já mencionados.

O propósito desta atividade é mostrar algébrica e graficamente as vastas diferenças entre os salários de diferentes trabalhadores, pertencentes a uma mesma empresa.

Em primeiro lugar distribuí apenas a tabela salarial que contém os ganhos dos trabalhadores da EDP relativos ao ano 2012, explicando a informação nela contida. Diferenciação entre salário líquido e ilíquido, significado da atribuição de subsídio de alimentação ou de prémio anual.

E apesar de verem muitos números a primeira pergunta foi – “Iremos aprender Matemática hoje?”

Num primeiro momento pretendia estimular o trabalho autónomo, que os alunos trabalhassem nas tarefas curtas (1 e 2) e que para isso mobilizassem conhecimentos e capacidades anteriormente aprendidos. Depois de resolvidas essas tarefas, procedeu-se à respetiva correção.

Num segundo momento apresentei a notícia publicada essa semana em vários jornais. Alguns alunos (poucos) tinham ouvido falar da notícia.

Obviamente teceram comentários - “Isso é mais do que um jogador de futebol, ou é menos?”; “O que fará para ganhar tanto dinheiro?”; “O meu pai nem a vida toda a trabalhar deve ganhar o que ele ganha num mês!”; “A minha mãe trabalha num café 12 horas por dia e quanto está doente não recebe nada”.

Usar números para descrever o mundo

Analisa a seguinte tabela salarial mensal dos trabalhadores EDP relativa ao ano 2012

Tabela Salarial 2012

BR	Euros	BR	Euros	Letra	Euros	Letra	Euros
1	775,00	12	1.571,00	C	1.722,00	N	3.285,00
2	818,00	13	1.681,00	D	1.850,00	O	3.455,00
3	869,00	14	1.781,00	E	1.978,00	P	3.627,00
4	923,00	15	1.897,00	F	2.110,00	Q	3.798,00
5	986,00	16	2.002,00	G	2.235,00		
6	1.040,00	17	2.110,00	H	2.384,00		Remuneração por Antiguidade – 11,84€
7	1.110,00	18	2.217,00	I	2.530,00		Subsídio de Alimentação – 10,54€
8	1.177,00	19	2.323,00	J	2.676,00		Subsídio por Horário Especial Contínuo - 9,04€
9	1.267,00	20	2.434,00	K	2.825,00		
10	1.361,00	21	2.539,00	L	2.968,00		
11	1.463,00	22	2.645,00	M	3.116,00		

Tendo em conta que o índice BR corresponde a técnicos, o índice das letras corresponde a engenheiros e que o valor da atribuição de um prémio anual, para todos os trabalhadores, é de 173 €.

Determina:

- 1.o ganho anual de um técnico que esteja na BR 13, considerando unicamente o vencimento líquido.
- 2.determina o ganho mensal de um engenheiro cujo salário corresponda à letra J, incluindo o subsídio de alimentação e o prémio anual.

Lê a seguinte notícia:

“O presidente executivo da EDP, António Mexia, recebeu 1,2 milhões de euros em 2012, a que se soma o prémio plurianual relativo ao mandato dos três anos anteriores, num total de 3,1 milhões de euros, segundo a EDP”

Fonte: Jornal Público

- 3.Quanto ganhou por dia o presidente da EDP, no ano de 2012, incluído o prémio plurianual?
- 4.Sabendo que o Salário Mínimo em Portugal, em 2012, foi 485 euros, quantas vezes mais ganha António Mexia que um trabalhador com o salário mínimo, mensalmente?
- 5.Representa graficamente o ganho, por hora, dos trabalhadores da EDP, em 2012, e de um trabalhador cujo salário corresponda ao Salário Mínimo Nacional. Nota: Considera e utiliza apenas o ganho de cada um dos seguintes trabalhadores da EDP: BR2, BR 21, Letra N e o presidente da empresa.

Tabela 1: Atividade Usar os números para descrever o mundo

Propus, de seguida, as tarefas de média duração (3 e 4) esperando que formulassem estratégias próprias mas dando-lhes indicações.

Posteriormente, pretendia que os alunos refletissem sobre o trabalho elaborado, confrontando as suas ideias com as dos colegas, analisando os resultados.

Algumas considerações:

- Apesar dos alunos já terem trabalhado com o conjunto dos números inteiros durante todos os anos anteriores, há algo acerca dos números grandes que os intriga, talvez seja o facto de serem mais difíceis de ler ou de perceber. No entanto, pareceram-me fascinados quando escreviam uma e outra vez os números no seu caderno.
- Acerca da questão 4, um aluno comentou: “isso significa que o presidente da EDP ganha, por hora, o equivalente a 200 trabalhadores com o salário mínimo?”

Num terceiro momento partiu-se para a tarefa 5 - Representação Gráfica de uma Função Linear, e sugeri aos alunos que se organizassem em grupos de três. Entretanto expliquei que, em geral, no setor privado o horário de trabalho é de 40 horas semanais, o que implica, normalmente, 8 horas diárias. Reviu-se conceitos matemáticos tais como referencial cartesiano, coordenadas do plano, função, domínio, contradomínio, gráfico de uma função, variável independente e variável dependente, pares ordenados.

Aconselhei a que trabalhassem da seguinte forma: 1.º Determinar o valor ganho, por hora, de cada um daqueles trabalhadores; 2.º Construir o referencial cartesiano, no qual a variável independente seria o número de horas de trabalho e a variável dependente o correspondente ganho, para um domínio de oito horas de trabalho diárias. Os alunos não tiveram nenhuma dificuldade em traçar o eixo das abcissas, já o eixo das ordenadas tiveram que refletir e construir uma tabela para conseguirem marcar os valores em y . 3.º Em seguida marcaram as coordenadas consoante os valores das várias horas de trabalho, verificando a grande diferença na marcação da ordenada relativa ao presidente da empresa, quando comparada com os restantes trabalhadores. 4.º Construíram as respetivas retas em que todas passavam na origem e verificaram que salários mais altos significavam retas com declive mais acentuado. 5.º Do gráfico, desafiei-os a partir para a expressão algébrica que mostra a relação entre o tempo de trabalho e os ganhos. Todos os grupos conseguiram chegar às equações das retas. 6.º Através dos valores relativos ao subsídio de alimentação de cada trabalhador, aproveitei para introduzir o estudo da função afim tanto para a análise da sua expressão algébrica como para o seu gráfico.

Com a resolução deste problema ligado à vida real, e no qual os cálculos foram parte integrante para a sua compreensão, destaco a importância da manipulação de operações matemáticas simples associadas a um caso concreto.

Nas suas reflexões, alguns alunos consideraram as suas circunstâncias pessoais enquanto outros consideraram o mundo à sua volta. As suas respostas levaram-me a concluir que consegui atingir os meus objetivos ao criar uma ponte entre a álgebra e o mundo dos salários e do trabalho e de lhes mostrar que a matemática pode ser uma ferramenta para lerem o mundo.

CONCLUSÕES

Considerando que o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem é o eixo central de todo o processo educativo, é necessário o professor comprometer-se ativamente não só na promoção e sucesso das aprendizagens mas também no desenvolvimento integral de cada aluno. Assim, é indispensável a criação de um ambiente de trabalho estimulante e que valorize o contributo de cada um, sendo que, a modelação matemática surge aqui como uma forte aliada à construção desse ambiente.

Neste artigo, defendi que a literacia matemática é imprescindível ao aprofundamento e à compreensão dos contextos sociopolíticos dos quais fazemos parte e cujo desenvolvimento pode ser conseguido a partir da articulação de três vetores dominantes cidadania, *media* e resolução de problemas.

Mostrei que, no intento de aplicar assuntos da realidade social e retratados pelos *media*, junto dos alunos, consegui verificar que os seus interesses e competências aumentaram significativamente, assim como reforçaram conceitos básicos e melhoraram a capacidade para resolver problemas. Além disso, conseguiram clarificar certos assuntos do foro social, compreensão de estruturas da sociedade e a importância de se envolverem criticamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Frankenstein, M. (1987). Critical mathematics education: An application of Paulo Freire's epistemology. In I. Shor (Ed.), *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching* (pp. 180–210). Portsmouth, NH: Boyton/Cook.
- Frankenstein, M. (2010). Developing a critical mathematical numeracy through real real-life word problems. *Proceedings of the Sixth International Mathematics Education and Society Conference*. Freie Universität Berlin
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido* (36.ª edição). Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.

- Gutstein, E. (2003). Teaching and learning mathematics for social justice in an urban, Latino school. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(1), 37-73.
- Gutstein, E. (2006). *Reading and writing the world with mathematics: Toward a pedagogy for social justice*. New York, NY: Routledge.
- Gutstein, E. & Peterson, B. (2005). *Rethinking mathematics: Teaching social justice by the numbers*. Milwaukee, WI: RethinkingSchools.
- Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques de Grenoble. (1980). *Bulletin de l'Association des professeurs de Mathématique de l'Enseignement Public*, no. 323, pp. 235-243.
- Matos, J. F. (2005). Matemática, educação e desenvolvimento social – questionando mitos que sustentam opções actuais em desenvolvimento curricular em matemática. In L. M. Santos; A. P. Canavarro & J. Brocardo (Orgs.), *Actas Educação Matemática: caminhos e encruzilhadas* (pp. 69-81). Lisboa: FC – Universidade de Lisboa
- Ministério da Educação e Ciência (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-Escolar. O Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: ME – DGE.
- Peterson, B. (1995). Teaching math across the curriculum: A 5th grade teacher battles “number numbness”. *Rethinking Schools*, 10(1), 1 & 4-5.
- Ponte, J. P. (2002). Literacia matemática. In M. N. Trindade (Org.), *Actas do Encontro Internacional Literacia e cidadania: Convergências e interfaces* (em CD-ROM). Universidade de Évora: Centro de Investigação em Educação Paulo Freire.
- Skovsmose, O. (1994). *Towards a philosophy of critical mathematical education*. Boston: KluwerAcademic Publishers.
- Skovsmose, O. & Valero, P. (2002). Quebrando a neutralidade política: o compromisso crítico entre a educação e a democracia. *Quadrante*, 11(1), 7-28.

REFERÊNCIAS JURÍDICAS

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, República Portuguesa.

Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro, República Portuguesa.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, República Portuguesa.

ANA CRISTINA CARMELINO

anacriscarmelino@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

LEITURA, ANÁLISE E PRODUÇÃO DE ESQUETE: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO CRÍTICO

RESUMO

Sabe-se que, na contemporaneidade, a educação linguística deve trabalhar com multiletramentos, partindo das culturas de referência dos alunos (ou seja, de linguagens, mídias e gêneros por eles conhecidos), para buscar um enfoque ético e crítico de textos/discursos que ampliem seu repertório cultural. Sabe-se também que, na atual conjuntura, a interação social é intermediada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e que, portanto, cabe às práticas escolares abordarem especificidades da linguagem midiática: elementos, padrões estéticos, temas e valores mobilizados. Diante desse cenário, busca-se, neste artigo, contribuir para o letramento crítico de alunos que cursam o Ensino Médio no Brasil, por meio da atividade de leitura, análise e produção de esquetes. Esse gênero midiático, embora não conste do paradigma de aprendizagem curricular, é constituído por uma variedade de linguagens, circula em diferentes mídias (teatro, rádio, cinema, televisão e Internet) e pode levar à reflexão crítica de temas caros à sociedade. Trata-se de uma prática social que fornece subsídios para se trabalhar os multiletramentos em enfoque multicultural; desafios postos pela escola. O referencial teórico adotado para sustentar esta proposta advém das teorias de letramento e multiletramentos, com base especialmente nos pressupostos discutidos por Rojo (2009, 2012, 2013) e Rojo e Barbosa (2015).

PALAVRAS-CHAVE

Linguagem midiática; letramento crítico; Ensino Médio; esquete

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura midiática faz parte de quase todos os contextos da vida cotidiana. Como um lugar de formação integral do sujeito, a escola não pode se esquivar do trabalho com as especificidades da linguagem da mídia em

todos os níveis de ensino, isto é, seja considerando os elementos que a constituem e seus padrões estéticos, seja discutindo temas e o universo de valores que ela mobiliza.

Partindo dessas considerações, o objetivo deste artigo é contribuir para o letramento crítico, especialmente de alunos que cursam o Ensino Médio¹ no Brasil, por meio da atividade de leitura, análise e produção de esquetes, com base na perspectiva da Linguística Aplicada, a partir dos conceitos de letramento e multiletramentos discutidos por Rojo (2009, 2012, 2013) e Rojo e Barbosa (2015).

Inseridos em multissistemas, os esquetes – cenas de curta duração, geralmente de caráter cômico, produzidas para teatro, rádio, cinema, televisão e Internet – mesclam em sua constituição diferentes linguagens. A título de exemplo, a linguagem verbal oral ou escrita, as imagens estáticas e em movimento, sejam elas reais, filmadas ou digitalizadas. Tais dados não colocam desafios aos leitores/ouvintes, tendo em vista o fato de que eles têm facilidade (e se divertem) ao assistirem a tais encenações (no teatro, na TV ou quando navegam), mas desafiam as práticas escolares de leitura e produção.

Desse modo, pretende-se, aqui, além de propor alguns caminhos (subsídios) para o trabalho de análise dessa prática social midiática em sala de aula, evidenciar como esse gênero multimodal requer, no processo de leitura e produção, o trabalho com multiletramentos (capacidades e práticas de compreensão de várias linguagens para se fazer significar) e pode levar à reflexão crítica de temas caros à sociedade.

Para fins didáticos, o artigo está configurado em duas partes. Em princípio, busca-se não só revisar os conceitos de letramento, letramentos (no plural) e multiletramentos, fazendo uma breve trajetória do tema no Brasil, mas também caracterizar o gênero esquete. Num segundo momento, propõem-se algumas atividades com esses textos multimodais a serem desenvolvidas em sala de aula.

MULTILETRAMENTOS E ESQUETE: CONCEITOS-CHAVE

Dizer que qualquer pessoa, mesmo não alfabetizada, participa de processos de letramento não é novidade. A leitura incidental – que se faz de

¹ O Ensino Médio é o nome dado à etapa do sistema de ensino equivalente à última fase da educação básica no Brasil, que tem como finalidade o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e a formação do cidadão para etapas posteriores da vida. Tal etapa foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996.

imagens, gestos, emoções – é um exemplo para o caso. O termo *letramento* (do inglês *literacy*, do latim *littera* e do português *literacia*) diz respeito ao processo de aprendizagem social da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários.

O letramento se diferencia do que se convencionou chamar de alfabetização: aprendizado que, dando-se ou não à margem da escola, compreende domínio sistemático (pela aquisição de códigos) das habilidades de ler e escrever. A alfabetização consiste, portanto, em um dos tipos de letramento (cf. Kleiman, 1995; Soares, 1998; Rojo, 2009).

Soares (1998), ao analisar o significado de letramento, destaca que a palavra reflete o “estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever” (p. 17). Tal definição não apenas implica a ideia de que o envolvimento em práticas sociais de leitura e escrita traz consequências para o indivíduo ou o grupo, mas também abre o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares.

Abordagens mais recentes sobre o tema apontam para uma heterogeneidade de práticas sociais de leitura e escrita e do uso da língua/linguagem, reconhecendo, desse modo, vários letramentos (o termo passa, então, a ser usado no plural). Assim como existem os letramentos valorizados (dominantes) na sociedade, por exemplo, há os letramentos marginalizados (cf. Soares, 1998; Rojo, 2009).

Considerando-se ainda o contexto atual em que se vive, no qual a interação é intermediada pelas novas TIC, as quais, por sua vez, acarretam novos letramentos, o Grupo de Nova Londres (GNL)² propõe o uso do termo “multiletramentos” (cf. Rojo, 2012, 2013). Este, conforme destacam Rojo (2012, 2013) e Rojo e Barbosa (2015), engloba duas multiplicidades indicadas pelo prefixo multi-: *a multiplicidade cultural e a multiplicidade de linguagens/semioses e de mídias*.

A fim de contribuir com as práticas escolares – que devem visar aos *multiletramentos, abrangendo atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multimodais ou multissemióticos³ contemporâneos em enfoque multicultural* –, propõe-se neste artigo o trabalho com o esquete, um gênero que apresenta em sua constituição diferentes linguagens e que aborda diversos

² O GNL compreende pesquisadores dos letramentos que – reunindo-se em Connecticut (Nova Londres, EUA), durante uma semana – publicaram um manifesto (*A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*, 2006/1996) destacando a necessidade de a escola incluir nos seus currículos não apenas os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, mas, também, a variedade e diversidade de culturas já presentes em sala de aula (citado em Rojo, 2012, p. 12).

³ Os textos multimodais ou multissemióticos são os que apresentam em sua constituição diferentes elementos, como cor, textura, movimento, tamanho da letra, signos icônicos.

temas, colocando em foco questões de ética (costumes locais e globais) e estética.

De acordo com Pavis, em seu *Dicionário de teatro*, o esquete (do inglês *sketch*) é definido como:

Uma cena curta que apresenta uma situação geralmente cômica, interpretada por um pequeno número de atores sem caracterização aprofundada ou de intriga aos saltos e insistindo nos momentos engraçados e subversivos. Nos esquetes, os atores interpretam uma personagem ou uma cena com base em um texto humorístico. Seu princípio motor é a sátira, às vezes literária (paródia de um texto conhecido ou de uma pessoa famosa), às vezes grotesca e burlesca da vida contemporânea. (Pavis, 1999, p. 143)

Essa rápida encenação, que dura cerca de 10 minutos e aborda fatos e costumes do cotidiano, pode ser: i) construída na forma de monólogo ou diálogo; ii) improvisada ou não; iii) agrupada na composição de um espetáculo inteiro ou inserida num *show* de variedades (cf. Teixeira, 2005; Guinsburg. Faria & Lima, 2006; Vasconcellos, 2009).

É importante assinalar também que o gênero circula em diferentes mídias. Comum no velho teatro de revista, no Brasil, os esquetes fizeram sucesso em programas humorísticos no rádio. Depois passaram a ser mais aproveitados no cinema e na televisão. Atualmente, além de se manterem em todos esses meios (teatro, rádio, cinema e televisão), observa-se que os esquetes também são desenvolvidos para a Internet. Trata-se, portanto, de um material rico para se trabalhar as diferentes mídias na escola.

Outro motivo relevante para o trabalho com o esquete em sala de aula é o fato de esse gênero não ser abordado nas práticas escolares, nem mesmo ser sugerido nos documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil – caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴ (cf. Secretaria de Educação Fundamental, 1998; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000, 2002), os quais instituem que as atividades de ensino devem contemplar a diversidade de textos e de gêneros.

⁴ Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) constituem documentos que buscam contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

LEITURA, ANÁLISE E PRODUÇÃO DE ESQUETES: SUGESTÕES DE ABORDAGEM

Considere os três esquetes que seguem, produzidos, respectivamente, para teatro, televisão e Internet.

(a)



Figura 1 - Betina Botox 2. Terça Insana (04/02/2009)
Fonte: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ucITDssL1qE>. Acesso em 10 dez. 2014

Criado e protagonizado pelo ator brasileiro Roberto Camargo, o esquete *Betina Botox 2* (9'10'') faz parte do espetáculo teatral *Terça Insana*, turnê de 2008. Sob a direção de Grace Gianoukas desde 2001, a *Terça Insana* – conhecida por se apresentar às terças-feiras em São Paulo, cidade economicamente mais importante do Brasil, e em turnês nacionais durante os finais de semana – tornou-se um dos mais longevos e influentes fenômenos do humor brasileiro.

Betina Botox, um *gay clubber*⁵, bem produzido (usa camisa da *Hello Kitty*⁶ bordada de paetê) faz questão de explicitar que está “cansada” de ser vista como uma “anomalia”. Nota-se que a figura cênica, cheia de atitude e questionamentos sobre a sociedade atual, está no palco para reivindicar o direito à diferença em termos de opção sexual, ou seja, o seu objetivo é pedir, de modo franco, que as pessoas tenham mais tolerância em relação à

⁵ O termo inglês *clubber* é comumente atribuído a pessoas que frequentam danceterias (os clubs), que foram comuns na década de 1990.

⁶ *Hello Kitty* é uma personagem japonesa criada pela empresa Sanrio, que foi patenteada em 1976, tornando-se uma marca mundialmente conhecida. Trata-se da figura de uma gatinha branca que usa um laço (comumente vermelho ou rosa) na orelha esquerda.

diversidade. Os excertos transcritos e retextualizados⁷ a seguir evidenciam tal consideração:

1. ... olá, eu sou Betina Botox tá? Queria dizer que, apesar de eu ser suuu-permoderna, praticamente emo, respeito é bom e, tipo assim, eu gosto tá? 1) que eu sou uma cidadã, 2) que eu pago taxas de impostos e 3) que eu não sou obrigada. Não, olha só, eu falo isso tá? Porque eu tô cansada de ser: 1) apontada, 2) discriminada e 3) alvo de chacota. Ahã? Não é que, olha só, outro dia eu tava saindo numa balada, aliás, só eu não, eu e uma amiga minha, a Paulinha Perigo, ahã! E a gente tava saindo dessa baladinha tá? Aí a gente parou na esquina pra esperar um táxi e um carro parou no sinal e o cara gritou: pederasta! Aí eu falei: coisa mais antiga! Vamos atualizar esse xingamento? Ou é moda agora xingamento retrô? A louca! É vintage? E bichinha por quê? Hã, por acaso eu fiz meu (*outing*), eu assumi a minha sexualidade neste entroncamento de duas vias públicas? (0'52" a 2'10")
2. ...ah, mas sabe o que que é? Desculpa reclamar também, gente, mas é que assim... eu vivo uma espécie de carma. Ahã? A minha existência é cármica por si só, porque basta as pessoas olharem pra mim, tá? Que elas já começam a falar esse tipo de coisa: vi-a-di-nho, vi-a-di-nho, bi-chi-nha!... Ai que saco! Se eu vejo um homem e uma mulher juntos, eu não fico falando hetero-zinho, hetero-zinho, né! Não... E pior é quando só olha e não fala nada (...) Gente eu não tenho mais paciência pra explicar a diversidade! Cada um é como é, né? (2'46" a 4'09")

(b)



Figura 2 - 220 Volts, Senhora dos absurdos – Negro (30/06/2012)

Fonte: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bhjY9RTK1oI>. Acesso em 10 jan. 2015.

⁷ Para melhor compreensão dos excertos dos esquetes citados, a transcrição (transposição do oral para o escrito, da realização sonora para a gráfica) foi retextualizada (no termos de Marcuschi, 2001), ou seja, passou por algumas alterações no plano da expressão, como por exemplo a exclusão de repetições, de truncamentos e a introdução de pontuação para marcar a entoação das falas.

O esquete (b) – criado e apresentado pelo humorista Paulo Gustavo e produzido para o programa humorístico de televisão brasileiro 220 Volts, o qual é exibido pelo canal a cabo Multishow – traz à cena a antológica personagem senhora dos absurdos. Uma mulher rica e politicamente incorreta. Embora jure que preconceito não existe, ela sempre manifesta repúdio contra os que considera minorias. Em Senhora dos Absurdos – Negro (1'12''), os alvos, como se pode observar no trecho abaixo, são o índio e o negro:

1. ... o índio? O índio serve pra nada... serve pra quê? Serve pra ficar o dia inteiro andando naquela selva pra cima e pra baixo coçando o saco... serve pra nada... pode sumir com aquilo...entendeu? O negro não, o negro já serve pra alguma coisa... pra quê? Pra fazer um samba, pra fazer um funk, pra outras coisas também, mas eu não vou poder falar aqui agora se não pega mal pra mim, né? quebra um pouco dessa regra, né?... orque eu não posso me misturar com o negro... misturar minha pele... uma vez eu quase me misturei né? ... me envolvi com um aí e quase me perdi... imagine se vou misturar minha pele que é branca, alva, perolada, né?... leite com negro, com a pele suja, preta, negra, deliciosa... eu quase me perdi num aí, um dia desses... (0'24'' a 1'10'')

(c)



Figura 3 - Minorias, Parafernália (15/02/2013)
 Fonte: Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=h4_ZezORD6s. Acesso em 10 jan. 2015.

Produzido pela Parafernália – um canal brasileiro de humor criado em 2011, que produz esquetes de conteúdo audiovisual voltado para a Web (YouTube) com qualidade de TV e liberdade editorial de Internet –, o esquete (c) traz como tema o preconceito contra algumas minorias. No caso

específico, ainda que sejam mencionados o gay, o negro, o judeu e o anão, o foco recai sobre os nordestinos (moradores da região Nordeste do Brasil).

Opostamente aos exemplos anteriores, o esquete em questão coloca em diálogo duas pessoas comuns na sala de uma empresa. Osiris (infere-se) chama Hugo para demiti-lo, alegando que se trata de uma ordem que vem de cima. Motivo: “a gente tá demitindo todas as minorias”. O interessante, no caso, é a explicação para a demissão: “as minorias” sempre se colocam como vítimas das situações, não poderiam desempenhar qualquer papel inferior, porque seriam alvo de preconceito. É o que mostra parte do texto do esquete:

1. - Fica à vontade, senta aí. Eu vou direto ao ponto: cê tá demitido!
 - Num tô não.
 - Tá sim!
 - (...)
 - Pelo amor da peixeira de Lampião. Já sei o que é que tá acontecendo aqui, é porque eu sou nordestino, né?
 - É.
 - Sério?
 - Ahã!
 - Eita preconceito filha da puta do (caboges) rapaz!
 - Seria preconceito se eu partisse do pressuposto de que você não é apto a realizar suas funções na empresa por ser nordestino...
 - Mas eu sou apto...
 - Eu sei!
 - Então?
 - Continua demitido...
 - Não consigo entender isso...
 - A gente está demitindo todas as minorias... é ordem de cima.
 - Gay? Negro?
 - Todas!
 - Judeu? Anão?
 - Todas!
 - (...)
 - Acompanha comigo... vamos supor que a gente te mantenha na empresa e você precise fazer o papel de alguém arrogante... que é que vão falar... preconceito... nordestino não é arrogante, nordestino é humilde, é batalhador, acima de tudo um forte ... aí a gente precisa colocar você pra fazer papel de engraçado... preconceito... a lá colocaram o nordestino para fazer papel de palhaço... (o'04" a 2'09")

PROPOSTA DE LEITURA E ANÁLISE DE ESQUETES

Depois que os esquetes forem vistos e os comentários (que contextualizam cada uma das cenas) lidos, o professor poderá aprofundar o estudo do material, propondo aos alunos que:

1. exponham o teor das narrativas;
2. descrevam as primeiras impressões dos esquetes, atentando para questões de análise estética, como qualidade da imagem, disposição e ritmo das cenas;
3. assinalem as diferentes linguagens (verbal oral/escrita, imagem estática/em movimento, cor, iluminação, som) usadas para compor cada um dos esquetes e em que medida elas se articulam, se para complementar ou reiterar informações;
4. levantem recursos que caracterizem as diferentes mídias – teatro (a), televisão (b) e Internet (c) – em que os esquetes são veiculados;
5. depreendam elementos característicos do gênero esquete, como: tema (o propósito comunicativo), estrutura composicional e estilo (palavras, expressões e tipos de frases/orações, se a língua usada é formal ou informal), participantes da situação comunicativa (quem produziu e se responsabiliza pelo esquete e a quem ele se dirige) e circulação (o ambiente em que o esquete é veiculado);
6. reflitam criticamente e ampliem o repertório cultural, a partir da/do:
 - levantamento e discussão das diversas formas de preconceito e suas implicações para a sociedade;
 - exploração de recursos de produção do humor, sejam eles de ordem linguística (seleção lexical, ambiguidade, prosódia) ou não (como performance, aspecto prosódico, exagero, alusão);
 - estudo sobre a linguagem e a representação teatral;
 - discussão no âmbito da multimodalidade para aprimorar o uso de ferramentas para gravação e edição de esquetes (como enquadramento, tratamento das imagens, cortes, inserção de legenda, entre outros).

O trabalho de leitura crítica e análise de esquetes certamente facilitará que se avance para o próximo passo: a produção do gênero, modo de envolver os alunos a outras formas de letramento crítico.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE ESQUETES

Levando-se em conta que o esquete, por seu caráter cômico, muitas vezes zomba de atitudes rígidas, tocando em temas caros à sociedade, como é o caso dos diversos tipos de preconceito abordados nos exemplos (a), (b) e (c), o professor pode sugerir aos alunos que explorem, na produção do gênero, algum tipo de preconceito. O esquete (d), produzido para a Internet, é um exemplo a mais para orientar a atividade.

(d)



Figura 4 - Preconceito, 60 segundos (20/11/2014)

Fonte: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GIVsBL9MaQs>. Acesso em 10 dez. 2014.

Definido o tema do esquete – qualquer tipo de preconceito abordado nos exemplos (contra gay, pobre, negro, índio, travesti, nordestino, judeu, anão) ou outros que os alunos tenham levantado com base em suas experiências pessoais, sejam elas vivenciadas, observadas, ouvidas, lidas ou mesmo praticadas –, é preciso destacar os recursos que devem ser usados (sons e músicas que se hibridizam às imagens; enquadramento, escolha e ordem das cenas) e o(s) mecanismo(s)/técnica(s) de gerar comicidade a serem explorados. Tais elementos são capazes de conscientizar os alunos a atribuírem sentidos às palavras que serão escolhidas na composição do texto, aos gestos e às imagens a serem produzidos.

Como orientações para a produção do gênero, o professor pode sugerir que os esquetes sejam feitos em grupo, durem de 3 a 4 minutos e sejam produzidos para a Internet. Caso a escola não disponibilize de recursos de TIC, os esquetes podem ser encenados em sala de aula. A ideia da trama a ser desenvolvida pode ser inspirada em casos de preconceito

observados no cotidiano da vida do aluno ou pesquisados em jornais, revistas e Internet. Passos para a realização da atividade:

1. elaboração de um roteiro para desenvolver a situação dramática;
2. redação do texto;
3. seleção de recursos a serem utilizados (música, foto, som característico – que retrate ruído, conversa, risada);
4. escolha de mecanismos responsáveis para gerar comicidade (caracterização física, ambiguidade, exagero, repetição, alteração prosódica, seleção lexical, alusão, imitação, etc.);
5. seleção dos integrantes do grupo a atuarem como personagens, divisão dos papéis e ensaio do texto;
6. gravação da(s) cena(s) com câmera digital, celular ou MP5;
7. transferência da filmagem para o computador;
8. edição das cenas por meio do programa Movie Maker – dados a serem trabalhados com o auxílio do professor de informática, por meio de um tutorial que explique a utilização da ferramenta (isso para os alunos que não dominam essa ferramenta); e
9. divulgação dos esquetes.

Para finalizar a atividade, o professor pode propor ainda a organização de um festival de esquetes e a produção de um DVD. A circulação social dos esquetes deve ocorrer para que a produção não fique circunscrita à escola. Para isso, as encenações podem ser disponibilizadas na *Web* (YouTube).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Especialmente por meio de alguns caminhos para se abordar o gênero multimodal esquete na escola, este artigo buscou apresentar a possibilidade de trabalho na perspectiva dos multiletramentos, considerando o aluno sujeito de seu próprio dizer e fazer, protagonista de seu percurso de aprendizagem.

A relevância dessas atividades para o trabalho do professor com os alunos de Ensino Médio reside no fato de que a escola deve ocupar os espaços nos quais os alunos têm se locomovido com muita familiaridade

e motivação, principalmente os ambientes virtuais hospedados na rede de Internet.

Nesse sentido, o trabalho com esquetes – gênero de caráter cômico que circula em diferentes mídias e compreende várias linguagens em sua composição – pode não apenas motivar a aula, mas, sobretudo, propiciar aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades de compreensão, reflexão crítica, produção e edição de textos de forma mais situada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Guinsburg, J., Faria, J. R. & Lima, M. A. (Orgs.) (2006). *Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva, Sesc São Paulo.
- Kleiman, A. (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Pavis, P. (1999). *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.
- Rojo, R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In R. Rojo & E. Moura, *Multiletramentos na escola* (pp. 11-31). São Paulo: Parábola.
- Rojo, R. (Org.) (2013). *Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola.
- Rojo, R. & Barbosa, J. P. (2015). Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In R. Rojo & J. P. Barbosa, *Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos* (pp.115-145). São Paulo: Parábola.
- Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Secretaria de Educação Média e Tecnológica (2000). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação.
- Secretaria de Educação Média e Tecnológica (2002). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- Soares, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Teixeira, U. (2005). *Dicionário de teatro*. São Luís: Instituto Geia.

Vasconcellos, L. P. (2009). *Dicionário de teatro* (6.^a ed.). Porto Alegre, RS: L&PM.

RECURSOS AUDIOVISUAIS

60 segundos (2014). *Preconceito*. Acedido em <https://www.youtube.com/watch?v=GIVsBLgMaQs>

Parafernália (2013). *Minorias*. Acedido em https://www.youtube.com/watch?v=h4_ZezORD6s

Senhora dos absurdos – Negro (2012). *220 Volts*. Acedido em <https://www.youtube.com/watch?v=bhjY9RTK1oI>

Terça Insana (2009). *Betina Botox 2*. Acedido em <https://www.youtube.com/watch?v=uciTDssL1qE>

ANA ISABEL PINTO TEIXEIRA & LIA RAQUEL OLIVEIRA

difin.ana@gmail.com; lia@ie.uminho.pt

UNIVERSIDADE DO MINHO – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

INSTALAÇÃO DIGITAL: UM PROJETO DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR, POR ALUNOS DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE

RESUMO

A valorização da educação pela arte e pela tecnologia gera mudanças de práticas pedagógicas que promovem o autoconhecimento, convocando uma multiplicidade de saberes que propiciam a *leitura e escrita do mundo*, na aceção introduzida por Paulo Freire. A instalação digital — que consiste num projeto de intervenção artística — teve como mote o conceito *artemètria*, mais conhecida por *string art*. Constituindo este trabalho um estudo de caso, interessa-nos compreender as potencialidades do uso de utensílios digitais nas áreas de Educação Visual e Tecnológica, aferir o envolvimento dos alunos de uma turma do 5.º ano de escolaridade em regime de trabalho colaborativo de projeto e avaliar o respetivo impacto na comunidade escolar. O estudo desenvolveu-se ao longo de 12 sessões de 90 minutos cada, desenvolvendo temas distintos que integram a instalação, de acordo com os interesses dos alunos. Os objetivos foram os seguintes: promover a metodologia de projeto em sala de aula; possibilitar a aquisição de conhecimentos sobre o uso das TIC; promover a inovação, criatividade e autonomia; fomentar a participação ativa e interventiva; perceber em que medida o uso das TIC facilita o processo de comunicação e interação em contexto educativo. Para a recolha de dados recorremos à análise documental, a inquéritos (questionários e entrevistas) e a observação. Pelos resultados obtidos, a prática do ensino artístico com a incorporação da tecnologia na sala de aula, socorrendo-se da metodologia de projeto, favoreceu o domínio dos utensílios digitais, a aplicação do currículo prescrito e a aquisição de competências transversais de forma coesa, célere e motivante. Na apresentação do projeto, a comunidade escolar mostrou-se claramente receptiva e comprazida. Iniciativas desta natureza constituem um desafio para o sistema educativo e para os professores, garantido, porém, a formação de cidadãos criativos, inovadores e éticos. A experiência revelou-se bastante positiva em todas as dimensões analisadas.

PALAVRAS-CHAVE

Educação pela arte e tecnologia; instalação digital; literacia digital e artística

INTRODUÇÃO

O presente artigo relata uma investigação desenvolvida num agrupamento de escolas do concelho de Baião, numa escola básica do 2.º e 3.º ciclos classificada como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), inserido na área geográfica de Terras do Baixo Tâmega, onde uma das autoras exercia funções de docência. Incidiu numa turma do 5.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os nove e os 12 anos, num total de 19 participantes, ao longo de 12 blocos de 90 minutos cada, no ano letivo 2011/2012, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT), atualmente diferenciada em Educação Visual e Educação Tecnológica pelo Ministério da Educação e Ciência. Compila competências no âmbito do currículo, com saberes transversais nas áreas da arte e da tecnologia. A investigação decorreu no quadro de um curso de mestrado em Tecnologia Educativa (Universidade do Minho).

A investigação consiste num estudo de caso tomando a seguinte questão de partida: através do uso das tecnologias, da realização de uma instalação digital em particular, os alunos desenvolvem competências básicas do currículo de EVT? Desta surgem outras questões que ajudam a operacionalizar o problema: O trabalho de projeto com recurso às TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), na disciplina de EVT, contribui para uma melhoria de práticas pedagógicas, criando condições para o trabalho colaborativo? A instalação digital é uma atividade/estratégia adequada à implementação do trabalho de projeto em contexto de EVT? A integração da tecnologia na sala de aula pode promover experiências de aprendizagem inovadoras mais interessantes, motivadoras e criativas? O uso de recursos tecnológicos no desenvolvimento de atividades artísticas promove as literacias múltiplas?

Iniciamos com a sustentação da pertinência da prática de uma educação e literacia para a arte no sistema educativo, abordando a arte e educação em Portugal, o currículo nacional do ensino básico para a disciplina de EVT, a importância da metodologia de projeto, o conceito *artemetrica ou string art*, que constitui o tema da instalação. Aprofundamos a relevância desta intervenção artística e pedagógica como forma de representação do conhecimento multidimensional na era digital.

DA LITERACIA EM ARTES À LITERACIA DIGITAL

A arte como alternativa no processo educativo deve proporcionar uma experiência direta, *despreconceituada* e construtiva da realidade, em suma, uma perceção que seja já ato de consciência. Janson (1998) remete

para o “objeto estético, feito para ser visto e apreciado pelo seu valor intrínseco [que desenvolve a] coordenação, inteligência, personalidade, imaginação, criatividade, sentimento estético” (p.10).

Como tudo que permite o manifestar da individualidade, a arte é objeto de grande discussão e poucos consensos. Mas a arte tem conquistado muitos espaços nos projetos educativos inserindo-se, segundo Perdigão (1981, p. 287), num “plano de desenvolvimento cultural [que permite] a introdução da imaginação, da espontaneidade e da dimensão de sensibilidade no sistema educativo”.

Os defensores da integração das Artes na educação consideram que a formação da pessoa deve ser global e não especializada, devendo proporcionar aos educandos um percurso curricular equilibrado onde Letras, Ciências e Artes coexistam em igualdade de circunstâncias, de importância e em convergência educacional.

O ensino de arte assegura, além da produção artística por parte do aluno, a formação de público/leitor sensível, aberto ao conhecimento da diversidade de realizações em Arte. A Arte na educação permite a mediação entre arte e público. Representa por excelência um vetor de inclusão social, configurando-se num campo rico de experimentações aberto às novas composições e elaborações, propondo olhares diferenciados sobre a realidade.

Sendo conceito recente, a literacia artística constitui uma efetiva prática pedagógica, assente numa sensibilização e alfabetização através do entendimento das artes como formas de saber (Oliveira & Milhano, 2010). Envolve a capacidade de comunicar e interpretar significados nas diversas disciplinas artísticas (dança, teatro, música, artes visuais, entre outras). De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (CNEB-CE), literacia em artes é “a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados” (DGEBS, 2001, p. 151).

Num mundo multicultural onde dominam saberes mais abrangentes que nos permitem questionar “uma correlação entre o conceito literacias múltiplas com o de inteligências múltiplas, [existem] implicações no desenvolvimento estético-visual dos indivíduos que lhes permitirá ascender a outras formas de literacia” (Gradíssimo & Caetano, 2010, p.70).

Os conceitos de literacia artística, visual e estética surgem como promotores de uma aprendizagem transversal, ao longo da vida. O CNEB-CE determina que a literacia em artes implica as competências comuns a todas

as disciplinas artísticas, que o aluno deve desenvolver de forma evolutiva e progressiva, e que são abreviadas em quatro eixos estruturantes: “Apropriação das linguagens elementares das artes; Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; Desenvolvimento da criatividade; Compreensão das artes no contexto” (DGEBS, 2001, p. 152).

Gradíssimo e Caetano (2010) perspetivam que o desenvolvimento da literacia artística nos alunos facilita a inter e a transdisciplinaridade curricular determinada no Decreto-Lei n.º 6/2001. Disciplina de caráter eminentemente prático, a EVT interessa-se, cada vez mais, por estratégias integrando materiais multimédia interativos que suportem uma aprendizagem motivadora. “É uma área educativa que contribui para o desenvolvimento pessoal e social da criança e para a dinamização socioeducativa da escola [promovendo o desenvolvimento social e cultural] num mundo onde o domínio de literacias múltiplas é cada vez mais importante” (DGEBS, 2001, p. 151).

METODOLOGIA DE PROJETO

Kilpatrick (2006, p. 23) refere que “o docente apenas tem de entrar no processo de avaliação da situação”. Acrescenta ainda que “o êxito do professor (...) consistirá no gradual controlo da situação” (Kilpatrick, 2006, p. 23). Este autor apresenta diversos tipos de projeto, sendo que o método de projeto aplicado neste estudo se insere no tipo um, onde “a intenção é dar corpo a alguma ideia ou plano de forma exterior” (Kilpatrick, 2006, p. 26). Esta classificação determina que a criança deve executar de forma crítica e autónoma os seguintes passos: “perspetivar, planificar, executar e avaliar” (Kilpatrick, 2006, p. 27). Assim, o objetivo da educação concentra-se “na resolução de problemas e em idealizar problemas indefinidos para resolver” (Kincheloe, 2008, p. 66).

No âmbito desta instalação artística digital, os professores orientaram os alunos em todas as fases de projeto, tendo todo o trabalho sido desenvolvido pelos alunos, de forma responsável e autónoma e, fundamentalmente, reflexiva. “Mais do que acumular conhecimentos, interessa que o aluno compreenda a forma de chegar a esses conhecimentos; mais do que conhecer soluções para vários problemas, interessa que interiorize processos que lhe permitam resolver problemas” (DGEBS, 1991, p. 204).

O trabalho de projeto implica: responsabilização; controle e reflexão do processo ensino/aprendizagem; definição das metas de aprendizagem; maior autonomia; desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, comunicação, colaboração e autoavaliação.

O trabalho foi realizado de forma gradual, em função dos problemas práticos que foram surgindo e dos interesses que os alunos manifestavam. Verificamos que a totalidade dos participantes percebeu a metodologia de projeto a desenvolver. Através da discussão, partilha, debate e reflexão, inerentes ao trabalho de grupo, os sujeitos adquiriram as noções básicas intrínsecas ao trabalho de projeto.

ARTE, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Vivemos numa época aberta a múltiplas experiências, no campo das Artes e da tecnologia, na qual os espaços educativos se têm vindo a transformar. Para muitos alunos, a escola é a única oportunidade de acesso ao conhecimento e à ciência, contrariando a exclusão, o absentismo e o desfavorecimento social. Neste sentido, quanto melhor equipadas as escolas estiverem, maiores as garantias de sucesso académico, facilitando e implementando práticas inovadoras.

Pretende-se, assim, a mudança de práticas pedagógicas onde a arte e a tecnologia são um meio de intervenção social, acentuando “o papel que a educação pode ter na produção de um futuro justo, inclusivo, democrático e criativo” (Kincheloe, 2008, p. 46), reconhecendo as artes e as tecnologias na aprendizagem e na formação integral de futuros cidadãos.

Na construção de saberes transversais em EVT, atualmente, a arte é associada à tecnologia quer como estratégia, recurso ou finalidade. Mas a utilização das TIC na disciplina não se reduz à transversalidade, remetendo para a utilização de ambientes digitais para a produção/realização de produtos de aprendizagem decorrentes da disciplina, dos seus conteúdos e áreas de exploração, quer integrados em projetos ou noutros contextos (Rodrigues, 2010).

Costa (2012, p. 7) alerta: “a forma de expressão artística ‘instalação’ tem sido negligenciada nas abordagens da disciplina de EVT”. Contrariando esta singularidade, a instalação digital constituiu uma aprendizagem nova a que os intervenientes no estudo responderam prontamente com entusiasmo, favorecendo a integração tecnológica e a comunicação visual em contexto de aprendizagem, não descurando o programa curricular da disciplina. As tecnologias fazem parte do quotidiano educacional e com base na análise da literatura podemos assegurar que as TIC constituem instrumentos potenciadores de aprendizagens múltiplas com capacidade para transfigurar o conhecimento em ação.

Enquanto agente de mudança, o professor deve “despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (Delors et al., 2003, p. 131). Centrado nas práticas e na escola, compete ao professor reconstruir o ensino, inovar, inventar e fomentar a reflexão. Os alunos “podem ser encorajados a utilizar capacidades de trabalho em campo como observar, entrevistar, fotografar, fazer gravações de áudio e vídeo, recolher notas e histórias de vida” (Kincheloe, 2008, p.79).

Ferguson (2009, p. 32) sustenta que “a introdução de novas tecnologias para a comunicação é uma componente essencial das escolas de arte do século XXI. Essas tecnologias afetam tanto o ensino quanto o aprendizado da arte e o potencial para uma nova estética”.

LITERACIA DIGITAL

Estudos apontam para que o recurso às TIC melhore a qualidade do sistema de ensino e defendem uma inclusão digital que constitui “um pré-requisito para a criatividade, inovação e empreendedorismo, sem a qual os cidadãos não podem participar plenamente na sociedade, nem adquirir as competências e o conhecimento necessários para viver no século XXI” (Comissão Europeia, 2003b, p. 3, citado em Pereira, 2011, p. 32). A Comissão Europeia enfatiza a importância do desenvolvimento da literacia digital, entendendo-a como “a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (cf. Pereira, 2011, p. 20).

Em Portugal, com a implementação do Plano Tecnológico da Educação (PTE), as escolas do ensino básico e secundário foram apetrechadas com equipamentos digitais. No entanto, muitos deles não são utilizados devido à falta de condições físicas e de rede.

O gosto/interesse pelas aulas com recursos tecnológicos, os níveis de motivação, desempenho, domínio das técnicas, criatividade e o impacto da atividade na comunidade são o essencial a avaliar na estratégia aplicada. Importa perceber a integração das TIC na educação como fator de inovação e modernização das práticas pedagógicas.

INTERVENÇÃO

Tendo presente os objetivos definidos e o facto de existirem poucos estudos sobre o assunto, optamos por uma investigação de natureza

qualitativa — estudo de caso — que “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (Yin, 2005, p. 20). Este estudo assenta num ambiente de investigação-ação “com o fim de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma” (Almeida & Freire, 2008, p. 28), na medida em que o objetivo da educação se concentra “na resolução de problemas e em idealizar problemas indefinidos para resolver” (Kincheloe, 2008, p. 66).

A estratégia de recolha de dados foi variada: análise documental (registos fotográficos, desenhos), observação participante (diário) e inquérito por questionário (final, perceções sobre a experiência realizada) e por entrevista coletiva (inicial, recolha de perceções do nível de literacia em TIC). No desenvolvimento do estudo foram registadas e caracterizadas experiências, opiniões, práticas e reflexões no diário. Uma das investigadoras assumiu, assim, um papel interventivo numa observação participante tornando-se capaz “de lidar com uma vasta ampla variedade de evidências” (Yin, 2005, p. 27).

A instalação propriamente dita, aberta a toda a comunidade educativa, integrou o plano anual de atividades da escola, com vista a envolver o visitante no processo criativo protagonizado por estes alunos. Com a duração aproximada de quinze minutos, os grupos visitantes, num máximo de dez indivíduos cada, avaliaram as aprendizagens geradas, a motivação para a aprendizagem de conteúdos artísticos e o impacto de uma instalação artística digital na comunidade educativa, desenvolvida na unidade didática *Artemetria*, com recurso a uma metodologia de projeto na disciplina de EVT.

A instalação digital abrangeu um vasto domínio de saberes transdisciplinares, tendo sido enquadrada, no âmbito da matemática, na abordagem à *artemetria*; na educação musical, no conjunto de recursos semióticos auditivos e na gravação de voz; na língua portuguesa, no domínio e utilização de diversos conceitos, na planificação de tarefas e construção de documentos.

Após primeira abordagem aos conceitos de *artemetria*, o uso educativo das TIC e instalação digital, os alunos executaram estudos para o traçado e construção de uma *artemetria* em papel de forma a garantir a total perceção do conteúdo, o que, para além de desenvolver as suas competências técnicas, permitiu o domínio integral dos conteúdos. Foram sessões metódicas que exigiram, naturalmente, a atenção e concentração dos alunos, mais evidente naqueles que, nas restantes aulas, registam momentos frequentes de distração e desinteresse. A turma evidenciou um empenho acrescido, organização e um comportamento muito satisfatórios. A aluna

que se encontra ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 realizou a tarefa com a ajuda dos colegas e professores.

Em trabalho colaborativo, realizaram o exercício digital de *artemetria*, com a ferramenta Geometer's Sketchpad (versão experimental), nos computadores portáteis escolares. Finda esta atividade, a turma foi subdividida em cinco grupos de trabalho constituídos por quatro elementos (à exceção do grupo 5, três elementos), formados pelos próprios alunos de acordo com as suas afinidades, e foram atribuídos os temas a desenvolver para a concretização da instalação digital, conforme podemos verificar na tabela seguinte:

GRUPO	TEMA/TAREFA
G1	Painel (<i>artemetria</i>)
G2	Som (Audacity)
G3	Vídeo e projeção (Movie Maker)
G4	Computadores (Geometer's Skechpad)
G5	Luz

Tabela 1 – Distribuição das tarefas por grupo de trabalho

Seguindo a metodologia de projeto, aos alunos realizaram uma pesquisa prévia na *Web*, relativa aos temas a desenvolver, segundo orientações da investigadora/docente. Integrando o projeto, a turma concretizou as ideias recorrendo aos diversos equipamentos tecnológicos e materiais de que a escola dispõe e às ferramentas digitais Geometer's Skechpad e Audacity. O resultado final foi apresentado no espaço da sala de aula e, depois, a toda a comunidade, numa atividade que integrou o plano anual de atividades da escola, a Festa da Primavera, constituindo uma instalação artística digital.

Seguindo uma planificação de aula, as sessões adquiriram uma componente fundamentalmente prática, quer a nível de conteúdos digitais/tecnológicos quer artísticos, constituindo um enriquecimento e uma aquisição de competências várias.

Utilizando recursos diversificados, apetrechados com ideias e estratégias criativas, a turma conseguiu materializar os conceitos de *artemetria* e instalação digital e transportá-los de forma perceptível, lúdica, animada e digital para toda a comunidade escolar.

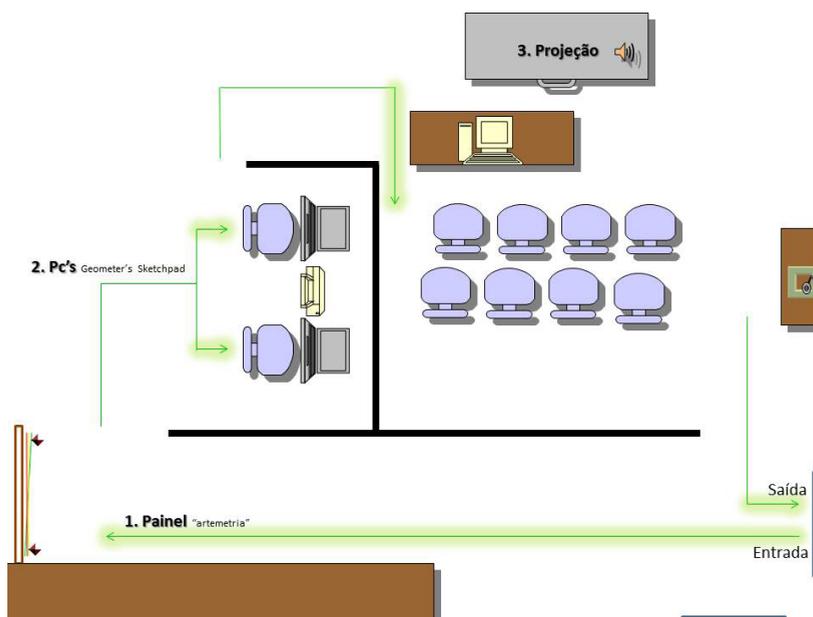


Figura 1 - Planta da instalação digital

O projeto assentou na adequação e diversificação de práticas inovadoras, consistentes com orientações curriculares, sendo que os participantes demonstraram interesse/preferência na utilização das TIC, considerando-as ferramentas úteis, facilitadoras da aquisição de competências. A exploração do Geometer's Sketchpad permite uma aprendizagem fácil, rápida, permitindo o jogo e a exploração do traço na construção criativa de diferentes exercícios de *artemtria*.

Quanto à avaliação dos conhecimentos e competências adquiridos pelos sujeitos, foi valorizada a avaliação contínua, de par com momentos específicos de avaliação quantitativa e qualitativa que incidu no tirocínio dos conceitos, no trabalho individual, colaborativo e na concretização efetiva das tarefas concluídas na instalação digital.

Este projeto possibilitou um apelo especial ao público jovem pela curiosidade em relação aos novos meios tecnológicos cada vez mais presentes na sociedade. Com este projeto, verificamos “a capacidade dos alunos de transformar suas propostas para objetos isolados na experiência de exposições abrangentes, bem como a consciência do papel que o público de arte tem na receptividade das obras. Essas são práticas necessárias” (Ferguson, 2009, p. 36).

RESULTADOS

Este estudo contribui para a inovação das práticas pedagógicas, perspetivando uma potencialização efetiva das TIC, integrando-as, criativamente, no currículo da disciplina. Pretendeu-se ampliar as possibilidades das mesmas através de atividades que enfatizam as artes e as tecnologias enquanto meios de compreender, ilustrar, simular, dinamizar e concretizar conceitos e conteúdos programáticos.

Foi consensual que o recurso às tecnologias na sala de aula se revelou um fator de grande motivação e gosto pela aprendizagem. Todos os participantes expressaram maior motivação para a aprendizagem; o interesse demonstrado foi bastante positivo, registando-se uma frequência de 100%; seguiram uma metodologia de projeto, concluindo com sucesso todas as fases inerentes; promoveu-se o gosto pelo trabalho em grupo; foram percecionados, de forma correta e consciente, os conteúdos da disciplina; foram adquiridas e desenvolvidas competências várias (aquisição de novos conhecimentos, autonomia, espírito crítico, criatividade, capacidade de trabalho em grupo, capacidade de executar um projeto, maior domínio das TIC); a utilização das TIC proporcionou um manuseamento autónomo e criativo de equipamento tecnológico e ferramentas digitais dos participantes.

Concluimos que a estratégia implementada produziu resultados positivos em todas as dimensões da análise, refletindo-se na qualidade estética, comunicativa e digital da instalação. O ambiente de aprendizagem colaborativa, segundo uma metodologia de projeto, favoreceu a aquisição de competências interdisciplinares providenciando potenciais “melhores cidadãos, atentos, capazes de pensar e agir” (Kilpatrick, 2006, p. 28).

Tanto ao nível do manuseamento de equipamentos como do domínio das ferramentas digitais, os sujeitos evidenciaram maior rapidez em interiorizar, compreender e aplicar novos saberes. Registamos a aquisição de competências no domínio das ferramentas Geometer’s Sketchpad, Audacity, Movie Maker, recurso à pesquisa booleana na pesquisa Google e manuseamento de equipamentos tais como a máquina fotográfica, computador, impressora, projetor multimédia, colunas e microfone. De ressaltar que todas as ferramentas e equipamentos referenciados foram colocados à disposição da turma e utilizados mediante decisão dos grupos de trabalho no desenvolvimento do projeto.

A opinião expressa por Rasco (2008, p. 111), sustentada em vários autores e vários estudos, é que “os adolescentes e os jovens dedicam bastante tempo e esforço à organização e re(criação) da informação, sempre

que esta atividade os entretenha, divirta e implique um desafio”. A instalação digital integrou as TIC no currículo da disciplina onde transversalmente foram desenvolvidos outros conteúdos: comunicação; espaço; estrutura; forma; geometria; luz/cor; movimento, medida, textura, material e trabalho.

Na educação, o domínio das competências básicas e das TIC é premente, pressupondo a “abertura de novas opções na organização escolar e curricular” (Silva, 1998, p. 5), onde “as TIC podem proporcionar um espaço de profunda renovação às estruturas educativas e em particular à escola, sendo que o ponto essencial é a mudança qualitativa nos processos de ensino e aprendizagem” (Silva, 2008, p. 1918).

Podemos concluir que todos os intervenientes no estudo assumiram o desenvolvimento e aquisição de várias competências e novos conhecimentos com a realização da instalação digital nomeadamente a capacidade de trabalhar em grupo, de colaborar e de cooperar, a capacidade de realizar e concretizar um projeto, um maior domínio das tecnologias, a criatividade, espírito crítico e aumento dos níveis de autonomia. Os objetivos foram cumpridos verificando-se uma construção colética do saber, um crescimento social e a eficiência do produto final. Constatou-se que cada grupo tentou rentabilizar as apetências de cada elemento e, a um a dois elementos por grupo, foi atribuída, de forma espontânea, uma maior liderança.

Desde cedo, os alunos já se encontram motivados para a aprendizagem de conteúdos artísticos contudo, esta atividade ultrapassa os limites impostos pelo método tradicional, viabilizando o envolvimento de outros saberes para além dos formais e que integram o currículo. A implementação deste projeto, onde as TIC importam como uma ferramenta privilegiada, como complemento e nunca como finalidade, permitiu a aquisição e desenvolvimento de competências básicas no domínio cognitivo e social (dimensão cognitiva do saber). No CNEB encontra-se definida, como uma das competências gerais, “cooperar com outros em tarefas e projetos comuns” (DGEBS, 2001, p. 15). O paradigma tecnológico/digital permite uma abordagem estético-pedagógica na exploração de vários conteúdos integrantes do currículo da disciplina de EVT, não desvalorizando o método tradicional face ao digital (método válido e alternativo em várias áreas disciplinares). Coelho (2010) acrescenta que “a disciplina de EVT pode e deve aproveitar os contributos dos novos meios expressão, adicionando-os à vasta panóplia de técnicas artísticas que constituem património da área disciplinar e, de forma mais abrangente, do mundo artístico” (p. 180).

Verificamos também que uma grande parte dos participantes (68%) manifestou preferência de trabalhar, em simultâneo, segundo o método

tradicional e digital. A articulação dos suportes tradicionais com as ferramentas/equipamentos digitais é mais significativa e enriquecedora pela diversidade de experiências que proporciona aos diferentes grupos de trabalho, pelo prazer da descoberta, pela natureza da disciplina e pela multiplicidade de aprendizagens que a atividade por si só acarreta.

Pudemos constatar que, pela implementação do PTE nas escolas, verifica-se um aumento considerável dos recursos tecnológicos disponíveis, no entanto, ainda se regista algum défice de equipamento e falta de acompanhamento de recursos humanos para a manutenção do mesmo, fatores estes que colocaram alguns entraves ao desenvolvimento deste projeto.

Identificar necessidades, interesses e hábitos de trabalho, aumentar a autoestima, autonomia e os níveis de participação, foram os pilares na construção e consolidação das aprendizagens, proporcionando aos alunos um papel ativo na sua formação como pessoas e futuros cidadãos. Constituiu, de facto, um desafio à tradicional relação entre professor/alunos e alunos/alunos, estimulando a iniciativa, a autonomia e a criatividade.

A metodologia de projeto estimulou o processo colaborativo de aprendizagem, valorizando o trabalho em grupo no confronto direto de perspetivas pessoais, na partilha de saberes, na promoção da capacidade de organização, capacidade de resolução de problemas, na responsabilização e no espírito crítico, pelo que consideramos mais um desafio que se coloca à escola.

Por outro lado, o impacto da instalação digital na comunidade escolar foi, igualmente, muito positivo: cinquenta e nove visitantes (sobre sessenta) gostou da atividade e considerou-a pertinente. Os inquiridos consideraram importante a realização desta atividade em contexto escolar, assim como o recurso às TIC na aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento da disciplina no currículo do 2.º ciclo do ensino básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo e intervenção educativa contribuiu para a humanização do espaço escolar e para a promoção do bem-estar de toda a comunidade. Envolveu a participação e desenvolvimento cívico de todos os alunos da turma, favorecendo o bom comportamento e a disciplina, trabalho colaborativo, valorização e impacto das aprendizagens numa envolvência artística, expressiva e fundamentalmente digital. Nesta dimensão, os dados coligidos permitem-nos afirmar que, como resultado da experiência desenvolvida, aferimos melhorias no comportamento e aproveitamento global da turma.

Em síntese, optamos por uma intervenção que contribuiu positivamente para a literacia artística, visual e digital, no âmbito do cumprimento do currículo da disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Edições Psiquilíbrios.
- Coelho, A. (2010). *Evt Virtual – aplicações de 3D e VRML/X3D em educação visual e tecnológica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal. Acessível em <http://pt.scribd.com/doc/82682709/Dissertacao-EVT-Virtual-Aplicacoes-de3D-Generico-e-VRML-X3D-em-Educacao-Visual-e-Tecnologica>
- Costa, A. (2012). Arte, intervenção e resistência. *Revista informar*, 32, 6-15. Acedido em http://issuu.com/jarodrigues/docs/informar_32_moodle?mode=window&viewMode=singlePage
- Delors, J. et al. (Eds.). (2003). *Educação, um Tesouro a Descobrir* (9ª ed.). Porto: Edições ASA.
- DGEB. (1991). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico 2º Ciclo, Educação Visual e Tecnológica. Vol. I*. Lisboa: Ministério da Educação, pp.194-209.
- DGEB. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Ferguson, B. (2009). Arte e educação. In G. Pérez-Barreiro & L. Camnitzer (Orgs.), *Educação para a arte e arte para a educação* (pp. 25-34). Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul. [e-book]. Acedido em http://www.fundacaobienal.art.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Livro_Arte_Educacao.pdf#page=29
- Gradíssimo, M. & Caetano, A. (2010). A obra de arte como um caminho para uma literacia artística no currículo de EVT. In M. Oliveira & S. Milhano (Orgs.), *Artes na Educação – Contextos de Aprendizagem romotores de Criatividade* (Capítulo V, pp. 67-78). Leiria: Folheto Edições & Design.
- Janson, H.W. (1998). *História da Arte*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projeto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.

- Kincheloe, J. L. (2008). Os Objetivos da Investigação Crítica: O Conceito de Racionalidade Instrumental. In J. M. Paraskeva & L. R. Oliveira (Eds.), *Currículo e Tecnologia Educativa. Volume 2* (pp. 47-86). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Oliveira, M. & Milhano, S. (2010). *Artes na Educação – Contextos de Aprendizagem romotores de Criatividade*. Leiria: Folheto Edições & Design. [e-book]. Acedido em http://cedricia.blog.free.fr/public/miolo_Artes_na_Educacao.pdf
- Perdigão, M. (1981). Educação Artística. In M. Silva & M. Támen (Eds.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 285-305). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, L. (2011). *Conceções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Rasco, F. A. (2008). Novos Espaços para a Alfabetização. In J. M. Paraskeva & L. R. Oliveira (Orgs.), *Currículo e Tecnologia Educativa. Volume 2* (pp. 87-116). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Rodrigues, M. (2010). *Utilização de e-recursos na aprendizagem: uma arquitetura pedagógica em geografia*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa. Acedido em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1583>
- Silva, B. (2008). Tecnologias, Ecologias da Comunicação e Contextos Educacionais. In Moisés de Lemos Martins & Manuel Pinto (Org.), *Atas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, Comunicação e Cidadania* (pp. 1909-1920). Braga: CECS.
- Silva, V. (1998, abril). *Educação artística: Comunicação apresentada no congresso Prof2000*, Viseu. Acedido em <http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/vitorcom.htm>
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

REFERÊNCIAS JURÍDICAS

Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, República Portuguesa.

Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, República Portuguesa.

ANA NOVO

anovo@uab.pt

Universidade Aberta/CIDEHUS-UÉ

COLABORAÇÃO E LITERACIA DA INFORMAÇÃO NAS ESCOLAS: UMA RESPONSABILIDADE PARTILHADA

RESUMO

Esta comunicação tem por base algumas conclusões de uma investigação, no âmbito de um programa de doutoramento concluído em 2011, sobre o impacto da formação específica do professor bibliotecário no sucesso escolar em escolas básicas integradas portuguesas, e na qual foram realizadas 20 entrevistas qualitativas a outros tantos professores bibliotecários entre novembro 2006 e janeiro de 2007, e o trabalho desenvolvido na docência de uma unidade curricular de 2.º ciclo, na Universidade Aberta, nos anos letivos 2013/14 e 2014/15 cujos mestrandos são professores bibliotecários ou integram a equipa da biblioteca escolar.

Apresenta-se depois o conceito de literacia da informação e alguns modelos de literacia da informação. É justificada de seguida a necessidade da sua implementação nas escolas, em geral, e o papel que a biblioteca escolar e o professor bibliotecário, em particular, devem assumir, concluindo que o sucesso desta implementação dependerá em muito do trabalho colaborativo entre estes atores educativos.

Neste âmbito, faz-se referência a uma das principais conclusões da investigação sobre a necessidade de existir um verdadeiro trabalho colaborativo entre professores e professor bibliotecário, e não apenas coordenação e cooperação como indicado pelos professores bibliotecários em 2006/2007, com vista ao sucesso escolar e educativo e ao desenvolvimento de competências em literacia da informação dos alunos.

São depois apresentadas as perceções dos mestrandos relativamente ao trabalho colaborativo desenvolvido entre eles e a restante comunidade educativa, concluindo que embora continue a existir consenso em relação às vantagens da colaboração, em 2013/14 e 2014/15 apenas continuam a ser identificadas práticas de coordenação e de cooperação.

Sugerem-se por fim algumas estratégias tendo como objetivo implementar a verdadeira colaboração entre os vários atores educativos que desenvolva maiores e melhores competências em literacia da informação dos nossos alunos.

PALAVRAS-CHAVE

Colaboração; literacia da informação; professor bibliotecário; biblioteca escolar; Portugal

INTRODUÇÃO

As competências de aprendizagem autónoma ou “independente”, como é referido em *Information literacy standards for student learning* (American Association of School Libraries, 1998), pressupõem a mobilização e atualização contínua das competências inerentes ao processo de pesquisa, tratamento e avaliação da informação, essenciais para capacitar os alunos para a vida real na sociedade da informação e na sociedade digital.

A importância de assegurar um processo de aprendizagem que permita uma transferência das aprendizagens do contexto escolar para a vida é realçada no documento *Diretrizes da IFLA/ UNESCO para Bibliotecas Escolares* (IFLA/UNESCO, 2006). Para concretizar esta “filosofia” são apontadas as competências de aprendizagem a desenvolver num modelo para um programa de estudo e literacia da informação, a saber: competências de aprendizagem autónoma, de cooperação, de planeamento, de localização e recolha, de seleção e valorização, de organização e registo, de comunicação e realização e de avaliação.

Na atual sociedade da informação, as bibliotecas escolares (BE) devem assumir-se como centros informacionais, formativos e pedagógicos das escolas. Articulando a sua ação com as restantes estruturas pedagógicas e com os docentes, a BE deverá conjugar esforços para desenvolver nos alunos a aquisição das competências em informação exigidas para a sua realização na vida privada, em sociedade e em contextos profissionais de forma a exercerem uma cidadania ativa e interventiva.

Pesquisar informação, identifica-la, proceder à sua seleção e avaliação, síntese, reorganização, apresentação e comunicação em novos suportes, constitui, no seu conjunto, o caminho para novas formas de aprender e ensinar. Neste âmbito, a BE assume-se como estrutura fundamental para o desenvolvimento de um novo modelo de escola favorecendo o aparecimento de inovadoras modalidades de ação educativa, em colaboração com as estruturas e direção da escola.

CONCEITO DE LITERACIA DA INFORMAÇÃO

A quantidade avassaladora de informação disponibilizada diariamente, a variedade dos meios com que é difundida e a facilidade de acesso que as tecnologias da informação permitem levam a uma alteração profunda na tradicional forma de aprender e ensinar.

A sociedade da informação obriga cada um de nós a consolidar e a atualizar de forma constante os conhecimentos fazendo com que

aprendamos a aprender ao longo da vida. A literacia da informação permite esta aprendizagem ao longo da vida pois

Habilita os indivíduos em todas as etapas da sua vida para a procura, avaliação, uso e criação de informação de modo eficaz, na prossecução dos seus objetivos pessoais, sociais, profissionais e educativos, constituindo um direito humano básico num mundo digital e promovendo a inclusão social de todas as nações. (IFLA/UNESCO, 2005)

Numa definição genérica, literacia da informação é um conjunto de competências que permitem a uma pessoa reconhecer quando necessita de informação e atuar de forma eficiente e efetiva na sua obtenção. Neste contexto, refere-se o esforço de identificar uma necessidade informativa, localizar, adquirir, e avaliar criticamente a informação necessária, organizá-la, incorporando-a na base de conhecimentos previamente adquiridos para que essa informação possa resultar numa ação válida.

O papel das bibliotecas no desenvolvimento da literacia da informação é fundamental, pois, pelo facto de possuírem recursos de informação variados e em quantidade, sistemas de gestão de informação e pessoal especializado, são intervenientes decisivos neste processo.

ALGUNS MODELOS DE LITERACIA DA INFORMAÇÃO

As questões ligadas à literacia da informação têm vindo a merecer a atenção de vários especialistas, alguns dos quais desenvolveram modelos que apoiam o processo de pesquisa de informação, dirigidos a várias faixas etárias/ciclos de ensino, tendo em conta lacunas identificadas ao nível das competências de informação. Em *Information Literacy Models and Inquiry Learning Models* (<http://ictnz.com/infolitmodels.htm>), podem encontrar-se quatro modelos que têm sido objeto de estudo dos mestrandos na Universidade Aberta no Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares: o BIG6, o mais conhecido e talvez aquele que tem tido maior aceitação e implementação nas escolas, o modelo de Carol Kuhlthau, o modelo PLUS e o modelo canadiano.

Uma breve análise destes quatro modelos permite concluir que todos eles visam o desenvolvimento das competências referidas no documento da IFLA/UNESCO (2005), embora uns de forma mais exaustiva e aprofundada do que outros. Todos apresentam semelhanças estruturais, com o enfoque no processo de aprendizagem de competências em pesquisa e

tratamento de informação, assente em etapas a percorrer e tarefas a realizar, com vista à resolução de um “problema de informação”. O modelo Big 6 é muito completo e flexível, permitindo uma adaptação a vários níveis de ensino e faixas etárias, sendo o modelo de eleição de muitas bibliotecas escolares, como se pode facilmente verificar no espaço virtual de diversas BE. O modelo ISP de Carol Kuhlthau poderá ser adequado se pretendermos dar mais realce às fases de identificação e seleção da informação pois este modelo foi pensado e construído para tornar o aluno mais consciente dos processos de construção de conhecimento. O modelo canadiano, indicado para alunos do secundário e logo mais autónomos, é o que exige tarefas mais complexas do aluno, sobretudo ao nível do processamento da informação. No entanto, sendo um modelo muito completo e exaustivo na descrição dos objetivos de aprendizagem, meios e tarefas a realizar, parece faltar-lhe a fase final de avaliação e produção de pensamento crítico sobre o processo e o produto final mas o professor pode, por sua iniciativa, completar esta fase que “parece” faltar ao modelo. Há modelos que procuram sintetizar aspetos chave de outros modelos, como é o caso do PLUS, ficando, contudo, mais frágil nas competências de organização, síntese e comunicação. O modelo PLUS, constituído por quatro fases, poderá, assim, ser considerado demasiado abrangente.

A adoção/aplicação/adaptação de um modelo específico terá de ser encarada como estratégia para desenvolver nos alunos competências que lhes permitam executar com sucesso determinado tipo de tarefas. Assim, será essencial que a escola no seu todo faça uma escolha pensada e ponderada acerca do modelo a adotar em todas as áreas disciplinares de forma a contribuir para uma cada vez maior autonomia dos alunos.

LITERACIA DA INFORMAÇÃO: O PAPEL DA BIBLIOTECA ESCOLAR E DO PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO

Numa sociedade em que a informação é torrencial e, tantas vezes, desregrada e caótica, é muito importante prepararmos os alunos para a enfrentar de modo crítico e inteligente e para a saber utilizar. Aprender a ler; aprender a ver e a olhar; aprender a escutar; aprender a selecionar, aprender a aprender é hoje, mais do que nunca, um imperativo para se ser estudante, cidadão e, um dia, profissional. É uma atitude, mais do que uma competência, se tivermos em conta o princípio e a realidade da aprendizagem ao longo da vida.

O que todos os modelos referidos enfatizam é a necessidade de estabelecer um método que permita a organização da tarefa de pesquisa, mediante a progressão através de sucessivas etapas; é o reconhecimento de que a pesquisa, no mar revolto da informação, precisa de ser orientada, para que cada passo seja bem cumprido e o resultado, conseguido. Mas, se todos aqueles modelos são bons instrumentos de trabalho, não é menos verdade, porém, que cabe ao professor (em sintonia com a escola) escolher o modelo certo para o grupo e a ocasião certos; cada modelo pode ser bom ou menos bom, em função destes fatores. Os modelos são definidos em teoria mas, depois, há que escolher consoante a realidade pedagógica em que se trabalha.

Neste domínio, o papel do professor bibliotecário (PB) e da equipa da BE, em estreita colaboração com os docentes de sala de aula, é crucial, não só no acompanhamento dos alunos no processo de pesquisa, mas também na definição de uma metodologia a ser seguida pela escola, contribuindo para a coerência e a consolidação de procedimentos. Para que tudo isto possa acontecer será preciso que o corpo docente interiorize esta necessidade contando com a ajuda/intervenção do PB para pôr em prática e desenvolver métodos adequados para os trabalhos de pesquisa pedidos pelos professores. A adoção de modelos adequados e credíveis para o desenvolvimento de competências em literacia da informação nos alunos é fundamental, permitindo organizar o trabalho em torno das competências a desenvolver e, simultaneamente, colocar o enfoque no próprio processo de aprendizagem de pesquisa e processamento da informação e não apenas nos resultados, como frequentemente sucede. Ao considerarmos que o caminho percorrido é tão ou mais importante que o resultado final também teremos de ter em conta que este produto final resultará com mais qualidade quando o processo foi bem conduzido e passou por todas as fases.

A importância do papel do PB está subjacente à divulgação/implementação/adaptação de um modelo para o desenvolvimento de competências em literacia da informação, como orientador e facilitador do processo, num trabalho que deve ser de estreita colaboração com os professores de sala de aula.

A escolha de um modelo deve ser flexível, em função das características dos três atores principais neste processo: primeiramente dos alunos, mas também do professor de sala de aula e do PB. Esta é mais uma tarefa do PB que envolve tempo e persistência, pois conseguir que toda a escola interiorize que ser competente em literacia da informação traz benefícios aos alunos, não será nem fácil nem imediato.

A COLABORAÇÃO COMO FATOR DE IMPACTO POSITIVO NO SUCESSO EDUCATIVO

A colaboração entre os professores é para Santos (2007) um dos aspetos essenciais das boas práticas letivas cujo objetivo último será o apoio de alunos e professores na aquisição e disseminação de novos conhecimentos.

Para que o trabalho colaborativo possa acontecer poderá até ser suficiente, em determinadas situações, conseguir-se motivar os professores dando-lhes um incentivo. Surge então como necessária a criação de um ambiente onde haja disponibilidade para a entre ajuda de modo a que professores e demais formadores possam cumprir a “missão essencial de assegurar aos alunos – a todos os alunos – o cumprimento do seu direito de aprender” (Santos, 2007, p. 5). Este ambiente passa muito pela forma como a BE é vista pelos demais docentes e pelo papel que esta pode desempenhar no seio da comunidade escolar.

Na teoria, professores e investigadores parecem concordar nas vantagens destes métodos, quer dentro da sala de aula, como fora dela, entre os vários docentes. No entanto são poucas e não menos fáceis as práticas realmente colaborativas, “situação algo paradoxal” nas palavras de Roldão (2007, p. 25).

Tradicionalmente, a profissão de professor tem sido muito solitária (Santos, 2007), individualista (Roldão, 2007) e de “porta fechada” (Ferreira & Almeida, 2003). O professor é responsável pela sua turma ou disciplina e dentro da sala de aula toma todas as decisões, assume todas as responsabilidades e passa por todas as dificuldades. Ainda é frequente ouvir-se “os meus alunos”, “a minha turma”, o que traduz de forma muito próxima e afetuosa a prática individualizada de ensinar e aprender. Fazer a transição de uma organização estruturada em pequenos núcleos – o professor na sua sala de aula – para uma organização colaborativa tem sido uma tarefa demorada e lenta. Refira-se também que coube à escola instituir e conservar durante quase dois séculos este “modelo de organização do trabalho docente pouco eficaz” (Roldão, 2007, p. 28) porque segmentado, parcelado e muito independente, com pouca comunicação e troca de experiências e boas práticas.

COLABORAÇÃO ENTRE OS ATORES EDUCATIVOS PRECISA-SE

O trabalho colaborativo entre professores é referido com frequência na literatura educacional nacional e internacional. Diversos autores

nacionais (Boavida & Ponte, 2002; Ferreira e Almeida, 2003; Roldão, 2007; Santos, 2007) e internacionais (Leonard & Leonard, 2001, 2003; Pugach & Johnson, 1998; Fishbaugh, 1998; Hart, 1998; Houston, 1980, citados em Montiel-Overall, 2005) têm-se debruçado sobre esta temática que é tida como estando na “ordem do dia”. A colaboração, para estes autores, poderá ser desenvolvida, na sua grande maioria, entre professores para a implementação de práticas curriculares e atividades extracurriculares; entre professor(es) e investigador(es); entre professor(es) e aluno(s); entre professor(es) e encarregados de educação; entre professor(es) e estagiários; entre professores e Direção da escola; entre instituições e entidades. É no entanto interessante verificar que nenhum daqueles autores inclui ou menciona como participante do trabalho colaborativo o PB. Este facto poderá estar ligado ao desconhecimento sobre o papel e as características deste professor, o seu papel na escola e na biblioteca ou ainda a alguma incerteza ou insegurança por parte dos professores quanto à definição de colaboração e as formas que esta poderá e/ou deverá tomar.

Em Portugal, a investigação sobre o impacto que o trabalho colaborativo entre PB e o corpo docente da escola poderá ter no sucesso educativo e escolar dos alunos é ainda pouco expressivo.

Existe a nível mundial e na área das Ciências da Informação, um variado leque de estudos, tanto quantitativos como qualitativos, sobre bibliotecas e bibliotecários escolares, que concluem que estes melhoram o aproveitamento dos alunos e têm impacto positivo no sucesso escolar e na aprendizagem no seu sentido mais amplo. Com efeito, a literatura internacional disponível sobre o tema da colaboração entre PB e demais professores da escola, alargando esta colaboração a toda a comunidade educativa onde a escola está inserida, é também vasta.

O Manifesto da Biblioteca Escolar (IFLA/UNESCO, 1999), adota o termo “bibliotecário escolar” e refere-se a ele como sendo um elemento do corpo docente que tendo qualificações específicas para desempenho das suas funções, trabalha “em conjunto com todos os membros da comunidade escolar e em ligação com a biblioteca pública e outras” (IFLA/UNESCO, 1999, p. 2). É igualmente referido neste Manifesto o impacto positivo comprovado do trabalho conjunto entre bibliotecários e professores a diversos níveis: “os alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação” (IFLA/UNESCO, 1999, p. 1).

Keith Curry Lance, na página Library Research Service (<http://www.lrs.org>) divulga a investigação sobre a relação entre as bibliotecas escolares

e o sucesso escolar. Este investigador foi, até à data, responsável pelos estudos de impacto em vários estados dos EUA e, apoiando-se nos resultados quantitativos destes estudos, defende a relação direta entre sucesso escolar superior em estabelecimentos de ensino onde existe um bibliotecário e onde este trabalha em colaboração com os professores dando-lhes igualmente formação e treino no acesso à informação, desenvolvendo competências em literacia da informação.

Montiel-Overall (2005, 2006) considera que a colaboração entre o PB e os outros professores é um fator essencial para apoiar as mudanças na população estudantil, a complexidade dos assuntos educacionais e o aumento exponencial da quantidade e qualidade de informação ao dispor dos alunos. Esta autora defende também que a colaboração pode ser o fator determinante no sucesso escolar dos alunos mas para tal, os envolvidos nesta colaboração deverão partilhar níveis elevados de interesse, envolvimento, aprendizagem, inovação e integração. A partir de uma revisão da literatura e da Taxonomia de Loertscher (2000), Montiel-Overall (2005, 2006) desenvolveu quatro modelos de colaboração entre professor bibliotecário e professores: Coordenação (Modelo A), Cooperação (Modelo B), Instrução Integrada (Modelo C) e Currículo Integrado (Modelo D). O grau de envolvimento entre os participantes do trabalho colaborativo vai aumentando de modelo para modelo até atingir o seu máximo (Modelo D), altura em que PB e professores, através de esforços conjuntos que envolvem pensar, planear, implementar e avaliar em estreita sintonia, se juntam regularmente para integrar a literacia da informação e o currículo. O PB poderá, nas fases iniciais, desenvolver estratégias isoladas para o ensino de competências de informação na esperança de que os alunos se lembrem de as usar se tiverem necessidade. O professor pode ensinar sem os recursos e quer os alunos tenham ou não adquirido as competências necessárias em literacia da informação. O último nível, a verdadeira colaboração, acontece quando existe coincidência de tempos e lugares. Esta terá sempre por base a confiança, o entendimento e a partilha de interesses comuns. A verdadeira colaboração entre professor e PB acontece quando os dois partilham responsabilidades no planeamento, ensino e avaliação dos processos de aprendizagem dos conteúdos programáticos e da literacia da informação.

PRINCIPAIS RESULTADOS DE UM ESTUDO EM 2006/2007

Entre final de 2006 e início de 2007 foi desenvolvida a terceira e penúltima fase de um trabalho de investigação no âmbito de um programa

de doutoramento, que incidiu sobre as BE das Escolas Básicas Integradas portuguesas, que até 2005 faziam parte da Rede das Bibliotecas Escolares (RBE). Nesta terceira fase foram analisadas 20 entrevistas semiestruturadas, efetuadas a PB selecionados. O tema da entrevista incidia sobre o impacto que a formação específica do professor bibliotecário poderia ter no sucesso educativo dos alunos, e, de forma a recolher opiniões diversas foram entrevistados PB com e sem formação específica para desempenho das suas funções.

A existência de trabalho colaborativo a diversos níveis foi apontada pelos PB entrevistados como sendo uma das condições para a promoção do sucesso educativo dos alunos e para o desenvolvimento das competências em literacia da informação. A colaboração era tida como um dos fatores que mais influência podia ter no desenvolvimento do trabalho que estes PB faziam dentro e fora da BE e não foram detetadas diferenças significativas de opinião entre os 20 PB entrevistados, com e sem formação específica para desempenho das suas funções na BE. A análise das 20 entrevistas revelou apenas práticas de trabalho de coordenação e de cooperação não tendo sido identificado nenhum exemplo de verdadeiro trabalho de colaboração. Esta situação pode estar ligada à prática docente ainda muito focalizada no professor e na sua turma ou mesmo à ainda pouco reconhecida figura do PB dentro da escola, que, sendo professor, tem objetivos de trabalho e metas a atingir muito próprios.

PERCEÇÕES DE PROFESSORES BIBLIOTECÁRIOS EM 2013/2014 E 2014/2015

A docência de uma UC de 2.º ciclo na Universidade Aberta onde se analisam, debatem e problematizam vários dos problemas e desafios enfrentados pelas bibliotecas escolares possibilitou a recolha informal da opinião de 25 mestrandos (16 em 2013/2014 e nove em 2014/2015) acerca do trabalho colaborativo que estava implantado e/ou que conseguiam desenvolver entre as BE onde desempenhavam funções e o restante corpo docente da escola. Em determinada temática da UC foi-lhes proposta a leitura de alguns documentos sobre o trabalho colaborativo e reflexão em grupo acerca dos fatores que poderiam contribuir para uma maior ou menor colaboração entre PB e restantes professores. Um dos recursos a que os mestrandos tiveram acesso foi o texto e esquema de Montiel-Overall (2006), onde a autora descreve os já referidos níveis de trabalho desenvolvido entre os PB e os professores. Tendo como referência este esquema, os

25 mestrandos, pertencentes a escolas do norte a sul do País, e também às ilhas, caracterizaram o trabalho desenvolvido na sua escola com os restantes professores como pertencendo maioritariamente ao Modelo B (11 respostas), seguido do Modelo A (oito respostas) e do Modelo C com uma resposta. Houve, no entanto, cinco que referiram estar num processo de transição: entre os Modelos A e B (quatro casos) e entre o Modelo B e C (um caso).

Embora de uma forma geral estes PB sintam que vão já existindo algumas formas de trabalho colaborativo estas estão ainda longe do desejável. Assim, e no seu conjunto estes PB passaram a mensagem de que é fundamental proceder à formulação e implementação de estratégias que visem o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, seja com base em ações de formação e sensibilização dos docentes para as vantagens que têm na utilização da BE no processo de ensino dos alunos, seja por meio de ações de comunicação à comunidade escolar dos serviços e recursos disponíveis na BE e das vantagens que a sua utilização trará para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem desenvolvido pelos professores, seja através do estabelecimento de horários mais flexíveis de funcionamento da BE, seja através da realização de eventos no seu espaço, como *workshops*, exposições temáticas, projeção de filmes, inserção de artigos nos jornais da escola e do exterior, seja, enfim, pelas vias que, em cada momento, se mostrem mais adequadas para divulgar os benefícios que resultam das parcerias colaborativas entre os professores e o PB, com evidentes vantagens para todos e, muito especialmente, para os alunos.

CONCLUSÃO

Em Portugal, e de acordo com o relatório da avaliação do programa RBE (2010), embora exista uma maior sensibilização das equipas da BE para o seu papel no desenvolvimento da literacia da informação e do seu impacto nas aprendizagens dos alunos, as estratégias em prática são ainda limitadas e pouco abrangentes.

As dificuldades da integração da literacia da informação no plano de atividades da biblioteca em estreita colaboração com os professores curriculares poderá ficar a dever-se a um conjunto de fatores que, de acordo com Taylor (2006), e evidenciados tanto pelos PB em 2006/2007, como em 2013/2014 e em 2014/2015, andam em torno das atitudes dos professores e as suas crenças no que respeita à literacia da informação, o pouco tempo disponível para o trabalho colaborativo entre o PB e o restante corpo

docente, a falta de apoio da direção da escola e as práticas pedagógicas muito centradas no professor, na “sua turma” e no manual escolar.

O sucesso de uma BE no cumprimento da sua missão (sucesso escolar, sucesso educativo, desenvolvimento das competências em literacia da informação) depende em muito do apoio e do trabalho colaborativo entre os vários atores da comunidade escolar: PB, professores curriculares e direção da escola mas também da comunidade educativa e envolvente onde a escola se situa, na forma como percebem o seu papel e o seu valor.

A existência de trabalho colaborativo foi apontada e referida pelos vários PB como essencial para a divulgação, promoção e implementação de práticas e modelos que propiciem o desenvolvimento de competências fundamentais nos alunos para exercerem uma cidadania ativa e contribuírem de forma pertinente e informada para a sociedade do conhecimento.

No entanto, e embora haja consenso relativamente às vantagens do trabalho colaborativo, não foi identificado nenhum exemplo de verdadeira colaboração (Modelo D – Currículo Integrado) mas essencialmente de coordenação e de cooperação (Modelos A e B, respetivamente) tanto nas entrevistas aos PB em 2006/2007 como na opinião dos PB em 2013/2014 e 2014/2015, mestrandos na Universidade Aberta e que expressaram a sua perceção em fóruns de discussão na sala de aula virtual.

Esta situação pode estar ligada à prática docente ainda muito focalizada no professor e na sua turma e à pouco reconhecida figura do PB dentro da escola, que, nunca deixando de ser professor, tem objetivos de trabalho e metas a atingir específicos. O tipo de trabalho, normalmente desenvolvido e evidenciado pelos PB como sendo essencial para ter impacto no sucesso escolar e educativo e no desenvolvimento das competências de literacia da informação nos alunos, teria, com certeza muito mais resultados visíveis se de coordenação e cooperação passasse à derradeira fase da verdadeira colaboração. Neste sentido, Small (2002) avança com possíveis estratégias a implementar:

- Começar por estabelecer uma relação apenas com um professor no desenvolvimento efetivo de projetos colaborativos;
- Exemplos bem-sucedidos de colaboração podem tornar-se “contagiosos” dado que “o sucesso gera sucesso”;
- Ter uma atitude aberta e amigável com o restante corpo docente, “vá procurá-los pois eles não vêm atrás de si”;
- A pro-atividade do PB é um pré-requisito fundamental para a colaboração bem sucedida;

- Organizar e divulgar *workshops* acerca da literacia da informação pois todas as iniciativas tomadas ajudam a chamar a atenção para a BE e a estabelecer a credibilidade enquanto docente e profissionalmente qualificado para exercer as funções de PB;
- Construir uma boa relação com a direção da escola e o Conselho Pedagógico que constituem estruturas essenciais para o bom funcionamento da BE e sua imagem na escola;
- Estar “em cima do acontecimento” relativamente ao Plano de Atividades da escola, sabendo as atividades e eventos previstos e pensar em maneiras da BE colaborar de forma ativa.

O estudo conduzido em 2006/2007 concluiu sobre a necessidade de existir um verdadeiro trabalho colaborativo entre professores e professor bibliotecário, e não apenas coordenação e cooperação como indicado pelos PB, com vista ao sucesso escolar e educativo e ao desenvolvimento de competências em literacia da informação dos alunos.

Em 2013/2014 e 2014/2015 as perceções recolhidas de 25 mestrandos relativamente ao trabalho colaborativo desenvolvido entre eles e a restante comunidade educativa, aponta para que embora continue a existir consenso em relação às vantagens da colaboração, apenas continuam a ser identificadas práticas de coordenação e de cooperação. Será necessário passar para a verdadeira colaboração e esta é uma responsabilidade partilhada pelos atores educativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Association of School Libraries (1998). Information Literacy Standards for student learning. Acedido em http://umanitoba.ca/libraries/units/education/media/InformationLiteracyStandards_final.pdf
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Ferreira, N. & Almeida, P. (2003). A colaboração em educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Curso de Mestrado em Educação - Didática das Ciências. Acedido em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos_alunos/Nadia-Paula\(vf\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos_alunos/Nadia-Paula(vf).doc)

- IFLA/UNESCO (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Gabinete da Rede das Bibliotecas Escolares, Ministério da Educação. IFLA/UNESCO (2005). *Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida*. Acedido em <http://www.aab.es/pdfs/baab68/68a4.pdf>
- IFLA/UNESCO (2006). *Diretrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares*. Acedido em <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt.pdf>
- Loertscher, D. V. (2000). *Taxonomies of the school library media program*. San Jose, CA: Hi Willow Research and Publishing.
- Montiel-Overall, P. (2005). A theoretical understanding of teacher and librarian collaboration (TLC). *School Libraries Worldwide*, 11(2), 24-48.
- Montiel-Overall, P. (2006). *Teacher and teacher-librarian collaboration: moving towards integration*. RedOrbit -Your universe online – Education. Acedido em http://www.redorbit.com/news/education/761374/teacher_and_teacherlibrarian_collaboration_moving_toward_integration/
- Rede de Bibliotecas Escolares (2010). *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: RBE.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71(outubro/dezembro), 24-29.
- Santos, M. E. B. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71(outubro/dezembro), Editorial, 5.
- Small, R.V. (2002). Collaboration: Where does it begin? *Teacher Librarian*, 29 (5). Acedido em EBSCOhost.
- Taylor, J. (2006). *Information Literacy and the School Library Media Center*. Westport/ London: Libraries Unlimited.

ANA ROSA VIDIGAL DOLABELLA

aosavidigal@gmail.com

EDUCOMUNI/CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE-UNIBH

TRABALHO CRÍTICO E EDUCOMUNICAÇÃO

RESUMO

A criação de um novo campo do conhecimento, que se origina no encontro entre dois ou mais domínios de saber, é o resultado de um diálogo que se propõe interdisciplinar, por meio da circulação de pontos de vista, critérios e reflexões. A esse diálogo denomina-se *trabalho crítico*.

Esta proposta visa discutir a implantação de um grupo de pesquisa interdisciplinar em um centro universitário em Belo Horizonte (MG/Brasil), Unibh, e suas implicações para as comunidades docente, discente e externa. Opta-se por apresentar algumas das atividades desenvolvidas pelo grupo Educumuni, formado de professores orientadores e alunos bolsistas, para o estudo das mídias, dos cursos de Jornalismo e de Pedagogia, no período de 2012 a 2014. Constituem-se de intervenções de sensibilização para a temática, bem como conscientização para as práticas interdisciplinares, além de se estabelecer pontes entre o mercado de trabalho e a formação dos futuros profissionais.

Note-se a diversidade de saberes que circulam no espaço de interação social e que novas habilidades para o uso desses saberes são, dessa forma, demandadas pela sociedade às instâncias socializadoras como a instituição escolar. Novas linguagens baseadas nas interações midiáticas, novos ambientes, novas formas de aprender e de produzir conhecimento se impõem na construção de um novo campo do conhecimento e da ação, a educomunicação. Daí a importância que se propõe ressaltar para grupos de pesquisa interdisciplinares que tratam sobre o discurso das mídias, cujas intervenções se fundamentam na transformação social para/pela contemporaneidade.

E, dessa forma, o trabalho crítico nas interações entre os atores e o objeto de ensino (mediações), sobre o discurso das mídias, na universidade, pode alimentar a mobilização política da esfera civil, sobretudo no Brasil, com repertórios de informação e “estoques cognitivos” (Gomes, 2003), tão necessários à prática cidadã.

PALAVRAS-CHAVE

Trabalho crítico; educomunicação, pesquisa

A EDUCOMUNICAÇÃO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO PARA A LEITURA DA MÍDIA

Voltada para atender uma formação integral do sujeito, o campo da educomunicação ou mídia-educação, como é tido em outras regiões do Brasil, é um campo macro, aberto e em diálogo com os demais, que tem como objetivo promover um caráter educativo, tendo em vista o lugar que a comunicação ocupa hoje na sociedade. Uma análise crítica, ou político-social, de como uma sociedade funciona midiaticamente é o objeto da Educomunicação.

Contudo, há a necessidade de se educar para a comunicação para as mídias e ensinar a como se comunicar nos processos educacionais: formar um cidadão crítico, informado, livre e consciente, tendo como desafio transformar mensagens em saberes compartilhados, por meio de uma prática educ comunicativa, como um instrumento de transformação social.

Criar sistemas de interação social sobre a mídia (seus processos e seus produtos) é possibilitar a circulação de sentidos nesses espaços de leituras sociais que o trabalho crítico pode permitir em sociedade de mídia. “O sistema de circulação interacional é essa movimentação social dos sentidos e dos estímulos produzidos inicialmente pela mídia” (Braga, 2006, p. 28) O produto midiático consumido se trata de valores simbólicos, passível de observação e reflexão.

A educomunicação tem como um dos objetivos educar cidadãos críticos para uma leitura dos meios de comunicação, promovendo uma formação integral que vivencia a realidade da sociedade em rede. Ao utilizar a mídia em sua prática, o educador possui uma infinidade de temas que possibilitam conceber inúmeras discussões sobre a sociedade. É disseminar as informações sob vários olhares e ponto de vistas, a fim de promover debates e diálogos. Por isso, o campo é interdisciplinar.

A cobertura da mídia incide sobre o modo como ela apresenta uma realidade e sobre os efeitos éticos e políticos desse tratamento. Um sistema de resposta é da ordem da circulação, que faz chegar o produto da mídia ao indivíduo, assim como o processo de consumo da mídia por esse indivíduo. Isso ultrapassa “a reação privada do gosto, da seleção e da interpretação” (Braga, 2006, p. 313).

Para assumir a participação em um “circuito social”, em que tenha “condições de reconhecimento social e de continuidade” (Braga, 2006, p. 313), torna-se necessário o reconhecimento da ação social educativa que engendra diferentes domínios do conhecimento, por meio de um trabalho

de construção de saberes oriundos da participação ativa no consumo desses produtos midiáticos.

MÍDIA, TRABALHO CRÍTICO E FORMAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Importa ressaltar aqui, de início, a relevância da articulação, no contexto da mediação social, da autonomia, da intervenção social e do trabalho crítico na construção de novos domínios de saber, novas áreas do conhecimento, por meio da ação da interdisciplinaridade. O trabalho crítico, que compreende a ação do pesquisador, do formador acadêmico, com o referido objeto que pressupõe o debate, uma reflexão, é um trabalho assentado na argumentação e no tensionamento de diferentes pontos de vista, e deve ser dar de uma forma transversal nas práticas pedagógicas e na formação docente. Deve se fundamentar na aprendizagem colaborativa (Wells & Wells, 1992) e na competência do “aprender a aprender” (ou “aprendizagem dialógica”, na perspectiva de Freire [1998]). E, dessa forma, trabalho crítico de tensionamento nas interações entre os atores e o objeto de ensino (mediações), na construção de saberes, pode alimentar a mobilização política da esfera civil com repertórios de informação e “estoques cognitivos” (Gomes, 2003), tão necessários à prática cidadã, que se fundamenta no diálogo social por excelência.

O exercício do “diálogo” cognitivo pelo trabalho crítico que a formação, nessas práticas, solicita, é uma condição para a efetiva participação dos sujeitos no espaço social, constituindo-se elemento fundamental na construção identitária crítica e participativa dos sujeitos. O trabalho crítico é permeável a diferentes experiências podem se influenciar mutuamente, considerando-se que os objetivos se fundam, essencialmente, no desenvolvimento de âmbitos de interlocução social, fazendo circular diferentes pontos de vista.

Tornar acessível a um público mais amplo uma processualidade crítica, ainda que simplificada em relação as críticas especializadas, favoreceria, de acordo com Braga (2006), uma circulação mais difusa da reflexão sobre a mídia, o que, permitiria o desenvolvimento na sociedade de “bases mínimas de percepção crítica e de competências práticas, para utilizar os processos midiáticos no seu próprio interesse” (Braga, 2006, p. 330).

A concepção de trabalho crítico (Braga, 2006) pressupõe o trabalho com práticas de linguagem significativas no ambiente acadêmico. Tal concepção de articula com a noção de gênero, discutida, na medida em que se apresenta como de um conjunto de atividades de práticas de linguagem,

evidenciadas em sistemas de ações de linguagem, que implicam em diversas capacidades do sujeito, a saber: “adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas)” (Schneuwly & Dolz, 1999, p. 6).

No que concerne ao trabalho crítico e a interdisciplinaridade é preciso ressaltar o caráter social e interlocutivo. Conforme Braga (2006, p. 62), esse trabalho crítico, quanto mais bem desenvolvido for, sobretudo em ambientes de formação, como na escola, mais capacidade os sujeitos terão para um movimento de autoformação e autonomia no aprender a aprender, em suas práticas sociais, de uma forma mais abrangente.

Um dos aspectos relevantes do trabalho crítico desenvolvido na academia é, para Braga (2006, p. 49), “elaborar as ‘boas perguntas’ que estejam sendo sugeridas e solicitadas na vivência social, que talvez o senso comum não consiga distanciamento para formular com precisão e pertinência”. Isso envolve o tensionamento, o enfretamento entre diferenças, negociações de sentido, aprendizagem colaborativa, disponibilidade para reconhecer a provisoriade de convicções, livre debate. Nesse sentido, Schneuwly e Dolz defendem que o debate é, na escola,

Um formidável instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de campos de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas idéias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, de valores e de normas. (Schneuwly & Dolz, 1999, p. 13)

Desse modo, “quando se fala de ‘crítica midiática’ de um modo geral, está se tratando de dois tipos de produção, de comentários sobre a mídia: a crítica acadêmica e a crítica jornalística.” (Braga, 2006, p. 47) Para o autor, a crítica especializada não prevalece sobre outros tipos de comentário social.

O sistema de resposta social sobre a mídia é uma ação de enfretamento

De tudo o que, na mídia, possa ser imposto como padronização, pensamento único, dominação, diluição de valores humanos e sociais relevantes, como apagamento de liberdades individuais e grupais, desestímulo a criatividade e a experimentação e conservação de um status quo injusto. (...) cabe constatar também nos dispositivos de resposta

social a valoração de processos produtivos que possam trazer contribuição estética, informacional ou formadora. (Braga, 2006, p. 325)

Esses modos de um posicionamento próprio a partir do desenvolvimento de argumentos e de modalização de enunciados, a possibilidade de cada um (através do funcionamento do debate) de intervir livremente quando quiser, a capacidade de centralizar-se nos objetos em jogo e de engendrar novos temas que daí decorram, o respeito à palavra dos outros e a integração destas ao próprio discurso (Schneuwly & Dolz, 1999).

Ainda, para os autores citados, o trabalho crítico deve ser entendido como uma atividade agnóstica, que diz respeito à atitude responsiva dos sujeitos em formação, que atribuem ao debate sentido social. É, portanto, um trabalho dinâmico de “ação crítica”, de tensionamento, de embate, de inserção em contextos diversos, por meio do qual se que fazem gerar e circular processos interpretativos.

Assenta-se o pressuposto segundo o qual o agenciamento desse trabalho é, inevitavelmente, o agenciamento dos sujeitos envolvidos nele, e de sua representatividade, no âmbito social, decorre a significação dada a essas práticas no âmbito escolar. Em outras palavras, esse trabalho crítico, afigura-se como um espaço significativo de interlocução, e “é nesse território de atos dialógicos, fundadores das ações interativas, agenciadoras de relações com outros discursos, que os sujeitos se constituem como tais” (Silva, 1999, pp. 94-95).

O pesquisador e formador é, dessa maneira, esse agente social que mobiliza os saberes e experiências de um grupo, e é aquele que agencia o trabalho crítico, em forma de debate, na sala de aula, e que se propõe, dessa feita, um condutor de ações dialógicas entre diferentes vozes: pontos de vista, outros agentes sociais, diferentes domínios do conhecimento e de atividades sociais.

Como bem acentuam Braga e Calazans (2001), lida-se, nesse contexto, com uma cultura de aprendizagem em processo constante de transformação. O desafio maior dessa interface entre diferentes disciplinas, no entanto, parece ser o de se privilegiar a reflexão e ação, na perspectiva daquilo que compreende-se por trabalho crítico (Braga, 2008), que, tem a fundamentação no professor, como agente de letramento (Kleiman, 2006), e na legitimação dos novos e diversos saberes, práticas de linguagem (Schneuwly & Dolz, 1999), que se manifestam nas práticas sociais.

Nessa perspectiva, se pensarmos o trabalho crítico como o ambiente que engendra possibilidades interdisciplinares de tensão e argumentação,

pode-se considerar a investigação científica sobre a processualidade midiática como todo “procedimento de ‘construção’ do objeto criticado e de ação crítica-interpretativa” (Braga, 2006, p. 341).

PESQUISA ACADÊMICA, PRODUÇÃO DE SABERES E AÇÃO CRÍTICA PARA A MÍDIA

Uma pesquisa sobre os processos midiáticos deve resultar da articulação dos estudos da recepção e dos estudos da produção midiática, para se organizarem em “um ‘sistema de investigações comunicantes’ com troca e tensionamento sobre estímulos, descobertas e desafios mútuos, recompondo o objetivo em sua complexidade” (Braga, 2006, p. 341).

Note-se a diversidade de saberes que circulam no espaço de interação social e que novas habilidades para o uso desses saberes são, dessa forma, demandadas pela sociedade às instâncias socializadoras como a instituição escolar. Novas linguagens, novas formas de interação, novos ambientes, novas formas de aprender e de produzir conhecimento se impõem como saberes a serem legitimados e inseridos nas práticas escolares.

Para o autor, articular conhecimento e práxis sobre os processos sociais diz respeito a objetivação de “critérios voltados para avaliação, para o desenvolvimento, e para os objetivos educacionais de comentário e ação sobre a mídia”. O autor ressalta que a “agonística social” diz respeito ao sistema de resposta e a seus processos de circulação. “Trata-se de por em presença diferentes procedimentos e visadas críticas, ultrapassando o nível de circulações fechadas e confortadoras” (Braga, 2006, pp. 338-339). Assim,

O trabalho crítico se desenvolve no espaço das ‘leituras sociais’ feitas sobre produtos e processos midiáticos. Não busca, portanto, conhecimento objetivo descentrado a respeito dos objetos que examina. Trata-se antes (...) de um enfiamento a partir de pontos de vista segundo os quais a razões legítimas para interpretar e para tencionar a produção midiática. (Braga, 2006, pp. 336-337)

O conceito de leitura com o qual se lida e que a vale a mediação “segundo o qual, o espectador traz para interação com a mídia suas vivências e suas bases culturais socialmente elaboradas” (Braga, 2006, p. 36). A proposta do trabalho crítico é fazer circular ações de tensionamento sobre o que as mídias veiculam ou não veiculam e como isso se dá.

Agonística social, nesta perspectiva, é um importante ambiente crítico-interpretativo entre sociedade e mídia porque “evolui o enfiamento de

diferenças, ausência de soluções impostas, negociações de sentido, livre debate, aprendizagem mútua e disponibilidade para reconhecer a provisori-riedade de convicções” (Braga, 2006, p. 337).

O trabalho crítico só acontece se: “tenciona processos e produtos midiáticos, gerando dinâmicas de mudanças”, e/ou “exerce um trabalho analítico-interpretativo, gerando esclarecimento e percepção ampliada” (Braga, 2006, p. 45-46).

Segundo o autor, a ação crítica, que permeia o ambiente de proces-sualidade midiática em que se desenvolve um trabalho crítico, nesse senti-do amplo, parece realizar pelo menos três processos principais:

- a) Exercem critérios, expresso ou implícitos, segundo os quais os produtos são observados;
- b) Analisam características e especificidades dos produtos e processos midiáticos postos em circulação;
- c) Lançam vetores interpretativos e/ ou de ação em direção aos outros dois subsistemas (de produção e de recepção). (Braga, 2006, p. 46-47)

O que o trabalho acadêmico pode contribuir é “‘elaborar as boas per-guntas’ que estejam sendo sugeridas e solicitadas na vivência social, que talvez o senso comum não consiga distanciamento para formular com pre-cisão e pertinência” (Braga, 2006, p. 49).

● GRUPO DE PESQUISA EM EDUCOMUNICAÇÃO: EDUCOMUNI

Assim sendo, o grupo de pesquisa Educomuni (2014) foi criado com o objetivo de desenvolver pesquisas sobre a inter-relação Comunicação/ Educação, no âmbito de Organizações “aprendentes”, ou seja, visando promover estudos envolvendo instituições, corporações, organizações e sujeitos de um modo geral, que tenham a formação e a transformação pelo conhecimento como constitutivas de determinadas atividades e interações sociais, e sua relação com a Comunicação no processo de aprendizagem.

Como linhas de pesquisa o grupo trabalha com “A sala de aula intera-tiva e interdisciplinaridade: mídias e processos de aprendizagem” e “Mídia, processos educativos e organizações aprendentes”. A primeira tem como ementa: processos educativos interdisciplinares de formação profissional em/ na interface Comunicação/ Educação. A prática docente como media-ção para o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Interfaces entre processos de aprendizagem, mídias e comunicação. Sala de aula interativa

e a perspectiva dos espaços de aprendizagem. Já a segunda observa: espaços de aprendizagem e organizações aprendentes, diálogos organizacionais e processos de formação, interfaces mídia/ educação/ organizações, narrativas transmídia e educação. As pesquisas estão separadas pelas seguintes perspectivas:

EDUCAÇÃO, MÍDIAS E TRABALHO CRÍTICO

A proposta desta pesquisa é compreender, sob a perspectiva da interface Comunicação e Educação, como se dá esse diálogo por meio do trabalho crítico para a construção de um novo campo do conhecimento. Busca-se entender a mediação midiática da realidade como prática interacional cotidiana e o papel do trabalho crítico nesse contexto e conhecer as principais práticas de interfaceamento entre comunicação e educação (Dolabella, 2007a, 2007b, 2007c, 2010) pelo trabalho crítico em um estudo de caso, que compreendesse a ação docente em ambiente de educação formal. A escolha do objeto de investigação se deu pelo fato de que o interesse da pesquisa era conhecer as possibilidades da educomunicação no espaço diferenciado de uma sala de aula em que a pesquisa científica também estivesse presente nas práticas pedagógicas do professor participante do estudo em questão.

FERRAMENTAS DE PARTICIPAÇÃO POPULAR NA ERA DA CIDADE DIGITAL

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) vêm provocando alterações na cidade, transformando o conceito físico em algo mais abrangente. Essa abrangência se dá por meio de tecnologias ubíquas, que perpassam os diversos *stakeholders* e permitem a divulgação de informações e a possibilidade de atuação deles. Assim, a cidade digital toma corpo e se apresenta como a evolução natural da cidade, na qual impõe-se o trânsito de dados. Uma nova “arena” (Thompson, 1998) que se forma permite a participação popular em um ambiente mais livre, e, assim, mais próximo do conceito de razão comunicativa. Surgiram, desta forma, novas ferramentas que permitem a participação do cidadão na administração pública.

O trabalho busca analisar diferentes mecanismos de participação que utilizem subsídios da cidade digital – especialmente as TIC – para possibilitar à população o acesso ao processo de tomada de decisão político-administrativa. Desse modo, busca-se uma melhor compreensão do

processo de participação no contexto da cidade digital. Isto permitirá propor melhorias e apresentar hipóteses nas quais a utilização das ferramentas de participação poderia ser replicada. Por fim, visa o aprofundamento do estudo teórico e empírico sobre a participação popular no Brasil, em tempos de cidades digitais.

MAPEAMENTO CRÍTICO DE TRANSMÍDIA E EDUCAÇÃO (VISÃO DE MUNDO)

Nesta proposta, busca-se ampliar a análise e o mapeamento críticos de experiências transmídia no campo da educação. Além de continuar o levantamento das iniciativas no Brasil e no mundo, e dar sequência à delimitação do (complexo) conceito de Narrativa Transmídia (NT), pretende-se sua aplicação no universo dos produtos e processos educacionais. Como fruto da primeira fase da pesquisa exploratória, percebeu-se ampla variedade de ações e usos da definição de transmídia em projetos que, nem sempre, revelam efetiva inovação. Em função disso, a ampliação do mapeamento de experiências representará a possibilidade de problematizar a própria definição de transmídia – de modo, inclusive, a eliminar “arestas” conceituais.

PRÁTICA DOCENTE INTERDISCIPLINAR, MEDIAÇÃO E APRENDIZAGEM MIDIATIZADA

O trabalho focaliza a mediação interdisciplinar do docente dos cursos de Licenciatura do UniBH (História, Letras, Matemática e Pedagogia), na articulação dos seus projetos de ensino com os projetos de autoaprendizagem dos alunos. Os procedimentos metodológicos eleitos para a investigação são definidos como qualitativos. Busca-se a compreensão dos significados de situações apresentadas pelo cotidiano da sala de aula, desencadeadas com as possibilidades do uso de tecnologias como a Internet, quando a midiática na mediação docente é realidade.

A possibilidade de ampliar as pesquisas na prática pedagógica midiática resulta na continuidade do plano iniciado, em 2013, nesta temática. O trabalho desenvolve-se na primeira fase com o foco na percepção dos alunos dos cursos de Licenciatura sobre a midiática interdisciplinar dos seus professores. Na segunda fase (2014-2015), busca-se captar a percepção dos professores desses mesmos cursos sobre a prática pedagógica midiática no ensino superior e as implicações do encontro e desencontro

do docente com seu aluno, na constituição da trajetória para a autogestão na aprendizagem.

MÍDIA, PROCESSOS EDUCATIVOS E ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

O projeto de pesquisa Caminhos possíveis para uma Educomunicação Organizacional foi desenvolvido ao longo de 2013, com o objetivo geral de verificar se, e de que forma, as bases conceituais da Educomunicação poderiam ser aplicadas na gestão dos processos internos de instituições do primeiro e do segundo setor.

Verificou-se que um caminho possível para a Educomunicação nas empresas seria o desenvolvimento de um modelo interdisciplinar/transmidiático com a noção de Organizações Aprendentes, a partir de densas revisões de literatura. Do outro lado, quanto mais a articulação teórica avançava, mais a dinâmica organizacional das *start-ups* parecia se encaixar no resultado das interseções; isso, na medida em que estudos sobre o segmento, realizados pelos pesquisadores e bolsistas, iam avançando, tal qual a realização de entrevistas (pesquisas qualitativas) com diretores de instituições do cenário mineiro.

O intuito, para 2014/2015, é que o projeto tenha continuidade e possa aprofundar ainda mais nas discussões teóricas, assim como buscar um maior número de organizações visando estender os horizontes da pesquisa e fazer com que os dados sejam ainda mais confiáveis uma perspectiva das futuras investidas para as pesquisas do grupo no que tange à Educomunicação Organizacional.

Nesse sentido, percebemos que a realização do trabalho crítico inerente à pesquisa científica e acadêmica sobre a mídia, seu discurso, seus produtos, sua circulação e consumo, três questões principais, relacionadas entre si, podem ser colocadas com relação ao desenvolvimento de competências usuárias para interagir com a mídia, e que são foco da ação educativa do Educomuni: “como as pessoas selecionam (em dado meio) os produtos de que serão usuários; a questão das competências interpretativas; e o que é necessário para que os usuários desenvolvam autonomia interpretativa” (Braga, 2006, p. 62).

A constituição interdisciplinar dos membros do grupo de pesquisa do Educomuni e a possibilidade de enriquecimento de diálogo e embate a partir de diferentes pontos de vista e de domínios do conhecimento, no estudo da mídia e sua processualidade, permite, a nosso ver, a criação de

dispositivos críticos de estudo e de ação social em diferentes ambientes de formação: escola, organização, redes sociais.

Quando se considera a própria denominação de “grupo de pesquisa interdisciplinar”, percebe-se que a busca pela troca de saberes para a construção de um terceiro domínio em comum sob a luz do trabalho crítico, pode ser um caminho para a efetiva realização desses dispositivos e sua inserção no diálogo social. Seja de recepção, de produção e de circulação de bens simbólicos na ambiência da mídiatização social e da ação crítica sobre e por meio dela.

Mas, para que isso se mantenha, esses dispositivos críticos deveriam ter “fortes relações de fluxo com processos produtivos, gerando a possibilidade de efetivas incidências sobre a qualidade de produção e o aperfeiçoamento dos processos sociais midiáticos. Isso significaria não só a capacidade de expressar múltiplos pontos de vista sobre as qualidades estéticas e sociais dos produtos em circulação, mas, através da legitimidade social obtida, ter a possibilidade de colocar padrões qualitativos e baremas de valor para a própria produção, seus gêneros e formatos” (Braga, 2006, p. 66).

Acredita-se que o grupo de pesquisas interdisciplinares em Educomunicação favoreça, nesse sentido, a construção de um campo efetivo de ‘debate sobre o debate’, ou seja, a possibilidade do diálogo profícuo no âmbito do próprio diálogo interdisciplinar e do engendramento de novas redes de interação de estudo da processualidade midiática de uma sociedade, que se constitui, na atualidade, o processo de referência interacional por excelência, seja no campo educacional formal, seja nos campos de educação informal em suas diferentes manifestações na esfera social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Braga, J. L. (2006). *A sociedade enfrenta sua mídia: dispositivos sociais de crítica midiática*. São Paulo: Paulus.
- Braga, J. L. (2008). Processo de aprendizagem de interação mídiatizada. In A. Fausto Neto & P. G. Gomes (Orgs.), *Mídiatização e processos sociais na América Latina* (pp. 147-162). São Paulo: Editora Paulus, 2008.
- Braga, J. L. & Calazans, M. R. Z. (2011) *Comunicação e educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker.

- Dolabella, A. R. V. (2007a). *Jornal, Leitura e Escola – ações interdisciplinares para uma educação para a mídia no Brasil*. In *Anais do XVI COLE – Congresso de Leitura do Brasil*. Acedido em http://www.alb.com.br/anais16/sem05pdf/smo5ss11_02.pdf
- Dolabella, A. R. V. (2007b, outubro). *Jornal, Leitura e Escola – uma experiência de extensão em Educação para a mídia*. I Colóquio Mídia & Agenda Social. ANDI – InFormação: Programa de cooperação para a qualificação de estudantes de Jornalismo, Rio de Janeiro. Acedido em http://servo1.informacao.andi.org.br/-79c2f01_115d80a527a_-7ff2.pdf
- Dolabella, A. R. V. (2007c). *Leitura de imagens no jornal – humor gráfico, mídia e educação*. *Revista de Estudos da Comunicação*, 8(17), 265-275.
- Dolabella, A. R. V. (2010). *Mídias, Letramento e Formação de saberes sobre o discurso jornalístico na escola*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- EDUCOMUNI. (2014). *Relatório de pesquisa*. Belo Horizonte: Centro Universitário de Belo Horizonte UniBH.
- Gomes, W. (2003). *Jornalismo e Esfera Civil: o interesse público como princípio moral no jornalismo*. In C. M. K. Peruzzo & F. F. de Almeida (Orgs.) *Comunicação para a cidadania* (pp. 28-51). São Paulo: Intercom; Salvador: UNEB.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Kleiman, A. B. (2006). *Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento*, In M. L. G. Corrêa & F. Boch (Orgs.), *Ensino de língua: representação e letramento* (pp. 75-91). Campinas: Mercado de Letras.
- Thompson, J. B. (1998). *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia* (3.^a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1999). *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 5-16.
- Silva, J. Q. G. (1999). *Gênero discursivo e tipo textual*. *Revista Scripta*, 2(4), 87-106.
- Wells, G. L. C. & Wells, G. (1992). *Constructing Knowledge together – Classrooms as Centers of the Inquiry and Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.

ANDREIA VILHENA & FERNANDA MARTINS

andreianeves15@gmail.com; martinsfernanda80@gmail.com

ESTUDANTE ICPD UNIVERSIDADE DO PORTO E UNIVERSIDADE DE
AVEIRO; FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

A LITERACIA PARA OS *MEDIA* NO ENSINO SECUNDÁRIO: ESTUDO E DESENVOLVIMENTO DE UM MODELO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

RESUMO

A análise dos programas de literacia mediática - o English 11 At Concord High School, o SMARTArt, nos EUA, e o Media Education, publicado pela UNESCO - é um importante contributo para elaboração de um programa de literacia mediática a implementar junto de estudantes do ensino secundário de escolas portuguesas. A prática dos conceitos teóricos que fundamentam a literacia mediática e a relação com o processo de ensino e de aprendizagem visam a aplicação de técnicas pedagógicas e de recursos didáticos para incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico como ferramenta essencial para o exercício da cidadania ativa na sociedade atual.

PALAVRAS-CHAVE

Literacia mediática; competências; *media*; ensino secundário

Educadores e investigadores norte-americanos, canadianos e europeus começaram a estudar a literacia mediática no início dos anos 80, com a missão de preparar a sociedade contemporânea para lidar com a vasta quantidade de informação veiculada, a um ritmo cada vez mais rápido, pelos meios de comunicação social. Investigadores europeus, canadianos, norte-americanos e australianos têm demonstrado uma preocupação acrescida para que esta matéria integre os *curricula* escolares. As escolas são, por excelência, os locais de formação e de preparação dos jovens, não só a nível da transmissão de conhecimentos mas também de aquisição de competências úteis para a vida futura em sociedade. O pensamento crítico e o exercício da cidadania ativa podem ser aplicados eficazmente com base

numa formação para a literacia mediática, a médio ou longo prazo, para que o cidadão consiga selecionar a informação de acordo com os seus interesses, utilizando alguns filtros para evitar a recetividade pacífica de toda a informação que os *media* propagam. É preciso “empurrar a cortina” para revelar como os *media* funcionam, porque a maioria dos estudantes nunca teve a oportunidade de ver como se faz a produção dos *media* (Baker, 2009). Desta forma será possível alcançar competências para aceder, analisar, avaliar e criar mensagem em diversos contextos (Aufderheide, 1993; Christ, 2009). A aplicação destas competências na vida quotidiana poderá ter melhores resultados se for exercida com o recurso a técnicas adequadas. Os cinco conceitos-chave desenvolvidos no Center of Media Literacy, nos EUA, por Thoman e Jolls nos anos 90, são os mais utilizados em vários programas de literacia mediática (CML, s.d.). As investigadoras relacionaram os conceitos com questões-chave para que o sujeito pudesse reter e questionar os aspetos essenciais que compõem a informação dos *media*.

Os projetos desenvolvidos em diversos países têm sido implementados junto de estudantes em contexto escolar, através da colaboração de professores de várias disciplinas. Desta forma, já se realizaram diversas experiências incluindo diferentes temas, assim como a aplicação de métodos e técnicas pedagógicas especificamente desenhadas para a aquisição de competências de literacia mediática. “A tarefa dos professores é ajudar toda a gente a criar uma problemática sobre o que pensam saber e a desenvolver a capacidade de questionar os assuntos mais importantes” (Masterman, 1985).

Este estudo pretende contribuir para demonstrar aos órgãos de poder, em Portugal, a necessidade de preparar os jovens para os desafios futuros gerados numa era de globalização, sendo o nosso país um estado-membro da União Europeia e membro da UNESCO. A UE já publicou diretivas comunitárias para que seja dada maior atenção à questão da literacia mediática nas escolas (Conselho da União Europeia, 2012). A UNESCO em 2007 elaborou um guia com orientações diversificadas para professores, alunos e pais sobre o tema da literacia mediática (UNESCO, 2007). Generalizar o acesso de todos os cidadãos à literacia mediática, nos dias de hoje, pode ser uma meta ambiciosa, assim como foi a intenção de ensinar todas as crianças a ler, a escrever e calcular para que tivessem literacia (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996) no início do século XX.

As recomendações e o trabalho desenvolvido em diversos países são referências fundamentais para o desenvolvimento de um projeto futuro, focado no ensino sobre os *media*, para que os alunos consigam apreender

alguns conhecimentos essenciais sobre os vários componentes que fazem parte da construção de uma informação.

No que diz respeito aos principais conteúdos de aprendizagem, os alunos podem citar expressões do texto que suportem a análise sobre a ideia principal e as que estão subentendidas, ler e compreender, independentemente e referir argumentos que justifiquem a ideia principal, com base num raciocínio válido relevante.

O estudo a desenvolver no âmbito da tese de doutoramento, no curso de Informação e Comunicação em Plataformas Digitais da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, consiste na elaboração de um novo modelo que se pretende testar junto de alunos do ensino secundário, em algumas escolas portuguesas.

O modelo deve ser estruturado por uma componente teórica, baseada em conceitos fundamentais de comunicação e jornalismo, para explicitar os princípios fundamentais utilizados na elaboração da informação. E por uma componente prática, com exercícios que possam testar a aquisição dos conhecimentos transmitidos, respondendo às questões-chave com base nos conteúdos fornecidos no início da intervenção.

A metodologia a aplicar na realização do estudo supra mencionado, deverá ter uma amostra de conveniência, cujos elementos tenham características idênticas quanto à idade, área de residência e condições socio-económicas. Pretende-se aplicar a metodologia de investigação-ação, devido à proximidade com os sujeito-alvo para a realização da intervenção. Quanto aos instrumentos de recolha de dados, serão utilizadas duas provas de literacia, antes da intervenção e após a monitorização da ação. Os dados terão o tratamento estatístico adequado.

No que diz respeito às atividades de diagnóstico, em primeiro lugar, pretende-se realizar uma prova de literacia com o objetivo de diagnosticar e identificar as competências de literacia mediática que os alunos já possuem. Este procedimento repetir-se-á no final da intervenção, para verificar os benefícios da intervenção na melhoria das competências de literacia mediática dos estudantes. A prova de literacia mediática a apresentar na fase de pré-intervenção, deverá consistir num questionário dividido em duas partes. A primeira parte é a compreensão, na qual se questiona qual a ideia principal expressa no texto (notícia) ou na imagem apresentada. A resposta pode ser estruturada com a identificação do quem? O quê? Quando? Porquê? E como? A segunda questão será para destacar o detalhe mais importante explícito no texto ou na imagem.

Na segunda parte, a análise consiste em identificar factos importantes que possam estar omissos na mensagem, referir qual o objetivo da mensagem (informar, entreter, persuadir) e listar as técnicas utilizadas para atrair a atenção do público. Segue-se uma questão sobre os pontos de vista representados na mensagem e identificar o público-alvo, apresentando uma justificação para a escolha efetuada.

A segunda prova, a realizar após a intervenção, terá uma estrutura e conteúdos idênticos aos da primeira prova. Deste modo, será possível aferir se os estudantes já conseguem analisar uma notícia publicada no jornal impresso ou *online*, e redigir uma pequena notícia com título, *lead* e corpo da notícia. No caso da imagem ou do som, os alunos poderão ser capazes de analisar uma notícia visualizada ou sonorizada e conseguirem identificar os principais componentes desde vocabulário, técnicas de filmagem, edição e linguagem própria. Este instrumento irá demonstrar as respetivas competências para a desconstrução da informação dos *media*.

A estrutura do presente artigo consiste numa introdução, na qual se faz o enquadramento da temática em estudo, os objetivos específicos do trabalho a desenvolver no terreno e a respetiva metodologia. Segue-se uma análise sobre as estratégias desenhadas no âmbito de programas internacionais de literacia mediática e uma proposta de modelo de intervenção a realizar em escolas portuguesas. Por fim, apresentam-se algumas recomendações focadas na elaboração de programas de formação com vista à aquisição de competências de literacia mediática.

CONTRIBUTOS DE PROGRAMAS INTERNACIONAIS

A escolha dos programas English 11 At Concord High School e SMARTArt, nos EUA, e Media Education, publicado pela UNESCO em 2007, justifica-se pela apresentação de diferentes modelos compostos por variadas estratégias com um objetivo em comum, o de integrar a literacia mediática no ensino, desde o básico ao secundário, incluindo professores, alunos, pais e comunidade em geral.

De modo geral, os programas resultaram da otimização dos conceitos teóricos que estão subjacentes ao processo de ensino adequado à educação para os *media*. Os métodos e as técnicas pedagógicas, criadas especificamente para este modelo de ensino, têm uma forte componente prática, incluindo propostas para diversas atividades.

No que diz respeito à avaliação de conhecimentos, os programas de literacia mediática, à semelhança do que acontece no ensino tradicional,

são compostos por modelos de avaliação. Este mecanismo permitiu aos professores ou ao investigadores apurar a eficácia das estratégias, com base em critérios específicos de avaliação adequados à idade e ao nível de ensino.

ESTRATÉGIAS PARA A AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A construção dos programas para o desenvolvimento da literacia mediática apresenta-se consensual quanto à necessidade de desenvolver a aquisição das competências necessárias para desconstruir a informação divulgada pelos *media*, designadas pela habilidade de aceder, analisar, avaliar e criar mensagem em diversos contextos (Aufderheide, 1993; Christ & Potter, 1998). A capacidade de analisar e de criar os *media*, segundo “Partnership for 21st Century Skills” (P21, s.d.) encontra-se na base teórica dos programas English 11 At Concord High School e SMARTArt; e o Media Education.

Mas para que os estudantes conseguissem alcançar estas competências foi necessário adotar a estratégia dos cinco conceitos-chave associados a cinco questões-chave pensados para desenvolver a literacia mediática na sala de aula (Thoman & Jolls, 2005), desenvolvidos pelo Center for Media Literacy (CML) nos EUA. Por um lado, os alunos apreendiam o modo como analisar e desconstruir a informação dos *media* e, por outro, treinavam a questionar a informação numa perspetiva crítica. Todas as mensagens são construídas é o primeiro conceito que corresponde à questão para identificar quem criou esta mensagem. No segundo conceito entende-se que as mensagens dos *media* são construídas com uma linguagem criativa e com regras próprias, o que corresponde à pergunta para referir quais as técnicas criativas para atrair a atenção. No terceiro conceito considera-se que pessoas diferentes experienciam a mesma mensagem de maneira diferente, logo poder-se-á questionar como é que diferentes pessoas podem compreender a mensagem de maneiras diferentes. A quarta ideia de que as mensagens dos *media* incluem valores e pontos de vista sugere perguntar quais os valores, estilos de vida e pontos de vista que estão representados ou omitidos da mensagem. No último conceito, a maioria das mensagens dos *media* são organizadas para ganhar lucro, poder ou ambos deve perguntar-se porque é que a mensagem foi enviada. Este modelo tornou-se uma referência válida e acabou por ser adotado pela National Association for Media Literacy (NAMLE, 2007).

A partir desta referência, os investigadores, professores e as entidades que colaboraram na execução dos programas adaptaram os conceitos-chave a temas diferentes.

No English 11, para abordar o tema sobre jornalismo e informação, os alunos tinham de aplicar as questões-chave na análise crítica aos jornais e sítios na Internet. Por outro lado, eram-lhes transmitidos conhecimentos básicos, por exemplo, sobre as técnicas de comunicação para conseguirem analisar a escolha das palavras, imagens, a ênfase dada a alguns aspetos da notícia e a omissão de dados.

Na área da publicidade, os alunos visualizavam anúncios na televisão e na imprensa para conseguirem identificar aspetos sobre o público-alvo, o apelo às emoções e o *design* gráfico.

No tema da representação de raça, género e classes sociais, os estudantes analisavam o tema da violência nos *media*. O objetivo era desconstruir como é que as histórias contadas nos *media* sobre a violência podiam afetar as crianças e os jovens e até alimentar mitos de poder, independência e liberdade.

Por último, no tema “*storytelling*” era pedido aos alunos que examinassem como o ponto de vista pode moldar a natureza da história. Após a leitura e análise dos livros *A Perfect Storm*, de Junger, e de *Mary Shelley’s Frankenstein*, os alunos tornaram-se contadores de histórias e escreveram guiões para adaptação do filme *Faulner’s As I Lay Dying* (1930/1957), criaram a cena de um filme, examinaram a estrutura da narrativa e fizeram vídeos de acordo com as suas ideias recorrendo a imagens, linguagem, edição e som (Hobbs, 2007).

No formato escolhido no SmartArt, para explorar as questões-chave, foi escolhido um tema e uma atividade para cada uma das questões. “O vento e o sol” foi o tema para a questão “quem criou a mensagem?”. Os professores contavam a história, e os alunos tinham de recontar, o que era também uma forma de enriquecer o vocabulário. Na atividade prática, os alunos escreveram uma nova história e para a organização do pensamento crítico, podiam alterar os acontecimentos, os personagens e criar um novo desenlace. Em grupo elaboraram um guião com fotografias.

Para a segunda questão, sobre as técnicas usadas para atrair a atenção, foi escolhido o tema da música. O professor mostrou um vídeo, acompanhado com diferentes ritmos musicais. Os alunos reagiram de maneira diferente e o professor Grueschow constatou que “a música pode ser tão poderosa que pode mudar a nossa perceção sobre o que pensamos e o que estamos a ver” (CML, s.d.).

O tema da *Pop Art* surgiu associado à terceira questão com o objetivo de gerar uma discussão sobre símbolos, levando os alunos a refletir como um símbolo pode ter várias interpretações. Nesta sessão falou-se

de Andy Warhol, o criador da *Pop Art* e propôs-se aos alunos que criassem o próprio símbolo, utilizando imagens de catálogos, revistas entre outros objetos existentes na sala.

Para a quarta questão, foi escolhido o tema Escolhas e Comunidade, com vista a abordar o que os alunos sabiam sobre animais urbanos como baratas, ratazanas e lobos. A maioria dos estudantes referiu o que tinham ouvido nos meios de comunicação e que eram “coisas más”. Posteriormente, a turma podia dar uma perspetiva diferente sobre a existência daqueles animais através da pesquisa em livros, jornais e Internet e elaborar cartazes coloridos sobre as suas novas descobertas.

Para a última questão, foi escolhido o tema “marcas e quadro de avisos” com o intuito de abordar aspetos da publicidade, como a utilização de cinco técnicas de persuasão (humor, família, natureza, luxo e masculinidade). Após uma introdução sobre estes aspetos, os alunos recolheram anúncios em revistas que mostravam as técnicas de persuasão e posteriormente elaboraram os próprios anúncios. A professora Mendoza denotou que os “alunos revelaram-se capazes de pensar sobre o que viam na televisão ou num anúncio” (CML, s.d.).

No processo de aquisição de competências, os alunos são incentivados a questionar a informação veiculada pelos *media* e a criarem os próprios conteúdos realizando exercícios práticos, o que enfatiza não só a análise mas também a produção criativa.

A proposta de *curriculum* modular da UNESCO para o ensino secundário está mais ancorada à educação para os *media*, ou seja, ao processo de ensino e de aprendizagem sobre os *media*, tendo em vista a literacia mediática como objetivo final que corresponde aos resultados. “A literacia mediática é o resultado- o conhecimento e as competências que os alunos adquirem” (UNESCO, 2007). Nesta linha, as orientações estão direcionadas para o ensino e aprendizagem sobre os *media*.

O *kit* contém três secções principais. A primeira secção está associada ao “porquê?” e aborda os principais objetivos da educação para os *media* e traça a evolução histórica. A segunda secção visa “o quê?” e oferece uma definição baseada nos conceitos-chave e a terceira, trata o “como?” e inclui as atividades práticas que podem levar ao ensino e à aprendizagem sobre os *media*. De facto, existe a preocupação de articular os temas principais com as questões-chave, para estimular a organização do pensamento crítico, permitindo identificar os aspetos relacionados com a produção, linguagem, representação e público-alvo (UNESCO, 2007).

A aplicação prática da educação para os *media* incide sobretudo na realização de atividades pedagógicas que ajudem a distinguir a análise de textos e dos conteúdos dos *media*. Desta forma, os alunos poderão reconhecer que a informação dos *media* é feita e promovida em função do público-alvo a que se destina.

No âmbito da educação para os *media* retiram-se alguns contributos, na medida em que permite aos estudantes lidar com a informação e desenvolverem as próprias ideias com recursos às ferramentas disponíveis nas novas tecnologias. Possibilita relacionar o mundo dos *media* com os aspetos da vida quotidiana e discutir esses aspetos na sala de aula. É ainda uma forma de potenciar a expressão das próprias ideias através dos novos *media*, Internet e até em diálogo com os professores e os colegas (CML, s.d.). Todo este mecanismo beneficia da utilização sistemática de um modelo para questionar, baseado nas questões-chave (Thoman & Jolls, 2005), adaptado ao nível de ensino e à idade dos estudantes. Há na realidade, a expectativa de preparar a nova geração fornecendo-lhes ferramentas e métodos que possam utilizar na vida em sociedade e exercitar uma cidadania ativa.

● PLANO DE INTERVENÇÃO

O plano a apresentar visa o desenvolvimento de competências de literacia mediática dos alunos do ensino secundário, para que consigam aprimorar a capacidade de identificar a ideia principal de uma notícia, um filme, um vídeo, entrevista gravada, formular a ideia, tomar uma posição e sintetizar o argumento do autor de forma clara e coerente. No que diz respeito à competência para criar uma informação organizada, já implica a capacidade de aplicar na prática, os conhecimentos adquiridos e alguns dados novos, recolhidos por pesquisa individual, para explicar o tema e por fim, produzir e publicar uma informação para um determinado público.

É importante definir qual o material a trabalhar, se é um artigo, notícia, reportagem, entrevista, e escolher um tema, por exemplo, o surto da gripe no inverno, cuja informação tenha sido publicada. É a partir deste tema que se vão introduzir os conceitos-chave junto dos alunos. Por conseguinte, pretende-se colocar questões para verificar quais os conhecimentos que eles já possuem no que toca à interpretação das técnicas de construção da notícia. No desenvolvimento do tema, deve-se orientar os alunos para a utilização das estratégias de análise dos textos e das imagens para que consigam lidar com a complexidade das questões.

ESTRUTURA DO PLANO DE INTERVENÇÃO	Tema	A notícia		
	Número de aulas	4-5		
	Duração das aulas	90 minutos		
	Objetivos de aprendizagem	Componente teórica:	Conceitos-chave de LM relacionados com: Princípios de comunicação/ jornalismo Vocabulário Regras de escrita Técnicas de edição som/ imagem Recolha de informação: pesquisa/ fontes	Estratégias pedagógicas de apoio:
	Componente prática:	Realizar exercícios para testar os conhecimentos: Quais os exercícios para avaliar os conhecimentos Como fazer os exercícios	Estratégias pedagógicas de apoio:	Incentivar à criação de informação- saber fazer)- Pesquisas, contato com software próprio.
	Avaliação	Critérios de correção para avaliação de competências (questões-chave):	Estratégias pedagógicas de apoio:	Compreensão da leitura Expressão escrita Expressão Oral

Quadro 1: Plano de sessão para a literacia mediática

Para iniciar o processo de desconstrução da informação, será mais adequado ler as partes mais difíceis em voz alta ou ver ou ouvir a peça várias vezes, para depois ser possível analisar a matéria em conjunto. Nesta fase é importante trabalhar o vocabulário específico para desenvolver a capacidade dos alunos de retirar as ideias principais do texto/ imagem e assim guiar a elaboração de títulos e subtítulos.

Para realizar a componente prática pretende-se que os alunos possam praticar, resumir e a avaliar o texto ou analisar as técnicas de filmagem e de edição para identificar o argumento do autor e para determinar se as ideias apresentadas são convincentes e conseguem atrair a atenção do público. Um exercício possível passa por fornecer aos alunos um texto dividido em 4-5 secções, ou mostrar uma peça de TV ou ouvir uma peça de rádio

com 30 segundos, e elaborar uma tabela organizadora com duas colunas. Ler uma parte do texto, analisar o vídeo ou ouvir o som, e depois preencher a tabela, colocando uma ou duas frases. Numa coluna sobre o que o autor está a dizer, e na outra coluna colocar também uma ou duas frases de análise e reflexão. Após terminar o artigo, escrever um resumo no qual têm de explicar a ideia principal e porque é importante, a posição do autor e qual a justificação utilizada para suportar as ideias apresentadas. Por fim, os alunos devem ser capazes de responder se concordam ou discordam com os argumentos com base em afirmações do texto.

Por outro lado, coloca-se a possibilidade de realizar um *brainstorm* com exemplos sobre as limitações com a participação de toda a turma. Em grupo, discutir a fonte de informação, o argumento principal e refletir sobre os efeitos dos *media* nos jovens e na sociedade, isto é, aplicar as cinco questões-chave associadas aos cinco conceitos-chave do CML (Center of Media Literacy). Após a discussão, os alunos podem preencher a tabela organizativa e elaborar um trabalho individualmente ou em grupo de dois ou três elementos. Por conseguinte, os alunos aplicam os conhecimentos com o objetivo de produzir algo, mostrando até que ponto são competentes para a realização da tarefa, isto é, demonstram o nível de literacia mediática que adquiriram.

PRINCIPAIS RECOMENDAÇÕES

A partir das características referenciadas em programas de literacia mediática, pressupõe-se que a elaboração de um novo modelo para a implementação da literacia mediática, no ensino secundário em Portugal, deva basear-se em estratégias específicas com vista à aquisição de competências que possam resultar no exercício do pensamento crítico, à medida que se questiona a informação dos *media*.

Tudo indica que as cinco questões-chave (Thoman & Jolls, 2005) são as ferramentas mais adequadas para questionar a informação, à semelhança do que foi aplicado noutros programas.

Quanto ao processo de ensino e de aprendizagem, é necessário planificar as aulas de forma a estabelecer uma relação de causa-efeito entre as competências que os alunos devem obter e os conhecimentos gerais a transmitir. O vocabulário relacionado com os *media*, os exercícios de aplicação dos conhecimentos e os recursos técnicos que possam ser necessários para a realização das tarefas práticas, são outros aspetos essenciais que

devem constar do planeamento das sessões, na medida em que os conhecimentos monitorizados através da intervenção, visam dotar os jovens de ferramentas essenciais a utilizar no processo de desconstrução e de construção da informação dos *media*. Quanto à avaliação, deverá corresponder a um conjunto de critérios, nomeadamente em relação à compreensão da leitura e à expressão escrita, de acordo com a idade dos estudantes e o nível de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown: Aspen Institute.
- Baker, F. (2009). *Political Campaigns and political advertising: A media literacy guide*. Santa Barbara, CA: Greenwood Press
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Christ, W. G. & Potter, W. J. (1998). Media Literacy, media education, and the academy. *Journal of Communication*, 48(1), 5-15.
- CML, Center for Media Literacy. (s.d.). *Five Key Questions That Can Change the World*. Acedido em <http://www.medialit.org/five-key-questions-can-change-world>
- Conselho da União Europeia. (2012). *Conclusões do Conselho, de 26 de novembro de 2012, sobre a literacia (2012/ C 393/ 01)*. Acedido em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:393:0001:0004:PT:PDF>
- Hobbs, R. (2007). *Reading the Media, Media Literacy in High School English*. United States: Teachers College Press, Columbia University
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. London: Comedia.
- NAMLE, National Association for Media Literacy Education. (2007). *Core principles of media literacy education in the United States*. Acedido em <http://namle.net/publications/core-principles>
- P21, Partnership for 21st century learning. (s.d.). *Media Literacy*. Acedido em <http://www.p21.org/about-us/p21-framework/349>

Thoman, E., & Jolls, T. (2005) *Media Literacy Education: Lessons from the Center for Media Literacy*. In G. Schwartz & P.U. Brown (Eds.), *Media Literacy: transforming curriculum and teaching* (Vol. 104, pp. 180-205). Malden, MA: National Society for the Study of Education.

UNESCO. (2007). *Media Education: a kit for teachers, students, parents and professional*. Acedido em <http://portal.unesco.org>

CARLA SANTOS & CRISTINA DIAS

carla.santos@ipbeja.pt; cpsilvadias@gmail.com

*INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA E CENTRO DE MATEMÁTICA E
APLICAÇÕES DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, UNL;
INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE E CENTRO DE MATEMÁTICA
E APLICAÇÕES DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, UNL*

NUMERACIA: UMA JANELA COM VISTA PARA A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

RESUMO

Com o advento da sociedade da informação, muita da informação que até aí era restrita a determinados círculos passou a estar ao alcance do cidadão comum, tornando-se parte da sua vida quotidiana. Grande parte dessa informação chega, não apenas através da palavra, mas, cada vez mais, através de números ou gráficos, pelo que a numeracia, enquanto capacidade de compreensão e utilização de informação numérica, se tornou indispensável na vida pessoal e profissional e tão imprescindível, para uma cidadania informada e participativa, quanto saber ler e escrever.

Neste trabalho analisamos a evolução do conceito de numeracia, desde o seu aparecimento, em 1959, até aos nossos dias, como reflexo da crescente importância da Matemática, em paralelo com o desenvolvimento da ciência e tecnologia. Alertamos para a extrema importância da numeracia para a compreensão do mundo que nos rodeia e como peça fulcral para o desenvolvimento da literacia mediática e outras. Tentamos perceber por que razão, apesar de tudo, continua a ser socialmente aceitável uma reduzida numeracia e porque é ainda, por muitos, desvalorizada a necessidade de se promover o desenvolvimento do raciocínio e competências matemáticas a par de outras competências consideradas essenciais. Refletimos sobre a aparente contradição entre a concretização de uma escolarização massificada e os reduzidos níveis de numeracia demonstrados tanto pelos estudantes como pela população adulta em Portugal. Procuramos descobrir de que forma os *media* têm contribuído, e poderão contribuir, para a alteração da forma como a sociedade encara a numeracia e de que forma os *media* podem ser utilizados na promoção e desenvolvimento dessa mesma numeracia.

PALAVRAS-CHAVE

Numeracia; sociedade da informação; média; cidadania

INTRODUÇÃO

Os novos meios de comunicação proporcionam novas formas de distribuir socialmente o conhecimento, acelerando e generalizando a sua difusão, tornando cada vez menos seletiva a sua produção e estreitando a distância entre os produtores e os consumidores da informação. Porém, a crescente acessibilidade destes meios exige a posse de competências, tanto na triagem como na análise de conteúdos, que permitam o seu uso de forma adequada, consciente e crítica.

Há algumas décadas atrás, grande parte das competências agora fundamentais a todos eram exclusivas da elite ou nem sequer existiam, tendo surgido como consequência do desenvolvimento tecnológico. As competências básicas, sintetizadas na palavra literacia, restringiam-se, então, à capacidade de ler, escrever (e calcular) e faziam a distinção entre indivíduo escolarizado e não escolarizado. No presente, este conceito de literacia está completamente ultrapassado, dada a insuficiência dessas competências básicas para a vida na sociedade atual e o enfoque ter transitado da posse de competências (nível de escolarização) para a capacidade de as usar (Lopes, 2011).

Para uma cidadania informada e interventiva no século XXI, é necessário um vasto conjunto de competências, de cariz comunicativo, analítico e tecnológico que D'Ambrosio (1998) sintetizou no triunvirato literacia, materacia e tecnocracia. Estes três domínios, onde são integradas a “capacidade de processar criticamente informação escrita e falada”, a “capacidade de interpretar e analisar criticamente sinais e códigos, de propor e utilizar modelos e simulações na vida quotidiana, de elaborar abstrações sobre representações do real” e a “capacidade de usar e combinar criticamente instrumentos simples ou complexos” (D'Ambrosio, 1998, p. 30), representam, no seu conjunto, o novo conceito de literacia.

Analisando as definições de literacia propostas por Kirsch, Jungeblut, Jenkin e Kolstad (1993), Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996) ou Murnane, Sawhill e Snow (2012), constata-se que, todas elas, se centram na posse das competências necessárias para aceder, processar e comunicar informação.

Seja qual for a forma ou meio de comunicação pelo qual a informação é veiculada, grande parte dessa informação chega-nos, hoje em dia, não apenas através da palavra, mas, cada vez mais, através de números ou gráficos, pelo que a capacidade de compreensão e utilização de informação numérica, se tornou indispensável na vida pessoal e profissional (Steen, 1999).

A IMPORTÂNCIA DA NUMERACIA NO PROCESSAMENTO DE INFORMAÇÃO

O termo inglês “numeracy” foi usado pela primeira vez, em 1959, para designar “a capacidade de raciocínio quantitativo aliada a alguma compreensão do método científico” (Madison & Steen, 2008, p. 2). Sendo comum a utilização do termo “numeracy” em literatura de língua inglesa, a expressão portuguesa que lhe equivale - numeracia - é pouco utilizada na literatura, sendo frequentemente substituída por expressões como literacia matemática, literacia quantitativa ou outras.

Neste trabalho optámos pelo termo numeracia, como forma de evidenciar a sua essência, como conjunto de competências de carácter numérico, e reforçar a dissociação entre a numeracia e a Matemática abstrata.

Apesar de, na sua versão original, o conceito de numeracia sugerir competências que se estendem para além da capacidade de realizar as operações aritméticas básicas, foi usado, durante muito tempo, numa perspetiva redutora, como sinónimo de tal. Definições mais recentes de numeracia, apresentam, no entanto, uma visão mais ampla deste conceito, expandindo-o por forma a adequar as competências dos cidadãos aos desafios da sociedade atual.

Para Gal (2000, p. 12), o termo numeracia descreve “o conjunto de competências, conhecimentos, crenças, disposições e formas de pensar – assim como as capacidades comunicativas e de resolução de problemas – necessárias para lidar eficazmente com as situações do mundo real ou funções contendo elementos matemáticos ou quantificáveis”. Montori e Rothman (2005, p. 1071) defendem que as competências associadas à numeracia incluem “a compreensão de cálculos básicos, tempo, dinheiro, medidas, estimações, lógica e a realização de operações multietápicas. Mas sobretudo, a numeracia envolve a capacidade de, perante uma situação específica, inferir que conceitos matemáticos devem ser aplicados”.

Estas duas definições, como muitas outras (ver, por exemplo, Coben, 2000, p. 35 ou Steen, 2001, p. 111), enfatizam, à semelhança do que acontece nas definições de literacia, o carácter funcional das competências. Quando falamos de numeracia não estamos portanto a aludir à compreensão de conceitos matemáticos abstratos, mas antes à capacidade de usar recursos matemáticos elementares na resolução de problemas complexos (Ponte, 2002).

Quer seja considerada como um dos domínios da literacia quer seja apreciada de forma autónoma, a numeracia, acompanhando a evolução da tecnologia, tem vindo a assumir um papel central no conjunto de competências imprescindíveis para fazer face às exigências do mundo

moderno. Direta ou indiretamente, as competências de carácter numérico estão presentes em quase todas as atividades do quotidiano da vida atual (D'Ambrosio, 1996), tanto em situações que envolvem cálculos, como em tarefas tão diversas quanto o preenchimento de formulários, a leitura de horários, manuais e documentos financeiros, a análise de informação de carácter estatístico difundida pelos *media* ou presente em relatórios profissionais, ou a tomada de decisão em situações de incerteza.

A numeracia é portanto parte integrante e essencial de muitos domínios do conceito alargado de literacia, como a literacia em saúde, a literacia mediática, a literacia política, a literacia financeira, etc. (Montori & Rothman, 2005; Ridgway, Nicholson & McCusker, 2012; Lusardi, 2012; Braman, 2012).

Ainda que, em algumas situações do quotidiano, as competências numéricas básicas sejam suficientes para o sucesso na resolução dos problemas, existem muitas outras em que só a posse de um leque mais vasto de competências numéricas permitirá a correta perceção dos factos e a adequada tomada de decisão. Para exemplificar de que forma a numeracia é imprescindível para a compreensão do mundo de hoje, escolhemos três casos que nos parecem bastantes interessantes e ilustrativos.

UMA IMAGEM VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS

Na sociedade atual, a Estatística desempenha um papel central em praticamente todas as áreas do conhecimento, tendo-se tornado indispensável para descrever, relacionar e analisar dados económicos, políticos, sociais, médicos, psicológicos, entre muitos outros, sendo usada com os mais diversos objetivos, quer seja em campanhas publicitárias, sondagens eleitorais ou nos meios de comunicação social. Num quotidiano repleto de dados, cada vez mais relevantes e abundantes, torna-se impossível compreender o mundo que nos rodeia sem as adequadas competências de cariz estatístico, vulgarmente designadas por literacia estatística.

Um dos grandes poderes da Estatística reside no facto de permitir sumarizar grandes quantidades de dados e de informar de uma forma que as palavras dificilmente conseguem. Nessa tarefa de representar grandes quantidades de informação numérica, de forma resumida e ordenada, facilitando a sua leitura e interpretação, um dos mais importantes recursos da Estatística é a representação gráfica.

“Uma imagem vale mais que mil palavras” é um ditado atribuído ao sábio chinês Confúcio que assenta na perfeição à representação gráfica de dados estatísticos. De facto, os gráficos proporcionam a transmissão

de grandes quantidades de informação com uma simplicidade, rapidez e atratividade inatingível pela sua tradução em palavras. Mas os gráficos não apresentam só vantagens. No reverso da medalha, está a redução do detalhe da informação transmitida.

Perante um gráfico, o observador absorve, de forma quase imediata, a informação que se pretende transmitir, centrando a sua atenção nos aspetos apresentados com maior destaque e descurando os restantes. Ora se o observador não possuir as competências adequadas à leitura crítica desse gráfico, essa observação poderá conduzir a uma interpretação errada do conteúdo.

Mais frequentemente do que seria desejável, a utilização de gráficos reveste-se de contornos pouco condizentes com o rigor de uma ferramenta científica. Sob a capa da respeitabilidade da Estatística, os gráficos são amiúde utilizados de forma pouco ética, sendo manipulados e expressos da maneira que for mais conveniente para determinado fim, induzindo a sua interpretação distorcida.

Diversas são as técnicas possíveis para que a representação gráfica, de um conjunto de dados, não transmita a verdadeira mensagem neles contida. No *bestseller* de Darrell Huff *How to lie with Statistics*, publicado pela primeira vez em 1954, é possível encontrar exemplos de algumas dessas técnicas, aplicadas a diferentes tipos de gráficos. Neste trabalho, limitar-nos-emos a exemplificar como se consegue alterar, radicalmente, a perceção que temos da informação contida num gráfico de barras através de uma dessas técnicas - truncando o eixo das ordenadas.

Adotando a forma mais usual de um gráfico de barras, onde o eixo das abcissas apresenta os diferentes valores da variável em estudo e o eixo das ordenadas as frequências observadas, representámos graficamente (Figura 1) os valores das vendas de veículos ligeiros de passageiros, em Portugal, nos meses de janeiro de 2012 e 2013 (Fonte: www.anecra.pt).

O que pensaria se, apresentando este gráfico, alguém lhe dissesse: “comparativamente a janeiro de 2012, em janeiro de 2013 houve um enorme aumento na venda de veículos ligeiros”. Discordaria, com certeza! De facto, a diferença absoluta entre as vendas de janeiro de 2012 e janeiro de 2013 foi de apenas 62 veículos (6959 veículos vendidos em janeiro de 2012 e 7021 em janeiro de 2013), a que corresponde um aumento relativo de menos de 1%.

Mas será que é possível, utilizando um gráfico, sustentar a afirmação feita anteriormente acerca do enorme aumento das vendas? A resposta é afirmativa!

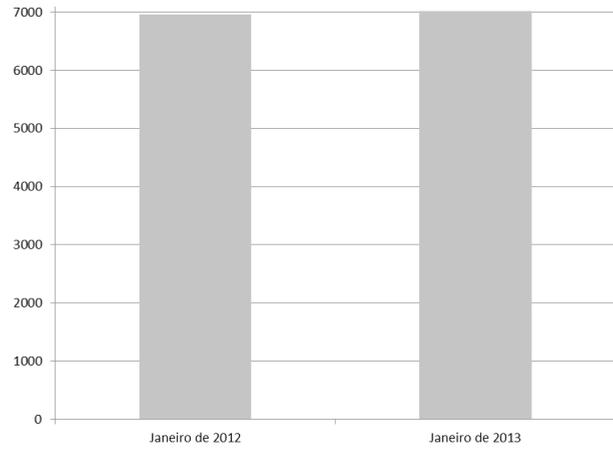


Figura 1: Gráfico de barras representando as vendas de veículos ligeiros de passageiros, em Portugal, nos meses de janeiro de 2012 e 2013

Para produzir o efeito desejado de “enorme aumento” basta alterar o ponto onde o eixo das abcissas interceta o eixo das ordenadas. Na figura 2, o eixo das abcissas do gráfico de barras interceta agora o eixo das ordenadas em 6920, e não em zero como anteriormente.

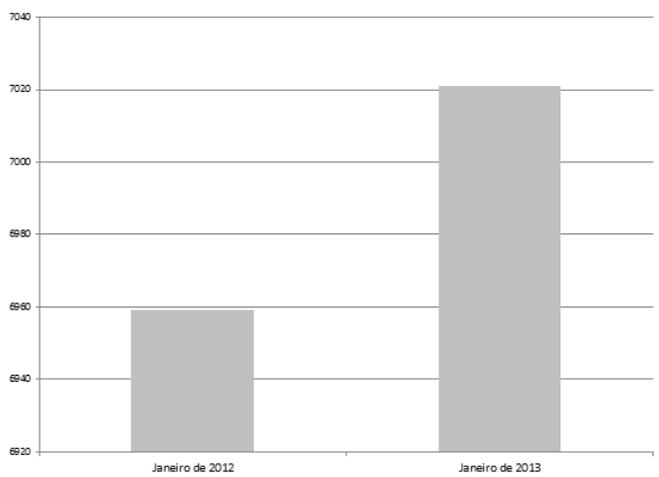


Figura 2: Gráfico de barras representando as vendas de veículos ligeiros de passageiros, em Portugal, nos meses de janeiro de 2012 e 2013

Se este gráfico aparecer em determinado programa televisivo, quanto tempo despenderá o espectador a observar este gráfico? E com que detalhe o fará? Nessa fração de tempo, em que é feita a observação do gráfico, a atenção centrar-se-á, com certeza, apenas na diferença de altura entre duas barras, descurando-se os valores apresentados na escala do eixo das ordenadas. E que conclusão se tirará? Ora a barra que corresponde ao número de veículos vendidos em janeiro de 2013 tem mais do dobro da altura da barra correspondente a janeiro de 2012, pelo que se pensará que o número de veículos vendidos mais do que duplicou.

Como comprova o facto de ambos os gráficos terem sido construídos a partir dos mesmos dados, para a manipulação da informação não é necessário usar dados falsos (Cazorla & Castro, 2008), bastando apresentá-los de forma a induzir uma perceção distorcida, naqueles que, por desatenção ou desconhecimento, não atentem aos pormenores.

UMA SONDAÇÃO DE FAZER CORAR

Com a proliferação de estudos de opinião fomentados pelos *media*, partidos políticos e outros, o cidadão comum tem acesso a informação sobre as preferências e atitudes dos seus co-cidadãos que poderá comparar com as suas e usar como base nas tomadas de decisão, sejam elas de consumo, eleitorais ou outras. Como tal, os cidadãos deverão estar conscientes da transparência e qualidade desses estudos, necessitando, para tal, de ferramentas que permitam a leitura crítica da informação (Asher, 1992).

Cientes do poder dos estudos de opinião como mecanismo de manipulação, diversos investigadores têm-se debruçado sobre os fatores dessa influência e as suas consequências. No caso particular das sondagens pré-eleitorais, os resultados difundidos influenciam a decisão de voto no dia das eleições (ver, por exemplo, Berelson, Lazarsfeld & McPhee, 1954; ou Blais, Gidengil & Nevitte, 2006), ao fornecer indicadores que afetam a expectativa do eleitor quanto ao resultado das eleições.

Estudos de opinião, inquéritos e sondagens são conceitos que, apesar de distintos, são frequentemente usados como sinónimos. Não sendo nosso objetivo analisar as suas definições, que podem ser encontradas em Rosa (2013), vamos centrar-nos no seu ponto comum - serem estudos por amostragem.

Para que os resultados de um estudo por amostragem sejam válidos, permitindo extrapolar para a população as conclusões obtidas, a construção da amostra deve obedecer a certos requisitos, referentes à dimensão e forma de seleção, que assegurem a sua representatividade (Hill & Vicente, 2011).

Com base na forma como a amostra é selecionada, os métodos de amostragem são classificados em duas categorias. À categoria dos métodos probabilísticos, pertencem todos os métodos de amostragem em que cada elemento da população tem uma probabilidade conhecida, não nula, de pertencer à amostra. Por terem como base a Teoria das Probabilidades, estes métodos permitem obter bons estimadores dos parâmetros da população, o conhecimento do erro associado a essa estimação e a generalização dos resultados obtidos. À categoria dos métodos não probabilísticos pertencem os métodos de amostragem que não têm como base a Teoria das Probabilidades.

Seja por uma questão de tempo, recursos ou outra, a opção nem sempre recai sobre métodos probabilísticos de amostragem, recorrendo-se frequentemente a técnicas de amostragem de carácter subjetivo (amostragem por conveniência, amostragem intencional...), que não asseguram a representatividade da amostra e não permitem avaliar a validade dos estimadores obtidos.

Segundo Moon (1999), a primeira pesquisa de opinião conhecida foi realizada nos Estados Unidos da América, em 1824, pelo jornal *Harrisburg Pennsylvanian*, com vista a conhecer a intenção de voto nos candidatos presidenciais. Outras lhe sucederam, mas o uso de pesquisas de opinião só foi popularizado no séc. XX.

Em 1916, a revista americana *Literary Digest* levou a cabo a maior pesquisa de opinião realizada até então, conseguindo obter previsões corretas dos resultados das eleições presidenciais desse ano. Nas eleições presidenciais seguintes a revista repetiu o sucesso das suas previsões, o que lhe permitiu alcançar a posição de líder nas pesquisas de opinião. Mas dez anos depois da sua primeira pesquisa de opinião, a sorte da *Literary Digest* mudou.

Para conhecer a intenção de voto dos americanos nas eleições presidenciais de 1936, a *Literary Digest* enviou, por correio, 10 milhões de boletins, para cidadãos selecionados a partir de listas telefónicas e registos de proprietários de automóveis. Com base nos 2,3 milhões de boletins desenvolvidos à revista, a *Literary Digest* previu a vitória de Alfred Landon, com 57% dos votos. Em paralelo a esta pesquisa, uma outra, levada a cabo pelo sociólogo e estatístico George Gallup, usando critérios probabilísticos, previa a vitória de Franklin Roosevelt, tendo como base uma amostra muito menor que a usada pela *Literary Digest*. Face à credibilidade da *Literary Digest*, a previsão de Gallup foi menosprezada, mas o desfecho das eleições, que resultou na reeleição de Roosevelt, confirmou as previsões de Gallup,

tendo Landon, o candidato derrotado, ficado cerca de 19% aquém da previsão da *Literary Digest*.

Foram variadas as razões apontadas para o falhanço desta previsão, tendo prevalecido a opinião de que tal se deveu a uma conjunção de motivos (Squire, 1988). Numa época em que 79% dos americanos não possuíam telefone nem automóvel, o recurso a listas telefónicas e registos de proprietários de automóveis, para seleção dos elementos da amostra, originou uma amostra enviesada, ou seja, não representativa da população. A reduzida taxa de resposta verificada (apenas 2,3 milhões dos 10 milhões de boletins enviados foram devolvidos) reduziu consideravelmente o tamanho da amostra utilizada na previsão.

Manifestando a vergonha de tamanho falhanço, a edição seguinte da *Literary Digest* apresentava na capa a frase “ Is our face red ! ”. Menos de um ano depois chegou o fim desta publicação.

O desaire, que conduziu ao fim da *Literary Digest*, teve no entanto algo de positivo. Levou ao reconhecimento da necessidade de uma abordagem científica nas pesquisas e alertou para a inviabilidade da generalização de resultados de estudos baseados em amostras não probabilísticas. De então em diante, a adoção e aperfeiçoamento da metodologia usada por Gallup e a crescente procura de estudos de opinião levaram à proliferação dos centros de pesquisa e à disseminação de sondagens e outros estudos.

Existindo, atualmente, regras bem definidas acerca dos procedimentos para a realização de sondagens, abundam, na *Web*, pseudo-sondagens que, competindo com as verdadeiras sondagens, exercem a sua quota-parte de influência sobre a opinião pública.

Perante a elevada frequência e quantidade de estudos de opinião com que somos confrontados, e a diversidade da sua origem, torna-se imperativa a posse de competências de cariz estatístico que possibilitem avaliar a sua credibilidade, compreender a metodologia usada e interpretar criticamente os seus resultados e a forma como estes são analisados e relatados nos meios de comunicação.

A INTUIÇÃO NÃO É BOA JOGADORA

Sem que tenhamos consciência disso, no decurso de um dia normal, recorreremos às probabilidades para a tomada de decisão perante situações de incerteza, nas mais variadas circunstâncias. Nestas tarefas decisórias as pessoas usam heurísticas (Tversky & Kahneman, 1974), isto é, processos simplificados de decisão, que se revelam inadequados às situações de julgamento probabilístico e que conduzem a erros sistemáticos. As discrepâncias

existentes entre os julgamentos assentes em heurísticas e as soluções baseadas na Teoria das Probabilidades têm sido alvo de atenção por parte de diversos investigadores, (ver, por exemplo, Tversky & Kahneman, 1974), cujos estudos têm comprovado a reduzida intuição probabilística do ser humano.

Uma das noções fundamentais da Teoria das Probabilidades, a probabilidade condicionada, tem sido identificada como uma das que mais equívocos originam na tomada de decisão em situações de incerteza, existindo inúmeros exemplos ilustrativos desses equívocos, em contextos tão distintos quanto os diagnósticos médicos, a investigação criminal, os concursos televisivos ou os jogos de apostas. (ver, por exemplo, Eddy, 1982; Thompson & Schumann, 1987; Dutta, 1999; Gigerenzer, Gaissmaier, Kruz-Milcke, Schwartz & Woloshin, 2007; ou Sangero & Halpert, 2007).

Para exemplificar a dificuldade que o Homem tem em lidar com a probabilidade condicionada, consideremos um jogo de apostas denominado “Três cartas no chapéu” (Krämer & Gigerenzer, 2005), que consiste numa das muitas variações do problema da “Caixa de Bertrand”, enunciado, pela primeira vez, pelo matemático francês Joseph Bertrand, na sua obra, de 1889, *Calcul des probabilités*.

No jogo “Três cartas no chapéu” existe uma carta (A) com ambas as faces cinzentas, uma carta (B) com uma face cinzenta e outra branca e uma carta (C) com ambas as faces brancas (figura 3).

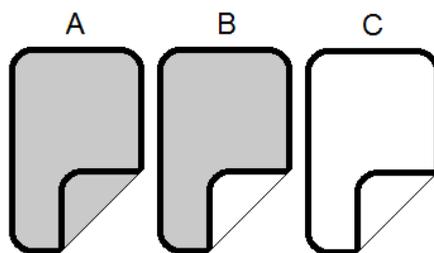


Figura 3: Composição inicial do chapéu

Após baralhar as cartas dentro do chapéu, o operador do jogo solicita ao apostador que retire uma delas, de forma a que só uma das faces seja visível, e a coloque sobre a mesa. Em seguida o operador do jogo aposta, determinada quantia, que a outra face da carta é da mesma cor que a visível. Parecendo-lhe um jogo equitativo, o incauto apostador concorda em apostar, a mesma quantia, que a outra face é de cor diferente.

Suponhamos que a face visível da carta extraída é cinzenta. Este facto exclui a possibilidade de a carta extraída ser a que tem ambas as faces

brancas, reduzindo as possibilidades a uma das restantes duas cartas (figura 4).

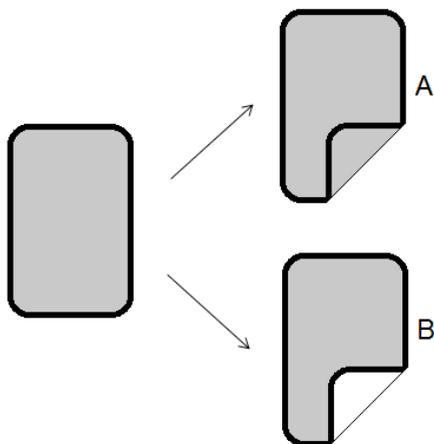


Figura 4: A carta escolhida tem uma das faces cinzenta

Com base na intuição, o apostador assume que a probabilidade de a face escondida ser cinzenta é igual à probabilidade de ser branca, e que a sua hipótese de ganhar é de, portanto igual à do operador do jogo. Está equivocado!

Na figura 5, representámos as cartas da figura anterior, numerando as faces cinzentas de 1 a 3, por uma questão de facilidade de identificação.

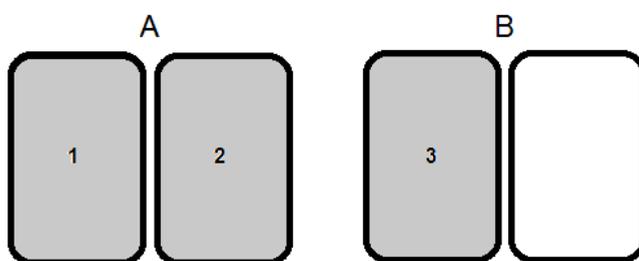


Figura 5: Faces das cartas A e B

Se tiver sido extraída a carta B, a face escondida será branca. Se tiver sido extraída a carta A, a face escondida tanto poderá ser a 1 como a 2. Existe portanto uma probabilidade de $\frac{2}{3}$ de a carta escolhida ter sido a A. O operador do jogo ganha dois em cada três jogos que faz!

COMO OLHA A SOCIEDADE PARA A (I)NUMERACIA?

Em contraste com a concretização de uma escolarização massificada, continuam a verificar-se, em Portugal, reduzidos níveis de literacia / numeracia, tanto entre os estudantes como na população adulta, tal como comprovam os resultados do estudo PISA, que mede o grau de literacia dos estudantes de países da OCDE, e do Estudo Nacional de Literacia (Benavente et al., 1996), sobre a literacia da população adulta portuguesa.

Como reconhecimento da crescente importância da Matemática na sociedade atual e como forma de combate ao insucesso dos alunos portugueses a esta disciplina, têm-se verificado sucessivas reformas do ensino da Matemática, assentes em novos currículos e novas pedagogias e didáticas. Em concordância com as mais recentes orientações científicas internacionais, o atual ensino da Matemática voltou o seu foco para as aplicações à vida real, tentando, desta forma, adequar as competências matemáticas às exigências da sociedade atual e, em simultâneo, melhorar a aceitação da Matemática por parte dos alunos. Face aos recorrentes maus resultados obtidos pelos alunos, conclui-se que há ainda um longo caminho a percorrer.

Desde sempre a Matemática tem sido temida e evitada, e todos conhecemos casos em que essa aversão à Matemática condicionou a opção na área de estudos a seguir. Este fenómeno tem-se repetido ao longo de gerações e atingiu, atualmente, uma tal dimensão que são escassos os alunos dos cursos superiores de engenharias e outros estreitamente ligados à Matemática. Sendo já suficientemente preocupante um futuro Portugal sem matemáticos, físicos ou engenheiros, constata-se que o problema é muito mais abrangente. A rejeição da Matemática, e consequente proliferação da inumeracia, tem consequências que se estendem a toda a sociedade, quer em termos individuais, limitando o acesso ao emprego e à participação cívica do indivíduo e exercendo influência negativa na saúde e bem-estar do mesmo (Carpentieri & Litster, 2009), quer coletivos, com, por exemplo, a perda de competitividade em diversos setores da economia.

Sendo incontestável a relação direta entre o nível de escolarização de um indivíduo e a sua capacidade para participar, interagir e competir na sociedade atual, a importância da Matemática continua a ser subestimada, mesmo entre aqueles que possuem mais elevados níveis de escolarização. Recorrentemente ouvimos alguém declarar a sua aversão e/ou inaptidão para a Matemática. Seja ele um cidadão comum ou uma figura pública, constata-se que, a afirmação proferida não denigre a imagem dessa pessoa, podendo chegar a ser vista, quase, como uma virtude. Mas seria aceite de

igual forma, se alguém afirmasse não dominar a leitura ou a escrita na língua materna?

Como causa e consequência, da alienação de uma considerável fração da população portuguesa em relação à Matemática, persiste a ilusão de que o domínio das operações básicas (ou pouco mais) é suficiente para a vida quotidiana.

Em concordância com os que defendem ser essencial promover a numeracia desde a infância (Paterson, Stringer & Vernon, 2010), algo começou já a ser feito, nas escolas, na tentativa de alteração do estado da situação. Contudo, este esforço nem sempre pode contar com o tão necessário envolvimento de pais e familiares, devido ao facto de muitos deles não reconhecerem a importância do raciocínio e competências matemáticas. Perante isto, será também uma prioridade alterar a atitude da população adulta face à Matemática, consciencializando-a para a gravidade das consequências da inumeracia.

Em virtude do seu impacto, alcance global e carácter disseminador de informação, educação e entretenimento, os *media* serão o veículo mais apropriado nesta árdua e imperativa tarefa de promoção da numeracia, constituindo-se como o interface entre os matemáticos e a sociedade (Hallett, 2003).

Sendo a numeracia um dos domínios indispensáveis à leitura adequada do mundo atual, o seu estímulo, por parte dos *media*, tem um efeito reflexo, visto grande parte das competências inerentes à numeracia serem peças fulcrais ao desenvolvimento da literacia mediática e à formação de indivíduos mais capazes de analisar e descodificar as informações difundidas, e contribuir para o aumento do interesse pelos *media*.

CONCLUSÃO

Numa sociedade em que a informação surge, cada vez mais frequentemente, sob a forma de números e gráficos, a numeracia tornou-se indispensável para uma cidadania informada e interventiva, constituindo um fator determinante, por exemplo, no acesso ao emprego e na saúde e bem-estar dos indivíduos.

A par das reformas do ensino da Matemática, que têm tentado adaptar os saberes às necessidades da vida atual, é necessário alertar a população adulta para as consequências da inumeracia, e proporcionar aprendizagens matemáticas a quem já não estuda. Nesta tarefa, os *media*, pela sua natureza, constituem o veículo perfeito para promover uma mudança

de atitude da sociedade relativamente à Matemática e fazer chegar a numeracia a todos os portugueses. Como retorno, terão espectadores/leitores mais capazes de analisar e descodificar as informações difundidas e mais atentos e interessados pelos *media*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asher, H. (1992). *Polling and the public: What every citizen should know* (2nd ed.). Washington, DC: CQ Press.
- Benavente, A.; Rosa, A.; Costa, A.F. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Berelson, B. R.; Lazarfeld, P. F. & McPhee, W. (1954). *Voting: a study of opinion formation in a presidential campaign*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Blais, A.; Gidengil, E. & Nevitte, N. (2006). Do Polls Influence the Vote? In Henry E. Brady & Richard Johnston (Eds.), *Capturing Campaign Effects Ann Arbor* (pp. 263-279). University of Michigan Press.
- Cazorla, I. M. & Castro, F. (2008). O papel da estatística na leitura do mundo: O Letramento Estatístico. *Publicatio UEPG - Ciências Sociais Aplicadas*, 16(1), 45-53.
- Coben, D. (2000). Numeracy, mathematics and adult learning. In I. Gal (Ed.), *Adult Numeracy Development: Theory, research, practice* (pp. 33-50). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- D'Ambrosio, U. (1996). *Educação Matemática. Da teoria à prática*. Campinas: Papirus.
- D'Ambrosio, U. (1998). Formação de professores: um estudo internacional comparativo. *Revista de Educação PUC – Campinas*, 1(4), 24-32.
- Dutta, P. K. (1999). *Strategies and Games: Theory and Practice*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Eddy, D. M. (1982). Probabilistic reasoning in clinical medicine: Problems and opportunities. In D. Kahneman, P. Slovic & A. Tversky (Eds.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases* (pp. 249-267). New York: Cambridge University Press.

- Gal, I., (2000). The numeracy challenge. In I. Gal (Ed.), *Adult numeracy development: theory, research, practice* (pp. 9-31). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Gigerenzer, G.; Gaissmaier, W.; Kurz-Milcke, E.; Schwartz, L. M. & Woloshin, S. (2007). Helping doctors and patients make sense of health statistics. *Psychological Science in the Public Interest*, 8(2), 53-96.
- Hill, M. & Vicente, P. (2011). Sondagens e seus desenvolvimentos. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Estatística*, 9-13.
- Hughes-Hallett, D. (2003). The Role of Mathematics Courses in the Development of Quantitative Literacy. In B. L. Madison & L. A. Steen (Eds.), *Quantitative literacy: Why numeracy matters for schools and colleges* (pp. 91-98), Princeton, NJ: The National Council on Education and the Disciplines.
- Kahan, D.M. et al. (2012). The Polarizing Impact of Science Literacy and Numeracy on Perceived Climate Change Risks, *Nature Climate Change*, 2, 732-735.
- Kirsch, I.; Jungeblut, A.; Jenkins, L. & Kolstad, A. (1993). *Adult Literacy in America: a First Look at the Results of the National Adult Literacy Survey*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Krämer, W. & Gigerenzer, G. (2005). How to confuse with statistics or: The use and misuse of conditional probabilities. *Statistical Science*, 20, 223-230.
- Lopes, P.C. (2011). *Literacia(s) e literacia mediática*. CIES e-Working Paper nº110.
- Lusardi, A. (2012). Numeracy, Financial Literacy, and Financial Decision-Making. *Numeracy*, 5(1), 1-12.
- Madison, B. L. & Steen, L. A. (2008). Evolution of Numeracy and the National Numeracy Network, *Numeracy*, 1(1), 1-18.
- Montori, V. M. & Rothman, R. L. (2005). Weakness in numbers. The challenge of numeracy in health care. *J.Gen.Intern.Med.*, 20, 1071-1072.
- Moon, N. (1999). *Opinion Polls: History, Theory and Practice*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- Murnane, R.J.; Sawhill, I. & Snow, C. (2012). Literacy Challenges for the Twenty-First Century: Introducing the Issue. *The Future of Children: Literacy Challenges for the Twenty-First Century*, 22(2), 3-15.
- Paterson, E.; Stringer, E. & Vernon, B. (2010). *Count me in. Improving numeracy in England*. London: New Philanthropy Capital.

- Ponte, J. P. (2002). Literacia matemática. In M. N. Trindade (Org.), *Actas do Encontro Internacional Literacia e Cidadania: Convergência e interfaces*. Universidade de Évora: Centro de Investigação em Educação Paulo Freire.
- Ridgway, J.; Nicholson, J. & McCusker, S. (2012). Statistical Literacy, Globalisation and the Internet. In *Proceedings of the 58th World Statistical Congress of the International Statistical Institute* (pp. 952-961).
- Rosa, L. V. (2013). *Inquéritos e sondagens – Dicionário*. UnYLeYa. [ebook].
- Sangero, B. & Halpert, M. (2007). Why a Conviction Should Not Be Based on a Single Piece of Evidence: A Proposal for Reform, *Jurimetrics*, 48, 43-94.
- Squire, P. (1988). Why the 1936 Literary Digest poll failed. *Public Opinion Quarterly*, 52, 125-133.
- Steen, L. A. (1999). Numeracy: The new literacy for a data-drenched society. *Educational leadership*, 57(2), 8-13.
- Steen, L. A. (2001). Embracing Numeracy. In L. A. Steen (Ed.), *Mathematics and democracy* (pp. 107-116). Princeton, NJ: The National Council on Education and the Disciplines.
- Thompson, W. C. & Schumann, E. L. (1987). Interpretation of statistical evidence in criminal trials: The prosecutor's fallacy and the defense attorney's fallacy. *Law and Human Behavior*, 11(3), 167-187.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*, New Series, 185(4157) 1124-1131.

CELIANA AZEVEDO

celianaazevedo@hotmail.com

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA – FCSH / CICS-NOVA; CIMJ

A INFLUÊNCIA DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS RELAÇÕES SOCIAIS DE PESSOAS MAIS VELHAS EM PORTUGAL

RESUMO

Duas tendências que têm afetado a sociedade portuguesa: a evolução e difusão das tecnologias de informação e comunicação e o envelhecimento da população, ou seja, a sociedade de informação está a envelhecer. Assim, analisamos a apropriação e o uso do telemóvel, do computador e da Internet por quatro grupos de seniores com idades entre 61 e 93 anos e tentamos perceber, através de suas narrativas, como a apropriação dessas tecnologias influencia em suas relações sociais e mais especificamente responder à seguinte pergunta: qual a importância do uso e apropriação das novas tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente o telemóvel, o computador e a Internet nas relações sociais de grupos de pessoas mais velhas em Portugal? Utilizamos uma metodologia qualitativa conhecida como grupos focais. A partir das narrativas analisadas, assim como os componentes teóricos que apresentamos, podemos afirmar que a apropriação e uso do telemóvel, do computador e da Internet pelos grupos de pessoas que participaram nesta pesquisa, influencia positivamente nas suas relações sociais. Também verificamos que usar essas tecnologias é uma forma de potenciar a interação social e, portanto, manter uma ligação com outras pessoas é importante para envelhecer com qualidade de vida.

PALAVRAS-CHAVE

Tecnologias de Informação e Comunicação; sénior; relações sociais; envelhecimento

INTRODUÇÃO

Duas tendências têm chamado a atenção para as temáticas idosos e tecnologias: a rápida difusão das tecnologias de informação e comunicação (Czaja & Lee, 2007) e o envelhecimento da população (UN, 2012). Com base nessas transformações, novas áreas de estudos estão a ser exploradas, como as que Coulson (2000) chama de “gerontechnology”.

Dados recentes sobre Portugal indicam que, apesar do uso das TIC ter aumentado entre as camadas mais velhas da população, ainda existe uma diferença significativa em comparação com as faixas etárias mais jovens (OberCom, 2012): em 2012 somente 5% dos usuários da Internet eram portugueses com mais de 64 anos (OberCom, 2012).

Com a sociedade em constante mudança, muitos seniores estão em risco de se encontrarem isolados socialmente, com contacto limitado com outras pessoas ou recebendo ajuda social inadequada (Mellor, Firth, & Moore, 2008). Não ter acesso às tecnologias ou não ser capaz de usá-las pode agravar essa situação e colocar as pessoas mais velhas em desvantagem na capacidade de viverem independentes (Czaja & Lee, 2007).

O estudo *Active ageing and solidarity between generations – A statistical portrait of the European Union 2012* (Eurostat, 2012). realizado nos 27 países da União Europeia indicou que 10% das pessoas com 65 anos ou mais sentem-se excluídas da sociedade. Outra pesquisa desenvolvida em Portugal, *Psicologia do Envelhecimento e do Idoso* (Oliveira et al., 2010), concluiu que o isolamento social (estar só mais que oito horas diárias) aumenta com a idade e que 38,8% daqueles com 65 anos ou mais se encontram nessa situação. Tais níveis de isolamento social são significativos porque estão ligados a efeitos adversos na saúde e bem-estar.

ENVELHECER EM PORTUGAL

De acordo com os Censos 2011 (INE, 2011), Portugal apresenta um quadro de envelhecimento demográfico bastante acentuado com um índice de população idosa (pessoas com 65 e mais anos) de 19%, uma população jovem (pessoas com 14 anos ou menos) de 14,8% e esperança média de vida à nascença de 79,2 anos. Em termos numéricos, a população idosa residente em Portugal é de 2.023 milhões de pessoas. Se compararmos esse valor relativo com os encontrados nas décadas anteriores, fica mais evidente quão ascendente é o envelhecimento português: em 2010 (18%) e em 1960 (8%).

Quanto à escolaridade, são os idosos aqueles que apresentam os níveis mais baixos. Os dados divulgados pelo INE em 2011 demonstraram

que 38% dos portugueses com 65 anos ou mais de idade não possuem qualquer nível de instrução, 45% completaram o 1.º ciclo e somente 5% possuem nível superior (INE, 2012).

Existe uma “feminização” do envelhecimento português com a presença maioritária de mulheres (58%) em relação aos homens (42%) no grupo etário das pessoas mais velhas.

Ao analisarmos as condições de vida e os indicadores de pobreza das pessoas com 65 anos ou mais em Portugal, constatamos que são os mais vulneráveis à condições de pobreza e à exclusão social, pois “estão socialmente marginalizados e em sua maioria, usufruem de rendimentos que se situam abaixo do limiar de pobreza” (INE, 2002, p. 187). De acordo com os dados do Inquérito às Despesas das Famílias (INE, 2012) as condições de vida do idoso refletem piores resultados se comparadas com a média da população.

AS PESSOAS MAIS VELHAS E OS MEDIA DIGITAIS

Muitos dos seniores não têm acesso ao mundo virtual e dessa forma, não podem aproveitar os seus benefícios. De um modo geral, a percentagem de internautas com 60 anos ou mais é consideravelmente mais baixa se comparada com faixas etárias mais jovens (Khvorostianov, Elias, & Nimrod, 2011). Entretanto, o número de pessoas na terceira idade que acedem à Internet tem crescido nos últimos tempos. Esse grupo tem muitos membros com consideráveis condições financeiras e vêm se tornando cada vez mais conscientes das potencialidades das novas tecnologias.

Alguns trabalhos desenvolvidos em Portugal permitem-nos avaliar o uso dos *media* digitais entre as diferentes faixas etárias e entender o acesso das pessoas mais velhas às tecnologias. De acordo com o estudo *A Internet em Portugal 2012* (OberCom, 2012), o acesso doméstico à Internet em Portugal continua a crescer, como vemos no gráfico abaixo.

A pesquisa *A Internet em Portugal 2012* (Obercom, 2012) também determinou a diferenciação do uso da Internet por faixa etária, onde o maior percentual de internautas se localiza entre os mais jovens com idade que vai dos 15 aos 24 anos (90,6%), seguido pela categoria dos 25 aos 34 anos (79,2%). Entre as pessoas com idade de 55 a 64 anos, somente 23,9% dizem aceder a Internet regularmente e este número cai para 5% se consideramos somente aqueles indivíduos com 65 anos ou mais.

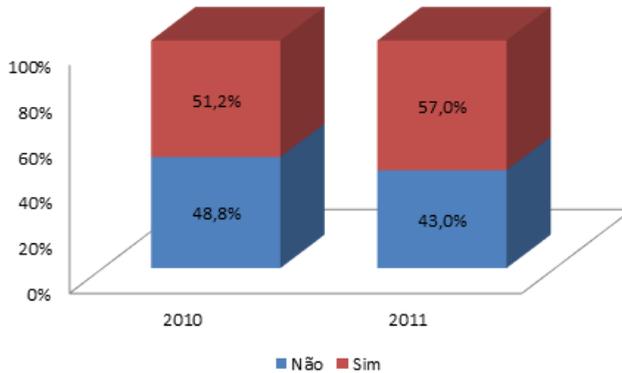


Gráfico 1: Acesso à Internet nos agregados domésticos, 2010 / 2011
 Fonte: OberCom 2011 (N=1250)

Podemos verificar que são os idosos portugueses aqueles que têm mais dificuldade em aceder à Internet. Apesar desses números relativos aos idosos estarem abaixo da média europeia, essa tendência está de acordo com os números relacionados aos demais países europeus. Mortari (2011, p. 2) cita que “no final de 2006, continuavam a observar-se disparidades significativas entre o grosso da população da EU-27 (45% são utilizadores regulares da Internet) e alguns grupos, nomeadamente pessoas com mais de 65 anos (10% de utilizadores da Internet)”.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Para esta pesquisa, trabalhamos com 21 pessoas acima dos 60 anos: seis pessoas com idade entre 61 e 64 e 15 pessoas com 65 ou mais anos, divididas em quatro grupos e que viviam na região de Lisboa. Para atender aos objetivos da pesquisa, ou seja, analisar a relação pessoas mais velhas, TIC e relações sociais, achamos necessário que todos os participantes dos grupos de foco tivessem acesso às três tecnologias alvo da investigação e a possibilidade de as usar se assim o desejassem.

Para a recolha dos dados, foram utilizados grupos de foco. A maioria dos autores concorda que a principal vantagem dessa metodologia é a interação dos entrevistados com o objetivo de gerar informações (Merton, Fiske, & Kendall, 1990; Kitzinger, 1995).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como vimos no capítulo anterior, um terço dos 21 participantes desta análise possui mais de oitenta anos. Essa faixa etária é composta por pessoas que possuem as mais longas experiências sobre mudanças sociais e aquelas que, ao longo de suas vidas, presenciaram inúmeros surgimentos e evoluções tecnológicas (Hagberg, 2012), como podemos constatar a seguir:

Eu nasci antes de 1920. Nesta altura havia pouca comunicação social. Depois, passado uns anos as coisas foram aparecendo. *(Anacleto, 93 anos)*

Eu lembro-me com certeza disso tudo, já tenho muita idade (...). E fomos acompanhando essas evoluções, sempre um modelo novo, foi sempre evoluindo até chegarmos ao computador. *(Helena, 87 anos)*

Para os idosos portugueses, os computadores chegaram tarde em seus trabalhos e em suas vidas ou, na maioria dos casos (95%), ainda não chegou (OberCom, 2012). No entanto, como as novas tecnologias agora definem a sociedade (Bernard & Phillips, 2000), não é surpreendente que os mais velhos, mesmo que de maneira pouco expressiva, venham adotando-as (Czaja & Lee, 2007).

Os computadores chegaram à Segurança Social pouco tempo antes de me reformar e eu não cheguei a ter computador, porque já estava de saída. No emprego nunca trabalhei com computadores. Começaram a distribuir os computadores quando eu já tinha metido os papéis e como eu já ia sair, não chegaram a me dar um computador. *(Josefa, 68 anos)*

Os seniores que tiveram o primeiro contacto com os computadores ainda no mercado de trabalho conseguiram levar esta experiência para suas vidas mesmo depois de se reformarem.

Quando me reformei fui para o Clube Sénior da Expo 98 e tínhamos 12 computadores para brincar, ligados à Internet. Aí é que eu apanhei a verdadeira experiência. A partir daí nunca mais parei. Lá no sindicato *(Lar de Idosos)* chamam-me o “poluidor informático”! *(José, 74 anos)*

Fiz muitos cursos, muita formação para usar os programas da empresa, não é? Depois que me reformei é que

comecei a aprender para mim, outras matérias. *(Manuela, 64 anos)*

Todas as pessoas que participaram neste estudo possuem um telemóvel e utilizam essa tecnologia principalmente para receber e fazer ligações para membros da família e amigos, uma tendência também internacional revelada nos estudos da Ofcom (2007). No grupo 1, o participante de 93 anos atendeu o seu telefone e falou com a filha que vive em África, um contacto que de outra maneira não aconteceria. Assim, fica bastante claro que o telemóvel fortalece as ligações de suas redes sociais e é certamente importante na vida desses seniores.

Tô. Não vais acreditar onde eu estou! Estou no Diário de Notícias a dar uma entrevista! *(Anacleto, 93 anos)*

Alguns trabalhos empíricos (Haddon, 2001) identificaram que, para certas pessoas, existe uma ambivalência entre o uso das tecnologias de informação e comunicação e as relações sociais e atividades relacionadas como bem-estar. Para elas, estar *online*, significava estar isolado ou um substituto para atividades físicas e contacto social “cara a cara”. Nesta pesquisa, o que observamos foi o contrário, talvez devido a idade mais avançada, esses seniores não usam as TIC como forma de substituir o contacto presencial, mas para aceder às pessoas que estão geograficamente inacessíveis. Alguns participantes possuem familiares que vivem em outros países e apreciam os benefícios que as tecnologias podem trazer às suas relações sociais.

Tenho o Skype para ver a minha neta que vive em Londres e isso também gosto muito. *(Helena, 87 anos)*

Tocou-me muito quando eu fiz os meus 80 anos. O meu neto estava na Califórnia, a 10.000 km de distância e falamos um com o outro através da Internet. Eu digo que toda a juventude tem muita sorte em viver neste tempo. *(Susete, 82 anos)*

Uso o Skype para falar para a África do Sul e para a Nova Zelândia. *(Adelaide, 83 anos)*

A partir das narrativas dos entrevistados, ficou bastante claro que o telemóvel e a Internet fortalecem as ligações das redes sociais já existentes, mas em nenhum dos casos serviram para ter contacto com novas pessoas

e, conseqüentemente, aumentar os relacionamentos sociais “cara a cara”. Ou melhor, verificamos que contribui para a restrição dessas redes no sentido de que se tornam mais seletivas. Dentro desse contexto, o telemóvel, o computador e a Internet podem suprir, reforçar, substituir outras formas de comunicação e ilustrar de uma maneira sistemática esta ambigüidade: a capacidade de conectar e desconectar-se, de interagir e de isolar-se. Na verdade, existem preocupações que as redes sociais se tornem muito individualizadas, chamadas de efeito *telecocooning* (Habuchi, 2005).

Não ajuda a aumentar os amigos. Os amigos que temos e os que comunicamos é a mesma coisa. Comunicamos com os nossos amigos de sempre. Não alarga as redes sociais, mantém as de sempre. (*Francisca, 65 anos*)

O meu marido tem telemóvel como eu. Ele olha e vê se é um número que lhe interessa, se não for, não atende. (*Maria, 66 anos*)

Durante a análise, notamos características semelhantes às encontradas no trabalho de Johnsen (2003) que explicou que a comunicação tem uma função importante para além da troca de informação, tornando-se uma forma muitas vezes sem conteúdo ou outra função que não seja a de manter contacto social. Licoppe e Smoreda (2005) falam que as relações próximas podem ser geridas com chamadas curtas e a pessoa que atende a ligação reforça o compromisso ao manter o telefone perto. Os autores afirmam que, nesse contexto, o ato de ligar sobrepõe-se ao conteúdo da chamada, como o que acontece neste caso:

Eu com as minhas filhas, estou sempre em contacto com elas, mesmo que elas estejam fora de casa, estou sempre em contacto com elas através do telemóvel. Às vezes não temos nada importante para falar, mas a gente liga todos os dias. (*Josefa, 68 anos*)

Possuir literacia mediática, ou seja, ser capaz de entender e usar as tecnologias de informação (Gilster, 1998), pode ser um fator determinante para diferentes gerações e grupos de pessoas lidarem com suas vidas diárias. Supostamente, os idosos deveriam acompanhar a evolução das novas tecnologias, pois têm o potencial de abolir diferenças e limites geracionais. No entanto, notamos neste excerto que saber como usar o computador e a Internet pode facilitar o diálogo e, conseqüentemente, as relações intergeracionais:

O facto de terem aulas de computação e de estarem a aprender a usar a Internet facilitou de alguma maneira o diálogo com outras pessoas?

- Claro, aprendemos também os termos certos da comunicação e antes eu não conhecia. Agora quando os mais novos falam já entendemos “ah, pois, é isso”. *(Paula, 64 anos)*

- Eu concordo e acho outra coisa muito importante: é que eles deixam de olhar para nós como se fôssemos analfabetos, os velhotes. *(Joana, 62 anos)*

- Eu tenho um neto que uma vez me perguntou se eu era do tempo dos dinossauros, por não saber mexer no computador. A gente precisa ir avançando, acompanhar... *(Isabel, 73 anos)*

CONCLUSÃO

Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação desenvolvida com base em duas tendências que têm afetado a sociedade portuguesa: a evolução e difusão das tecnologias de informação e comunicação e o envelhecimento da população, ou seja, a sociedade de informação está a envelhecer (Bernard & Phillips, 2000). Assim, analisamos a apropriação e o uso do telemóvel, do computador e da Internet por quatro grupos de seniores com idades entre 61 e 93 anos, que vivem na região de Lisboa, e tentamos perceber, através de suas narrativas, como a apropriação dessas tecnologias influencia em suas relações sociais

A partir das narrativas analisadas nas páginas anteriores, assim como os componentes teóricos apresentados, podemos afirmar que a apropriação e uso do telemóvel, do computador e da Internet pelos grupos de pessoas que participaram nesta pesquisa, influencia positivamente nas suas relações sociais. Também verificamos que usar essas tecnologias é uma forma de potenciar a interação social e, portanto, manter uma ligação com outras pessoas é importante para envelhecer com sucesso.

Ainda que os computadores, a Internet e o telemóvel tenham ficado mais acessíveis a população em geral há relativamente pouco tempo, são instrumentos capazes de modificar profundamente a sociedade, pois

redefiniram os limites e as possibilidades para comunicar. São capazes de suplantar barreiras geográficas, proporcionando oportunidades para as pessoas manterem e alargarem suas redes de contactos beneficiando as pessoas mais velhas, especialmente aquelas que vivem sozinhas ou com dificuldades de se locomover.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernard, M. & Phillips, J. (2000). The challenge of ageing in tomorrow's Britain. *Ageing and Society*, 20(1), 33–54. doi:10.1017/S0144686X99007576
- Coulson, I. (2000). Introduction: Technological Challenges for Gerontologists in the 21st Century. *Educational Gerontology*, 26(4), 307–315.
- Czaja, S. J. & Lee, C. C. (2007). The impact of aging on access to technology. *Universal Access in the Information Society*, 5(4), 341–349. doi:10.1007/s10209-006-0060-x
- Eurostat. (2012). *Active ageing and solidarity between generations: A statistical portrait of the European Union 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2785/17758
- Gilster, P. (1998). *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Habuchi, I. (2005). Accelerating Reflexivity. In I. Mizuko; D. Okabe & M. Matsuda (Eds), *Personal, Portable, Pedestrian: Mobile Phones in Japanese Life* (pp. 165–182). Cambridge: MIT Press.
- Haddon, L. (2001). Time and ICTs. In Workshop “Researching Time” (p. 13). London. Acedido em <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/whosWho/AcademicStaff/LeslieHaddon/Time.pdf>
- Hagberg, J. (2012). Being the oldest old in a shifting technology landscape. In E. Loos, L. Haddon, & E. Mante-Meijer (Eds.), *Generational of new media* (pp. 89–106). England: Ashgate.
- INE. (2002). O envelhecimento em Portugal: Situação Demográfica e sócio-económica recente das pessoas idosas. *Revista de Estudos Demográficos*, pp. 185–208. Lisboa.
- INE. (2011). *Censos 2011-Resultados Provisórios*. Lisboa: INE. Lisboa. Acedido em <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Censos+2011+-+Resultados+provisórios#2>
- INE. (2012). *Censos 2012 - Resultados definitivos*. Lisboa.

- Khvorostianov, N., Elias, N., & Nimrod, G. (2011). "Without it I am nothing": The Internet in the lives of older immigrants. *New Media & Society*, 14(4), 583–599. doi:10.1177/1461444811421599
- Kitzinger, J. (1995). *Introducing Focus Groups*. UK: Glasgow University Media Group.
- Johnsen, T. (2003). The Social Context of the Mobile Phone Use of Norwegian Teens. In J. Katz (Ed.), *Machines that Become Us: The Social Context of Communication Technology* (pp. 161–170). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Licoppe, C., & Smoreda, Z. (2005). Are social networks technologically embedded? *Social Networks*, 27(4), 317–335. doi:10.1016/j.socnet.2004.11.001
- Mellor, D., Firth, L., & Moore, K. (2008). Can the Internet Improve the Well-being of the Elderly? *Ageing International*, 32(1), 25–42. doi:10.1007/s12126-008-9006-3
- Merton, R., Fiske, M., & Kendall, P. (1990). *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. New York: Free Press.
- Mortari, F. (2011). *Inclusão digital das pessoas mais velhas: Uma experiência de ações de formação nos Espaços Internet em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Ciências da Educação. Universidade Técnica de Lisboa.
- OberCom. (2012). *Sociedade em Rede. A Internet em Portugal 2012*. Lisboa. Acedido em <http://www.obercom.pt/client/?newsId=548&fileName=sociedadeRede2012.pdf>
- Ofcom, The Office of Communications. (2007). *Social inclusion and communications : a review of the literature*. Acedido em http://www.communicationsconsumerpanel.org.uk/downloads/Research/LowIncomeConsumers_Research/Social%20inclusion%20and%20communications/Social%20inclusion%20and%20communications.pdf
- Oliveira, C. R. de; Rosa, M. S.; Pinto, A. M.; Amália, M.; Botelho, S.; Morais, A.; & Veríssimo, M. T. (2010). *Estudo do perfil do envelhecimento da população Portuguesa*. Coimbra: GERPI
- UN. (2012). *Population Ageing and Development 2012*. Acedido em <http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/ageing/population-ageing-development-2012.shtml>

CONCEIÇÃO LOPES; ANA MONTEIRO; ANDREIA
SILVA & ANA PATRÍCIA OLIVEIRA

col@ua.pt; asmonteiro@ua.pt; silva.andreia@ua.pt; apoliveira@ua.pt

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E ARTE, UNIVERSIDADE DE AVEIRO

DESIGN DE LUDICIDADE COPARTICIPATIVO COM CRIANÇAS: UMA TEORIA NA COCONSTRUÇÃO DA LITERACIA MEDIÁTICA

RESUMO

Este artigo coloca à discussão o quadro teórico e a metodologia do *design* de ludicidade coparticipativo, construído ao longo de três décadas e utilizado na coconstrução de competências da literacia mediática com crianças. A teoria do *design* de ludicidade coparticipativo tem uma estrutura axiomática e pode aplicar-se em diversos contextos, sendo o seu objeto de estudo a análise compreensiva das interações coparticipativas dos protagonistas, em situação. As interações conversacionais sobre temas dos mundos de vida dos protagonistas e o debate coletivo são o foco desta metodologia. A influência e os efeitos dos *media* aos quais as crianças estão expostas são o foco central do projeto “Trocado por Miúdos”. O que veem, pensam, explicam e sugerem as crianças sobre os conteúdos que consomem, dos *media* que utilizam. Através de seis eixos conceptuais apresentamos os conteúdos estruturantes da teoria (Lopes, 1985), e a metodologia por eles sustentada, afinada no referido projeto realizado com crianças, educadores e professores do jardim-de-infância e do ensino básico, do Colégio A Torre, Lisboa (2009-2014).

PALAVRAS-CHAVE

Ludicidade; *design* de ludicidade coparticipativo; literacia mediática

EIXOS DE COMPREENSÃO E ANÁLISE DO DESIGN DE LUDICIDADE COPARTICIPATIVO

A teoria do *design* de ludicidade coparticipativo (Lopes, 2004) tem os seus fundamentos na teoria da comunicação de Bateson (1977; 1980), na teoria orquestral da comunicação de Watzlawick, Beavin e Jackson (1967), na teoria da ludicidade de Lopes (1998), na teoria da experiência de Rodrigues (1997). Contextualizada na intervenção com crianças é enriquecida

pela noção de humano subjacente à Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (ONU, 1989). Através de seis eixos conceituais: paradigma da Criança coparticipativa; interação conversacional comunicativa; ludicidade e *design* de ludicidade; literacia, cidadania e literacia mediática; influência e efeitos da exposição aos *media*; metodologia do *design* coparticipativo com crianças, pretendemos expor o desígnio que o título enuncia.

O PARADIGMA DA CRIANÇA COPARTICIPATIVA

O paradigma da Criança coparticipativa não tem outra condição que não seja a reafirmação da Criança como sujeito de direitos e deveres, protagonista do processo de coconstrução social do seu projeto de ser-existir-no-mundo. Este paradigma sublinha a interação conversacional, dialógica e de permanente negociação, compartilhadas entre crianças e entre estas e adultos na *praxis* quotidiana. A busca da intercompreensão mútua e a participação ativa da criança são os princípios incontornáveis da *praxis*. Distingue-se das perspetivas protecionista, do “paradigma da criança dependente”, onde a criança é considerada como objeto de intervenção, e da perspetiva liberalista, do “paradigma da criança emancipada” onde a criança é considerada como oprimida, sujeita ao livre arbítrio da autoridade do adulto (Lowden, 2002). Quer num caso, quer no outro não lhes é reconhecida a cidadania, sendo-lhes negado a proatividade corresponsável do sujeito de direitos e deveres (Lansdown, 1995). A coparticipação ativa alude à interação comunicacional que significa compartilhar, coconstruir a intercompreensão e esta pressupõe espontaneidade e livre escolha.

A dinamização da condição de ludicidade é importante para compreender e promover as orientações subjacentes ao paradigma da criança coparticipativa. O elevado grau de “abertura” de si a outrem pressupõe um elevado grau de implicação da criança e do adulto que, espontaneamente, clarificam a definição inicial da “situação” (Goffman, 1974) e enunciam, explícita ou implicitamente, os princípios que vão regular a coparticipação dos protagonistas no desenrolar da situação: “assim eu me vejo, assim eu te vejo, assim eu quero que tu me vejas”. Liberdade, espontaneidade e responsabilidade são três dimensões da coparticipação. A propósito e segundo Natália Fernandes (2009) compartilhamos do reconhecimento de que “abertura, oportunidade e obrigações” são três graus de responsabilização do modelo de participação das crianças que Shier (2001) desenvolveu a partir das teorias dos pioneiros Arnstein (1979) e

Hart (1992), definindo cinco níveis de participação: disponibilidade para escutar as crianças; apoio à expressão das perspetivas; consideração das suas perspetivas; envolvimento no processo de tomada de decisão; partilha de poder e responsabilidade na tomada de decisão.

O exercício do poder pessoal de cada um dos protagonistas da situação, adulto e criança, é uma questão pertinente a cuidar. A propósito do poder, Foucault alerta-nos para este referindo-o como

Um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidades onde vem inscrever-se o comportamento dos sujeitos actantes: incita, induz, contorna, facilita ou torna mais difícil, alarga ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, constrange ou impede completamente; mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos atuantes, na medida em que agem ou em que são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações” (Foucault,1995, pp. 243-244)

Ora, é na gestão cuidada da relação e da interação interpessoal (Watzlawick et al., 1967) que a coparticipação ativa, se concretiza, sustentada pelos princípios éticos e estéticos subjacente a noção de criança inscrita na Convenção dos Direitos da Criança. Coparticipar é o grande campo da interação comunicativa, cujo referencial é o mundo da experiência que se manifesta na linguagem, não é o mesmo que a soma aritmética dos interlocutores em presença.

A INTERAÇÃO CONVERSACIONAL COMUNICATIVA

Há uma unidade indivisível do paradigma da Criança coparticipativa com o mundo de experiência da linguagem (Rodrigues,1997) e a conversa é uma das suas estratégias. Falar é realizar a complexidade e pluridimensionalidade de atos verbais, que no seu valor comunicativo permitem ao sujeito falante *vs.* sujeito comunicante apropriar-se das entidades da língua e integrar-se numa *praxis* social. Falar, numa perspetiva dialógica, é o lugar de encontros de intersubjetividades. Conversarmos para nos encontrarmos e para através da fala dos outros nos descobrirmos. A conversa representa o vivo, a língua a instituição, e a linguagem o ser que nela mora (Lopes, 1990).

Na interação conversacional (Figura 1, Lopes 1990) o testemunho e a partilha simbólica da experiência são dominantes, assim como a relação de cooperação existente entre os interlocutores. Contrariamente a esta, na interação conversacional sumária é o aspeto competitivo dos interlocutores

e a transmissão da informação que domina. Neste sentido, nem todas as interações são comunicativas e nem todas as interações verbais são comunicativas.

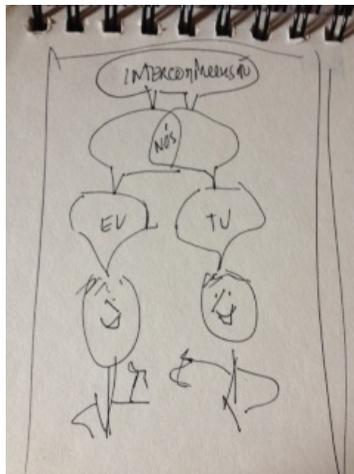


Figura 1: Interação conversacional

Há uma noção central para determinar a natureza da interação comunicacional da interação verbal, é a noção de contrato, existente entre os interlocutores. Se todo o contrato é algo que resulta de um acordo de vontades, como é que esse contrato se institui no *design* de ludicidade coparticipativo? A resposta é, vai-se coconstruindo, a par e passo, na rotina da interação comunicativa, num percurso onde se podem identificar vários estádios e fases com níveis de coresponsabilização diferenciada e evolutiva. O grau de liberdade, espontaneidade e de bem-estar propulsiona a motivação intrínseca dos protagonistas, crianças e adultos, que mantêm vivo o debate compreensivo e avaliam os seus efeitos.

A perspetiva holística do paradigma da criança coparticipativa sublinha a ética e a estética das interações e inter-relações vivenciadas pelo adulto, no compromisso com a criança cidadã. Todos juntos, compartilham a aventura da conquista da literacia sobre o mundo. As crianças, tal como os adultos, ao falarem, ordenam e clarificam os seus mundos de vida interiores e o mundo que as rodeiam. Ambos instituem, com referência a si próprios, um campo de perceção onde cada um se situa e onde situam os objetos. Quer uns, quer outros falam e escutam ativamente, dando sentido à liberdade e à responsabilidade dos efeitos das escolhas que espontaneamente fizeram em situação.

LUDICIDADE E DESIGN DE LUDICIDADE

A ludicidade (Lopes, 1998, 2003b) é uma condição humana que destaca a totalidade ontológica e mundividente do ser Pessoa (Lopes, 2014). Designa o campo de estudos académicos que emerge do campo de estudos da Pragmática da Comunicação. A identidade do conceito e da teoria da ludicidade emerge da conexão estabelecida entre comunicação e ludicidade. Ludicidade é comunicação. Contudo, comunicação nem sempre manifesta a ludicidade. Porém, esta é a manifestação privilegiada da comunicação das crianças (Lopes, 2014) e ocupa o lugar central, no eixo das intermediações com o mundo de vida.

O padrão concetual do *design* de ludicidade desenvolve-se a partir de uma estrutura que integra, no mesmo nível de importância, três dimensões em interação circular (Figura 2) que geram processos estruturantes e iterativos no processo que se *designa* de *design* da ludicidade, apesar de cada uma delas apresentar especificidades no percurso da sua realização e desenvolvimento. (Lopes, 2014).

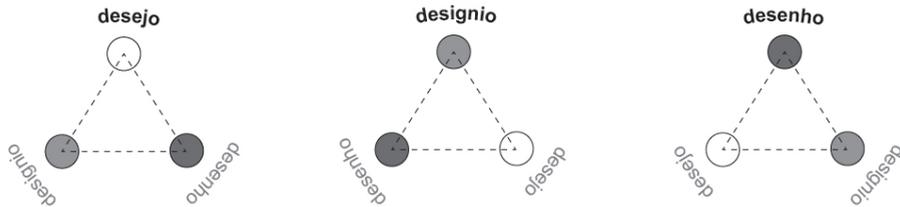


Figura 2: Representação gráfica da tríade do design de ludicidade coparticipativo (Lopes, 2004)

LITERACIA, CIDADANIA E LITERACIA MEDIÁTICA

A literacia mediática é uma das dimensões da literacia e da cidadania ativa. Através dela, a formação de sujeitos reflexivos, críticos, argumentativos, lúdicos e interventivos, que se orientam por valores referidos ao Humano, é exponencialmente potencializada. A literacia, tal como a cidadania, estão vinculadas ao conceito de hominidade (Lopes & Pereira, 2011), pertencem ao estado natural do ser humano, nascem com ele e revelam-se através dos seus mundos de experiência – natural, subjetivo, intersubjetivo (com destaque para o mundo da experiência da linguagem, mundo constituinte de todas as dimensões da experiência humana (Rodrigues, 1999).

A vida quotidiana está saturada de mensagens, quer estejamos ou não disso conscientes, estamos constantemente religados e expostos às suas influências, sejam elas decorrentes da interação face a face ou da interação mediada pelos dispositivos artificiais de comunicação, sejam eles os *media* de massa ou *media* individualizados. Se no face a face presencial entre adultos e crianças, o tempo e o lugar para a interação conversacional, geralmente, escasseia, já na interação mediada pelos *media*, o tempo sempre sobra, sendo cada vez mais invasivos e agressivos na forma como captam a atenção das pessoas. A apreensão de níveis elevados de competências de literacia e de literacia mediática, em particular, é o caminho para cada pessoa poder ser capaz de filtrar essas influências e fazer as suas melhores escolhas e delas retirar o melhor proveito.

A literacia mediática é um conceito compósito multidimensional, em que os conteúdos e a diversificação da relação das modalidades discursivas da comunicação e da experiência, testemunho, transmissão e partilha simbólica estão no centro da questão. A definição do conceito pela Comissão das Comunidades Europeias (2007) também contribuiu para a clarificação do conceito, designando-a como “a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (Oliveira & Lopes, 2011, p. 789). Mais do que capacidade, a literacia mediática é um processo de manifestação de competências, que cada pessoa, independentemente da idade, possui em determinado grau, o que lhe permite interpretar os significados das mensagens que lhe são ou não dirigidas, reconstruir, questionar, problematizar, assimilar, rejeitar ou discordar e que fazem parte do seu património existencial (Lopes, 2013). É nesta perspetiva que se coloca a definição de Potter (2013, p. 22), ao defender que a literacia mediática é o “conjunto de perspetivas que utilizamos quando nos expomos aos *media* de massas para interpretarmos as mensagens”.

Cada pessoa é, simultaneamente, um emissor-recetor, recetor-emissor altamente seletivo. As tecnologias e os conteúdos veiculados pelos *media* são sensorialmente atrativos e o seu uso desencadeia um conjunto de sensações agradáveis. No hábito da exposição aos *media*, as pessoas experienciam reações agradáveis, tornando-se dependentes dessas mensagens pelo prazer que desencadeiam. As influências positivas são múltiplas e diversificadas, fortalecem aprendizagens, induzem a mudanças, criam hábitos, reforçam atitudes, crenças e comportamentos. Alguns dos fatores que contribuem para estes efeitos positivos são a orientação reflexiva utilizada no processo da filtragem dos conteúdos que emergem de competências

da literacia mediática. Mas, também, podem conduzir a efeitos negativos através da perda da capacidade de vigilância, induzir a comportamentos de passividade e de banalização da violência interpessoal, seja ela de natureza física ou simbólica. Os *media* imitam, cada vez melhor, os dispositivos naturais da comunicação humana (Rodrigues, 2009). Cada vez é mais simples o seu manuseamento e o acesso das crianças, as quais usam os *media* dos pais com a mesma familiaridade com que fruem brinquedos e jogos. Sem grande esforço, estas ficam expostas à influência dos conteúdos mediáticos, nomeadamente àqueles que a elas são especialmente dirigidos, com destaque para a televisão que, ainda assim, continua a ser o *medium* privilegiado das crianças.

Fatores como a convergência e conexão dos *media* artificiais atraem o uso destes meios. Da interação da criança com os *media* resulta a aquisição de experiências e informações, às quais a criança na vida real não consegue obter, ou seja, através do mundo representado pelos *media* a criança expande as suas experiências do mundo real, passando também a entender melhor o meio que a rodeia. Não obstante, por vezes, é difícil delimitar as fronteiras que separam estes dois mundos, o real e o veiculado pelos *media*, o que leva, muitas vezes, a considerá-los como a realidade real vivenciada pela criança.

A exposição da criança aos *media* faz parte do seu quotidiano (Peireira, 2009), o que permite que esta, rapidamente, realize uma filtragem, sem muito esforço, concentrando a sua atenção nos conteúdos que lhe interessam, quaisquer que eles sejam. Cada vez mais, a programação, horários e conteúdos de emissão são direcionados a segmentos de audiência distintos. A quantidade, qualidade, conhecimento e partilha de valores positivos, e em número de horas, aumentou devido em parte ao alargamento do número de canais dirigidos especificamente às crianças. A dinamização dos públicos através da extensão nas redes *online* de interação, utiliza diversas estratégias de ludicidade que geram elevados níveis de satisfação e de fidelização (Moutinho, 2011). Porém, nem tudo são benefícios, o acesso fácil à informação e a vulgarização da utilização de mais do que um meio de comunicação ao mesmo tempo traz, também, efeitos não desejados. Através da aquisição de graus elevados de literacia mediática será possível separar o que é o mundo real e o que é mundo dos *media*. Ao ser *media* literada, a criança torna-se insubmissa nas influências dos *media*. Proativamente questionante no confronto com os conteúdos que recebe dos *media*, estará em melhores condições de olhar, ver e atuar sobre os seus efeitos.

O papel dos adultos é fulcral na dinamização da motivação e mobilização das crianças para a causa social da literacia mediática. Esta

causa é um processo comunicativo. Mobilizar, de acordo com Márcio Henriques, “é a reunião de sujeitos que definem objetivos e compartilham sentimentos, conhecimentos e responsabilidades para a transformação de uma dada realidade, movidos por um acordo em relação a determinada causa de interesse público” (2004, p. 15). Toro e Werneck (2004, p. 32) definem mobilização social como o “processo de convocação de vontades para uma mudança de realidade, através de propósitos comuns, estabelecidos em consenso. Envolve o compartilhamento de discursos, visões e informações e, por isso, exige ações de comunicação em seu sentido mais amplo”. Ora a questão da literacia mediática individual, pela conversa e pelo debate torna-se numa questão coletiva, uma questão de todos. E, interpretando São Pedro, Vieza, Pinto, Frederico e Henriques (2014), este processo de coletivização só se cumpre quando as percepções e ações se deslocam em *continuum*, do interesse individual para o coletivo. O que só acontece quando a questão é discutida, e com o esforço de todos, tratada, percebida, compreendida e visualizada como pertença e causa do grupo. E a razão para o debate é concreta, do interesse de todos, valoriza quem é o outro, criança ou adulto, parte do que já sabem, induz à coconstrução da mudança e orienta-se para a ação de direitos e valores.

É neste processo que se aprende a aprender, a criar e a treinar a descodificação da realidade experienciada, possibilitando a aquisição de estruturas de pensamento e modelos de interação social que potenciam a aquisição e manutenção de níveis de controlo pessoal sobre as influências e os efeitos dos estados de exposição aos *media*. A mobilização para a causa da literacia mediática e da cidadania tem objetivos pré-definidos, um propósito comum, é uma escolha deliberada, pressupõe uma convicção coletiva de relevância da aquisição de elevados graus de literacia mediática e de cidadania. Há um sentido de público, de algo que é importante para cada um, mas também, convém a todos, como projeto de sociedade democrática mais humanizada, feliz e coparticipativa. Elevados graus de literacia mediática são reveladores das práticas de cidadania ativa de pessoas reflexivas, críticas, argumentativas, lúdicas e interventivas, as quais se orientam por valores de igualdade, liberdade e responsabilidade, referidos à noção de Humano subjacente à Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

INFLUÊNCIA E EFEITOS DA EXPOSIÇÃO AOS MEDIA

Os *media* não estão isolados dos mundos de experiência das pessoas, nem da sociedade.

Na perspectiva de Potter (2013), a influência tem origem em diversos estados de exposição das pessoas aos *media*, que conjugam três fatores: presença física, percepção e disponibilidade psicológica. Os efeitos são resultados da influência dos *media* e são diversos, de acordo com uma tipologia, a qual mais à frente se apresentará. Podem ser analisados em termos de microanálise (centrados na pessoa), ou de macroanálise (centrados nas instituições, sociedade e nos próprios *media*). Relativamente à natureza dos efeitos, Potter (2013) refere a existência de efeitos de manifestação, aqueles que são imediatamente observáveis e de efeitos de processo, os quais se revelam no curto e longo prazo, que influenciam a nossa forma de pensar, sentir e agir, quer tenhamos ou não deles consciência. É sobre o controle destes últimos que a literacia mediática se torna fundamental, pois ao conhecê-los, cada pessoa poderá automobilizar-se no controle da influência dos *media* sobre si mesma.

Contudo, Potter interroga-se sobre quais são os principais efeitos provocados pelos *media* e tenta explicá-los através de uma tipologia dos efeitos dos *media*, fisiológico, cognitivo, crenças, atitudes, afetos e comportamentais. Não sendo possível, pela extensão, explicar cada um dos tipos e os processos que implicam sublinha-se, por um lado, que os *media* são potenciadores do desenvolvimento humano social e lúdico e, por outro, fruindo-os, será necessário ser deles independente e os questionar.

São os estados individuais de exposição aos *media* que determinam o tipo de influência e de efeitos deles decorrente. Segundo Potter, o estado de exposição de tipo “piloto automático”, ou seja, o modo inconsciente, pode facilitar a programação da mente, os objetivos definidos pelos programadores são, potencialmente, atingidos, o que pode ser benéfico, relaxante e prazenteiro ou, por outro lado perverso, ao poder induzir à assimilação de diversos tipos de efeitos, situação que é causada pelo crescente número de mensagens a que se está exposto, sem que disso se tenha consciência. Mas também, o estado de atenção, o estado de transporte e autorreflexivo podem desencadear outro tipo de influências e de efeitos. No estado de atenção, contrariamente ao automático, regista-se conscientemente a exposição. Já no estado de transporte, apesar de também se caracterizar pela atenção consciente, diferencia-se do anterior, no sentido em que, mais do que simplesmente prestar atenção à mensagem exposta, a pessoa envolve-se com a mesma, chegando mesmo a perder o controlo do próprio mundo social do qual faz parte. É aqui que a literacia mediática faz toda a diferença. Os níveis elevados de literacia possibilitam a aquisição e desenvolvimento do estado autorreflexivo. Ao contrário de todos os outros estados de

exposição aos *media*, o autorreflexivo implica que cada pessoa, apesar de ter uma grande envolvimento cognitiva com a mensagem em si, tenha também consciência de si próprio, ao mesmo tempo que processa o conteúdo da mensagem exposta (Potter, 2013)

Um dos hábitos mais apontados, por autores como James Potter (2013) como hábitos favoráveis à coconstrução de literacia mediática com crianças é o de partilhar os estados de exposição aos *media*, acompanhando-as nesta atividade. Desta forma, as crianças criarão hábitos similares e começarão também elas a analisar o conteúdo, questionar os factos e a pôr em causa aquilo que lhes é apresentado, impulsionando-as a procurarem mais informação sobre um determinado assunto, ao invés de aceitarem acriticamente, tudo o que lhes é transmitido pelos *media*. Desta forma, sublinha o autor, as crianças compreenderão melhor o significado das mensagens (Potter, 2013).

Assim sendo, torna-se necessário dar um contributo concetual e experiencial para promover e desenvolver níveis elevados de aquisição da literacia mediática. Este fator torna-se mais preocupante quando referente ao público infantojuvenil que, devido a características particulares do seu crescimento e desenvolvimento são uma audiência singular vulnerável e que necessita da atuação de pessoas significantes dos seus mundos de vida, para as ajudar a filtrar e compreender de modo crítico as mensagens dos *media*.

A METODOLOGIA DO DESIGN DE LUDICIDADE COPARTICIPATIVO

A palavra metodologia, do grego *méthodos* + *lógos*. Método significa organização e lógica quer dizer estudo sistemático, investigação. Etimologicamente metodologia significa o estudo dos caminhos a serem seguidos, dos instrumentos utilizados para se construir o conhecimento científico. O *design* de ludicidade coparticipativo é uma metodologia qualitativa. É interativa, no sentido que lhe atribui Bateson (1977), em que tudo está religado, onde as partes só fazem sentido quando compreendidas na dinâmica de totalidade, fazendo a conexão das interações e inter-relações entre os protagonistas em situação, entre os diversos métodos e as técnicas que utiliza e os adapta, de acordo com o objeto de estudo, os protagonistas e os contextos da realidade em que se intervém. Em simultâneo, faz-se a recolha, registo, codificação e interpretação dos dados, à luz do enquadramento teórico de onde surge a metodologia. A realidade é uma coconstrução que emerge do processo da comunicação

e, como tal, está sempre em movimento e em permanente mudança. Desta forma, a concetualização da metodologia possibilita, por um lado, dar conta dessa dinâmica analisando cada situação e, por outro, dinamizar o grupo, focalizar a interação conversacional no tema alvo e recolher os dados, codificando-os e organizando-os num todo compreensivo para os devolver aos protagonistas do grupo, para serem por eles reinterpretados, confirmados e continuados na direção contraturalizada. É, também, influenciada pelo interacionismo simbólico, (Mead, 1953; Blumer, 1969). A experiência simbólica amplia a percepção e facilita a imaginação e a fantasia; os significados são produtos da interação social e o signo é o objeto material que está na origem do significado. As pessoas transformam, selecionam, organizam, reproduzem e transformam os significados e os processos interpretativos em função das suas expectativas e propósitos. É, igualmente, sistémica, construtivista, de investigação-ação (Barbier, 1985) e de inspiração etnográfica (Malinowski, 1922; Mucchielli, 1977).

Na busca permanente da descoberta das ferramentas mais eficazes no desígnio da coparticipação encontramos, na metodologia qualitativa, a melhor opção e na investigação-ação etnográfica, hermenêutica e dialética, alcançamos a estabilidade e o questionamento científico necessário à investigação organizada, ao controle rigoroso das observações e à operacionalização dos conhecimentos teóricos inicialmente referidos, assumindo e controlando os níveis de subjetividade do investigador, dado que a neutralidade não existe.

Com o objetivo de agilizar a compreensão e verificação das potencialidades na promoção e desenvolvimento de competências da literacia mediática em coparticipação com crianças, apresenta-se o conjunto de métodos de dinamização da interação comunicacional, da recolha, do registo, da codificação e da interpretação dos dados recolhidos.

O processo da metodologia de *design* de ludicidade coparticipativo está focalizado nos métodos do grupo de discussão e do *focus* grupo e utiliza vários métodos de recolha e de análise de dados e instrumentos construídos em coerência com os mesmos. A entrevista qualitativa (Patton, 1980), a constelação de atributos (Moles & Janiszewski, 1960) e o diferencial semântico (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957) são os principais. O diferencial semântico e a constelação de atributos foram adaptados aos propósitos dos vários projetos de investigação, facto de que se dará conta mais adiante. De forma breve, apresentam-se cada um dos métodos. Interpretando Lewin (1946) afirma-se que a característica dominante do grupo de discussão é a interação conversacional. Cada membro do grupo tem a

liberdade de estruturar, como quiser, o seu discurso e manifestar a sua opinião, abertamente, sobre o assunto que o grupo debate. No *focus* grupo a interação entre os membros do grupo é menos aberta, sendo diretiva e controlada pelo mediador-dinamizador da situação. Tanto o grupo de discussão, quer o *focus* grupo têm por objetivo a confrontação de opiniões, ideias e sentimentos dos participantes, para juntos chegarem a conclusões, acordos e decisões (Mucchielli, 1977). A diferença entre GD e FG reside no facto de que o grupo de discussão é aberto à discussão espontânea.



Figura 3: Representação do religar das quatro redes de interação social lúdica, protagonizado por cada um dos coparticipantes, no contexto das intermediações.

O método das intermediações protagonizadas entre os sujeitos e dinamizadas no *design* de comunicação e ludicidade coparticipativo

As intermediações dinamizadas na intervenção coparticipada estão representadas no esquema da Figura 3 (Lopes, 1985, 2003a) que é sustentado pela “Teoria do agir comunicacional” de Habermas (1986a, 1986b). Neste esquema há que considerar a existência dos dois níveis de dinamização coparticipativa: a programada formal e a não programada informal. Dentro de cada nível, as intermediações dinamizam, de modo simultâneo, as quatro redes de interação social lúdica (Figura 3): ascendente, descendente, diagonal e horizontal (Lopes, 1985). No nível informal as referidas redes de interação são dinamizadas por qualquer um dos protagonistas do grupo, que de livre e espontânea vontade se escolhem para conversar, brincar, jogar, partilhar silêncios, expressões, gestos, entre outras atividades, fora dos espaços de reunião programada. Já no nível formal programado, as intermediações ocorrem num espaço e tempo de encontro/reunião com um foco temático. Neste nível, a intervenção do adulto – mediador – é central na dinamização do fluxo comunicacional nas redes sociais das intermediações. A rede descendente é o lugar de quem produz os enunciados, os dirige ao grupo e os coloca à discussão, geralmente é o lugar da iniciativa conversacional e de comando da ação protagonizado pelos adultos, nos estádios iniciais do percurso de investigação-ação (onde há lugar para a apresentação, explicação, discussão do propósito da ação mediadora,

elaboração do contrato de comunicação e transmissão da informação sobre a missão que vai religando e mobilizando os protagonistas da situação na causa social comum); a rede ascendente é o lugar do mediado, da escuta ativa, da observação atenta e proactiva de resposta e da retroação dinamizada pelo mediado. No estádio inicial do *design* coparticipativo com crianças, o mediado é, geralmente, ocupado por elas, enquanto recetores-emissores proativos, de onde emergem retroações, sugestões, interpelações e esclarecimentos; a rede diagonal é o lugar ocupado por cada um, no seio do grupo de debate, podendo ser à vez mediador e ou mediado, é também o lugar da interação de complementaridade de opiniões entre todos os protagonistas em presença, independentemente de serem mediador ou mediados na situação em causa; e a rede social de interação horizontal, é o lugar da interação de simetria, onde todos estão em situação de aprendentes. O *design* de ludicidade coparticipativo envolve a conexão dos dois níveis, programado e não programado informal. O nível informal ocorre fora do contexto da recolha de dados e potencia a ocorrência da necessária interação espontânea no nível programado formal. A coparticipação só é possível na convivialidade espontânea, fundamental para a coconstrução da relação interpessoal de confiança e reciprocidade mútua. Quando a relação atinge o estádio da confraternização, a programação é coconstruída, compreendida, discutida, reconhecida, aceite ou problematizada e/ou não aceite. O cuidar dos adultos é, continuamente, exigente e vigilante em todos os estádios do percurso.

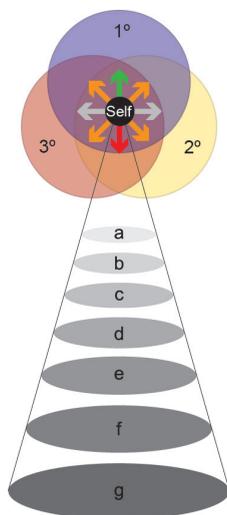


Figura 4: Representação da estrutura do processo do agir comunicacional e dinamização das intermediações protagonizadas, ao longo do percurso evolutivo da coparticipação (Lopes, 1985, 2003a, p.23).

○ MÉTODO DAS INTERMEDIÇÕES — ESTRUTURA DA INTERVENÇÃO E DINAMIZAÇÃO

O processo de intermediações representado na Figura 4, dá conta de como se estrutura a dinamização do agir comunicacional no *design* de ludicidade coparticipativo, o qual se passa a explicar. Existem três círculos que representam os três eixos de protagonistas da dinamização. O 1.º eixo é o mediador, é o lugar do adulto; o 2.º eixo é a mediação que a ação comunicacional e a ação de ludicidade dinamizam e é colocada em situação, pelo mediador e pelo mediado e o 3.º eixo é o mediado, é o lugar da criança que transaciona o seu lugar e assume o lugar do adulto no eixo mediador. O eixo mediador, diz respeito ao adulto interventor-formador-investigador responsável pela dinamização das intermediações com as crianças, neste caso os professores e educadores; o eixo da mediação, diz respeito ao tipo e estratégia de ação comunicacional e à ação de ludicidade, no entanto convém destacar que a ação comunicacional nem sempre é de ludicidade; e o eixo mediado identifica os protagonistas e as situações vivenciadas. As áreas, a, b, c, d, e, f, g correspondem aos estádios e respectivas fases e estratégias de ocorrência das intermediações desenvolvidas ao longo do percurso da coparticipação. O ponto central – é o lugar do *Self* – que expõe e se expõe à partilha dentro do foco temático, gerador da conversa, do diálogo e da negociação de cada um dos coparticipantes e entre todos (Lopes, 1985, 2003a).

○ MÉTODO TRANSACIONAL OCTÓGONO COPARTICIPATIVO (LOPES, 1985, 2003A)

Este método surge da concetualização da metodologia de investigação-ação (Lopes, 1985, 2003a). É um processo iterativo que se desenvolve numa espiral de transações que ocorrem a partir de um conjunto de questões – entrevista com guião aberto. A sequência indaga sobre os sentidos e significados da reflexão de cada protagonista coparticipante, como também sobre as suas próprias orientações acerca do tema em foco na discussão. É dinamizado pelo mediador, adulto mobilizador da coparticipação, na coconstrução da aprendizagem e da mudança (Lopes, 2003a). A partir das suas próprias perceções, cada protagonista, criança ou adulto, manifesta e argumenta sobre o que pensa. A discussão aberta desenvolve-se, motivando a criação de novas aprendizagens e mudanças. A Figura 5 representa a concretização do agir comunicacional coparticipativo e iterativo do método.

GUIÃO DE QUESTÕES DO MÉTODO TRANSACIONAL OCTÓGONO COPARTICIPATIVO:

1. Começar pelo que já se sabe; 2. Identificar valores e conceitos; 3. Evidenciar, nos valores e nos conceitos, as suas dominantes; 4. Clarificar o que se quer conhecer e fazer de novo; 5. Contextualizar a intervenção (mundos de vida, públicos-alvo, problemas, recursos); 6. Planear as estratégias de solução; 7. Praticar a metacomunicação; 8. Realizar / Divulgar.

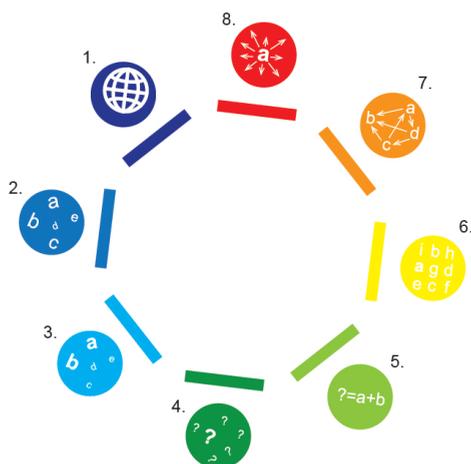


Figura 5: Método transacional octógono coparticipativo (Lopes, 1985, 2003a)

MÉTODO DE CONSTELAÇÃO DE ATRIBUTOS

O método constelação de atributos é um método de investigação científica da autoria de Moles e Janiszewski (1960). Este método, inicialmente designado por “Método dos Qualificativos Associados e das Constelações de Atributos” consiste na elaboração de um questionamento simples e aberto com o objetivo de obter um levantamento, de modo livre, de dados relacionados com o tema gerador da discussão. As categorias são construídas *a priori* ou *a posteriori* de acordo com o estágio e a fase do percurso. Cada categoria é classificada numa escala de seis níveis. As Figuras 6, 7 e 8 representam graficamente o método e três instrumentos criados no âmbito de três projetos.

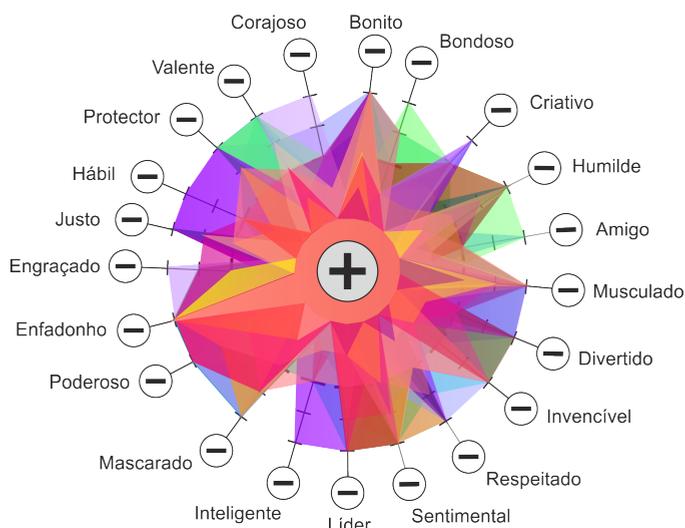


Figura 6: Exemplo do instrumento de recolha e análise de dados sobre quais os atributos dos heróis das séries televisivas, que utiliza o método da constelação de atributos com categorias definidas a posteriori e codificadas depois da sessão de discussão e devolvidas às crianças na sessão seguinte, em atividade de metacomunicação. (Projeto “Está no ar”; Monteiro, 2014), (3.^a sessão de discussão - Lopes & Monteiro, 2014).

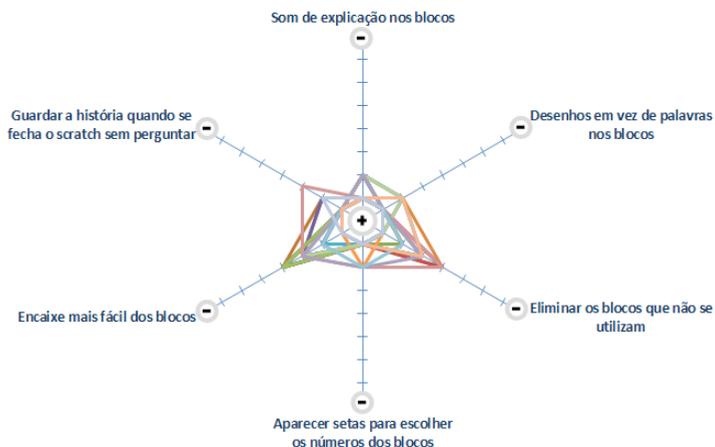


Figura 7: Exemplo do instrumento de recolha e análise de dados sobre a linguagem de programação Scratch e recolha da experiência da criança sobre o grau em que cada modificação ajuda as crianças a brincar melhor com o Scratch (Projeto “Scratch’ando com o sapo na infância”; Oliveira, 2010), (3.^a sessão de intervenção-experiência do grupo 1: crianças de 5 e 6 anos – Lopes & Oliveira, 2010)

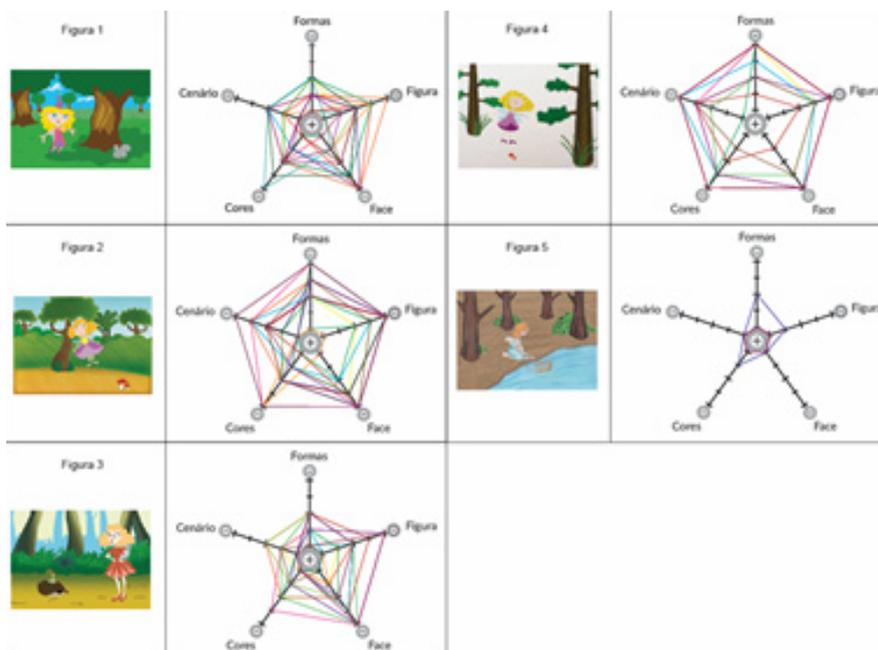


Figura 8: Exemplo do instrumento de recolha e análise de dados sobre atributos de cinco tipos de linguagem visual, da série coconstruída com as crianças “Histórias por desvendar” – 1.º episódio - fada Oriana (Silva, 2014) que utiliza o método da constelação de atributos com categorias definidas *a posteriori* e codificadas depois da sessão de discussão com as crianças e devolvidas na sessão seguinte, em atividade de metacomunicação (Projeto “Histórias por desvendar”; Silva, 2014), (3.ª sessão de discussão - Lopes & Silva, 2014).

MÉTODOS DE DIFERENCIAL SEMÂNTICO

É um método criado por Osgood, et al. (1957). Este método avalia o significado conotativo que cada protagonista dá a algo e que é avaliado numa escala bipolar de significados opostos, intercalados por sete níveis de resposta possível: muito, bastante, pouco, no sentido positivo, sendo que estes três níveis são equidistantes e simetricamente separados por um nível intermédio a partir do qual outros três níveis, muito, bastante, pouco se direcionam no sentido negativo. É uma escala aberta de grande flexibilidade, que se adapta aos propósitos da metodologia em causa.



Figura 9: Exemplo de aplicação do método de diferencial semântico criado no âmbito do Projeto “Está no ar” que recolhe os significados dos valores, com base na recolha de dados da discussão efetuada com os grupos de crianças em sessões anteriores.

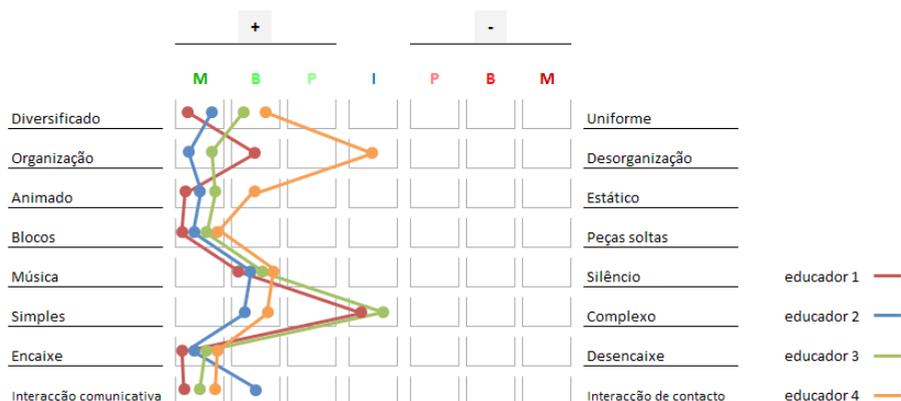


Figura 10: Exemplo de aplicação do método de diferencial semântico relativo às orientações dos Educadores acerca do Scratch, sobre a dimensão de análise da estrutura e conteúdos do Scratch. Instrumento elaborado no âmbito do projeto “Scratch’ando com o sapo na infância”.

MÉTODO DESCRITIVO — TABELAS DE CLASSIFICAÇÃO DAS SÉRIES TELEVISIVAS QUE AS CRIANÇAS VEEM E PREFEREM

O método descritivo está subjacente ao instrumento de classificação das séries televisivas emitidas pelos canais que as crianças veem e preferem. O registo dos dados obtidos realiza-se durante a discussão com as crianças e que depois em atividades de metacomunicação as classificam.

 MCMVM (Orientação Prof. Dra. CDL | Ana Monteiro | Março'14) Projeto Troca por Múltiplos
Sub-projeto 2013 está no ar: crianças de 8-9 anos e TV

Olá bom dia!

Muito obrigada por podermos contar com o teu contributo para, assim, nos aproximarmos dos modos de pensar de pessoas da tua idade, conhecer as suas preferências sobre os conteúdos, temas das histórias, heróis, vilões, relações de amizade e aventuras das séries televisivas que vês nos canais RTP2, SIC K, Disney Channel e Panda Biggs.

O teu contributo é muitíssimo importante para, em conjunto, podermos construir resultados e dar um contributo aos responsáveis pela programação infanto-juvenil dos canais de televisão e aos autores das séries, para que estes possam responder à tua motivação e interesse quando estás exposto aos media audiovisuais.

Assim, desejamos que nos dês a tua opinião sobre as questões aqui assinaladas.

MUITO IMPORTANTE - regista a tua opinião escolhendo o grau, de escala a seguir indicada, que melhor representa o que tu pensas sobre cada uma das séries: 0 - não conheço; 1-não gosto; 2-gosto pouco; 3-gosto mais ou menos; 4-gosto bastante; 5-gosto muito; 6-gosto muitíssimo.

Eu sou						
Programas						
Classificação						
Programas						
Classificação						
Programas						
Classificação						
Programas						
Classificação						

Figura 11: Tabela de classificação das séries que as crianças veem e preferem do Projeto "Está no ar".

COMENTÁRIOS FINAIS

A formação da criança cidadã, sujeito reflexivo, feliz, cooperante, solidário, crítico, argumentativo, lúdico, criativo orienta-se pelo quadro conceptual exposto e potencializada com a aquisição de competências de literacia mediática. Neste quadro, compromisso e responsabilidade, direitos

e deveres são compartilhados. O que veem, como pensam, argumentam, explicam e decidem e sugerem as crianças, entre os três e os nove anos de idade, que pelo uso, estão sob a influência e os efeitos dos *media*? Como aprender a aprender a decodificar e a atuar sobre os efeitos dos *media*? E fruir a sua influência propositiva? Estas foram e são as questões em desafio, na mente dos adultos e das crianças coparticipantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnstein, S. R. (1979). Eight rungs on the ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.
- Barbier, R. (1985). *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bateson, G. (1977). *Vers Une Écologie de L'Esprit, Tome I*. Paris: Ed. Seuil.
- Bateson, G. (1980). *Vers Une Écologie de L'Esprit, Tome II*. Paris: Ed. Seuil.
- Blummer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. University of California: Berkeley.
- Comissão das Comunidades Europeias (2007). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, *Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital*. Bruxelas.
- Fernandes, Natália (2009). *Infância, Direitos e Participação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Foucault, M. (1995). O Sujeito e o Poder. In H. Dreyfus & P. Rabinow, *Michel Foucault: uma trajetória filosófica* (pp. 243-244). Brasil: Forense Universitária.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d' Interaction*. Paris: Minuit.
- Habermas, J. (1986a). *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society*, 1. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1986b). *The Theory of Communicative Action: The Critique of Functionalist Reason*, 2. Cambridge: Polity Press.
- Hart, A. R. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF.
- Henriques, M. S. (Org). (2004). *Comunicação e Estratégias de Mobilização Social*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lansdown, G. (1995). *Taking Part: Children's Participation in Decision Making*. Institute for Public Policy Research.

- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Lopes, C. (1985). *Monografia do Processo de cooperação inter-institucional entre as direcções dos Centros de Educação de sete comunidades: Casebres, Santa Susana, Santa Catarina, Torrão, Alcácer, Comporta, Rio de Moinhos do Sado*, integrado no Projecto Alcácer – Desenvolvimento da Criança em Comunidade Rural. Edição policopiada com 220 pp., FCG/Serviço de Educação.
- Lopes, C. (1990). *Interação Conversacional*. In Seminário sobre Questões aprofundadas da Teoria da Comunicação III. Realizado no âmbito do mestrado em Comunicação Social. FCSH-UNL. Orientação de A. D. Rodrigues. Polic.
- Lopes, C. (1998). *Comunicação e Ludicidade*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Lopes, C. (2003a). *Cidadania Activa*. Aveiro: Edição Universidade de Aveiro e Civitas Aveiro.
- Lopes, C. (2003b). *Ludicidade*. Aveiro: Edição Universidade de Aveiro e Civitas Aveiro.
- Lopes, C. (2004). *Comunicação Humana, contributo para a busca dos sentidos do Humano*. Aveiro: Edição Universidade de Aveiro.
- Lopes, C. (2013, maio). *A televisão, as crianças e as famílias - amigos ou inimigos - o que fazem os canais, em free air, no tempos de férias de natal?* Comunicação apresentada no 2.º Congresso Literacia, Media e Cidadania, Sessão 5, Lisboa.
- Lopes, C. (2014). Design de ludicidade. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade; Dossier: Ludicidade e formação de professores*, 3(2), 25-46.
- Lopes, C. & Pereira, H. (2011). Literacia, comunicação e cidadania: a televisão como parte da solução, o caso do canal SIC K. In S. Pereira (Org.), *Actas do 1.º Congresso Nacional Literacia Media e Cidadania* (pp. 335-346). Braga: CECS.
- Lopes, C. & Monteiro, A. (2014). Projeto trocado por miúdos, in *Está no ar: dar voz às crianças, conversar e pensar com elas sobre programação televisiva infantojuvenil*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Lopes, C. & Oliveira, A. P. (2010). Projeto trocado por miúdos, in *Scratchando com o Sapo na infância*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro. Aveiro. Portugal

- Lopes, C. & Silva, A. (2014). Projeto trocado por miúdos in *histórias por desvendar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Lowden J. (2002). Children's rights: a decade of dispute. *Journal of Advanced Nursing*, 37(1), 100–107.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific: An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagos of Melanesian New Guinea*. London: Routledge.
- Mead, G.H. (1953). *Espiritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Moles, A. & Janiszewski, L. (1960). *Grafismo funcional*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Monteiro, A. (2014). *Está no ar: dar voz às crianças, conversar e pensar com elas sobre programação televisiva infantojuvenil*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Moutinho, T. C. (2011). *SIC K no facebook: dinamização e participação das crianças*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Acedido em <http://ria.ua.pt/handle/10773/6605>
- Mucchielli, R. (1977) *La dinámica de los grupos*. España: Ibérico Europea de Ediciones.
- Oliveira, A. P. & Lopes, C. (2011). Promoção da aquisição da literacia mediática através do projecto Scratch'ando com o sapo na infância. In S. Pereira (Org.), *Actas do 1.º Congresso Nacional Literacia Media e Cidadania* (pp. 787-796). Braga: CECS.
- Oliveira, M. M. (2010). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Acedido em <http://goo.gl/MElp6m>.
- ONU. (1989). *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*. Acedido em <http://goo.gl/i9KH8d>.
- Osgood, C. E., Suci, G. & Tannenbaum, P. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation Method*. Sage Publications, Inc.
- Pereira, S. (Coord.) (2009). *A televisão e as crianças. Um ano de programação na RTP1, RTP2, SIC e TVI*. Lisboa: ERC
- Potter, W. J. (2013). *Media literacy* (6ª ed.). Sage Publications, Inc.

- Rodrigues, A. D. (1997). *Comunicação e experiência*. Universidade da Beira Interior: BOCC. Acedido em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/rodrigues-adriano-comunicacao-experiencia.pdf>.
- Rodrigues, A. D. (1999). *Experiência, Modernidade e Campos de Media*. Universidade da Beira Interior: BOCC. Acedido em <http://bocc.ubi.pt/pag/rodrigues-adriano-expcampmedia.html>.
- Rodrigues, A. D. (2009). Considerações preliminares sobre o quadro enunciativo do discurso midiático. *ECO-Pós*, 12(3), 123-131.
- São Pedro, E., Vieza, F., Pinto, P. S., Frederico, R. A., & Henriques, M. S. (2014). *Comunicação para mobilização de redes culturais*. Revista Brasileira de Extensão Universitária, 2(2), 72-77.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations: a new model for enhancing children's participation in decision-making. *Children & Society*, 15(2): 107-117.
- Silva, A. (2014). *Histórias por desvendar: série de animação televisiva coconstruída com crianças dos 8 aos 9 anos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Toro, J. B. & Werneck, N. M. (2004). *Mobilização Social: um modo de construir a democracia e a participação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. N.Y: W.W. Norton & Company.

CRISTINA DIAS & CARLA SANTOS

cpsilvadias@gmail.com; carla.santos@ipbeja.pt

*INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE E CENTRO DE MATEMÁTICA
E APLICAÇÕES DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, UNL;
INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA E CENTRO DE MATEMÁTICA E
APLICAÇÕES DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, UNL*

A LITERACIA DAS FERRAMENTAS *WEB 2.0* É RELEVANTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL?

RESUMO

A nossa sociedade entrou numa era de informação onde as pessoas precisam ser “tecnologicamente” alfabetizadas, não só no local de trabalho, mas também na sua vida quotidiana. Há um reconhecimento crescente da importância que o uso das ferramentas *Web 2.0* tem para a literacia do cidadão comum, reconhecimento esse evidenciado em diferentes aspetos da vida em sociedade (Coutinho & Bottentuit Junior, 2007).

Constatando-se que as novas tecnologias de informação, também denominadas de *Web 2.0*, são recursos tecnológicos que ajudam a promover a literacia, permitindo uma aprendizagem em contexto, sob muitos aspetos da vivência dos cidadãos em geral, e dos estudantes em particular, procurou-se neste texto analisar se estas novas ferramentas estão de facto integradas na vida de estudantes e se são utilizadas como forma de comunicação e divulgação do conhecimento científico, social e relacional entre os mesmos. A questão em análise é: A literacia das ferramentas *Web 2.0* é relevante no contexto educacional? Para analisar esta questão, foi elaborado um questionário estruturado e enviado a um grupo de estudantes de uma instituição de ensino superior. O estudo segue os princípios aplicados ao levantamento (Gil, 2009). As questões que o compõem foram elaboradas mediante revisão bibliográfica e apreciadas com aplicação de métodos quantitativos. O questionário “cumpre duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”, no caso desta pesquisa: os alunos de uma instituição do ensino superior Português. A população da pesquisa foram os 500 estudantes inscritos nos diversos cursos ministrados nesta instituição (Escola Superior de Tecnologia e Gestão) na cidade de Portalegre, nomeadamente alunos das áreas de Tecnologia e *Design* e Gestão Empresarial. Desta população, as 169 respostas (92 mulheres e 77 homens) representam 33,8% do total dos estudantes. A instituição foi escolhida porque os alunos que aqui estudam utilizam muitas das ferramentas *Web 2.0* no seu dia-a-dia, quer para comunicarem entre si, quer em sala de aula, para serem utilizadas como mediadoras da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE

Literacia; ferramentas *Web 2.0*; educação

INTRODUÇÃO

O conceito *Web 2.0* teve origem numa sessão de *brainstorming*, durante uma conferência entre Tim O'Reilly e Dale Dougherty (2005). Apesar de na altura muitos peritos apontarem para o seu *crash*, os resultados pareciam revelar o contrário, uma vez que as novas aplicações e novos sites continuavam a aparecer de forma regular. Assim, em vez do colapso apontado por alguns, assistiu-se a um ponto de viragem para a *Web* que em apenas alguns meses conseguiu atingir quase dez milhões de citações no Google. Desta forma, a *Web 2.0* tornou-se uma realidade permanente, que até hoje não pára de surpreender todos aqueles que diariamente fazem uso das suas ferramentas.

A Internet tornou-se, nas duas últimas décadas, num dos meios de divulgação de informação com mais impacto a nível mundial, onde os limites de interação e posição geográfica deixaram de existir (Wirtz & McColl-Kennedy, 2010). As redes sociais são uma parte integrante da *Web 2.0*, podem assumir o papel de uma ferramenta de diversão, mas também podem ser vistas como um instrumento de redes de negócios, permitindo que os profissionais de cada área possam interagir e estabelecer contactos (Wirtz & McColl-Kennedy, 2010).

O computador e a Internet são hoje em dia instrumentos de desenvolvimento de competências e habilidades ligadas à tecnologia (Marques, 2005). O mundo tecnológico proporciona novas formas de aprender e faz parte da transformação que a sociedade vem sofrendo ao longo do último século. A maioria das escolas já incorporou as novas transformações tecnológicas, pois estas propiciam muitos dos recursos pedagógicos necessários (Creed, 1997).

Hoje, preparar aulas, fazer pesquisa, planejar viagens ou partilhar ideias com outros estando em lugares distintos, é com certeza diferente de há uma década atrás. A *Web 2.0* permitiu o surgimento de uma nova geração de comunidades e serviços, tais como blogues, *wikis*, e aplicações baseadas em *folksonomia* e redes sociais.

Este novo contexto rompeu com o ensino tradicional, as atividades escolares deixaram de estar ligadas apenas à sala de aula, uma vez que a *Web* permitiu a introdução de inúmeras ferramentas que permitem que muitas das tarefas escolares, e não só, possam ser realizadas nos mais variados lugares, desde o café, carro, comboio, restaurantes, bibliotecas,... O mundo tecnológico está presente e imiscui-se no cotidiano dos cidadãos. As novas tecnologias contribuem para uma maior participação e interação

entre alunos e professores e comunidade académica. As novas ferramentas da *Web 2.0* constituem uma boa forma de combate ao insucesso escolar (Jonassen, 2007). Através da boa utilização destas ferramentas desenvolvem-se novas competências, capacidades e conhecimentos tecnológicos, que permitem ter uma nova atitude perante os assuntos debatidos em sala de aula, levando os alunos e professores a serem mais reflexivos e críticos perante os conteúdos lecionados/abordados durante a sua formação académica, mesmo que por vezes a utilização de determinado tipo de informação possa ser indevida, cabe ao educador conduzir o aluno a uma interpretação mais adequada dessa mesma informação.

Se o processo de ensino aprendizagem pode incorporar as novas tecnologias, estas, por sua vez, requerem alguma competência da parte de quem as utiliza. A realização de determinada tarefa que envolva o computador, a Internet, ou outras aplicações obriga à presença de conhecimentos específicos por forma a atingir determinados objetivos. Não são apenas os alunos que têm de ser tecnologicamente escolarizados, mas também os professores, uma vez que estes são os principais responsáveis na transmissão do conhecimento (Moreira & Buchweitz, 1993).

Para o professor esta pode ser a oportunidade de se aproximar dos interesses dos alunos, uma vez que as novas tecnologias e a utilização educativa da Internet favorecem a introdução dos conteúdos de uma forma inovadora, podendo facilitar a comunicação entre aluno e professor, bem como aumentar o grau de motivação nos mesmos (Carvalho, 2007; Ferreira, 2007).

AS FERRAMENTAS DA *WEB 2.0* EM SALA DE AULA

Existem várias ferramentas da *Web 2.0* que os professores e educadores podem inserir no processo de ensino aprendizagem. Por exemplo, no Google Page Creator (Moura, 2007a) é possível criar páginas *Web* sem ter o trabalho de as guardar no servidor, o Google Docs incorpora documentos no processador de texto, folhas de cálculo e apresentações (Coutinho & Bottentuit Junior, 2008; Moura, 2007b). As tecnologias móveis, como o YouTube Mobile, Blinkx, Bloove, Winksite e Twitter, permitem publicar e partilhar informação *online*, ou ainda o YouTube ou o Movie Maker, (Cruz & Carvalho, 2007), cuja principal funcionalidade é a de criar animações com base em imagens e montar filmes.

Estas são algumas das ferramentas que podem ser incorporadas em contexto educativo pelo professor. Começa a existir a consciência na

comunidade académica de que perante a evolução tecnológica atual os professores assumem um papel fundamental na inclusão das novas tecnologias na sala de aula, com a vantagem de que os alunos já estão familiarizados com muitas delas. Abre-se assim uma nova janela para que professores e alunos aprendam juntos de forma colaborativa, partilhando e divulgando *online* as suas vivências e conhecimentos. “Por esta razão, a escola deve alterar a sua conceção tradicional e deve começar por estabelecer pontes com outros universos de informação e abrir-se a outras situações de aprendizagem” (Cruz & Carvalho, 2007).

O advento da sociedade da informação exerce uma forte pressão sobre os sistemas educativos, pois a quantidade e variedade de informação com que os jovens se confrontam não se concentra apenas no espaço da escola, as profundas transformações sociais e culturais e económicas têm levado a que a sala de aula passe a ser um entre muitos outros locais, na escola e fora dela, onde as experiências de aprendizagem têm lugar.

O papel do aluno e do professor tem sofrido alterações profundas, os alunos de hoje são mais intervenientes no processo de ensino aprendizagem, e o professor centra o seu trabalho no estudante e na construção do seu conhecimento, podendo dizer-se que os professores ensinam os alunos a lidar com a informação através da utilização das novas tecnologias, isto é, o futuro da aprendizagem centra-se nos contextos e não na transmissão de conhecimentos para agentes passivos (Trindade, 2009).

O conceito *literacia da informação*, segundo a recomendação do Conselho Nacional de Educação (Recomendação n.º6/2011, anexo 3), refere que:

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.

O grande desafio que se coloca aos alunos e professores e cidadãos em geral é o de conseguir dominar e lidar com as diferentes literacias, que surgem em virtude da abundância de informação estar no cerne do currículo escolar.

Procura-se assim analisar qual o papel que a *Web 2.0* desempenha para a comunicação organizacional e local, tendo em atenção a mudança de paradigma na forma de comunicar entre alunos e toda a comunidade escolar (Baltazar & Germano, 2006; Carvalho, Moura, Pereira & Cruz, 2006).

Assim, a pesquisa efetuada foi baseada em bibliografia internacional, tais como jornais, revistas digitais e sítios na Internet, todos eles de alguma

forma expressam preocupação quanto à sua utilização e resultados. Através da leitura de muitos autores da área de educação, facilmente se verifica que não existe um consenso geral entre eles no que toca ao seu posicionamento sobre a sua utilização em sala de aula (Jenkins, Purushotna, Clinton, Weigel & Robison, 2006; Orozco, 2002; Cummins, Brown & Sayers, 2006). Sendo um recurso relativamente recente, na área da educação, existe a preocupação de saber até que ponto a sua utilização interfere na aprendizagem dos alunos (McLoughlin & Lee; 2007; Franklin & Van Harmelen, 2007; Moura, 2007a). São ainda pouco conhecidos os impactos reais que advêm da sua utilização quer pelos professores, como ferramenta de ensino, quer como instrumento inovador para a aprendizagem dos alunos.

OBJETIVOS

Para melhor se perceber qual o objetivo deste estudo, formula-se a questão:

“A literacia das ferramentas *Web 2.0* é relevante no contexto educacional?”

Neste sentido, a análise que se segue pretendeu (1) contribuir para um conhecimento mais aprofundado da problemática da *Web 2.0*, isto é, da utilização das suas aplicações, classificando-as e analisando-as do ponto de vista do utilizador; (2) entender a dimensão destas aplicações nas instituições do ensino superior e seus profissionais; (3) perceber quais as reais potencialidades para a comunicação entre alunos e professores; (4) estudar em que medida os alunos destas instituições de ensino superior utilizam ou não este tipo de ferramentas.

POPULAÇÃO E METODOLOGIA UTILIZADA

O estudo segue os princípios aplicados ao levantamento (MacMillan & Shumaker, 1997; Raupp & Beuren, 2008; Gil, 2009), cumprindo duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social, no caso desta pesquisa: os alunos de uma instituição de ensino superior português.

Assim, definiu-se que o melhor instrumento a ser utilizado neste estudo seria o questionário, uma vez que é de resposta rápida e objetiva. Este questionário tentou assim ajudar a perceber qual o uso que os alunos do ensino superior fazem das ferramentas *Web 2.0*. Os inquiridos foram enviados

entre os meses de novembro e dezembro de 2014. A população da pesquisa foram os estudantes dos cursos de Engenharias, Ciências Empresariais e Design, de uma instituição do ensino superior na cidade de Portalegre (Portugal), composta por 500 alunos (matriculados nos respetivos cursos).

Os dados recolhidos foram inseridos numa base de dados para serem submetidos ao tratamento estatístico, utilizando para o efeito o pacote estatístico do SPSS (IBM SPSS Statistics Base: version 22.0). Começou-se por proceder à análise estatística descritiva de todas as variáveis em estudo.

Desta população, as 169 respostas (92 mulheres e 77 homens) representam 33,8% do total dos estudantes. A instituição foi escolhida porque os alunos que aqui estudam utilizam muitas das ferramentas *Web 2.0* no seu dia-a-dia, quer para comunicarem entre si, quer para serem utilizadas como mediadoras da aprendizagem. A amostra utilizada nesta pesquisa considera-se aceitável, apenas como investigação exploratória específica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados é meramente descritiva, uma vez a aplicação de modelos estatísticos mais complexos não se revelar significativa para o presente estudo. Assim, começou-se por proceder à análise estatística descritiva de todas as variáveis em estudo, elaborando-se tabelas que agrupam e quantificam as respostas dos inquiridos no contexto *Web 2.0* e os gráficos elaborados permitem visualizar, de forma mais clara, os aspetos mais relevantes deste estudo. Quer as tabelas quer os gráficos apresentados foram sujeitos a uma análise descritiva, recorrendo-se ao SPSS 22.0 e ao programa Excel, ferramentas que consideramos adequadas para o efeito.

Do total de alunos que participaram deste estudo, 45,6% são do sexo masculino e 54,4% do sexo feminino, o que reflete que o perfil de género feminino obteve mais respostas. Existem mais alunos com idades inferiores a 21 anos.

Para sabermos se os inquiridos tendem ou não a conhecer o conceito *Web 2.0* analisaram-se os resultados dados pela questão: “O conceito *Web 2.0* é-lhe familiar?”. Do total de alunos das licenciaturas que participaram do estudo verifica-se que a maioria, ou seja, 98 (58%) dizem não estar familiarizados com o termo *Web 2.0*, contra 71 (42%) que dizem que o termo *Web 2.0* lhes é familiar. Estes dados podem ser aceites como verdadeiros, uma vez que o termo *Web 2.0* não é tão conhecido como por exemplo a Internet, redes sociais, Facebook, etc. Logo a taxa de ‘nãos’ ser considerada a mais elevada (98 em 169 respostas).

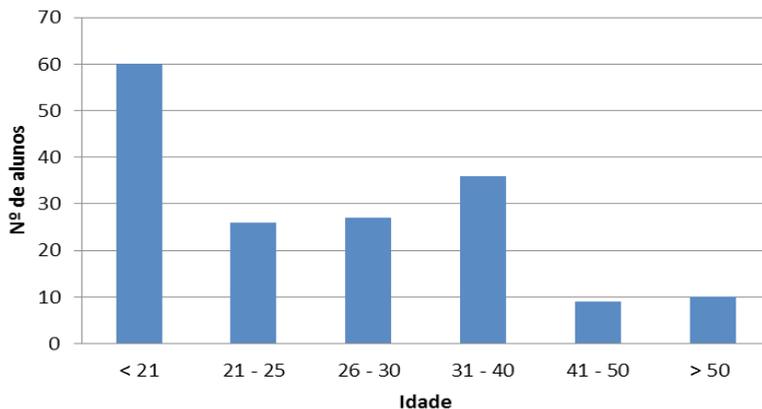


Gráfico 1: Faixa etária dos alunos das licenciaturas da ESTG, Portalegre 2015

O conceito Web 2.0 é-lhe familiar?

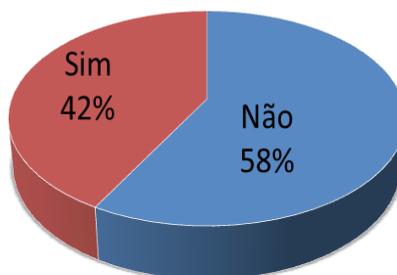


Gráfico 2: Caracterização dos participantes no estudo quanto ao conhecimento do conceito Web 2.0

Para responder à questão seguinte - “Quais das seguintes atividades faz regularmente” - foi disponibilizada aos alunos uma lista das atividades mais frequentes da Web 2.0, pedindo-lhes que selecionassem quais as que mais realizam

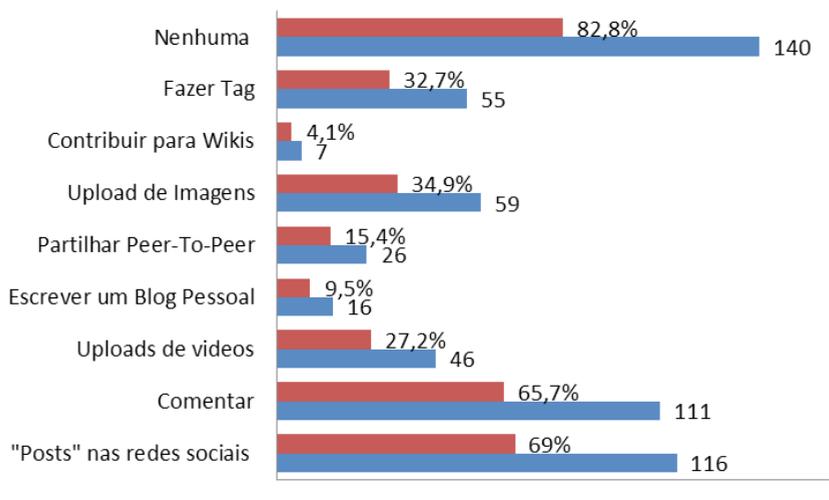


Gráfico 3: Atividades da Web 2.0 realizadas regularmente pelos alunos

Assim, vemos que a grande maioria da população inquirida (82,8%) não realiza nenhuma das atividades referidas, o que confirma a percentagem obtida de “nãos” no que concerne ao conhecimento do conceito Web 2.0. Ainda assim, as atividades mais realizadas com mais regularidade pelos alunos são os Comentários (65,7%) e os Posts nas redes sociais (69%). Uma vez esclarecidos sobre esta questão, quisemos saber qual a aplicação mais utilizada pelos inquiridos, sendo-lhes pedido que seleccionassem quais as que melhor conheciam,

Da análise do gráfico 4 verificamos que as ferramentas mais utilizadas pelos inquiridos são o Facebook (98,8%), Youtube (95,9%), Wikipedia (93,5%), Twitter (83,4%), Blogspot (66,9%), Bitorrent (42,6%), Wordpress (33,1%), Netscape (23,1%) e a Google Adsence (20,7%). Nenhuma das ferramentas selecionadas é desconhecida dos inquiridos, o que pode revelar por um lado, que estas são as ferramentas que estão mais habituados a usar, por outro lado pode revelar que estas tecnologias Web 2.0 são de fácil utilização.

Perguntou-se ainda aos inquiridos se estes acreditam na vantagem competitiva da Web 2.0 quer para os indivíduos em geral quer para as empresas, dando-se como opção o “sim” o “não” e o “não sei”.

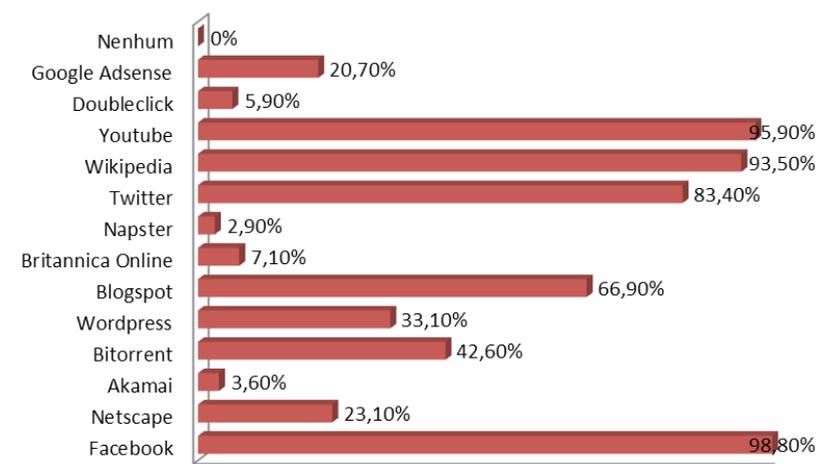


Gráfico 4: Ferramentas Web 2.0 mais utilizadas pelos alunos

RESPOSTAS	N	%
NÃO	3	1,8
SIM	69	40,8
NÃO SEI	97	57,4
TOTAL	169	100,0

Tabela 1: Acredita na vantagem competitiva da Web 2.0 quer para os indivíduos quer para as empresas?

As respostas foram bastantes claras: 69 dos pesquisados (40,8%) optaram pelo “sim”, 3 dos pesquisados (1,8%) pelo “não”, enquanto a maioria (57,4%) respondeu “não sei”.

Por último, os inquiridos responderam à questão: “Acredita na utilidade e na veracidade dos conteúdos e na informação criada por terceiros?”, dando como opção de resposta o “sim” e o “não”.

Analisando os dados verifica-se que os inquiridos, na sua maioria (67%), acreditam na utilidade e na veracidade dos conteúdos disponíveis *online*, bem como na informação criada por terceiros, contra 55 dos inquiridos (33%) que não acreditam. Ainda que a Internet ajude a favorecer o desenvolvimento de capacidades de pesquisa, a busca por informação pode também levar a que os alunos desenvolvam algumas dificuldades quanto à capacidade de filtragem da informação e de leitura e análise, preferindo a busca de informação “fácil e superficial”

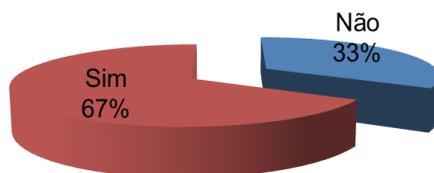


Gráfico 5: Caracterização dos inquiridos quanto à credibilidade/ utilidade da informação e conteúdos criada por terceiros

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Web 2.0* mudou a forma de “estar” em sociedade dos cidadãos, promoveu o futuro para uma nova dimensão onde a partilha, discussão e opinião proveniente de qualquer individuo se pode fazer ouvir.

Trata-se de um fenómeno impossível de ignorar, logo há que entendê-lo e tentar acompanhá-lo, deixando as portas do futuro abertas à tecnologia. Os recursos tecnológicos da *Web 2.0* são muito importantes no contexto educacional, uma vez que ajudam a promover a literacia dos alunos e professores, levando a uma aprendizagem dos estudantes com carácter inovador. As ferramentas da *Web 2.0* promovem a comunicação e a divulgação do conhecimento a todos os níveis, científico, social e relacional.

Chegados ao fim do estudo proposto, é chegada a hora de fazer o confronto com os objetivos propostos e os resultados obtidos. Assim, como explicam os dados no capítulo anterior, nota-se que os alunos desta instituição de ensino superior estão de certa forma dentro do panorama desta nova *Web.2.0* e conhecem as suas ferramentas e sabem utilizá-las. Acreditam também que estas ferramentas são essenciais para uma melhor comunicação entre professores e alunos, que facilitam o ensino e o acesso à informação. No que se refere à realização de atividades relacionadas com a *Web 2.0*, constatou-se que a maioria dos alunos não as pratica, o que pode evidenciar que os alunos escolhem aquelas que são socialmente mais conhecidas e que permitem uma interação direta. As aplicações mais utilizadas pelos alunos são o Facebook, Youtube, Wikipedia, Twitter e Blogspot. Todavia, outras ferramentas são também usadas com alguma frequência, como o Bitorrent (42,6%), Wordpress (33,1%), Netscape (23,1%) e a Google Adsence. Quanto à perceção dos alunos relativamente

às vantagens competitivas que a *Web 2.0* traz, quer a nível individual quer para as empresas, verificamos que a maioria dos alunos não tem a certeza se existem ou não vantagens competitivas, quer a nível individual quer para as empresas. Segundo Kotler (2010, p. 247), a revolução digital mudou de maneira fundamental os nossos conceitos de espaço, de tempo e de massa. Uma empresa já não precisa de ocupar muito espaço; pode ser virtual, estar em qualquer parte. Admitimos que os alunos respondentes tenham interiorizado esta noção de “revolução digital”. No entanto, acreditamos que o facto de o conceito *Web 2.0* não ser ainda muito familiar para os alunos influencie de alguma forma a opinião dos mesmos sobre a utilização da *Web 2.0* para alcançar benefícios individuais ou coletivos. Estamos convencidos que, se em vez da utilização do conceito *Web 2.0*, nesta questão, tivéssemos utilizado termos como “Internet”, “*mail*”, “redes sociais”, “Facebook”, etc., os alunos teriam menos dúvidas na hora de responder. Existe, pois, uma certa confusão entre o conceito *Web 2.0* e as ferramentas da *Web 2.0*, não existindo ainda o entendimento absoluto que a *Web 2.0* é sinónimo de “potencial inovador da Internet”. A procura de informação *online*, e a aceitação desta informação como verdadeira, parece ser consensual entre os alunos inquiridos. Produzir conteúdos, ter capacidade crítica, comunicar na rede, trabalhar em colaboração, faz parte destas comunidades, pelo que os professores têm ao seu alcance, cada vez mais, ferramentas da *Web 2.0* que lhes permitem uma interação com os alunos em sala de aula e fora dela, até aqui nunca vista, podendo assim contribuir, desde que bem utilizadas, para a consolidação de uma aprendizagem mais rica, interativa, motivadora, que contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, com interesses comuns e uma proximidade inevitável com as novas tecnologias de informação, também denominadas de *Web 2.0*, com recursos tecnológicos que ajudam a promover a literacia, permitindo uma aprendizagem em contexto, sob muitos aspetos da vivência dos cidadãos em geral e dos estudantes em particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baltazar, N. & Germano, J. (2006). Os *weblogs* e a sua apropriação por parte dos jovens universitários. O caso do curso de Ciências da Comunicação da Universidade do Algarve. *PRISMA*, 3, 1-19.
- Carvalho, A. A. (2007). Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário dos Recursos e Ferramentas Online aos LMS. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 3, 25-40.

- Carvalho, A. A.; Moura, A.; Pereira, L. & Cruz, S. (2006). Blogue - uma ferramenta com potencialidades pedagógicas. In A. Moreira; J. Pacheco; S. Cardoso & A. Silva (Orgs.), *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso- Brasileiro) - Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares* (pp. 635-652). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Coutinho, C. & Bottentuit Junior, J. (2007). Collaborative Learning Using Wiki: A Pilot Study With Master Students In Educational Technology In Portugal. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology 2007* (pp. 1786-1791). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Coutinho, C. P. & Bottentuit Junior, J. B. (2008). The use of GooglePages and GoogleDocs to develop e-portfolios in a Teacher Education Program: an example from Portugal. In J. Luca & E. R. Weippl (Eds.), *Proceedings of EDMEDIA 2008* (pp. 3135-3139). Chesapeake, VA: AACE.
- Creed, T., (1997). PowerPoint, No! Cyberspace, Yes. *The National Teaching and Learning Forum* 6:4 (1997), 5-7. Acedido em http://www.ntlf.com/html/pi/9705/creed_1.htm.
- Cruz, S. & Carvalho, A. (2007). Produção de vídeo com o Movie Maker: um estudo sobre o envolvimento dos alunos do 9.º ano na aprendizagem. In M. Silva; A. Silva; A., Couto & F. Peñalvo (Eds.), *IX Simpósio Internacional de Informática Educativa* (pp. 241-246). Porto: Escola Superior de Educação do IPP.
- Cummins, J., Brown, K., & Sayers, D. (2006). *Literacy, technology and diversity: Teaching for success in changing times*. Upper Saddle River, NJ: Allyn & Bacon.
- Ferreira, L. (2007). O que aprendemos com a Web 2.0: novos rumos para a aprendizagem. In M. O. R. Santana; M. A. Ramos & A. B. Alves (Orgs.), *Actas do Encontro Internacional Discurso Metodologia e Tecnologia* (pp. 237-247). Miranda do Douro: CEAMM.
- Franklin, T. & Van Harmelen, M. (2007). *Web 2.0 for learning and teaching in higher education*. JISC [online]. Acedido em http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/digital_repositories/web2-content-learning-and-teaching.pdf
- Gil, A.C. (2009). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M., & Robison, A. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago, IL: The MacArthur Foundation.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas. Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.

- Kotler, P. (2010). *Marketing para o século XXI*. Lisboa: Editorial Presença.
- McLoughlin, C. & Lee, M. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In R.J. Atkinson; C., McBeath; S. K. A. Soong & C., Cheers (Eds.), *Proceedings from the Ascilite Conference Singapore* (pp. 664-675). Acedido em <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/mcloughlin.pdf>
- McMillan, J. & Schumaker, S. (1997). *Research in Education: a Conceptual Introduction*. 4ª Ed. New York: Addison Wesley Longman.
- Marques, A. E. (2005). *Windows Movie Maker* (1.ª ed.). Vila Nova de Famalicão: Centro Atlântico.
- Moura, A. (2007a). Projecto Etwinning Através da Web 2.0: uma experiência em língua estrangeira. In P. Dias; C.V. Freitas; B. Silva; A. Osósio & A. Ramos (Orgs.), *Actas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Desafios 2007/ Challenges 2007* (pp. 253-256). Braga: Universidade do Minho.
- Moura, A. (2007b). A Web 2.0 na aula de língua materna: relato de uma experiência. In M. O. R. Santana; M. A. Ramos & A. B. Alves (Orgs.) *Actas do Encontro Internacional Discurso Metodologia e Tecnologia* (pp. 9-24). Miranda do Douro: CEAM.
- Moreira, M. & Buchweitz, B. (1993). *Novas Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições.
- O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0. Design patterns and Business models for the next generation of Software*. Acedido em <http://www.oreillynet.com/lpt/a/6228>.
- Orozco, G. (2002). Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. *Comunicação e Educação*, 23, 57-70.
- Raupp, F.M. & Beuren, I.M. (2008). Coleta, análise e interpretação dos dados. In I.M. Beuren (Coord.). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade – teoria e prática* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Trindade, C. (2009). *Educação, Sociedade e Democracia no Pensamento de John Dewey*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Wirtz, J. & McColl-Kennedy, J.R. (2010). Opportunistic customer claiming during service recovery. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 38(5), 654-675.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Recomendação n.º 6/2011 sobre Educação para a Literacia Mediática do Conselho Nacional de Educação de 30 de dezembro. Diário da República n.º 250 – 2.ª Série.

CRISTINA TEREZA REBELO & CRISTIANE LINDEMANN

crebelo@docentes.ismai.pt; cristiane_lindemann@yahoo.com.br

PROFESSORA AUXILIAR DO ISMAI-IU, INVESTIGADORA DO CECS-UM E LEAD/UFRGS; PROFESSORA NA UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL (UNISC), INVESTIGADORA NO LEAD/UFRGS

PORTO, LITERACIA E IDENTIDADE LOCAL: A CONTRIBUIÇÃO DO PORTO CANAL E DO PORTO24

RESUMO

Ao mesmo tempo que é produtora de conteúdos, a comunidade é altamente influenciada pelos média circundantes, gerando padrões de permutação e proximidade identitária. A esfera dos média locais é favorável para a leitura dos elementos distintivos do espaço em que se inserem, materializando a propagação da envolvente simbólica do local e a criação de um quadro de referência que amplifica a visibilidade e abertura ao exterior, não só como espaço material mas metafórico. Este artigo refere-se aos conteúdos de dois canais de comunicação locais em formato digital e pretende avaliar as suas diferenças e complementaridades face à leitura da cidade do Porto: o Porto Canal/sítio e o jornal digital Porto24.

O Porto Canal, no cenário televisivo, pretende dar resposta a alguns imperativos de interesse local e também de projeção de particularismos e singularidades da região. Com uma grelha estabelecida visando uma proximidade face aos contextos locais, o Porto Canal tem ainda o suporte de um sítio que procura complementar a modalidade televisiva tradicional. O jornal digital Porto24 é de propriedade da Porto24 – Comunicação e Multimédia Lda, uma rede de informação local dedicada à informação do Grande Porto. Constituída por um conjunto de sítios temáticos, tem como característica uma forte interação com o público.

Em termos metodológicos, optou-se por uma análise de conteúdo exploratória onde se desconstroem as categorias e subcategorias que servem de base à análise dos sítios. Conclui-se a importância dos sítios no conhecimento da cidade, os quais assistem no sentido da participação mobilizadora da cidadania e dos meios locais para desenvolver a literacia da cidade.

PALAVRAS-CHAVE

Porto Canal; Porto24; médias locais; literacia local; identidade

NARRATIVA LOCAL E PERCURSOS INTERATIVOS

A manifestação mais evidente da globalização nas comunicações, diz Fonseca (2008), apoiando-se em diversos autores, é a que trata da reconcentração de propriedade, na forma de grandes conglomerados transnacionais e da remonopolização dos mercados. Fusões entre empresas com o objetivo de otimizar as cadeias produtivas e explorar o potencial multimídia marcam este cenário, segundo a autora. A consequência deste movimento são produções massivas e padronizadas, que visam, sobretudo, lucratividade, e cujos conteúdos nem sempre atendem à procura do público.

Contemporaneamente, assinala Minuzzi (2007), algo mais está a acontecer. Uma mudança de paradigma comunicacional está em curso, deixando de apostar num poder unilateral de determinação dos média. Estes passam a atentar ao facto de que é importante manter uma estrutura básica de diálogo com o público, sob pena de perder a sua própria legitimidade. É o que manteria acesos os princípios éticos primordiais do espaço público moderno. A Internet e o desenvolvimento de *softwares* e ferramentas que permitem a qualquer “cidadão comum” – ou seja, pessoas não especializadas em sistemas de informação ou em jornalismo, por exemplo – navegar e publicar informações obrigou o campo jornalístico a repensar as suas práticas e as suas relações com as audiências. As redes sociais, como Facebook, Twitter e Instagram¹, conduzem à manifestação expressiva do público que, além de emitir opiniões, tem condições de veicular informações sem a mediação de profissionais, podendo antecipar-se a eles, inclusive.

Acerca destes processos interativos, Primo (2005) sugere que podem ser classificados como reativos ou mútuos. A interação reativa depende da previsibilidade e da automatização das trocas, ou seja, o utilizador pode apenas navegar no hipertexto² de um *Webjournal*, escolhendo entre trilhos previsíveis já traçados pelos programadores, sem criar novos caminhos;

¹ O *Instagram* é um aplicativo gratuito que permite aos usuários tirar fotos, aplicar um filtro e compartilhá-las nas redes sociais. O *Facebook* é uma rede social online cujo *Website* foi lançado em 2004 por Mark Zuckerberg. Os utilizadores criam um perfil e adicionam “amigos” com os quais partilham informação, fotos, vídeos entre outros, podendo criar grupos organizados por ligações e interesses. O Twitter, é igualmente uma rede social e um servidor para *microblogging*, que permite aos utilizadores receberem atualizações dos seus contatos que tenham assinado para recebê-las.

² De acordo com Lévy (1993, p. 33), “Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira”.

ou, então, fazer *zapping* entre os canais televisivos pré-estabelecidos, sem interferir no conteúdo dos mesmos. Já a interação mútua seria aquela em que há negociação entre os interagentes³ e cada ação tem impacto sobre a relação e o comportamento dos mesmos e também sobre os seus produtos, como é o caso dos sítios de jornalismo participativo, em que o público auxilia na produção de conteúdo, ou dos programas de rádio em que os ouvintes podem intervir em tempo real através de ligações telefónicas. Daí, inferimos que a interação nem sempre garante a interatividade, pois, para que esta última ocorra, é necessário que se efetive um diálogo construtivo de conteúdo, onde emissores e receptores possam participar. Este processo não existe nas interações reativas, que se resumem à ação e resposta.

O desenvolvimento da Internet aliado à popularização de tecnologias como computadores, *smartphones* e *tablets*, estimula as interações mútuas e representa, portanto, uma nova estrutura comunicacional, a qual se desenvolve na chamada sociedade em rede (Castells, 2002). Neste cenário, o relacionamento entre veículos e seus públicos tem potencial para transformar-se – seja porque as condições tecnológicas permitem a manifestação de críticas acerca do conteúdo veiculado pelos média, seja porque fomentam a participação e possibilitam que os cidadãos manifestem o desejo ou produzam, eles mesmos, aquilo que desejam consumir. Contudo, muitas vezes os grandes veículos abrem canais de participação que não resultam em conteúdo diferenciado, mais próximo do público e da identidade local, a exemplo do que indica a pesquisa de Lindemann (2014), realizada no maior jornal do estado do Rio Grande do Sul e um dos seis de maior circulação no Brasil – o jornal *Zero Hora*. Num contexto de mudanças no sistema mediático, despoletado pelo desenvolvimento tecnológico e pelos novos média digitais, estes

Não aparecem como meros veículos ou canais ou tecnologias alegadamente neutras – de determinadas mensagens ou conteúdos. São antes, por um lado, uma das expressões das grandes respostas técnico-culturais que procuram uma relação de funcionalidade com os problemas e necessidades socialmente existentes. (Pinto, Pereira, Pereira & Ferreira, 2011, p. 22)

Conforme Sodré (2009), o local e o singular induzem emocionalmente à identificação do leitor com o acontecimento. Muitas vezes, por

³ Primo (2005) sugere que o termo “usuário” seja substituído pelo termo “interagente”. Isso porque o primeiro remete à ideia de alguém que apenas usa a informação. Sendo assim, torna-se insuficiente quando se fala em interação.

falta de recursos técnicos ou humanos, as equipas não têm condições de cobrir todos os acontecimentos, porém, o que foi deixado de fora pode ser socialmente importante para determinados grupos – mas pode ou não ser válido para o cânone da cultura jornalística. Muitas vezes estes acontecimentos são contemplados por veículos alternativos ou segmentados. Um dos mais respeitados jornais norte-americanos, o *The New York Times*, por exemplo, apropriou-se do nicho colaborativo ao lançar o projeto *Locals*, no final de 2008. O periódico “criou uma parceria com a Escola de Jornalismo da Universidade Estadual de Nova Iorque para produzir notícias locais em parceria com moradores de três bairros da cidade” (Castilho & Fialho, 2009, p. 134). Para os autores “a grande capilaridade das comunidades permite que seus membros estejam mais próximos dos eventos noticiosos locais do que os repórteres e editores de um jornal”, o que cria uma sinergia entre as redes colaborativas e as redações jornalísticas além de diminuir custos (Castilho & Fialho, 2009, p. 137).

Contudo, ressaltam que a imprensa convencional ainda mostra-se reticente a projetos que visam a parceria com a comunidade para produção de notícias em caráter local. Fica evidente a responsabilidade e apetência dos indivíduos, grupos, localidade e espaços motivadores pelo desejo de referências e enraizamento e também pelo interesse da expressão; assim, diferentes tópicos abrem um novo espaço para que a alternativa tenha lugar e tenha voz, num legítimo direito de se expressar sem a prepotência dos grandes centros.

No fundo, trata-se de criar uma narrativa local, que assuma o retrato da comunidade como protagonista onde cada meio tem a sua própria gramática e enforma a realidade de modo peculiar. Neste contexto diverso, a comunicação em formato digital irá relatar o mesmo evento, mas gerar distintas impressões e mensagens. Assim, projetos de âmbito digital como o Porto Canal (sítio) e o Porto24 ganham destaque por atuarem em consonância com as necessidades e identidade locais.

SOBRE O PORTO CANAL

Sobre o projeto televisivo, cremos que evoluiu nos últimos anos. O Porto Canal tornou-se conhecido dentro e fora da sua área geográfica.

A afetação ao Porto e a vinculação ao “português” são destacáveis no conjunto da programação vista, e isso acaba por ajudar a construir um projeto mais genuíno, “tripeiro” e dinâmico dando visibilidade aos temas

associados à cidade e vizinhança. Por outro lado, a estação aposta claramente nos “diretos”.

De forma inovadora, o impacto das novas tecnologias resulta muito bem tecnicamente e pensamos que, nos últimos tempos, a estação aprimorou e tornou mais atraentes alguns aspetos relativos à imagem e grafismo. No âmbito da capacidade de produção de uma televisão local, tem a seu favor custos mais reduzidos que nos projetos pensados no passado e que, inclusivamente, obstaculizaram o seu desenvolvimento. Daí que, não tendo sido um investimento inicial, a existência de um sítio e uma página no Facebook, são já reconhecidas pelo público, trazendo uma maior projeção ao canal num contexto interativo. O Porto Canal, estação detida pelo Futebol Clube do Porto e dirigida por Júlio Magalhães anunciou em maio de 2013, uma parceria com a rede Sapo. O canal vocacionado ao Porto e Região Norte pretendeu fortalecer os seus conteúdos ao nível audiovisual. O Sapo “reforça a sua posição enquanto agregador de conteúdos editoriais, através de uma parceria com o Porto Canal e, também, da inclusão na *homepage* de uma área de destaques de vídeos noticiosos”⁴. Fica assim disponível, o www.portocanal.sapo.pt, onde estarão todos os conteúdos disponibilizados pelo canal informativo. No sítio, e de forma gratuita, aposta-se em programas e vídeos informativos e também em espaços dedicados ao Futebol Clube do Porto e com ligação direta à rede social Facebook.

A partir maio de 2013, o Porto Canal aposta, desta forma, fortemente na interatividade com os espetadores e seguidores. O novo sítio passa a estar ativo e torna-se mais criativo e com uma imagem mais apelativa, mais interativo, com mais informação. A atualização permanente das notícias, e navegação mais fácil é uma das preocupações do novo projeto.

SOBRE O PORTO24

Lançado a 10 de dezembro de 2010⁵ o Porto24 (www.porto24.pt) tem por objetivo “informar quem vive e trabalha no Grande Porto sobre o que se passa nesta área geográfica, bem como todos aqueles que têm uma ligação afetiva a este território e/ou interesse no que aqui se passa mas se encontram fora da cidade e/ou país” (Pereira, 2015). Sua proposta inicial era abranger o Grande Porto, porém, por constrangimentos financeiros e, conseqüentemente, de recursos humanos, a equipa gestora decidiu

⁴ Acedido em <http://www.atelvisao.com/cabo/porto-canal-integra-a-rede-do-portal-sapo/> a 27-2-2015

⁵ A empresa que o detém atualmente foi criada em fevereiro de 2011

focar-se no Porto, Gaia, Matosinhos e Gondomar, selecionando apenas poucos conteúdos de maior interesse fora destes quatro concelhos. Em temas como a gastronomia e vinhos e o turismo, por exemplo, abrange-se o Norte e o Douro.

Segundo a jornalista responsável e sócia da empresa que detém o jornal, Ana Isabel Pereira, ela é a única profissional que dedica tempo integral à produção de conteúdos do sítio, que conta, ainda, com a colaboração de amigos e padrinhos do projeto, que escrevem e fotografam numa modalidade gratuita. A maior parte do material informativo, no entanto, provém da agência de notícias Lusa, passando por uma edição cuidada e adaptada ao perfil do Porto24. Por fim, é interessante citar – já que esta informação denota a proximidade do sítio com a comunidade – que o projeto mantém acordo com duas universidades (Porto e Minho) e uma escola profissional (Fotografia) e, à altura dos estágios curriculares, os alunos auxiliam na produção de conteúdos. A proximidade com os leitores e com a identidade local é um dos critérios de seleção das pautas que entrarão no Porto24. Dirá Isabel Pereira (2015) que não é só seguida a agenda obrigatória da cidade, mas que interessam as histórias de proximidade com temas de interesse para a cidade, tais como a reabilitação urbana, as indústrias criativas a inovação e a Universidade do Porto.

A jornalista responsável pelo Porto24 (e uma das sócias da empresa que o detém) diz que os temas locais, tratados de forma breve em jornais nacionais (ou às vezes, abandonados), interessam ao projeto, que aborda desde a política ao desporto locais, passando pela cultura, economia e lazer e *lifestyle*. Além disso, é importante destacar que o Porto24 tem um canal aberto e de proximidade com os leitores, de quem recebem tanto críticas como dicas de reportagem. “Uma relação que os grandes média não cultivam” (Pereira, 2015).

Além do sítio, que tem um número mensal de visualizações de, em média 100.000-150.000, outra forma de aproximar-se da população e divulgar o conteúdo é por meio da página na rede social Facebook, que em fevereiro de 2015 atingiu 30 mil seguidores. Quanto aos modelos de negócio, o Porto24 mantém-se da venda de publicidade (parcerias, avenças semestrais e anuais para a colocação de publicidade no sítio), da venda de conteúdos para outros veículos o *Webdevelopment* (já desenvolveram o sítio de notícias da Universidade do Porto, por exemplo).

METODOLOGIA DE PESQUISA E ANÁLISE DOS SÍTIOS

Este artigo refere-se aos conteúdos informativos de dois canais de comunicação locais, pretendendo avaliar as suas diferenças e complementaridades face à leitura e relação com a cidade do Porto: o Porto Canal e o jornal digital Porto24.

Metodologicamente, utilizou-se a análise de conteúdo exploratória que segundo Gil (1999), pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou têm) experiências práticas com o problema pesquisado e ainda a análise de exemplos que estimulem a compreensão do objeto de estudo. Esta técnica tem o propósito de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, visando, em suma, proporcionar um maior conhecimento ao investigador, a fim de que este possa formular problemas mais precisos ou reestruturar etapas do estudo.

Segundo Bardin (1977, p. 42), este método procura envolver um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando adquirir, sistematicamente objetivos de descrição dos conteúdos, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / receção das mensagens.

A análise de conteúdo exploratória do *sítio* Porto Canal e do Porto24 baseou-se nas seguintes categorias:

1. Propósito do sítio: finalidade; “personalidade” do sítio, ou seja, sua vocação e carácter local.
2. Abordagem temática / conteúdo: quais secções, categorias e/ou editorias são disponibilizadas aos internautas.
3. *Design* gráfico: identificação de elementos como cores, fotos, manchete principal e símbolos locais).
4. Canais de interação e partilha: secções para participação dos leitores, canais para manifestações / comentários, possibilidades de partilha.

ANÁLISE DO SÍTIO: PORTO CANAL



Figura 1: Sítio do Porto Canal. (Fonte: <http://ctb.pt/wp-content/uploads/2013/12/not%C3%ADcia-para-site.png>)

- **Propósito:**
 - Promover a imagem do Porto Canal;
 - Divulgar a agenda de conteúdos;
 - Estimular a interatividade de relacionamento e comunicação com ligação ao Facebook e redes sociais;
 - Fortalecer os laços entre a cidade e as notícias locais;
 - Posicionar a empresa nos motores de busca;
 - Espaço de ligação com público/segmento mais conectado com os formatos digitais.

- **Design gráfico:**
 - Página atrativa para posterior exploração;
 - Fundo sóbrio e apelativo com recursos multimédia;
 - Logotipo do Porto Canal;
 - Cromática simples e relacionada com as cores do logotipo do canal;
 - Fotos destacáveis e vídeos informativos;
 - Símbolo do Futebol Clube do Porto;

- Coerente organização de conteúdos com secções assinaladas;
 - Informação diária atualizada, através de recursos multimédia;
 - Navegação simples;
 - Funcionalidade acessível e compreensível;
 - Sons e vídeos legendados e identificados;
 - Pequeno e discreto espaço publicitário.
- **Abordagem temática:**
 - A *página* oferece bastante informação relacionada com a temática do sítio;
 - A informação encontra-se devidamente legendada e organizada. É facilmente explorada;
 - *Home*: informação generalizada com as categorias: Notícias; Norte; Política; Entretenimento; Hoje (programação). Índice com as notícias e vídeos mais vistos com ligação às redes sociais onde se explora melhor a partilha e o diálogo.
 - Destaque das secções e hiperligações principais: Notícias; Programas; Vídeos; Guia TV; Futebol Clube do Porto.
 - Galeria de Programas e Notícias.
 - O conteúdo das páginas hiperligadas é adequado para informação sobre destaques noticiosos sobre o Porto, Região Norte e até destaques nacionais/internacionais. Mais vincado, o destaque na hiperligação ao FCP.
 - Espaço para contato e apresentação institucional dos administradores.
 - Os conteúdos são facilmente reconhecidos.
 - Espaço ainda para duas secções de interesse: Infografias (destaques de informação visual de assuntos de caráter jornalístico com representações figurativas e esquemáticas que facilitam a compreensão) e Repórter de Rua.

- **Canais de interação e partilha**
 - Embora haja espaço para comentários em algumas secções, estes não é de molde muito significativo, sendo excedidos pelas redes sociais.
 - Hiperligação com Facebook, Twitter e Instagram; nestes sítios, é onde se pode verificar o espaço de partilha e diálogo já característicos nestes formatos.
 - Na secção Repórter de Rua há nitidamente a possibilidade de partilha e até de, virtualmente, se abrir um espaço de “jornalismo cidadão” e enviar vídeos ou fotografias que, posteriormente, podem ser vistas na antena do Porto Canal e no sítio na Internet.
 - Espaço de partilha apenas possibilitado através de comentários aos destaques noticiosos.

ANÁLISE DO SÍTIO: PORTO 24

The image shows the desktop version of the Porto24 website. At the top, the logo 'porto24' is displayed in a teal color. To its right, the date 'QUI, 19/03/2015' and the temperature '18°C' are shown, along with a weather icon of a cloud and sun. Below the logo, a horizontal navigation bar contains the following categories: CIDADE, CULTURA, DESPORTO, PESSOAS, INTELIGÊNCIA, and OPINIÃO. Underneath this, a secondary menu lists 'Praça', 'Comunidade', 'Agenda', 'Memória', 'Multimédia', and 'Gozto'. The main content area features a large article with the headline 'REUNIÕES PÚBLICAS EM NOME DA "TRANSPARÊNCIA", DECIDE RUI MOREIRA'. The article image shows a coat of arms with the text 'ANTIGA MILITARIA' and 'ANTIGA CIDADE DE PORTO'. To the right of the main article is a vertical sidebar titled 'Gozto' which contains an 'AGENDA' section. This section lists several events: 'EXPOSIÇÕES: "Oskar Hansen: Forma Aberta" 30 Jan até 03 Mai', 'EXPOSIÇÕES: "Pode o museu ser um jardim?" 06 Fev até 26 Abr', 'TEATRO: "O Sonho da Música" 05 Mar até 29 Mar', 'TEATRO: "O Fim das Possibilidades" 13 Mar até 27 Mar', and 'TEATRO: "Notalluhouanderarelost" 20 Mar até 21 Mar'. There are also smaller images of a ring and a hat in the sidebar.

Figura 2: Sítio do Porto24: versão diurna (Fonte: www.porto24.pt)



Figura 3: Sítio do Porto24: versão noturna (Fonte: www.porto24.pt)

- **Propósito do sítio:**
 - Informar quem vive e trabalha no Grande Porto sobre o que se passa nesta área geográfica (com ênfase nos concelhos de Porto, Gaia, Matosinhos e Gondomar) bem como todos aqueles que têm uma ligação afetiva a este território;
 - Fornecer ao público conteúdos que abordem temas que são caros à cidade e que nem sempre recebem atenção da grande mídia, como a reabilitação urbana, as indústrias criativas, a animação cultural e noturna ou a inovação e a Universidade do Porto;
 - Estimular a interatividade de relacionamento e comunicação por meio de canais como o Facebook, Twitter, Youtube e Vimeo;
 - Fortalecer os laços entre a cidade e as notícias locais;
 - Posicionar a empresa nos motores de busca;
 - Espaço de ligação com público/segmento mais conectado com os formatos digitais.
- **Design gráfico:**
 - A *homepage* (www.porto24.pt) tem duas versões por dia, uma diurna e a noturna. Até às 18h a página é clara, com destaque para

conteúdos informativos. A partir das 18h a página fica escura, tipo 'blogue', ganhando mais protagonismo as temáticas do *lifestyle*, lazer, viagens, vinho, etc.;

- No topo, vemos o logotipo do Porto24 e, logo abaixo, as temáticas ou editorias, dispostas em duas linhas;
 - Na barra lateral esquerda há uma sequência de ícones que permitem ao usuário: voltar à página principal do sítio (*Home*); pesquisa algo / fazer busca no sítio; contactar a equipa por e-mail; aceder o Twitter do Porto24, assim como Facebook ou Google+ e assinar o *feed* de notícias do sítio;
 - No rodapé da página há links para acesso às redes sociais, serviços, "Quem somos" (ficha técnica, contatos, perguntas frequentes e estatuto editorial), bem como a todas as secções temáticas do sítio;
 - De modo geral, observa-se que as fotos são destacáveis;
 - Coerente organização de conteúdos com secções assinaladas;
 - Informação diária atualizada, através de recursos multimédia;
 - Navegação simples;
 - Funcionalidade acessível e compreensível;
 - Sons e vídeos legendados e identificados.
- **Abordagem temática / conteúdo:**
 - No topo da página, além da marca do sítio, encontramos a data e a previsão do tempo na cidade do Porto (um serviço de interesse local);
 - A *página* oferece informações generalistas, sempre com abordagem local;
 - A informação encontra-se devidamente legendada e organizada. É facilmente explorada;
 - Ainda no topo da *Home* vemos dois menus principais: o primeiro corresponde às secções de atualidade (Cidade, Cultura, Desporto, Pessoas, Inteligência e Opinião), ou seja, links que darão acesso a conteúdo com foco claramente informativo, excetuando talvez a

Opinião, mas mesmo essa é alicerçada na atualidade. O segundo menu principal corresponde a áreas informativas, porém, mais próximas de um estilo ‘revista’. São elas: Praça, Comunidade, Agenda, Memória, Multimédia e Gotzo. Vale ressaltar que este segundo menu principal ganha destaque no sítio a partir das 18h, conforme explicamos anteriormente.

- O Gotzo é uma área de *shopping* e reúne escolhas editoriais, ou seja, divulga produtos selecionados pela equipe do Porto24. O intuito inicial (em 2013) era comercializar este espaço, mas, sem um departamento comercial especializado, a ideia não se concretizou, pelo que os responsáveis resolveram assumir a área como jornalística também.
 - Espaço para contato e apresentação institucional dos administradores;
 - Discretos espaços com publicidade;
 - O conteúdo restringe-se, quase que em sua totalidade, a textos e fotos, fazendo pouco uso de recursos em áudio e vídeo (mesmo na secção denominada “Multimédia”).
- **Canais de interação e partilha:**
 - Todas as publicações são acompanhadas de *links* relacionados ao Facebook, em que os usuários podem dar um “Like” e/ou “Compartilhar” o conteúdo. Além disso, há espaço para comentários;
 - Conforme mencionamos anteriormente, na barra lateral esquerda do sítio, bem como no rodapé o usuário encontra links para contactar a equipa por *e-mail*; aceder o Twitter do Porto24, assim como Facebook ou Google+ e assinar o *feed* de notícias do sítio;
 - De acordo com dados da Ficha Técnica do sítio e com dados fornecidos pela jornalista responsável, o Porto24 tem um canal aberto e de proximidade com os leitores, tanto para receber críticas como dicas de reportagem. “Somos o local digital da informação do Grande Porto, mas queremos também ser um local de opinião, de preservação de memória colectiva e uma voz nas questões mais importantes da nossa vida comum. Por essa razão, o Porto24 é um sítio aberto à participação da sua comunidade de utilizadores, procurando reforçar esses laços explorando os meios digitais ao seu dispor”⁶.

⁶ Acedido em www.porto24.pt a 12-02-2015

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Porto24 é o único jornal *online* de vocação generalista inteiramente dedicado ao Grande Porto. Fundado em 2010, é independente de vínculos políticos ou económicos, tendo como principal proposta trabalhar a informação local, visando sempre os interesses da região e da comunidade onde se insere. Para tal, conta com a colaboração de leitores e mantém relação estreita com os mesmos, em especial por meio das redes sociais (lembramos que em fevereiro de 2015 o Facebook atingiu 30 mil seguidores).

A análise permite inferir que a relação com o público é bastante valorizada pela equipa do sítio – o que condiz com sua proposta editorial e se materializa nos conteúdos “postados” diariamente. Frisamos ainda que há uma preocupação em fornecer aos utilizadores informações que afetem as suas vidas e sejam relevantes para as suas tomadas de decisões, cumprindo, assim, uma função social do jornalismo. Função esta que, em grandes empresas, nem sempre é exercida, em especial porque a dinâmica comercial se transforma em interesse maior, ficando as notícias locais em segundo plano.

O perfil dos sítios analisados leva-nos a crer que têm importância na formação e também na valorização da identidade local. Ambos, mas cada um na sua especialidade, procuram abordar a realidade, visando um olhar crítico e uma reflexão sobre as grandes questões da atualidade – o que inclui o acompanhamento dos temas nacionais e internacionais que, ao fim e ao cabo, têm implicações no Grande Porto. O Porto Canal sítio apresenta, no entanto, pouca interação mas esta qualidade é bastante assinalada na participação com *posts* do Facebook do canal.

Não sendo um sítio eminentemente de carácter e missão localista, cumpre a importante função de partilha e comunhão com a cidade e suas vicissitudes, que bem dirigidas podem estimular o sentido de participação mobilizadora da cidadania e o uso dos meios locais para desenvolver a literacia da e sobre a cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Castels, M. (2002). *A era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume I. A sociedade em rede* (6.ª ed). São Paulo. Paz e Terra.

- Castilho, C. & Fialho, F. (2009). O jornalismo ingressa na era da produção colaborativa de notícias. In C. Rodrigues (Org.); *Jornalismo online: modos de fazer* (pp. 119-146). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Editora Sulina.
- Fonseca, V. P. (2008). *Indústria de Notícias: capitalismo e novas tecnologias no jornalismo contemporâneo*. Porto Alegre: Editora UFRGS.
- Gil, A C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo. Atlas
- Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Lindemann, C. (2014) *O jornal Zero Hora e seus leitores no contexto de convergência jornalística*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, Brasil. Acedido em <http://hdl.handle.net/10183/100146>
- Minuzzi, M. V. (2007). *Diálogo entre jornalistas e leitores: a participação do público através do ombudsman de imprensa e do Conselho do Leitor de Zero Hora*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, Brasil. Acedido em <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/MarcusMinuzziComunicacao.pdf>
- Pinto, M. (Coord.), Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os Media em Portugal – experiências, actores e contextos*. Entidade Reguladora para a Comunicação Social. [Ebook]. Acedido em <http://bit.ly/1MGikZr>
- Primo, A. (2005). *Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador*. Acedido em http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtfound/404_45.htm
- Sodré, M. (2009) *A narração do fato: notas para uma teoria do acontecimento*. Petrópolis, RS: Vozes.

OUTRAS REFERÊNCIAS

- Pereira, A. I. (2015, 12 de fevereiro). Entrevista por via eletrónica.

DIEGO HENRIQUE GALEGO

galego@ua.pt

UNIVERSIDADE DE AVEIRO - MESTRANDO EM
COMUNICAÇÃO MULTIMÉDIA INTERATIVO

MARCO CIVIL NO BRASIL: A INTERNET TEM DONO?

RESUMO

Este trabalho propõe uma leitura da nova Lei brasileira n.º 12.965/14, para regularização do uso da Internet no país. Nesta pesquisa utilizar-se-á o método hipotético-dedutivo, partindo de uma premissa universal para uma dedução lógica. O estudo baseia-se exclusivamente na pesquisa bibliográfica acerca do tema, levando em consideração a carta do criador da WWW, Tim Berners-Lee, em aprovação e incentivo à Lei. O artigo apresenta uma abordagem ética do uso da rede internacional, no âmbito nacional. A Internet sendo o *media* de interligação que maior proporção e áreas tem abrangido em tempo e espaço atualmente, sua propagação atinge questões sociais, culturais, económicas, políticas e tecnológicas. Com o grande avanço desta tecnologia fez-se necessário colocar em pauta leis para atender ao momento de evolução da rede, a partir da sua internacionalização. Estas leis influenciam as novas leis. Seguindo a lógica internacional e às leis nacionais de maior relevância o Brasil propõe sua lei de regulamentação do uso da Internet. A lógica de segurança nacional dos escritórios da ARPA tomam novas proporções, do âmbito local, para o internacional. Nos marcos da *Web* são notadas suas transições, nomeadamente, da *Web* 1.0 para a *Web* 2.0, encontrando-se problemas e soluções para organizar todos os conteúdos *online*. A *Web* que não para de crescer esta a interligar todas as coisas, pessoas e conteúdos de modo mais preciso e relevante, intentando facilitar a compreensão dos utilizadores e melhor organizar os sítios *Web*, assim surge a *Web* 3.0 com o conceito de *Internet of things*.

PALAVRAS-CHAVE

Marco Civil; Internet; privacidade; segurança na *Web*; Brasil

INTERNET, ADAPTAÇÃO AO AMBIENTE

Nas bases desta tecnologia, a Internet, estão contidas informações sigilosas, estratégias e comandos acerca do que deve ser realizado nos combates militares. Desta criação são desenvolvidos os protocolos das bases de dados militares do governo estadunidense, desenvolvendo também uma “criação cultural” para o avanço da sociedade, da política, da economia e da ética. A abrangência mundial deste novo propulsor da cultura só será possível com a publicação da nova aplicação de partilha de informações desenvolvida pela criatividade de Tim-Berners Lee, que estava a trabalhar junto a CERN (European Council for Nuclear Research) na Suíça, a chamada *World Wide Web* ou *W3*. A Internet a partir de então começa a ser disponibilizada para acesso a nível global.

Em 1991 foi desenvolvido o primeiro *browser* (navegador *Web*), pela CERN, posteriormente implementado pelo URL (Uniform Resource Locator) e o HTML (Hyper Text Markup Language). Que possibilita o endereçamento da página *Web*, desenhar e interligar as páginas. A *Web* 1.0 estava instalada e começava a ser conectada por muitos utilizadores, mas foi em 1994 com a apresentação a comunidade virtual do motor de busca Yahoo, que a Internet tornar-se-ia uma fonte de informação mundial. Esta funcionalidade de pesquisa possibilitava a leitura e ligação entre páginas, com pouco grau de interação, o utilizador não podia alterar seus conteúdos.

O mesmo ocorre em 1997 com a criação do Google, com os mesmos princípios de catalogar os conteúdos em páginas e apresentá-los numa pesquisa, este buscador tornou-se um dos mais acedidos pelos navegantes da *Web*. A inovação da *Web* 1.0 foi o de encontrar diversos dados em forma de catálogo numa página *online*, em pouco tempo o mapa da *Web* começa a mudar, surge a *Web* 2.0, sendo o utilizador sujeito do conteúdo que está a ser disponibilizado na *Web*, neste processo de adaptação a rede toma outras proporções e significados, implantando a chamada, “social *Web*”.

Este progresso abalou as estruturas físicas da Internet, com a produção massiva de conteúdos, as redes sociais ganhando espaço, os *blogs* como propulsores do saber *online*, a *Web* 2.0 proporciona maiores funções sociais criando, “espaços de interação, lugares de fala, construídos pelos atores de forma a expressar elementos de sua personalidade e individualidade” (Recuero, 2009, p. 25). Os elementos que compõem estes espaços são garantidos pela constante construção no ciberespaço desta identidade dos atores. Os perfis pessoais nas redes sociais são modos de estar conectado a diversas redes, este fluxo de interação é crescente, os indivíduos estão na

Internet desenvolvendo sua cidade digital, participando de comunidades, criando laços sociais e promovendo a democracia. Nesta rede cada pessoa é um nó, o espaço pessoal pode ser um *link* para outras ligações na sociedade em rede. O querer ser reconhecido passa por estas expressões que a *Web* tem manifestado por meio de seus utilizadores. Os *weblogs*, *fotologs*, *nicknames*, perfis no Facebook, etc., apresentam aspetos da pessoa.

A adaptação da Internet aos diversos contextos, países, culturas, exigiu da expansão da rede uma regulamentação. Desde os anos 70 as redes públicas estavam já implantadas nos EUA e na Europa, com o surgimento dos PC (Personal Computer) e o acesso as redes a aumentar, começam as discussões para estabelecer um acordo de padrão internacional comum, gerenciando as redes e seu acesso. “Esperava-se que os utilizadores particulares se ligassem directamente à rede pública do seu país, em vez de ter as próprias redes privadas” (Castells, 2004, p.186). A primeira convenção era de que à rede fosse de acesso livre a todos, dentro do território nacional, utilizando o IP do país. Até então a rede é centralizada pela ARPA, logo com sua crescente evolução a rede ganha um novo mapa, para maior segurança do conteúdo na Internet, que são gerados pelos utilizadores, esta passa a ser descentralizada com uma topologia sem escala.

Para evitar divergências em relação as regras de utilização da rede o CCITT (Comité Relevante da Associação Internacional de Telecomunicações) propõe registar endereços de rede para cada país, sendo a concessão de dez endereços de rede por país, ficando os EUA com duzentos endereços registados, graças ao privilégio de ter os fundadores da Internet. Esta extensão global da Internet coloca em pauta outra discussão, a privatização da mesma. Apesar de à Internet ter revolucionado a linguagem, a comunicação em quantidade e qualidade, ser o maior canal de informação a tempo real, caracterizando-se como plataforma de conteúdos educativos de fácil acesso, sendo um veículo para promoção da democracia, da igualdade de direitos e que simboliza a liberdade de expressão, algo está velado em um mundo paralelo que não se encontra visível num *browser*, nem nas linguagens de programação.

A dúvida ainda permanece. A Internet tem dono?

A REVOLUÇÃO SOCIAL DA INTERNET

Vinte e cinco anos após a publicação da WWW e sua disponibilização para acesso global, a humanidade vê despertar uma “revolução” de importância social, económica, política e cultural. A “ecologia dos *media*” altera

os padrões sociais, o que pensamos, as coisas que pensamos, surgem novos conceitos que logo são aderidos pelos utilizadores. A tecnologia que sempre foi uma constante presença e uma extensão das capacidades humanas segue seu rumo, agora na Era Digital. Uma nova cultura é apresentada ao mundo com a conexão em rede mundial das pessoas. “O ciberespaço que permite a combinação de vários modos de comunicação” (Lévy, 1999, p. 104). Distâncias, limites, fronteiras, divisões, são conceitos que perdem intensidade no mundo cibernético. “Os instrumentos que construímos nos dão poderes mas, são coletivamente responsáveis, a escolha está em nossas mãos” (Lévy, 1999, p.17).

O utilizador na rede é protagonista na *Web*, constrói laços sociais, desperta relações e interações que contribuem para a criação de conteúdo na Internet, ampliando seu “capital social” (Recuero, 2009), esta composição é observada pelos “supostos donos” da Internet, o governo, tendo um olhar crítico acerca de relações que surgem e que podem levar para além de protestos contra os governantes, mas também ter o domínio do capital que a *Web* possibilita. “Se os governos deixarem escapar a oportunidade de regular a *Web*, o comércio irá lidar com isso” (Barabási, 2009, p. 154). O “poder” de acesso aos *media* está nas mãos dos utilizadores, cada indivíduo é livre com suas ações no mundo digital. “A *web* se organiza e se desenvolve a partir de ações individuais de milhões de utilizadores” (Barabási, 2009, p.154)

A pergunta norteadora, sobre quem é o dono da Internet, passa por reconhecer que no “mundo pequeno” da rede de computadores, a hierarquia ainda é bem definida pela economia. Porém, as novas gerações tem dado novos ares a estas relações sociais e digitais, no ciberespaço a linearidade tem ganhado espaço, as grandes diferenças sejam elas, raciais, sexuais, culturais, políticas são conjugadas na mesma rede. Nesta evolução é de relevância os que nasceram entre 1991 e 2010, a chamada “Geração Z”, que são tidos como “nativos digitais” (King, 2006), este termo utilizado na sociologia designa uma das gerações pós-Segunda Guerra. A geração “*zapping*” abre janelas para o futuro da sociedade em rede, ao nascerem no mundo real, estão inseridos na cultura do mundo digital.

Não se imaginaria tamanha revolução, a técnica que já existia, a comunicação que o homem desenvolveu com a escrita e a fala, a modernidade conjugou as duas e criou a telecomunicação. “As telecomunicações são de fato responsáveis por estender de uma ponta à outra do mundo as possibilidades de contato amigável, de transações contratuais, de transmissões de saber, de trocas de conhecimentos, de descoberta pacífica das diferenças” (Lévy, 1999, p. 14).

A evolução das espécies acontecem mediante a adaptação das mesmas ao seu habitat, a humanidade vê a evolução da Internet acontecer a cada segundo que um *hacker*, um engenheiro, que uma empresa inova algo nos suportes tecnológicos que dependem da alma invisível (Internet) para funcionar. Neste processo de “seleção digital de adaptação”, as novas tecnologias, as bases de dados e a ligação em rede têm desenvolvido a *Web 3.0*, conceito apresentado por Kevin Ashton, em 1999 (Ashton, 1999), que possibilita que um sistema de computador saiba tudo sobre as coisas. A *Internet of things* pretende otimizar a vida diária, reduzindo desperdícios, perdas e custos, o sistema saberia informar os utilizadores os prazos de substituição das coisas, este sistema inteligente usa dados reunidos sem a ajuda humana, a ligação de coisas/objetos em rede virtuais que gerem a organização social.

A Internet adapta-se à humanidade ou a humanidade adapta-se à Internet? “A tecnologia de ponta muda rapidamente, mas a vida cotidiana muda devagar” (Norman, 2006, p. 16) A sociedade global é uma grande aldeia, as pessoas vivem em redes e comunidades criadas no ciberespaço, dando a sensação de estarem na vida física, porém, estão no mundo digital.

ALGUMAS LEIS DE REGULAMENTAÇÃO DA INTERNET

As mudanças sociais, com o avanço tecnológico por meio da Internet vem ganhando corpo. “O ciberespaço é o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (Lévy, 1999, p. 92) O ciberespaço torna o universo pequeno aos olhos dos utilizadores da Internet, todas as pessoas estão conectados de alguma forma, o que deu margem para o desenvolvimento de leis da Internet.

Em 1995, o Parlamento Europeu promulga a Diretiva 95/46/CE, “relativa à protecção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados”. As diretrizes promulgadas pela UE asseguram a segurança e a privacidade dos utilizadores do ciberespaço.

No Artigo 8, o Parlamento Europeu declara: “considerando que, para eliminar os obstáculos à circulação de dados pessoais, o nível de protecção dos direitos e liberdades das pessoas no que diz respeito ao tratamento destes dados deve ser equivalente em todos os Estados-membros”. No Artigo 20, o compromisso com a pessoa do utilizador é abordado da seguinte maneira:

Os prestadores de serviços devem tomar medidas adequadas para garantir a segurança dos seus serviços, se

necessário em conjunto com o fornecedor da rede, e informar os assinantes sobre quaisquer riscos específicos de violação da segurança da rede. Esses riscos podem ocorrer especialmente para os serviços de comunicações eletrônicas através de uma rede aberta como a Internet ou a telefonia móvel analógica. (Diretiva 95/46/CE, Artigo 20)

As medidas de privacidade não asseguram a total liberdade do utilizador no acesso a qualquer sítio *Web*, é leviano pensar ser livre na Internet ou estar protegido, mesmo encriptado. Os dados do utilizador ao fazer um registo na *Web*, com uma *password*, ficam armazenados num servidor, assim com a ajuda de *softwares*, é possível ser consultado os sítios visitados pelo utilizador.

Em diferentes momentos à Internet serviu de bases para manifestações populares pelo mundo, sendo uma forte aliada dos movimentos sociais, porém, a mesma foi utilizada para repressão e censura, o que vemos em “denúncias feitas por organizações internacionais que revelaram a existência de processos de vigilância sistemática, de massa e personalizada aos opositores políticos dos regimes no Norte da África e Oriente Médio” (Di Fátima, 2003, p. 4).

Em tal contexto a Internet foi utilizada como meio de democratização, liberdade e expressão social, em 2012 foram arquivados os projetos de lei, SOPA (Stop Online Piracy Act) e PIPA (Preventing Real Online Threats to Eomonic Creativity and Theft of Intellectual Property Act), no Parlamento Estadunidense, que vinham salvaguardar os direitos de propriedade intelectual e cultura divulgados na Internet, com controvérsias. “O PIPA autoriza o Departamento de Segurança dos Estados Unidos a punir *sites* dedicados a atividades consideradas ilícitas, sem a necessidade de ordem judicial” (Souza & Solagna, 2011, p. 8). A questão é o que realmente esta lei está a garantir e para quem? O controlo social começa a ser mais acirrado. Manifestações foram realizadas pela população estadunidense, por meio de protestos *online* reunindo milhões de assinaturas, tendo o apoio do Google, Twitter, Wikipedia e outros que colocaram em suas páginas petições contra à lei.

O “livre arbítrio” no mundo da Internet esta condicionado a leis em vigor e outras nascentes.

O MARCO CIVIL - FUNÇÕES E CONSEQUÊNCIAS

A cultura da Internet é batizada por seus utilizadores por ser uma expressão de liberdade, estando reunidos em clãs, comunidades, grupos.

As pessoas associam-se e juntam-se *online* para serem o que são, “porque na Internet cada um é aquilo que se diz ser” (Castells, 2004, p. 160). A liberdade de expressão desenhada por esta cibercultura, no ciberespaço, gera discussões acerca do conteúdo que se disponibiliza na rede. Por quem a ética na Internet está salvaguardada? Os utilizadores sabem como utilizar bem a tecnologia?

Os conceitos-chave da organização social como, a ética, dão bases para refletir sobre as questões anteriores. A ética é assim definida no dicionário filosófico Abbagnano:

Em geral, ciência da conduta. Existem duas concepções fundamentais dessa ciência: 1- a que a considera como ciência do bem para o qual a conduta dos homens deve ser orientada e dos *meios* para atingir tal *fim*, deduzindo tanto o fim quanto os meios da *natureza* do homem; 2- a que a considera como a ciência do *móvel* da conduta humana e procura determinar tal móvel com vistas a dirigir ou disciplinar essa conduta. (Abbagnano, 2007, p. 380)

Segundo Jean-Jacques Rousseau (1762, citado em Blackburn, 2007), “tal como uma pessoa é livre na medida em que prescreve para si mesma as suas regras de vida, também uma sociedade civil é uma unidade orgânica singular com uma única vontade”. Estes conceitos apresentados propõe uma sociedade que vive a ética em sua essência, com uma boa convivência e organização. O homem precisa ser orientado para melhor viver em comunidade e com isto as regras e leis são pensadas e executadas por todos.

Um exemplo de que as leis de uso da Internet estavam a tomar outros rumos e interesses que não a defesa da liberdade de expressão e segurança dos utilizadores foi a criação da Eletronic Frontier Foundation, em 1990, por John Perry Barlow e Mitch Kapor (Castells, 2004), para lutar contra o controlo governamental. Os criadores desta organização ao observar as regulamentações que surgiram de acordos e protocolos para o monitoramento dos cidadãos que utilizavam a rede, propõe esta iniciativa de pensar à Internet como um canal aberto de expressão e manifestação política, social e cultural, o que muitos governos temem, por ser à Internet uma “ágora mundial”. Isto é evidente nas manifestações que ocorreram em 2011 com o Occupy All Street, nos EUA, o Movimento Geração à Rasca, em Portugal, Indignados, na Espanha, a Marcha dos Estudantes no Chile, a chamada Primavera Árabe, no Norte da África e Médio Oriente e mais recentemente em 2013 as Manifestações no Brasil.

Em 2011 no Brasil é apresentado um Projeto de Lei à Presidente da República, Dilma Rouseff, com a justificativa que

No âmbito legislativo, diversos projetos de lei tramitam desde 1995, ano do início da oferta comercial de conexões no país. No entanto, passados quinze anos, ainda não existe um texto de lei específico para o ambiente cibernético que garanta direitos fundamentais e promova o desenvolvimento econômico e cultural. (Cardozo, Belchior, Oliva & Silva, 2011, p. 8)

Este projeto foi pensado e desenvolvido tendo a colaboração pública, podendo a população expressar sua opinião acerca da lei em um *site* aberto.

A Lei Federal n.º 12.965/14, promulgada pelo Congresso Nacional do Brasil em 23 de abril de 2014, com o título de Marco Civil da Internet, vem apresentar novas diretrizes de privacidade e segurança aos utilizadores da rede no território nacional, dando suporte jurídico à população em relação ao uso da Internet e outros meios de comunicação no país.

No Artigo 5.º, § 1.º a Lei define “Internet: o sistema constituído do conjunto de protocolos lógicos, estruturado em escala mundial para uso público e irrestrito, com a finalidade de possibilitar a comunicação de dados entre terminais por meio de diferentes redes”. O ponto fulcral do Marco Civil é garantir sob a tutela do Estado Brasileiro diretrizes de bom uso da rede no país.

O projeto recebe o apoio de Tim Berners-Lee, que envia uma carta a dizer que:

A criação do Marco Civil, sem mais demoras ou alterações, será o melhor presente de aniversário para os usuários da Web, não só do Brasil como de todo o mundo. Ao aprovar este projeto de lei, o Brasil concretiza a sua louvável reputação como líder mundial em democracia e progresso social, e ajuda a inaugurar uma nova era, na qual os direitos dos cidadãos em todo o mundo sejam protegidos por leis específicas para o mundo digital. (Berners-Lee, 2014)

Em consonância a estes direitos, o Artigo 3.º da nova lei tem os princípios:

I - garantia da liberdade de expressão, comunicação e manifestação de pensamento, nos termos da Constituição Federal; II - proteção da privacidade; III - proteção dos dados pessoais, na forma da lei; IV - preservação e garantia da neutralidade de rede; V - preservação da estabilidade, segurança e funcionalidade da rede, por meio de medidas técnicas compatíveis com os padrões internacionais e pelo estímulo ao uso de boas práticas; VI - responsabilização

dos agentes de acordo com suas atividades, nos termos da lei; VII - preservação da natureza participativa da rede; VIII - liberdade dos modelos de negócios promovidos na Internet, desde que não conflituem com os demais princípios estabelecidos nesta Lei. (Lei Federal n.º 12.965/14, Artigo 3.º)

Tendo em consideração o avanço da tecnologia e o quantitativo aumento do acesso à Internet no Brasil, o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, apresenta uma pesquisa realizada entre 2005 e 2011, que em seis anos o percentual de utilizadores cresce 50% entre a população dos 10 aos 19 anos.

As análises mostraram que os grupos etários de 15 a 17 anos (74,1%, em 2011) e de 18 ou 19 anos de idade (71,8%, em 2011), em todos os anos da pesquisa, foram os que apresentaram os maiores percentuais de pessoas que acessaram à Internet. (IBGE, 2011, p. 34)

Este público conhecido como a Geração “Y” ou geração da Internet e a Geração “Z”, são indicativos da grande difusão deste meio de comunicação em rede, quebrando barreiras geográficas no país.

O Brasil acompanha os avanços tecnológicos e desperta novos interesses futuros, seja, na economia, na política, na sociedade ou na tecnológica, aposta na Internet para a efetivação da cidadania, sendo esta um reflexo da ética em sociedade. O acesso à Internet é garantido pela lei a todos os cidadãos, num custo ao alcance da renda familiar, ou seja, o aumento do uso da rede no país é almejado por todos, empresários, governantes, tecnólogos e educadores. O que a lei vem declarar é que seu uso deve ser responsável. O problema está em como isto é gerenciado por cada pessoa e com que consciência será realizado?

A importância da ética é o que esta lei vem ressuscitar na compreensão crítica das pessoas. Saber como transmitir algo a outros é de fundamental importância para o desenvolvimento dos valores éticos na sociedade. Viver na democracia é saber olhar o outro e respeitá-lo como ser humano. Considerando a tecnologia fonte de maior compreensão da sociedade, sendo uma rede virtual, reflexo da rede real ou não, o ser humano vive em comunidade. A ética no Brasil tem sido evocada em diversos momentos desde 1992, denúncias públicas nas CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito, colocando em “xeque” a confiabilidade que a população tem no Governo. Neste momento a Internet tem sido um veículo de chamada de atenção, por meio da qual os cidadãos querem estar dentro do Congresso Nacional,

podendo assim manifestar suas insatisfações, exigindo mudanças para a construção de um país efetivamente de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos trilhados pela humanidade para a construção de um novo mundo, com a ajuda das novas tecnologias, seus avanços, toda sua gama de abrangência, o saber na palma das mãos, tende a levar a humanidade a restringir suas funções básicas da vida, a liberdade de expressão pessoal num espaço que pretende ser aberto a todas as línguas. Os movimentos realizados para a manutenção desta faceta da Internet tem levado milhões de pessoas as ruas, tem gerado mudanças políticas consideráveis em países que viviam ainda em regimes ditatoriais.

O século XXI, o nascer de novas perspectivas, o alvorecer de inovações em uma sociedade que caminha a passos lentos em direitos humanos, segurança, igualdades, deveres e democracia. Cuidar para que tudo esteja bem alinhado, para maior progresso de um país é o desafio dos governantes que são agora “vigiados” pelos seus eleitores. Toda a facilidade que a humanidade usufrui nos tempos atuais são para que possam melhor viver e preservar a dignidade humana. Observar a nova Lei Brasileira acerca da utilização da Internet é refletir sobre o porque de sua necessidade de criação. Será que a humanidade não sabe mais o que é conduta ética? A vida já não tem sentido para o homem, o conceito de consciência social está desgastado? O conceito humanidade está em extinção?

A história deve ser revisitada, as marcas passadas ainda refletem nas ações hoje, a vida no mundo virtual não pode ser somente copiar/colar, a sociedade virtual propõe que a vida pública ou privada deve ser preservada e valorizada, que as leis em sua excelência são para auxiliar a convivência social e não inibir a liberdade de expressão. A lei n.º 12.965/14 precisa ser bem executada gerando a criação de uma sociedade melhor orientada para a vida em comunidade e não para a censura da liberdade de expressão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de Filosofia* (5.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Ashton, K. (2009, 22 de junho). That “Internet of Things” Thing. *RFID Journal*.
Acedido em <http://www.rfidjournal.com/articles/pdf?4986>

- Barabási, A.-L. (2009). *Linked: A nova ciência dos networks*. Brasil: Leopardo Editora.
- Berners-Lee, T. (2014). Muda Mais - Carta de Tim Berners-Lee. Acedido em <http://mudamais.com/ruas-e-redes/tim-berners-lee-marco-civil-sera-o-melhor-presente-para-o-aniversario-da-web>
- Blackburn, S. (2007). *Dicionário de Filosofia* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Castells, M. (2004). *A Galáxia da Internet - reflexões sobre a Internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. doi: 206028/04
- Di Fátima, B. (2003). Primavera Árabe: vigilância e controle na sociedade da informação. Retrieved from <http://www.bocc.ubi.pt/pag/fatima-branco-primavera-arabe-vigilancia-e-controle.pdf>
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2013). *Acesso à Internet e Posse de Telefone Móvel Celular para uso Pessoal - 2011*. Rio de Janeiro, Brasil: IBGE. Acedido em ftp://ftp.ibge.gov.br/Acesso_a_Internet_e_posse_celular/2011/PNAD_Inter_2011.pdf
- King, K. (2006). Youth – lifestyle, expectation and media. Young Consumers: Insight and ideas for responsible marketers. *Emerald Group Publishing Limited*, 7(2), 22–29.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura* (1.ª ed.). São Paulo: Editora 34.
- Norman, D. A. (2006). *O Design do dia-a-dia*. Rio de Janeiro, Brasil: Rocco.
- Recuero, R. (2009). *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre, Brasil: Sulina.
- Souza, R. H. V. de & Solagna, F. (2012). *Tomando a SOPA e derrubando a PIPA: propriedade intelectual e mobilização transnacional*. Comunicação apresentada no III Encontro Internacional de Ciências Sociais, Pelotas. Acedido em <http://bit.ly/1QvswSw>

REFERÊNCIAS JURÍDICAS

- Cardozo, J. E. M.; Belchior, M. A.; Oliva, A. M. & Silva, P. B. (2011). Projeto de Lei. Brasília, Brasil.
- Diretiva 95/46/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 24 de outubro de 1995, União Europeia.
- Lei n.º 12.965/14, de 23 de abril de 2014, República Federal Brasileira.

GILSON CRUZ JUNIOR

gilsuo5@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)

GAMING, CULTURA E CIBERESPAÇO: SOBRE O “MIMIMI” EM TORNO DE MASS EFFECT 3 E A COMPREENSÃO “CRÍTICA” DOS JOGOS DIGITAIS

RESUMO

Este trabalho tem como objeto as comunidades virtuais de jogadores – aqui entendidas como contextos de consumo, produção e circulação cultural –, refletindo a respeito dos limites e das oportunidades da socialização ensejada por esses contextos no que se refere ao desenvolvimento da criticidade na relação entre *videogames* e seus consumidores. Em termos metodológicos, opera na perspectiva da etnografia de prática arqueológica, constituindo-se como um estudo de caso sobre a comunidade *online* UOL Jogos. Por meio da polêmica envolvendo o jogo *Mass Effect 3*, observa que vários dos conteúdos presentes nestes domínios detêm o potencial de expandir a compreensão dos jogadores acerca dos *games*, fornecendo conceitos e informações importantes que lhes permitem transcender e (res)significar suas experiências de jogo. Não obstante, por serem vulneráveis aos interesses e às visões de mundo de seus produtores/criadores, tais conteúdos também sinalizam a necessidade de novas competências críticas, capazes de preparar os jogadores para lidar com a complexidade presente nos conteúdos culturais dispersos dentro e em torno dos jogos.

PALAVRAS-CHAVE

Gaming; crítica; *Mass Effect 3*; comunidades virtuais

INTRODUÇÃO¹

Quais os limites e as possibilidades das experiências culturais construídas no ciberespaço no tocante à formação crítica dos jogadores de *videogame*? De que modo a inserção neste domínio se mostra capaz de expandir

¹ O presente trabalho representa uma versão revisada e reduzida do artigo disponível: <https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/licere/article/view/798>

a compreensão dos indivíduos acerca dos *games* que consomem e das experiências de lazer que estes proporcionam? Para enfrentar essas questões, recorreremos aos resultados decorrentes de uma pesquisa de mestrado (Cruz Junior, 2012), cujo objetivo principal consistiu em discutir o viés educativo das experiências construídas no âmbito das comunidades virtuais de *games*.

Mais do que atividades lúdicas e aparelhos tecnológicos, os *videogames* têm afirmado cada vez mais o seu *status* cultural². Isso tem acentuado a necessidade de abordá-los não apenas como máquinas estáticas ou eventos efêmeros e isolados, mas também (e sobretudo) como sistemas dinâmicos no interior dos quais ocorre a assimilação, produção e circulação de significados. Aliada a essa premissa, está a ideia de que os jogos digitais³ engendram contextos educacionais informais em que o ensino e a aprendizagem ocorrem não apenas enquanto se está jogando, mas também por intermédio das práticas socioculturais que extrapolam as sessões de jogo propriamente ditas, ganhando a vida cotidiana.

METODOLOGIA

Alinhado aos pressupostos da pesquisa qualitativa, o presente trabalho se constitui como uma investigação de inspiração etnográfica (Geertz, 2008), abordagem cuja proposta prevê, entre outras demandas, a imersão do pesquisador no cotidiano de grupos sociais específicos. Nesse sentido, a comunidade *online* UOL Jogos foi escolhida como o lócus da presente investigação, em boa medida, devido à sua popularidade e representatividade em âmbito nacional. Para fins de observação e posterior análise, foram escolhidos três dos principais espaços que compõem esse território, a saber: a) a seção “Videogames” no site UOL Jogos⁴; b) a página oficial da comunidade no Facebook⁵; c) o fórum UOL Jogos⁶. O período reservado ao trabalho de campo durou aproximadamente sete meses: com início no mês de outubro de 2011 e término no mês de abril de 2012.

A coleta desses dados ocorreu mediante o acompanhamento das atualizações veiculadas nos três principais espaços da comunidade UOL

² Geertz (2008).

³ Partindo de Salen e Zimmerman (2012, p. 96), o jogo é aqui entendido como “um sistema no qual os jogadores se envolvem em conflito artificial, definido por regras, que resulta em um resultado quantificável”.

⁴ <http://jogos.uol.com.br/>

⁵ <https://www.facebook.com/UOLJogos?fref=ts>

⁶ <http://forum.jogos.uol.com.br/>

Jogos (seção “Videogames”, página do Facebook e fórum). Não obstante, diante das demandas e “pistas” fornecidas pela comunidade investigada, também se mostrou estratégica a visita de contextos outros do ciberespaço, tendo em vista a obtenção de maiores informações acerca de acontecimentos e fenômenos observados no território inicialmente delimitado.

NOTAS SOBRE O “MIMIMI” EM TORNO DE *MASS EFFECT 3*

Assim como em outras comunidades de jogadores, a importância das informações veiculadas na UOL Jogos parece não se resumir apenas ao propósito de subsidiar as decisões de cunho mercadológico relativas aos *games*, tais como: quais jogos e consoles comprar ou não? Para se pensar a respeito das prováveis inserções da crítica no âmbito das experiências de *gaming*, é oportuno utilizar um caso sui generis acompanhado durante o período de investigação e que abarca um conjunto de eventos deflagrado por um game que, naquele momento, havia sido recém lançado: *Mass Effect 3* (2012)⁸. Trata-se de um jogo de ação e RPG (*roleplaying game*) em terceira pessoa, desenvolvido pela empresa Bioware e publicado pela Electronic Arts. Nele é contada a história do (ou da⁹) comandante Shepard, primeiro oficial da tripulação da nave Estelar Normandia e integrante da Aliança Terrestre, organização responsável por representar o planeta Terra em assuntos interplanetários. De modo bastante resumido, na série *Mass Effect*, Shepard está incumbido de “salvar o universo” da ameaça de seres cibernéticos chamados Reapers. Para isso, ele deve viajar através de galáxias e planetas distantes, na tentativa de desvendar os mistérios por trás dos planos de conquista desses invasores.

Desde a sua primeira edição, o *game* tem ocupado o topo das listas de títulos mais vendidos, acumulando inúmeros prêmios e avaliações positivas, tanto no âmbito da indústria, quanto nas comunidades de jogadores. Dentre os fatores que concorreram para esse sucesso, destacam-se sua alta qualidade gráfica e direção de arte, o dinamismo de suas mecânicas

⁷ Mesmo sendo razoavelmente popular na Internet, o termo “mimimi” ainda não dispõe de definições oficiais passíveis de consulta em dicionários e enciclopédias na língua portuguesa. Nem mesmo a Wikipedia, uma das fontes mais consultadas da rede, acusou a existência de verbetes ou explicações a respeito. Diante disso, optamos por definir o “mimimi” do seguinte modo: o burburinho insistente e lamurioso que frequentemente se apresenta em discussões de temas e assuntos polêmicos veiculados na Internet, principalmente nas redes sociais.

⁸ <http://masseffect.com/>

⁹ Em *Mass Effect 3*, o jogador tem a opção de escolher o sexo do protagonista, podendo atribuir a ele uma identidade feminina ou masculina. Para assegurar a fluidez do texto, a figura de Shepard será aludida apenas no gênero masculino.

de jogo e, em especial, a alta complexidade de suas estruturas narrativas. A série *Mass Effect* possui, por exemplo, um sistema de conversação que permite ao jogador imputar inclinações morais variadas aos comportamentos de Shepard, tais como a calma, a agressividade, o medo e a insegurança. Essas iniciativas são demandadas em diversos momentos do jogo, sobretudo nas situações mais cruciais para o desenrolar da estória.

As decisões tomadas pelo jogador ecoam numa extensa rede de eventos, gerando inúmeras respostas que alteram acontecimentos subsequentes, bem como os itinerários de jogo ao alcance do jogador. São escolhas que produzem modos distintos de trilhar a narrativa e que elevam o grau de personalização e variabilidade dos desafios oferecidos pelo *game*, os quais passam a ser moldados em função do perfil e das decisões de cada indivíduo. De fato, isso não é o que se pode chamar de um “feito inédito” na história dos *videogames*, posto que várias outras franquias já se valeram de princípios concernidos na multiformidade narrativa (Murray, 2003) – tais como *The Sims 3* (2009), *Fallout 3* (2008) e *Dragon Age* (2009). Não obstante, mesmo que não tenha sido pioneiro na utilização desse tipo de conceito, *Mass Effect* parece se destacar pela quantidade de escolhas significativas e arranjos presentes em sua trama.

A série não se constitui apenas como um conjunto desconexo de jogos, e sim como uma trilogia que, como tal, com o perdão da obviedade, possui uma narrativa distribuída entre três episódios distintos, mas intimamente interligados. Os eventos da estória principal não estão estruturados de acordo com um roteiro inteiramente fixo, rígido e linear de ações: sua configuração está a reboque das escolhas feitas pelo jogador nas várias situações problemáticas surgidas no decorrer do jogo. Tais decisões, por sua vez, não repercutem apenas nos episódios em que tomadas, ecoando nos demais jogos da série. Isso significa que uma resposta dada pelo jogador no primeiro episódio de *Mass Effect* pode encadear-se a uma outra teia de eventos em *Mass Effect 2*, que, por sua vez, também se “acopla” ao *game* seguinte. No final, a soma de trajetórias possíveis distribuídas ao longo da trilogia traduz-se em inúmeras árvores de jogo, elevando a plasticidade das experiências lúdicas do *game*, além de acentuar o seu valor de *replay*.

Diante disso, parece plausível que a chegada do último episódio de *Mass Effect* tenha gerado ansiedade em seu público. O fato de todas as escolhas feitas pelos jogadores no decorrer da série desaguarem justamente no terceiro *game* da franquia, momento derradeiro no qual os jogadores enfim poderiam “colher os frutos” de seus esforços, pode ser considerado como um dos principais responsáveis pelas altas expectativas.

Em março de 2012, o game enfim foi lançado, pondo fim ao período de espera de seus fãs. Sem entrar no mérito de todas as notícias e previews que antecederam a chegada oficial do jogo, percebemos uma situação curiosa durante a leitura de um *review*¹⁰ escrito por um dos colunistas da UOL Jogos. Publicada pouco mais de uma semana após o lançamento do jogo, a análise de *Mass Effect 3* não continha nada que saltasse aos olhos, pelo menos não de início. O jogo recebeu a nota 9, que, mesmo sendo inferior a de seu antecessor, agraciado com a nota máxima (10), ainda corresponde à pontuação média obtida pelos títulos mais “badalados”. Entre os aspectos apontados como positivos, foram listados: a) a melhoria nos sistemas de batalha; b) a retirada do caráter obrigatório de algumas missões e explorações secundárias; c) a criação do modo de jogo cooperativo. A estória também figurou entre os pontos fortes do *game*, ainda que, paradoxalmente, a única fragilidade apontada na referida análise tenha a ver exatamente com as “perguntas que ficaram sem resposta” – aspecto que remete diretamente à narrativa.

O que foi encarado como um deslize menor pelo colunista da UOL Jogos, para boa parte dos frequentadores do site parece ter soado como uma falha grave no desenvolvimento do *game*. A julgar pelos comentários feitos na página da análise, os usuários estavam divididos em relação a este ponto: de um lado, aqueles que não pouparam elogios ao jogo, e indagaram sobre as razões do mesmo não ter alcançado a nota máxima; do outro, os que não se conformaram com o modo como o desfecho da estória foi estruturado, e por isso questionaram a suposta “generosidade” do veredito emitido pelo site. Para ilustrar a discussão gerada por esta análise, vejamos das respostas dadas pelos usuários insatisfeitos:

“[O autor do review] devia ter terminado o jogo antes de fazer essa análise tão superficial e cheia de informações triviais. Afinal, se for por tudo que você citou o jogo é nota 10, mas graças ao final ele só ganha um 9. Apesar de ter achado o jogo espetacular, a maneira como eles impõem o final pra você, sem se importar com as escolhas que você fez durante o jogo chega a ser incômoda, principalmente quando a proposta do jogo é fazer a diferença na narrativa com as ações e decisões do jogador”. (Usuário 1)

“É sério isso? O analista dá nota 9 e os comentários perguntam se não seria um 10? Sou fã da série *Mass Effect*,

¹⁰ Disponível em: <http://jogos.uol.com.br/playstation3/analises/mass-effect-3.htm#comentarios>

jogo desde o primeiro com expansões li todos os livros e os quadrinhos. Mas realmente fiquei decepcionado com ME3, não que o jogo seja ruim, seria um esforço tamanho considerando que o [Mass Effect] 2 era excelente, mas vários aspectos do jogo perderam bastante, ao ponto de eu considerar o ME2 o melhor jogo da série (...). Claro, para coroar minha decepção com o jogo, o final mais terrível da história em que todas suas decisões até ali pouco influenciam, acabando com a graça do jogo! [A] Nota [do] jogo seria um 8 com esforço, mas eu daria um 7,5”. (Usuário 2)

De posse desses depoimentos, a controvérsia pode ser resumida da seguinte maneira: mesmo que a qualidade do jogo como um todo tenha sido reconhecida, a suposta indiferença da empresa desenvolvedora em relação às trajetórias construídas pelos jogadores ao longo da série em relação ao seu desfecho causou em muitos um indisfarçável desagrado. A insatisfação com o final de *Mass Effect 3* foi tanta, que deu início uma série de protestos e manifestações comandados pelos fãs da série. Embora o deflagrar desse movimento seja digno de pormenores, parece oportuno fazer a seguinte observação: se é fato o que dizem os comentários desses jogadores e o *game* realmente impõe um final dissociado das escolhas feitas ao longo da história, isso significa a quebra, mesmo que parcial, da promessa feita pela Bioware. Nesse caso, tal problema não deveria ter recebido maior destaque no *review* do jogo, uma vez que os sites especializados, mais do que qualquer usuário/jogador, têm o compromisso de aferir um julgamento criterioso a respeito dele?

Acentuando mais essa dúvida, outras respostas dadas à referida análise insinuavam a recorrência de avaliações dessa natureza:

“É claro que, pra variar, é feita mais uma review de *Mass Effect 3* que nem ao menos menciona o fato de o fim do jogo ser simplesmente horrível, indo contra toda a essência da série de que as suas escolhas fazem diferença. Que engraçado, considerando que eu mandei um email sobre o *Retake Mass Effect* pra cá ainda ontem”. (Usuário 3)

Ao consultar alguns dos sites especializados em *gaming* de maior popularidade mundial, notou-se que, em termos de notas, os juízos emitidos por esses veículos se mostraram consonantes entre si e, por consequência, com a análise publicada no site UOL Jogos. A título de esclarecimento, as notas dadas a *Mass Effect 3* pelos sites consultados foram: Gamespot (nota

9.0)¹¹; Eurogamer (nota 9.0)¹²; Gamespy (Nota 9.3)¹³; IGN (nota 9,5)¹⁴. Tais indícios parecem reforçar a hipótese de que existe uma forte sintonia entre os setores da mídia responsáveis pelo universo dos *games*, especialmente no que se refere aos critérios empregados na análise dos lançamentos. Em todo caso, se as análises feitas pelos referidos sites não destoam entre si, o mesmo não se pode dizer da opinião dos jogadores: visivelmente dividida. No IGN, por exemplo, muitos usuários não pouparam farpas, questionando incisivamente a qualidade do *review*, colocando em xeque até mesmo a lisura dos colunistas responsáveis por essa seção: “claro, vamos ignorar todas as falhas, deixar a Bioware impune, e dar-lhe a pontuação tendenciosa de 9.5! Eu odeio jornalismo vendido” (Usuário 4). Na época, este foi, com larga vantagem, o comentário que obteve o maior índice de aprovação (positivações) entre os usuários que tiveram acesso à análise de *Mass Effect 3*, somando um total de 435 positivamente – enquanto o segundo o “colocado” acumulou 95 e o terceiro 48.

Um dos pontos altos dessa controvérsia foi observado no Metacritic¹⁵, site conhecido por agregar críticas e resenhas oriundas de diferentes fontes e que não tratam apenas de *videogames*, abrangendo também programas e séries de TV, álbuns musicais, filmes e livros. É importante esclarecer que ele é um dos sites-referência no que se refere a produtos ligados ao entretenimento. Suas notas servem de parâmetro para outros sites especializados em conteúdos culturais específicos: o próprio IGN compara as pontuações de suas *reviews* com a média das notas publicadas no Metacritic. Nesse caso, o interesse no site não se direciona apenas às análises elaboradas pelos “críticos profissionais”, mas principalmente aos posicionamentos nele expressos pelos usuários. Embora os juízos de profissionais e amadores pareçam ter pesos qualitativamente distintos, as médias extraídas de ambos possuem a mesma visibilidade, ficando estampadas lado a lado nas páginas pertencentes a cada produto. Em relação a *Mass Effect 3*, observamos que a diferença numérica entre essas avaliações é razoavelmente alta: o jogo teve média 8,9 entre os críticos profissionais e 3,8 entre público¹⁶.

¹¹ <http://www.gamespot.com/mass-effect-3/reviews/mass-effect-3-review-6363906/>

¹² <http://www.eurogamer.pt/articles/2012-03-07-mass-effect-3-analise?page=2>

¹³ <http://pc.gamespy.com/pc/mass-effect-3/1220075p1.html>

¹⁴ <http://www.ign.com/articles/2012/03/01/mass-effect-3-review>

¹⁵ <http://www.metacritic.com/game/pc/mass-effect-3>

¹⁶ A análise de *Mass Effect 3* tomada como exemplo corresponde à versão de PC.

Após diversos atritos, a Bioware cedeu parcialmente às pressões do público, decidindo reparar parte do suposto erro cometido. Pouco mais de duas semanas após a publicação da análise de *Mass Effect 3*, o site UOL Jogos divulgou uma notícia na qual foi anunciada a chegada de um novo conteúdo extra para o *game*¹⁷. Tratava-se de um DLC (*Downloadable Content*) cujo objetivo era fornecer novos detalhes a respeito do desfecho do jogo, ou seja, “explicar melhor” o polêmico final. Estaria finalmente o embate próximo a um “final feliz” – tanto para a desenvolvedora, quanto para os jogadores? Devido ao encerramento do período reservado à pesquisa de campo, não foi possível fornecer uma resposta definitiva a esse respeito. Não obstante, ao que tudo indica, o problema em questão não foi plenamente resolvido pelo complemento anunciado, uma vez que a insatisfação demonstrada por parte do público, como vimos, não decorreu apenas de uma “incompreensão” envolvendo a conclusão da narrativa.

“Não queremos explicação, queremos é que nossas escolhas tenham efeito no decorrer do game. É que nem *Visual Novel* que tu escolhe um caminho e vai dar para um determinado final, e não escolher qualquer um e dar o mesmo final”. (Usuário 5)

Embora ainda tenham restado discordâncias entre jogadores e desenvolvedora acerca do tipo de “incremento” necessário a *Mass Effect 3*, o anúncio do lançamento de novos DLC parece ter surtido efeito, atenuado ou pelo menos estabilizando parte do descontentamento que alimentou a controvérsia em questão. Mesmo com a persistência das notas baixas e das avaliações depreciativas em sites especializados como o Metacritic, não foi observado nenhum tipo de acontecimento significativo ou de reviravolta na comunidade UOL Jogos até o término do período reservado à pesquisa de campo.

DA HISTERIA AOS APRENDIZADOS: RASTROS DA “CRITICIDADE” NA RELAÇÃO COM OS GAMES

Após essa breve exposição, que “lições” podemos extrair do caso *Mass Effect 3*, no tocante à faceta crítica das experiências de lazer do *gaming*?

Em primeiro lugar, notou-se que é relativamente elevado o grau de complexidade presente nos usos e nas apropriações da Internet por parte

¹⁷ <http://jogos.uol.com.br/ultimas-noticias/2012/04/05/mass-effect-3-recebera-extra-gratuito-para-explicar-final-do-jogo.htm>

dos membros das comunidades *online* de jogadores. As informações obtidas no ciberespaço, sobretudo aquelas que são veiculadas em fóruns e sites especializados, não são movidas apenas pela vontade de identificar novas alternativas proíficas de diversão mediante o consumo de notícias acerca de novos *games* disponíveis no mercado. Na verdade, ao fazer isso, os jogadores também se dispõem a adquirir conhecimentos passíveis de mobilização no processo de apreciação dos *games* jogados. Quando uma notícia acerca de um determinado jogo é lida, aos jogadores não interessam apenas as informações triviais (data de lançamento, produtora, desenvolvedora e etc.), mas principalmente os aspectos intrínsecos à sua composição técnico-operacional (jogabilidade, gênero, plataforma à qual pertence) e artística (gráficos, sons, estória) do *game*. Trata-se de um conjunto variável de conhecimentos que servem de parâmetro para os processos de interpretação e análise das experiências de jogo, cuja mobilização costuma ocorrer durante e através do próprio *gameplay*, quer dizer, do jogar propriamente dito.

As informações obtidas e consumidas nas comunidades *online* agem como interfaces conceituais críticas: elas habilitam os jogadores a (re)conhecer, mediante a sua interação com o jogo, as lógicas de funcionamento, os sistemas e as especificidades técnicas, estéticas e normativas do *design* de cada *game*. No caso de *Mass Effect 3*, muitos desses elementos ajudaram os jogadores a identificar as incoerências existentes entre os princípios aplicados nos dois primeiros episódios da trilogia, o que havia sido prometido para o último *game* e por fim aquilo que foi efetivamente “entregue” pela Bioware. Com isso, parte dos jogadores teve condições de inferir que a premissa fundamental mediante a qual a série adquiriu fama – as escolhas do jogador fazem a diferença – havia sido supostamente ignorada justo na etapa em que era mais aguardada: o desfecho da história. Não obstante, a julgar pelas notas estampadas nos *reviews* supracitados, este problema parece não ter sido digno de alarde para muitos dos profissionais responsáveis por emitir os juízos acerca dos títulos recém-lançados. Isso também não impediu que *Mass Effect 3* atingisse pontuações elevadas, as quais não devem em nada às suas versões anteriores, que, por sua vez, parecem livres de quaisquer contendas envolvendo a existência de promessas não cumpridas.

A frustração de fãs descontentes não deve ser encarada como mera incompatibilidade entre preferências individuais, já que essa insatisfação também pode ser fruto da percepção de uma postura de desrespeito por parte da produtora e desenvolvedora do jogo em relação aos direitos do jogador enquanto consumidor. Além de formas culturais e de expressão, os

videogames são produtos vendidos com base em funções e recursos muito específicos. Enquanto alguns jogadores avaliam a sua qualidade ancorados em compreensões mais abrangentes, por exemplo, se um jogo diverte ou não, outros ultrapassam critérios elementares como o prazer, conferindo se a composição de uma experiência “divertida” agrega ou não todos os componentes prescritos para ela por seus fabricantes. Nesse caso, tornam-se problemáticas quaisquer dissonâncias entre o que é propagandeado por produtoras/desenvolvedoras e aquilo que o jogo de fato oferece em termos de interação. Ao compararem as informações presentes nos anúncios do jogo com as experiências por ele oferecidas, membros-representantes de entidades de defesa do consumidor chegaram à conclusão de que a situação envolvendo *Mass Effect 3* se configurou como um caso de propaganda enganosa¹⁸. Desse modo, o impulso de promover uma leitura crítica acerca das experiências de jogo parece ser um esforço frequentemente motivado pela intercambialidade existente entre as posições de jogador e cliente/comprador.

Apesar de possuírem um caráter essencialmente valorativo e por isso ancorado nas opiniões de quem os elabora, não se deve perder de vista que os *reviews* também são conteúdos dotados de relativa sistematicidade. Diferentemente das notícias, formatos notadamente descritivos e apegados à objetividade dos fatos, as análises possuem uma abertura maior à subjetividade, estando mais suscetíveis aos gostos, perspectivas e arcabouços de seus respectivos autores. Discutindo a respeito da crítica de jogos, Scolari e Fraticelli (2013) afirmam que são raros os *reviews* cuja substância básica consiste em conhecimentos especializados advindos de campos como a Sociologia, Antropologia, Psicologia e Filosofia. Na verdade, explicam os autores, o que dá o tom dessas análises são as próprias experiências de jogo de seus autores: cada elemento de um *game* é tratado, classificado e avaliado de acordo com a sua relação de proximidade e/ou distância com outros *games* e gêneros previamente vivenciados – aqui vale lembrar o jogador que reivindicou para *Mass Effect 3* a retomada das características de *visual novel* que fizeram famosos os seus episódios anteriores. Portanto, um mesmo jogo pode gerar diferentes impressões de acordo com a “bagagem” daquele que o joga, isto é, com o capital cultural adquirido mediante o consumo de *games*.

Ainda assim, para que tenha credibilidade diante do público, muitas vezes é necessário que tais leituras estejam revestidas de algum rigor

¹⁸ Mais detalhes em <http://www.kotaku.com.br/bioware-fez-propaganda-enganosa-em-mass-effect-3-dizem-que-sim/>

analítico, habitualmente obtido através da aplicação de procedimentos, fórmulas e métodos especiais. Para verificar a qualidade de um *game*, estes profissionais se valem de repertórios argumentativos que lhes permitem decompor a experiência de jogo, de modo a examiná-la em todas as suas frentes, e assim alinhá-la aos parâmetros e critérios de sua preferência. Ainda que detalhadas em raríssimas ocasiões nas *reviews*, tais referências habitualmente se baseiam em conceitos e categorias provenientes do design de jogos, fornecendo uma compreensão alicerçada nos princípios que governam a concepção de um *game*. Após examinar minuciosamente *reviews* publicados nos sites de *games* mais acessados no planeta, Zagal, Ladd e Johnson (2009) apresentam a seguinte anatomia básica das análises de jogos realizadas pelos “críticos” profissionais:

Assunto	Descrição
Descrição	O que o jogo precisa para ser jogado, além de suas qualidades, modos e características.
Experiência pessoal	Emoções desencadeadas (durante e depois do jogo). Também inclui os problemas técnicos vivenciados.
Conselho ao leitor	Recomendações, estratégias para o êxito e maior apreciação do jogo, além da sugestão de técnicas ou habilidades necessárias para jogar.
Sugestões de design	Discussão sobre os recursos ausentes ou escassos, assim como indicações de melhoria para games futuros.
Contexto midiático	Contextualização do jogo em relação a outras mídias como filmes, programas de TV, revistas em quadrinhos, entre outros.
Contexto do jogo	Contextualização do jogo em relação a outros jogos, gêneros e suas convenções, juntamente com a história dos games em geral.
Tecnologia	Qualidades e funções do hardware em que o game é reproduzido.
Hipóteses de Design	Metas de design que os desenvolvedores tinham estipulado para o game.
Indústria	Discussão sobre o estado, as preocupações e as tendências da indústria de jogos como um todo.

Tabela 1: Principais assuntos encontrados em reviews (Zagal et al, 2009)

A despeito do seu potencial heurístico, não é seguro assimilar esquemas como esse de uma forma engessada, posto que estes não constituem um modelo universal seguido em todos os *reviews* de jogos. Além disso, tais conteúdos não são sinônimos de crítica de jogos. Conforme esclarece José Zagal¹⁹, ainda não foram inteiramente reconhecidos e estudados os papéis cumpridos pelos *reviews* na ampliação e/ou conformação da compreensão acerca de games específicos. Para além de “guias de compras”, sua função precisa ser investigada tanto internamente, em sua multiplicidade de objetivos, estruturas e discursos, quanto externamente, revelando as conexões estabelecidas com os demais modos de crítica existentes, mas ainda anônimos ou pouco discutidos.

Por hora, mesmo em face da escassez de grandes consensos em relação às melhores maneiras de conduzir a crítica de *games*, presume-se que, sob o ponto de vista formativo, vários tipos de conhecimento mobilizados em *reviews* poderiam desenvolver os níveis de sensibilidade e consciência dos jogadores em relação à natureza de suas experiências de lazer nos *games*. Afinal, é comum que boa parte dos juízos formulados pelos jogadores se origine de compreensões notadamente intuitivas, ou seja, carentes de sistematicidade. Isso dá margem para que tais iniciativas sejam desqualificadas publicamente, tanto por “críticos” profissionais, quanto por outros jogadores. Não raro são classificadas como implicância de “*fanboys*”, indivíduos conhecidos por incitar conflitos e rivalidades que, em geral, partem do anseio de provar quem é mais (ou menos) fã de um jogo, uma série ou console. É bastante provável que a polêmica envolvendo *Mass Effect 3* tenha sido alimentada, ainda que parcialmente, por atitudes vindas desse grupo. Em todo caso, problemas dessa ordem afetam negativamente os posicionamentos manifestos pelos jogadores no âmbito das comunidades *online*, fazendo com que adquiram o status de lamúria vazia, caindo em descrédito por conta de sua (suposta ou efetiva) superficialidade e inconsistência, o que finda por lhes render a alcunha de “mimimi”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cruz Junior, G. (2012). *Eu jogo, tu jogas, nós aprendemos: experiências culturais eletrolúdicas no contexto do ciberespaço*. 2012. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

¹⁹ Thomas, D.; Zagal, J. P.; Robertson, M.; Bogost, I. & Huber, W. (2009).

- Murray, J. (2003). *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Itaú Cultural: UNESP.
- Salen, K. & Zimmerman, E. (2012). *Regras do jogo*. São Paulo: Blucher.
- Scolari, C. A. & Fraticelli, D. Enunciar La interacción: lãs reseñas y anticipos de videojuegos. In C. A. Scolari (Org.). (2013). *Homo Videoludens 2.0: de pacman a la gamification* (pp. 205-222). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Thomas, D.; Zagal, J. P.; Robertson, M.; Bogost, I. & Huber, W. (2009). You played that? Game Studies Meets Game Criticism. Symposium conducted at DiGRA 2009, West London.
- Zagal, J.; Ladd, A. & Johnson, T. (2009). Characterizing and understanding game reviews. Paper presented at *International Academic Mindtrek Conference, 14*, Tampere.

**GISLANE DA C. LIMA C. DE MORAES & SAMANTHA
VIANA C. BRANCO R. CARVALHO**

gislanejornalismo@yahoo.com.br; samanthacastelo@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

REGIONALIZAÇÃO NA MÍDIA: UM OLHAR SOBRE AS REPORTAGENS DA REVISTA CIDADE VERDE – PIAUÍ – BRASIL

RESUMO

O presente artigo está concentrado no debate sobre o processo de regionalização da mídia, visto que a globalização da comunicação abriu novos locais de interação, que já não estão mais ligados ao espaço físico comum, modificando a noção espaço/temporal das relações humanas. O estudo se propõe a refletir como em tempos de globalização, o conteúdo regional é aplicado pela revista *Cidade Verde*, a partir da análise das suas reportagens especiais, identificando ausência/presença de conteúdo regional, assim como, os assuntos regionais mais abordados, com o intuito de perceber como essa mídia aplica a ideia de regionalização. A revista *Cidade Verde*, mídia regional brasileira, tem circulação no Estado do Piauí. A pesquisa traz as reflexões de autores como Giddens (2007), Thompson (2014), Peruzzo e Volpato (2009), entre outros. Trata-se de um estudo quanti-qualitativo, de cunho analítico/descritivo/exploratório, que tem como método a análise de conteúdo. O artigo traz considerações a respeito do papel da mídia regional, que mesmo envolvida por uma lógica global e uma demanda desenfreada de informações globais, pode abordar conteúdos levando em consideração, as identidades, características e necessidades do território de sua pertença atuando de forma a reforçar/construir valores humanos e éticos.

PALAVRAS-CHAVE

Globalização; produção de conteúdo; mídia regional; revista *Cidade Verde*

INTRODUÇÃO¹

A revista *Cidade Verde* circulou pela primeira vez no Piauí no mês de março de 2011. Ela surgiu no mercado local com uma proposta diferente: apresentar quinzenalmente o “Piauí com todas as letras”, *slogan* que é divulgado pela revista e faz parte do projeto de regionalização do grupo midiático Cidade Verde. Com o objetivo de valorizar os aspectos culturais, econômicos e sociais da população do estado e enaltecer as suas potencialidades, o periódico busca cumprir sua proposta de mídia impressa regional e junto com outros segmentos jornalísticos do grupo Cidade Verde, TV, rádio e portal, compõem um conglomerado midiático que traz a proposta de divulgar – a boa imagem do Piauí.

Nesse sentido, a revista *Cidade Verde* inaugura no Piauí uma tendência – desperta o mercado para uma mídia pouco explorada na região – a revista de conteúdo regional, com regular periodicidade e desafia para uma fase de regionalização midiática. Assim o estudo objetiva apresentar um olhar sobre a regionalização da mídia a partir das reportagens especiais da revista compreendendo ser o estudo desse fenômeno pertinente para o entendimento de questões relacionadas as transformações ocorridas a partir da globalização da comunicação e sua implicação para um maior interesse pelos assuntos regionais, bem como o seu fortalecimento frente a conteúdos nacionais e internacionais.

Esse crescimento da mídia regional se deve as novas conjecturas que surgem, e que a cada momento, dão espaço a novas formas de conceber a realidade. Isso ocorre por que há uma inclinação aos conteúdos familiares, em contextos sociais mais próximos da realidade vivenciada. “Quando o mundo se torna grande demais para ser controlado, os atores sociais passam a ter como objetivo fazê-lo retornar ao tamanho compatível com o que podem conceber” (Castells, 2000, p. 85).

Para atingir o objetivo proposto, o trabalho inicia-se com uma apreciação sobre a globalização. Mais à frente, destaca-se o espaço da mídia local/regional neste processo, para, logo em seguida, relacionar esses pressupostos com o estudo proposto neste artigo: análise das reportagens especiais da revista *Cidade Verde*, identificando quais temáticas são abordadas, e percebendo sua aplicação a partir da ideia de regionalização, com base na metodologia aplicada – análise de conteúdo.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Media e Cidadania do 3.º Congresso Literacia, Media e Cidadania, no Pavilhão do conhecimento, Lisboa, nos dias 17 e 18 de abril de 2015. O artigo foi orientado pela Prof.^a Dr.^a Samantha Castelo Branco Rocha Carvalho, do Programa de Pós- graduação em Comunicação da UFPI, Universidade Federal do Piauí.

O ESPAÇO DA MÍDIA LOCAL/REGIONAL NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

A palavra globalização tomou conta do nosso dia-a-dia. Para Bauman (1999, p. 7), “a globalização está na ordem do dia; uma palavra da moda que se transforma rapidamente em lema, uma encarnação mágica, uma senha capaz de abrir portas de todos os mistérios presentes e futuros”, ou seja, a globalização tornou-se um *slogan* usual na modernidade.

Atualmente já não se cogita mais a ideia de que a globalização não tenha alcançado todo o planeta e estar em todas as partes, gerando novas identidades e fortalecendo as já existentes. Há divergências quanto ao que ela tem provocado na sociedade, mas, todavia, a sua existência é real, e sentida por todos, “pois a globalização não é um acidente em nossas vidas hoje. É uma mudança de nossas próprias circunstâncias de vida. É o modo como vivemos agora.” (Giddens, 2007, p. 29)

Alguns pesquisadores das ciências sociais acreditam que a globalização não exista. Sene (2014) explica que esse olhar existe quando percebe-se a globalização apenas no plano econômico esquecendo sua repercussão no âmbito social, cultural, político, e principalmente suas consequências que estão materializadas no espaço geográfico.

Quando direciona-se a compreender o desenvolvimento do fenômeno globalização na dimensão comunicacional, é necessário perceber alguns acontecimentos-chaves deste fenômeno no século XIX, dentre eles: o desenvolvimento dos sistemas de cabos submarinos pelas potências imperiais europeias; o estabelecimento de novas agências de notícias internacionais e a divisão do mundo em esferas de operações exclusivas; a formação de organizações internacionais de distribuição do espectro magnético. A partir dessas ocorrências, de acordo com Thompson (2014), o fluxo internacional de informação e comunicação assumiu uma forma muito mais extensiva e organizada.

Embora haja diversas teorias a respeito da globalização, percebe-se um relativo consenso de ser a globalização uma rede complexa de processos de interligação de práticas econômicas, sociais e simbólicas, a nível mundial notada nos teóricos aqui citados: Giddens (2007), Thompson (2014), Sene (2014).

Desta forma, o avanço da globalização promoveu mudanças significativas na forma como as pessoas passaram a se relacionar com o espaço geográfico. A partir desse momento tornou-se possível transmitir crescentes quantidades de informações sobre longas distâncias de maneira eficiente e virtualmente instantânea. A Internet possibilitou a difusão de conteúdos no globo, embora muitas vezes esses conteúdos contemplem apenas

uma região, no caso de um fluxo desproporcional de informação, o que é válido ressaltar é que, mesmo produzindo demandas de informação desiguais, de uma região a outra, a Internet ampliou o acesso à informação de fatos que ocorrem no mundo e a seu redor.

Com todas essas transições e crescente desenvolvimento tecnológico, ampliado pela globalização, tornando o mundo mais global, homogêneo e conectado; levou-se a pensar, em um dado momento, que no campo da comunicação os assuntos de cunho regional e local chegariam ao fim. Isto é, previu-se de fato, o fim da comunicação local, e tudo que remete ao regional e comunitário. Nesse sentido, poderíamos pensar também que as questões regionais e locais não fossem mais privilegiadas pelas mídias, havendo um distanciamento dessas questões por conta da visão global e híbrida ocasionada pelo avanço da globalização. O que na íntegra não ocorreu.

Pelo contrário, constatou-se que houve uma revalorização dessa comunicação e sua consolidação em diferentes contextos, sob múltiplas formas. Octavio Ianni (1999) descreve bem esse processo, pois para ele em vez de ser um obstáculo à globalização, a regionalização pode ser vista como um processo por meio do qual a globalização recria a nação, de forma a conformar a dinâmica da economia transnacional. Pode-se reafirmar então que a produção local e regional nunca esteve ausente dos meios de comunicação, sejam eles televisão, rádio, revista ou jornal.

Em sua complementaridade com o fenômeno global, a mídia local/regional exerce papel indispensável no contexto das redes de informação, por que há uma necessidade humana de ver suas questões cotidianas e próximas contempladas nos veículos de comunicação, ajudando assim a manter-se informado sobre questões que acontecem ao seu redor, bem como assuntos nacionais e internacionais, buscando conhecer o que é notícia no mundo, unindo informação por meio da tecnologia, para construir uma visão global.

A partir desse entendimento, a imprensa local/regional deve estar voltada à territorialização de seus conteúdos na tentativa de adquirir especificidade e mais força. O que infelizmente não ocorre, pois, muitas vezes, ela está mais apoiada na questão mercadológica do que pelo seu conteúdo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo visa analisar as reportagens especiais da revista *Cidade Verde*, a fim de identificar a ausência/presença de conteúdo regional

percebendo qual a ideia de regionalização é aplicada pela mídia, a partir três critérios de análise, a saber: os assuntos regionais mais abordados, ou seja, as principais temáticas trabalhadas; as fontes ouvidas, a quem a revista dar voz e a dimensão espacial - nacional, regional ou local.

Atualmente a revista possui tiragem de sete mil exemplares por edição, estando presente nas principais cidades do Estado. Conta com um público leitor variado, apresenta uma população, nesses quatro anos de publicação, que compreende aproximadamente 108 edições já veiculadas voltadas a tratar de questões relacionadas ao Piauí e assuntos globais que afetam de alguma maneira a região.

Para avaliar a revista será promovida uma pesquisa descritivo-exploratória, no qual serão analisadas as reportagens especiais do periódico publicadas no ano de 2014. Em decorrência do grande número de material coletado, buscou-se selecionar as matérias no período de quatro meses de maneira aleatória. Nesse sentido, a partir do universo exposto delimitou-se o corpus da pesquisa compreendendo as edições veiculadas entre os meses de junho a setembro de 2014 o que equivale a um *corpus* de 10 exemplares do impresso.

Na pesquisa dirigiu-se o olhar para o estudo do regional a partir da ideia de território, compreendendo o regional como o estado do Piauí ou seja, os temas das reportagens foram analisados no contexto de regionalização do estado do Piauí, compreendendo conteúdos que envolvem todas as suas macro e micro regiões, bem como considerando aspectos sociais, históricos e econômicos, o que coaduna com as considerações trabalhadas por Peruzzo (2005).

Para a realização do estudo optou-se pela técnica de análise de dados: a análise de conteúdo, com a finalidade de identificar a regionalização na revista *Cidade Verde*. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

IDENTIFICAÇÃO DA AMOSTRA

Na finalidade de conceder ao leitor um cenário das 10 reportagens especiais estudadas, segue abaixo os respectivos títulos que compõem o Quadro 1.

REVISTA CIDADE VERDE – REPORTAGENS ESPECIAIS		
N	Revista Cidade Verde – Títulos das Reportagens Especiais	Data
o85	A valorização da educação pública	01 de jun.de 2014
o86	Escravos contemporâneos	15 de jun. de 2014
o87	1, 2, 3... gravando	29 de jun. de 2014
o88	Geração mais saúde	13 de jul. de 2014
o89	Os jogos	20 de jul. de 2014
o90	Onde tudo que se planta dá	27 jul. de 2014
o91	A cidade em cores	10 de ago. de 2014
o92	Sete candidatos, uma escolha!	24 de ago. de 2014
o93	Corrida para a morte	7 de set. de 2014
o94	Emagrecendo com saúde	21 de set. de 2014

Quadro 1: Reportagens analisadas na revista **Cidade Verde**, ano 2014

Após a análise preliminar das reportagens notou-se que o período de recorte da pesquisa compreende três datas importantes no calendário global-nacional e local-regional. O primeiro corresponde aos jogos da copa do mundo de futebol, que aconteceu no ano de 2014, na qual o impresso veicula uma edição especial sobre o assunto. As outras datas compreendem as edições feitas em homenagem ao aniversário da capital, a cidade de Teresina e ao Aniversário de Parnaíba, cidade de destaque pelo seu potencial turístico. Levando-se em consideração o elevado número de reportagens especiais trazidas nas edições mencionadas, uma matéria de cada edição foi selecionada para análise, com os títulos – *os jogos; onde tudo que se planta dá; a cidade da cores.*

RESULTADOS

Do total de 10 reportagens analisadas na revista notou-se que o tema saúde foi abordado mais vezes pelo periodico, contemplando duas edições, as demais tiragens traziam os temas educação; trabalho escravo; comportamento; esporte; desenvolvimento; arte; política e violência. Esses assuntos são pontuais e de interesse público, tendo em vista o contexto sócio histórico inserido pela mídia e a sua relação de informar ao público temas que tragam denúncia, aprendizagem, descobertas, ou atualidades de sua região. Como observa-se no quadro abaixo:

TEMAS	FONTES OUVIDAS	DIMENSÃO ESPACIAL
Educação	Profissionais da educação; Prefeito; Secretário de educação; Família; Alunos.	Teresina/ Local
Trabalho Escravo	Liderança comunitária; Trabalhadores rurais; Famílias; Órgãos públicos federal	Monsenhor Gil/ Local
Comportamento	Tribunal Superior Eleitoral (TSE); Advogados; Ministro; Juiz; Procurador.	Teresina/ Local
Saúde	Médico; Nutricionista, Educador Físico, pessoas que cuidam da saúde; idosos; psicólogos.	Teresina/ Local
Esporte	Jornalista	Brasil/ Nacional
Desenvolvimento	Empresário; Governo do Estado; Produtor rural; Presidente do Sistema Fecomercio do Piauí.	Parnaíba/ Local
Arte	Fotógrafos.	Teresina/ Local
Política	Cientista político; candidatos ao Governo do Estado nas eleições de 2014.	Piauí/Regional
Violência	Taxistas; Cooperativa dos taxistas; Secretário de segurança pública do estado; delegado; sociólogo.	Teresina/Local

Quadro 2: Tema, Fonte e Espaço abordados nas reportagens especiais da revista *Cidade Verde*, ano 2014

CATEGORIAS TEMÁTICAS TRABALHADAS NA REVISTA

Em se tratando do tema educação a reportagem apresenta o ensino público no Piauí como algo que vem dando certo, ela dar exemplos tidos como “surpreendentes” de escolas públicas que investiram no ensino de qualidade e nos incentivos do governo municipal de Teresina, a professores e alunos, mostrando os frutos que esse investimento produziu. O que pode ser percebido nesse trecho da matéria:

Sob essa ótica e apostando em uma revolução no ensino público fundamental, as escolas municipais de Teresina têm investido nos estudantes nas mais diversas áreas, e assim vêm conquistando resultados diferenciado no Índice de Desenvolvimento Básico da Educação (Ideb) e também na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep). (Cury & Rocha, 2014)

No tocante ao tema *educação* notou-se que a revista evidenciou o lado positivo da educação pública no Estado do Piauí, muito precisamente da capital Teresina. O que traduz o interesse em dar destaque as ações do governo municipal. A partir deste contexto traz-se o entendimento de que a revista enquanto mídia regional, buscou valorizar as características locais a respeito das políticas educacionais públicas em âmbito nacional,

nos rankings nos sistemas de avaliação da educação no Brasil, destacando a qualidade da atuação do governo nessa área todavia, o enfoque dado é restrito aos exemplos locais – Teresina.

No entanto um ponto de alerta dever ser discutido no que se refere a este tema, e ele está nos possíveis laços políticos locais que as mídias podem ter com o governo, e que, de certa forma, podem comprometer a informação de qualidade, por estarem permeadas de interesses políticos – partidários e econômicos.

Claro que não se trata apenas de um problema da imprensa regional, mas nela parece que essas relações se tornam mais explícitas, justamente porque as possibilidades de confronto entre o fato e sua versão, por parte do leitor, são mais fáceis de acontecer. (Peruzzo, 2005, p. 78)

No que compete a temática saúde, assunto que teve duas reportagens no período analisado, a revista fala sobre os piauienses que estão chegando à terceira idade com mais qualidade de vida e sobre a alimentação saudável. Com os títulos “Geração mais Saúde” e “Emagrecendo com Saúde”, as matérias oferecem um tema bastante atual, de interesse da população e que fala sobre saúde pública, exercendo, nesse sentido, o seu papel de educar, pois busca por meio da informação em profundidade transformar hábitos considerados ruins para a saúde em hábitos saudáveis, alertando para uma melhor qualidade de vida do piauiense. Tendo em vista tratar-se de um tema universal a revista trabalha esse assunto de forma bem próxima do local/regional.

Tratando-se do assunto comportamento o impresso encaminha uma discussão do cuidado com a privacidade, e sobre a liberdade de expressão. Os aspectos levantados sobre o tema Constituição da Internet /comportamento nas redes sociais, produzem reflexões interessantes no que diz respeito ao objetivo deste artigo. Essas questões começam a partir da palavra Internet, fruto da globalização, e que foi mencionado anteriormente como responsável por mudanças na vida cotidiana do indivíduo. Nesse aspecto o periódico estaria pois, trazendo um tema global, para ser discutido em sua territorialidade. Embora trate-se de um assunto de interesse global, a mídia aproxima essa temática de suas instâncias territoriais fazendo dela um discurso do cotidiano.

Quanto a reportagem sobre o trabalho escravo com o título – “Escravos contemporâneos” – a revista aborda a história de trabalhadores piauienses aliciados para o trabalho escravo, traz as experiências vividas

em outros estados, assim como as ilusões vindas de promessas de empregos e qualidade de vida. Trata-se de uma reportagem de denúncia e que visa alertar a população da existência de trabalho escravo, no estado e em tempo atual. Essa situação é retratada ao longo da reportagem com fotos que ilustram a temática, intencionando uma sensibilidade aos leitores. Veja abaixo a reportagem como capa da revista:



Figura 1: Capa da Revista Cidade Verde que traz o tema sobre o trabalho escravo (Fonte: portal de notícias *Cidade Verde*. Acedido em <http://cidadeverde.com/revista-revela-vida-de-piauienses-submetidos-ao-trabalho-escravo-165305>)

A respeito das reportagens sobre desenvolvimento e arte, ambas tratam-se de edições que abordam as potencialidades de micro-regiões do Piauí, como já foi explicitado anteriormente. A que tem o título “Onde tudo que se planta dá” apresenta a cidade de Parnaíba e a sua força no setor do Agronegócio. Com a chamada- *a cidade em cores*- essa reportagem mostra as belezas da capital Teresina, pelas lentes dos fotógrafos mais antigos da cidade. Essas edições foram especiais – referiam-se ao aniversário das cidades.

A reportagem acerca da violência no estado discorre o assassinato de um taxista na capital Teresina e a onda de protestos violentos promovidos pela categoria na busca de segurança e justiça. Com o tema política a publicação da edição de número 92, relata a difícil escolha dos eleitores na decisão de seus candidatos e as diferentes características dos sete candidatos que disputam o governo do Piauí. Nesse sentido a revista trouxe o perfil de cada um deles fato que demonstra o interesse em tornar público

todos os candidatos a possíveis governadores do estado. A publicação com temática esporte refere-se a derrota da seleção brasileira na copa do mundo de futebol ocorrida no Brasil.

Percebe-se que o periódico utiliza-se de diferentes temas para informar ao seu leitor, traduzindo o interesse em formar o público sobre os mais distintos e variados assuntos da sua região, embora ainda permaneça focado em abordá-los numa perspectiva local, mais precisamente Teresina, não trazendo nas reportagens o regional, apenas o olhar em localidades específicas.

AS FONTES OUVIDAS

Para encontrar as respostas aos acontecimentos e dar sentido a eles, ou seja, para melhor informar, a mídia precisa de fontes de informação, Charaudeau (2006) designa como sendo a fonte de informação a própria realidade, ou qualquer indivíduo ou organismo dispendo de informação. Nesse sentido buscou-se analisar quais as vozes foram ouvidas nas reportagens especiais no intuito de compreender o processo de regionalização dessa mídia. As reportagens precisam de fontes, e por se trata de reportagens especiais, que aprofundam temáticas e esclarecem o leitor sobre determinados assuntos, muitas vozes foram ouvidas por essa mídia, a fim de tornar suas significações, ou até mesmo, no caso de não ter as respostas para o acontecido, passear por entre fontes a fim de encontrar uma relação de causa e efeito.

Portanto, conforme pode ser percebido no Quadro 2, as fontes ouvidas nas reportagens analisadas evidenciaram o enfoque local dado pelas temáticas, ou seja, no caso das reportagens sobre saúde por se tratar dos exemplos da capital Teresina, as fontes também foram locais. Esse fato mostra que embora tenham a pretensão de serem trabalhadas as fontes dentro de uma perspectiva regional, a sua cobertura é local, pois as fontes ouvidas em sua grande maioria eram de profissionais locais, ligados a temática da matéria.

Como em outro exemplo a reportagem sobre a Educação. A proposta era dar exemplos da qualidade do ensino público no Piauí, no entanto as fontes ouvidas era local, apenas de Teresina, não contemplando o olhar de vozes das diversas regiões do Estado a respeito do assunto.

DIMENSÃO ESPACIAL

As três dimensões espaciais analisadas foram: nacional, regional e local. No decorrer da análise, e conforme pode ser percebido no Quadro 2 acima, a dimensão espacial mais encontrada nas reportagens foi a local,

contemplando, no total de 10 reportagens, oito aparições. O que demonstra ser uma revista que mesmo tendo uma proposta regional privilegia o conteúdos com dimensão espacial local. Ao longo das 10 matérias observadas percebeu-se a baixa presença e a pouca frequência de aparição nas matérias de aspectos regionais e nacionais, obtendo apenas uma aparição cada dimensão, respectivamente (ver Quadro 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos temas das reportagens especiais da revista *Cidade Verde* foi possível identificar a presença de assuntos que tratam de questões sociais, econômicas e culturais de localidades do Estado do Piauí, o que contribui para que as pessoas exerçam a cidadania, tendo em vista que, essas temáticas proporcionam o debate público, no espaço público, seja ele local ou regional, gerando impactos sobre a vida dos indivíduos da sociedade, na qual irão ver suas questões vizinhas ali retratadas pela mídia.

Nesse intuito a revista enquanto mídia regional exerce a função de apontar os problemas enfrentados pela população, na busca de transformar a situação do trabalho escravo no Piauí. Embora trate-se de um tema global, a revista trabalha o assunto aproximando essa problemática da realidade local. “Assim sendo, pressupõe-se que o jornalismo local/regional seja aquele que retrate a realidade regional ou local, trabalhando portanto a informação de proximidade” (Peruzzo & Volpato, 2009 p. 78).

Porém mesmo levando esses assuntos ao público a abordagem dada as matérias foge da proposta de mídia regional pretendida pela revista, pois seu enfoque é voltado ao local, ou seja, as reportagens analisadas traduziam a opção clara em privilegiar a notícia local, mais evidentemente a capital Teresina. Essa opção revela o critério de proximidade, tendo em vista que o periódico é produzido na cidade, sede também do veículo analisado, assim também como o critério da repercussão social, por se tratar de assuntos da capital Teresina e sua circulação e venda ser maior nesta cidade.

A codificação e a discussão dos dados da pesquisa permitem-nos afirmar que as reportagens especiais privilegiam o local, sem, contudo eximir-se de apresentar um relação das informações locais com o panorama regional. Por mais que a cidade Teresina tenha sido contemplada pelo periódico, o contexto de outras micro regiões foram apresentadas nas edições analisadas, demonstrando o interesse no processo de regionalização dessa mídia, sendo que no estado ainda não existia, no quesito revista, mídia com a intenção de falar de toda a região.

O fato de o regional não aparecer na amostra utilizada pode ser explicado pelo contexto social a qual a revista está inserida, nesse caso a proximidade com a capital Teresina, sede da revista e local onde acontece todas as decisões importantes para o estado, a ausência de correspondentes em outros municípios, tendo em vista os 227 municípios do Estado e que nas reportagens só foram destacadas alguns.

Portanto, a revista *Cidade Verde* atua como uma mídia regional que, mesmo estando numa lógica capitalista de mercado o seu papel de veículo preocupado com as questões relacionadas ao que é próximo/ íntimo e que interferem no cotidiano de sujeitos de sua região é exercido. O que significa dizer que mesmo comercializando identidades, desenvolvimentos, e avanços da sociedade piauiense, ela cumpre com seu papel de mídia regional e alimenta uma demanda regional e local mesmo que pequena, mas que deseja ver os temas de suas localidades retratados na mídia.

*Gislane da C. Lima C. de Moraes é Jornalista. Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPI, Universidade Federal do Piauí.

* Samantha Viana C. Branco R. Carvalho é Orientadora. Doutora em Comunicação Social. Docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal do Piauí e Docente titular da Universidade Federal do Piauí.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Charaudeau, P. (2006). *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto.
- Cury, J. & Rocha, R. (2014/junho). A Valorização da educação pública. *Revista Cidade Verde*, 85, 52-61.
- Giddens, A. (2007). *Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós* (6.ª ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Ianni, O. (1999) Nacionalismo, regionalismo e globalismo. In C. Bolaño (Org.), *Globalização e regionalização das comunicações* (pp. 29-50). São Paulo: EDUC.
- Peruzzo, C. M. K. (2005). Mídia regional e local: aspectos conceituais e tendências. *Comunicação & Sociedade*, 26(43), 67-84.

Peruzzo, C. M. K. & Volpato, M. (2009). Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferença. *Revista Líbero*, 12(24), 139-152.

Sene, E. (2014). *Globalização e espaço geográfico* (4.ª ed.). São Paulo: Contexto.

Thompson, J. B. (2014). *A mídia e a modernidade*. Rio de Janeiro: Vozes.

GRÉCIA RODRÍGUEZ & LEONARDO ALBUQUERQUE

greci777@gmail.com; leonardoalbu100@gmail.com

UNIVERSIDADE DO MINHO

MUNDO CRIANÇA: DIÁLOGOS COM A EDUCOMUNICAÇÃO, O AMBIENTE E A CIDADANIA INFANTIL

RESUMO

A criança não é um objeto. É um sujeito de sentimentos, com direitos e deveres que lhe formam e transformam. A gramática infantil permite observar como as crianças negociam, compartilham e criam culturas infantis (Sarmiento, 2004). Elas podem apropriar-se, reinventar e reproduzir o mundo. São capazes de propor ideias a tais cenários e oferecer alternativas desafiantes a sociedade (Corsaro, 1997). Suas capacidades criativas surgem em forma natural a partir de um trabalho cooperativo e inclusivo, dentro de um ambiente de bem-estar emocional e envolvimento (Laevers &, 2011).

Partindo destas bases teóricas implementou-se o projeto “Soy Niño, Sou Criança” - Educomunicação, Ambiente e Cidadania Infantil - com o objetivo de executar ações de sensibilização onde a natureza, a educomunicação e a cidadania infantil fossem os temas em diálogo junto a 150 crianças de oito a 10 anos, integrantes das escolas básicas de Ponte de Lima, Feitosa, Correlhã, Vitorino dos Piães, Cabaços, Arcozelos e Refoios de Ponte de Lima, norte de Portugal com o apoio das autoridades do município.

Foi utilizada uma metodologia de participação com crianças com elementos da etnografia como multi-metodologia (Christensen, 2011), fato que permitiu uma observação e relação ativa com os participantes da atividade. Geraram-se como resultados evidências claras de um sentir próprio e uma afetividade particular para expressar suas interpretações do mundo com curiosidade, desejo de co-criar e propor ideias.

“Tornar-se amoroso” e responsável com o pensamento, a palavra e a ação, consigo mesmo, com o semelhante, com o ambiente natural e construído é uma demanda da sociedade para com as crianças. Esses comportamentos surgem como consequência de ações sistemáticas de sensibilização e constantes de processos experienciais que ofereçam às crianças a oportunidade de ser escutadas e respeitadas. Ser, viver e participar é uma consequência do agrado da convivência, do sentir a proximidade e uma meta “com o outro e para o outro” (Freire, 2006).

PALAVRAS-CHAVE

Educomunicação; ambiente; cidadania infantil

INTRODUÇÃO

É transcendental e passa a ser um desafio em plena era de câmbios planetários devolver ou melhor, tornar possível que a cidade, seus espaços e recursos, sejam novamente parte do cotidiano, identidade e dinâmica das crianças. Suas visões devem ser respeitadas. Seu mundo tomado em conta. Sua liberdade para brincar um exercício para o bem-estar físico, psíquico e emocional. Uma oportunidade para a reafirmação de sua identidade longe de uma mobilidade próxima do controle adulto.

“A infância imprime ativamente sua presença no espaço e oferece-nos um campo de descobrimentos que permitem-nos observar comportamentos que em nós, adultos, ocultam-se, voltam-se automáticos ou esquematizam-se em condutas habituais” (Cavanellas & Eslava, 2005, p. 20). Nesse sentido a cidade ganha quando permite a atuação da criança no cenário urbano.

As crianças quando são submetidas a muitas horas dentro de espaços reduzidos são induzidas ao isolamento limitando a criatividade e a mobilidade e impedindo o contato com a natureza, capaz de oferecer inspiração e curiosidade. Com frequência são expostas aos jogos eletrônicos e a longas horas de programação televisiva. A televisão, o computador, os videogames, o telemóvel, levam as crianças de realidades físicas a virtuais. Muitas vezes rompendo barreiras de tempo e espaço, da realidade e da ficção (Avila, 2014). As crianças necessitam ser escutadas e, ao mesmo tempo, ser construtivamente liberadas para ter possibilidades e oportunidades, no seu tempo de criança, de ser protagonistas de ideias e projetos coletivos que lhes transformem em cidadãos ativos e parte da história dos câmbios.

“A criança é um ator no processo de construção das relações sociais e culturais da sociedade em seu conjunto” (Rodríguez Pascual, 2007, p. 56). A cidade como espaço de cidadania infantil não inventa-se nem se improvisa, é um território construído pelas descobertas e propostas da infância. São laboratórios para experimentar-se como seres humanos sociais, culturais e políticos. São contextos para participar com suas visões e opiniões sobre temas de interesse próprio e coletivo.

Educar através da comunicação (Educomunicação) também é um exercício nesse processo, é um novo espaço de intervenção social que associa a comunicação e a educação num campo interdiscursivo e interdisciplinar que não respeita as fronteiras da formalidade e informalidade e que produz o efeito de articular sujeitos sociais em função de um ecossistema que promove motivações da comunidade e estimula o diálogo social (Soares, 2011). Um recurso valioso para situar o ser criança no mundo, seja oferecendo a

oportunidade de fazer um uso construtivo da palavra, seja na convivência disponibilizando o valor da cooperação, seja observando com pensamento analítico o impacto escravizador dos dispositivos tecnológicos ou seja participando na média compreendendo sua dimensão emancipadora.

Nesta comunicação apresentam-se os resultados de intervenções formativas surgidas a partir da pergunta que guia a experiência: como a criança observa e se relaciona com os contextos naturais e construídos em seus quotidianos como pessoa e cidadã?

O trabalho foi realizado no marco do projeto “Soy Niño, Sou Criança” (Educomunicação, Ambiente e Cidadania Infantil) a partir de ações de sensibilização que tiveram como objetivo colocar os temas da natureza, a cidade e a educomunicação em diálogo com a cidadania infantil junto a 150 crianças de oito a 10 anos, integrantes das escolas básicas de Ponte de Lima, Feitosa, Correlhã, Vitorino dos Piães, Cabaços, Arcozelos e Refoios em Ponte de Lima, norte de Portugal com o apoio das autoridades do Município.

“Existe a necessidade de conceber a criança como um ator cujas capacidades, competências e criatividade são determinantes” (Pilotti, 2000, p. 66). Partindo de que as crianças são sujeitos de cidadania plena e portanto, sujeitos de ação e não meros objetos de observação, começou-se o percurso formativo. As visões infantis surgiram nos diálogos (Figura 1), abertos a espontaneidade do pensamento, e como passo a seguir, no descobrimento do conhecimento. Com o valor da palavra e a comunicação responsável como aliados, pretendeu-se promover nas crianças a consciência ambiental e o compromisso com o outro e para o outro. A participação e a cidadania infantil surgiram como consequência dos desafios propostos.



Figura 1: Falar, ser escutado, fazer silêncio, aprender a escutar, um jogo de equipa que se traduz em implicação, bem-estar emocional e uma abertura a internalizar valores como a cooperação e a solidariedade.

COMO COEXISTE A INFÂNCIA NUM MUNDO DE CONTRADIÇÕES?

Há uma série de paradoxos na sociedade adulta em relação às crianças. Entre eles destacamos a subestimação da opinião da criança versus as demandas que lhe são impostas a ser cada vez mais competentes em seus deveres de aprendizagem como estudantes. Assim, se continua a presenciar uma institucionalização da infância em instâncias públicas de socialização (Sarmiento, 2004), onde são cruelmente obrigados a cumprir uma agenda pesada a tal ponto que o tempo do brincar, universo vital para o bem-estar infantil, é substituído pela pressão contínua do programa escolar. A infância enfrenta pensamentos adultos paradoxais. Por uma parte são protegidas em excesso limitando sua liberdade e autonomia e em outros contextos, quando existe o interesse apela-se à ideia de que as crianças são competentes e têm voz própria. Não obstante, com mais frequência, a sociedade julga a infância por sua condição de fragilidade que por suas qualidades e competências (Trevisan, 2015).

Para fins da compreensão da linguagem das crianças envolvidas nas intervenções, a confiança em sua capacidade foi uma dimensão chave. Neste sentido a construção de laços de amizade foi fundamental e o tempo para estabelecê-los também. A fala e a escuta foram uma constante na partilha. Uma escuta com os olhos, com as mãos, com a postura, com as orelhas; com todas as ferramentas naturais a dispor que são capazes de traduzir afetividade. A fala utilizada por sua parte, não foi invasiva nem impositiva, mas sim um exemplo de respeito de quem humildemente troca o saber.

É importante estar disponível à improvisação das crianças para permitir que surjam oportunidades de descobrimento nos relacionamentos intergeracionais.

“Vamos, vocês sim podem e nós com vocês. O melhor lugar para brincar é depois do portão”.

Assim afirmou com firmeza o Hélder, criança de 9 anos de Cabaços, Ponte de Lima. Na zona rural, as crianças olham a natureza e o seu mundo de recursos, de perto. Ela é o seu quotidiano, a paisagem que acompanha as suas vidas. A pesar disso perguntamos-lhe como estava presente a Natureza dentro do seu pátio escolar.

“Desejamos um pátio com flores, árvores, casa para os passarinhos, horta biológica, labirintos, lagos de peixes, fontes de água, escorregas, baloiços, canteiros, rampas, grutas, passagens e túneis secretos...”. (Guilherme, Ana e Joel Vieira, 9 anos)

Eu acho que minha escola tem que ser mais alegre, com mais natureza e criatividade”. (Lucas, 9 anos)

As crianças sonharam com um exercício criativo: como seria ampliar ou melhorar seu território mais próximo de brincadeiras, o pátio escolar, com esse mundo exterior natural onde convivem a diário e brincam. Surgiram assim revelações e propostas irreverentes. Assim como afirma Pilotti (2001) o pátio da escola é por vezes o único espaço em que pode-se apreciar o caráter dinâmico da atividade social das crianças onde não estão ausentes as disputas pelo poder, os enfrentamentos ideológicos e as negociações que definem a natureza e hierarquia das relações interpessoais.

Os limites das grades tiram a possibilidade de explorar e encontrar novas oportunidades para recriar o interior da escola.

“A escola é muito importante. Mas está muito vazia. Gostávamos que o nosso pátio tivesse mais relva, canteiros com flores, plantas aromáticas, e muitos jogos para brincar”.

Com estas palavras, Guilherme, Ana, Joel Vieira e Lucas, crianças de 9 anos da Escola Básica de Vitorino dos Piães ofereceram propostas para dar soluções e reinventar o desenho do seu pátio. As crianças apesar de serem invisíveis politicamente, atuam e modificam os contextos onde vivem.

“Queremos também investigar fenómenos, plantas, e revelar mistérios da vida, para ajudarmos as pessoas que necessitam”.

Assim manifestaram-se Filipa, Hélder e Jéssica F., crianças da Escola de Cabaços. Designaram-se como os “cientistas da natureza” e disseram que dela aprendem muito porque ali moram muitos seres vivos: “sem ela, simplesmente nós, não vivíamos.”

“A vida é desenhar, mas sem borracha. É viver no presente, sem olhar para trás. A vida é amar, desejar e ajudar”.

Deste modo, Mónica criança de 9 anos de idade da comunidade rural de Cabaços, olha a vida como um quadro verde presente que não deve ser apagado porque é o mundo onde especialmente terão que viver.

TERRITÓRIOS PERCORRIDOS PELO NORTE

“Os brinquedos que dão vida às brincadeiras de crianças são tão velhos quanto o é a espécie humana. Durante milhares de anos, a natureza

constituiu-se como a primeira grande ludoteca” (Silva, 2011, p. 140), uma imensa fonte de recursos e de inspiração para alimentar as brincadeiras das crianças e as recreações do seu mundo. Por isso, caminhar com as crianças seja pela cidade ou espaços naturais com o propósito de explorar, sentir, dialogar, registrar dados, cheirar, tocar, partilhar e observar detalhes de problemas e virtudes, permitiu que as crianças conectassem com seu espírito lúdico e percebessem o significado de desenvolver, com mais força, sua sensibilidade cidadã, vivenciando por si mesmas a construção de sua identidade a partir das descobertas de seu próprio território, cultura e realidade local.

Elas disseram que junto à natureza “respiravam, descansavam, pensavam, sentiam liberdade, e isso era sentir-se que estavam em um novo mundo”. Quando reuniam-se a refletir demonstravam relações afetivas com os recursos que estavam a sua volta, como por exemplo, árvores, plantas, pássaros, animais, paisagens, chafariz. Um encontro intergeracional que lhes fez pensar e sentir sobre seus valores e sua condição humana.

“Gostamos de sonhar com histórias de encantar, vivemos brincadeiras que trazem felicidade a toda a humanidade”.
(Tiago, 9 anos e Isabel, 9 anos)

A presença de áreas cultiváveis e da natureza dentro dos territórios urbanos representam um compromisso da sociedade adulta com a infância no sentido de oferecer-lhes um maior vínculo e contato com a origem e a interdependência da vida. Quando as crianças têm constantes convívios próximos à natureza, crescem saudáveis, fixam memórias a longo prazo e são férteis em imaginação.

Dentro dos contextos escolares, o uso dos gravadores, câmaras de vídeos e a partilha de pequenos documentários relativos a natureza, a cidadania e outros temas são um convite estimulante para o diálogo, a reflexão e o interesse para uma posterior exploração dos seus contextos.

Francisco (9 anos) da Escola EB 1 de Correlhã, criança apaixonada pela natureza, com liberdade, lembrou a importância dos animais pequenos como a rã, das Lagoas de Bertandos, presente em Ponte de Lima, e que todas as crianças da região conhecem como Pinchas. Uma das grandes contribuições de Rousseau foi sinalar o amor a liberdade. Por isso as crianças deveriam descobri-la na natureza na plenitude de seus sentidos (Marques, 1998). Assim Freinet também afirmava que as crianças deviam aprender a partir das experiências infantis no mesmo meio (Imbernón, 2007)

As crianças desfrutam intensamente da natureza e dos espaços públicos urbanos. Quando caminham pelas ruas, vivem como uma sucessão

de momentos presentes, cada detalhe é digno de uma parada, de uma observação, de um comentário, de uma afirmação. Nestes contextos elas interagem de forma intensa e íntima com seus pares e também com a paisagem (Tonucci, 1997). Expressam entusiasmo pelos elementos vivos da natureza nos seus desenhos quando anteriormente realizam-se atividades ao ar livre. Criam propostas irreverentes e afirmam com veemência suas ideias, quando ao percorrerem espaços públicos, encontram lugares degradados que não lhes respeitam.

MATERIAIS E MÉTODOS

Aplicou-se uma metodologia de participação com crianças com elementos de etnografia como multi-metodologia. Utilizamos a observação participante e como ferramentas, numerosos recursos como entrevistas, diário, fotografias, vídeos, gravações, narrativas, desenhos, discussões, questionários, documentos e novas tecnologias. Uma combinação para explorar o quanto as próprias crianças constroem por si mesmas, o conhecimento sobre sua localidade (Christensen, 2010). Quando a temperatura assim o permitiu a figura recriada de passeios exploratórios, gerou encontros entre as crianças e seus contextos quando foram a procura da descoberta da cidade e de recursos ambientais próximos a escola. Suas observações foram registradas em folhas e gravadas em câmara de vídeo e gravador de áudio. As crianças como atores sociais plenos com direito a ter voz, poder e ação (Corsaro, 1997).

A projeção de pequenos documentários sobre a natureza e conversas sobre a cidadania infantil foram a base para a troca de saberes e de vivências. Como resultado de diálogos e debates em torno da educação, do ambiente e da cidadania infantil, 150 crianças participaram em encontros de ideias em torno a temas que as preocupam e as fazem felizes. Escreveram textos, analisaram jornais, nomeadamente, a página “Conversas Gigantes... sobre, para e com as crianças” publicada no *Diário do Minho*, desenharam propostas e gravaram as suas vozes para produzirem séries de rádio.

Durante a experiência contou-se com a linguagem da educação, da rádio, dos impressos e dos dispositivos tecnológicos, tendo a novidade de oferecer às crianças, na Escola EB1 de Ponte de Lima, as cópias do plano do projeto do Parque da Vila (Figura 2), localizado nas proximidades da escola, para intervir com suas ideias, desenhos e propostas no processo de debate e de decisões na construção do mesmo.



Figura 2: Ao observarem o plano do parque, as crianças ofereceram propostas não somente para si, mas para o desfrute de toda comunidade

A natureza e a cidade são fontes de motivação para as crianças. Assim também torna-se um recurso, a linguagem da educomunicação para recolher de seus contextos, informação e experiência construtiva; um desafio que gera conhecimento infantil, que passa do pensamento reflexivo a oralidade positiva e da oralidade à ação.



Figura 3: Ao momento de gravar as crianças além de divertirem-se, lêem seus textos com muita concentração e responsabilidade. Uma forma de dialogar sobre cidadania através da experiência da educomunicação

As crianças participaram em sessões de audição de programas realizados por outras crianças de Ponte de Lima para compreender conteúdos e formas de trabalho na linguagem da rádio. Demonstraram valorização, prestaram atenção e deram respostas a perguntas. Em matéria de comunicação e participação, as crianças tiveram a oportunidade de interagir em equipes

e gerar pensamentos, sentimentos e propostas para depois ensaiar leitura e pronúncia e assim fortalecer o entusiasmo na transmissão das ideias.

Gravaram posteriormente suas vozes, colocando-se o desafio de aprender a cooperar e lutar por uma meta coletiva (Imagem 3). Nas atividades de gravação as crianças experimentaram e perceberam que eram capazes de ser protagonistas, atores e sujeitos de direitos, mas também de deveres, quando reconheciam que o trabalho em equipa somente apresenta resultados, quando existem uma organização, objetivos, participação e envolvimento.

RESULTADOS

No marco dos ciclos formativos realizaram-se gravações das propostas e ideias das crianças desenvolvidas a partir de debates e diálogos de ideias e opiniões das crianças (Figura 3) respeito as suas preocupações, sonhos e imaginações com a intenção de solicitar a rádio local, *Ondas do Lima*, sua transmissão.

Posteriormente efetuaram-se diálogos com as crianças sobre temas relativos ao ambiente e a cidadania infantil sempre partindo do princípio de suas realidades.

As crianças lograram de modo geral, chegar a acordos para a execução de trabalhos coletivos e a transmissão de seus conhecimentos sobre os temas propostos em diferentes formatos (desenhos, textos, guiões, narrações, gravações).

Elas, apesar de apresentarem diferentes níveis de leitura e escrita, participaram nas atividades grupais, onde podiam opinar, debater e propor ideias, desenvolvendo atitudes positivas, ao fortalecerem sua autoestima e pensamento sensível, fatores importantes nos processos de crescimento e desenvolvimento do raciocínio e da inteligência emocional.

No contato inicial com as turmas, percebeu-se por parte das crianças a abertura e desejo de participar. A medida que avançou a convivência com elas perceberam-se diferentes estilos de aprendizagens e níveis de competências.

Foram notáveis algumas dificuldades de relacionamento entre alguns integrantes, nomeadamente, a presença de atos e gestos de violência. Neste sentido, convocaram-se a refletir sobre a importância de trabalhar em projetos conjuntos para alcançar metas comuns.

Foi preciso gerar uma conversa sincera para que o desafio de estar juntos fosse entendido como uma responsabilidade e ao mesmo tempo como uma aventura interessante para explorar e aprender.

Não existe um modo específico de desenvolver competências e destrezas. Cada criança tem um ritmo, cada grupo de criança reage de maneira diferente e a combinação dos diferentes modos de relacionar-se e ritmos de aprendizagem representam um laboratório na forma de construir o conhecimento com as crianças. O contexto, a escola, o professor, a família, são ingredientes que determinam características definidas e distintas a cada experiência.

CONCLUSÕES

A criança observa e se relaciona com o mundo natural e construído coexistindo com mundos povoados de paradoxos presentes nos contextos e instituições que frequentam.

Nesses contextos o ensinar significa estimular a curiosidade da criança para que ela seja um sujeito da produção do conhecimento que é ensinado e vivenciado. Dessa forma a curiosidade se faz mais metódica e rigorosa, então se transforma em uma curiosidade crítica (Freire, 2006). É essa curiosidade crítica a que interessa porque é a necessária para pensar nos recursos naturais e na interdependência da vida. Uma comunidade de cidadãos, com consciência, pode transformar a realidade com o outro, para todos, a partir das pequenas ações que tem o poder de multiplicação.

O contributo mais significativo que teve o “Projeto de Educomunicação, Ambiente e Cidadania Infantil” foi analisar a participação de 150 crianças da vila de Ponte de Lima, em uma experiência de sensibilização sobre a linguagem da educomunicação como força para a preservação dos elementos naturais presentes no ambiente urbano da Vila, aldeias e no fortalecimento do compromisso que os seres humanos podem e devem exercer em sua preservação especialmente a partir da participação do cidadão criança em conjunto com a sociedade adulta.

Algumas categorias podem agrupar certas conclusões de interesse a partir das intervenções:

- *Brincar* – A reação generalizada e imediata de conexão ao mundo íntimo e lúdico das crianças. Quando os adultos demonstram abertura e respeito por seu mundo lúdico e imaginativo, elas propiciam espaços e oportunidades de brincadeiras onde revelam com mais autenticidade, seu universo de sensações, olhares, gostos e um maior desejo de participar espontaneamente numa atividade educativa. “Leonardo, no recreio vamos brincar no baloiço?” (convite da Jéssica, 8 anos, durante o recreio);

- *Réplica* – As crianças costumam imitar a adultos e pares. Podem absorver comportamentos bons como cruéis. Aprendem a amar ou odiar, a serem bondosas ou hostis em suas apreciações e atitudes, de acordo a exemplos de socialização intra e intergeracional. Observa-se que os personagens e marcas de produtos destinados a infância são muito frequentes nas suas vidas quotidianas quando copiam e repetem termos e expressões comuns da programação televisiva;
- *Afeto* – Quando as crianças são tratadas com afeto, facilmente demonstram seus sentimentos com efusividade. São receptivas a abraços e beijos. Algumas são tímidas e reservadas, mas não deixam de demonstrar seus afetos por meio de notas, símbolos, desenhos ou pequenos gestos. Certamente este não costuma ser um tema tratado em investigações académicas. É um conceito considerado abstrato, com poucas possibilidades medíveis de ser analisadas do ponto de vista científico. No entanto, representa um sentimento humano de transcendental valor na qualidade das relações humanas com as crianças, particularmente receptivas. A cultura infantil partilha seu humor e sorri com facilidade;
- *Gratidão* – O estado de alegria e prazer das crianças evidencia-se com mostras de agradecimento, gestos de carinhos, partilha de novidades, cumplicidade de curiosidades e perguntas inteligentes. Quando as crianças sentem que um relacionamento intergeracional apresenta-se sobre a base da amizade, da confiança, da clareza, da escuta, da partilha e da disponibilidade como forma de reciprocidade ao reconhecimento social, o compromisso é maior e os processos de gestão do conhecimento dão-se de forma plena;
- *Imaginação* – A imaginação das crianças a hora de escrever, contar histórias ou desenhar é fértil e revela-se sempre que elas encontram-se em ambientes de bem-estar emocional, quando estão envolvidas, com entusiasmo, em atividades e espaços que lhes oferecem autonomia e liberdade para criar, participar e ser protagonistas de sua aprendizagem.

Talvez uma das teorias mais reconhecidas sobre participação infantil sejam as propostas escritas pelo investigador Robert Hart e seu exemplo simbólico da escada da participação. É com essa guia rigorosa, como dinâmicas de intervenção social com crianças, devem ser assumidas. A participação não é um decreto, uma imposição, uma decoração. Deste modo, Hart analisa, com mais ênfases, as experiências com crianças onde elas possam comprometer-se em processos genuinamente participativos (Hart, 1997).

A educação do século XXI tem dois desafios essenciais, um desafio ecológico, para despertar a consciência dormida, as ideias e os comportamentos sobre a importância da natureza e seus sistemas na sociedade humana e a sua vez, um desafio social para transformar as estruturas de gestão e redistribuição dos recursos da terra com a meta de edificar uma sociedade mais equitativa (Novo, 2006). Neste sentido, a responsabilidade e confiança no poder da palavra e a comunicação construtora é uma garantia para que junto a natureza como exemplo, as crianças tenham a oportunidade de compreender ao mundo e compreender-se nele como seres cidadãos com ação local e pensamento global.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avila, I. (2013). *Luces, cámara, participación. Unas propuestas de participación, creación, información, crecimiento en colectivo, expresión y construcción de ciudadanía para niñas y niños dentro de las comunidades con medios de comunicación*. Ciudad de México: Comunicación Comunitaria A.C.
- Cabanellas, I. & Eslava, C. (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: GRAÓ.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge.
- Christensen, P. (2010). Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades. In F. Muller (Coord.), *Infância em perspectiva. Políticas, pesquisas e instituições* (pp.143-164). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Tolerancia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, CREFAL.
- Hart, R. (1997). *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Imbernón, F. (2007). Célestin Freinet y la Cooperación Educativa. In J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 249-270). Barcelona: Graó.
- Laevers, F. & Declercq, B. (2011). Aumentar as competências das crianças através do bem-estar e do envolvimento. *Infância na Europa*, 21, 17-19.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar. Dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Portugal: Plátano Edições Técnicas.

- Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson educación, S.A.
- Pilotti, F. (2001). *Globalización y convención sobre los derechos del niño: el contexto del texto*. Nações Unidas – CEPAL.
- Rodríguez Pascual, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sarmiento, M. (2004). As Culturas da Infância nas encruzilhadas da 2.^a Modernidade. In M-J Sarmiento & A. B. Cerisara (Coord.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação* (pp.9-34). Porto: Porto Asa.
- Silva, A. N. (2011) *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. Trajetos Intergeracionais*. Vila Verde: Edição ATAHCA.
- Soares, I. (2011). *Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Paulinas.
- Tonucci, F. (1997). *La Ciudad de los niños*. España: Fundación Sánchez Ruipérez.
- Trevisan, G. (2015, 6 de abril). A infância está privada do estatuto de cidadania. *Público*. Entrevista de Ana Cristina Pereira. Acedido em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/a-infancia-esta-privada-do-estatuto-de-cidadania-1691428>

HÁLIA COSTA SANTOS

halia.santos@ipt.pt

ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA DE ABRANTES
- INSTITUTO POLITÉCNICO DE TOMAR

A IMPORTÂNCIA DA IMPRENSA REGIONAL NA DEFESA DOS SERVIÇOS PÚBLICOS

RESUMO

A reorganização dos serviços públicos relacionados com a Justiça e com a Saúde teve, durante o ano de 2014, um impacto significativo no interior. No Médio Tejo, vários atores locais assumiram a defesa desses serviços, fazendo pressão junto do poder central e utilizando a imprensa regional para chegar aos munícipes. A análise de dois jornais – *Jornal de Abrantes* e *Cidade de Tomar* – mostra que ambos contaram as estórias com todos os desenvolvimentos, dando um destaque significativo, e optando por reproduzir discursos fortes dos protagonistas. Numa entrevista a dois deles (a presidente da Câmara de Abrantes, que é também presidente da Comunidade Intermunicipal do Médio Tejo, e o presidente da Câmara de Mação) ressalta a confirmação da importância da imprensa regional nestes momentos. Apesar disso, um inquérito aplicado a leitores de jornais das duas cidades (Abrantes e Tomar) mostra que foi nos órgãos de comunicação social nacional que mais se informaram sobre os assuntos relacionados com as reorganizações dos serviços públicos.

PALAVRAS-CHAVE

Jornalismo de proximidade; causas dos media; participação cívica; serviço público

ENQUADRAMENTO

Num momento em que as regiões do interior de Portugal estão a ser confrontadas pelo encerramento de serviços essenciais no âmbito da Saúde, Educação, Finanças, Justiça e poder local regional, a comunicação social local e regional reforça a sua missão de serviço público. Especificamente no que diz respeito à Região do Médio Tejo, várias foram as alterações propostas e mesmo concretizadas pelo poder central relativamente

ao Centro Hospitalar do Médio Tejo (que funciona em três unidades em três cidades, que distam cerca de 30 quilómetros entre si: Abrantes, Torres Novas e Tomar) e aos Tribunais (com encerramento de uns e transferência de competências noutros casos). Estas duas áreas dos serviços públicos serão analisadas neste trabalho, uma vez que terão sido aquelas que mais impacto causaram, no ano de 2014, na região. O discurso produzido pela Imprensa Regional (IR) desempenhou duas funções: informação sobre decisões do Governo relativamente à reorganização dos serviços públicos no interior do país; ações e reações dos principais protagonistas locais (sobretudo autarcas e movimentos de cidadãos).

Assim, o que aqui se propõe é verificar em que medida dois jornais do Médio Tejo assumem as causas das populações quando se trata de marcar uma posição contra o encerramento ou diminuição de competências/valências de instituições públicas. Através de uma análise ao discurso jornalístico produzido sobre o assunto, pretende-se aferir o envolvimento das publicações locais e regionais na sensibilização dos cidadãos para problemas que os afetam e verificar até que ponto é que a IR é veículo efetivo de informação relativamente a estes assuntos. Por outro lado, pretende-se conhecer a opinião dos protagonistas dos protestos contra as reorganizações dos serviços públicos relativamente ao papel da IR, assim como a forma como os leitores se sentiram informados.

INTRODUÇÃO

O conceito que importa destacar é o de *proximidade*. Isto porque está em causa a ideia de que a IR estará mais disponível para noticiar e acompanhar fenómenos (entendidos como algo que acontece fora da norma) que ocorram (ou possam influenciar) nas suas regiões de influência, com evidentes consequências para as respetivas populações (público consumidor do produto desses mesmos órgãos de comunicação social).

Nessa perspetiva, López Garcia e Macia Mercadé (2007) recordam que o jornalismo de proximidade é aquele que contribui para formar e manter informada uma comunidade de leitores na sua zona de difusão, mantendo-a satisfeita e depositando nele toda a sua confiança, sentindo-se protegida.

Mesmo que os assuntos tenham origem em decisões do poder central, o papel da IR será sempre o de verificar as implicações dessas decisões ao nível local e regional. O objetivo será o de concretizar, para que leitores compreendam o alcance das medidas na sua vida. A distinção nas

abordagens, a existir, dependerá sobretudo das fontes consultadas. Os condicionalismos conhecidos da IR farão admitir que a maioria dos assuntos serão tratados com base em fontes oficiais.

Entende-se, ainda, que a *proximidade* deve ser considerada sobretudo como a *proximidade geográfica*, mas a verdade é que, pelos assuntos abordados, também outro tipo de *proximidades* poderão estar em causa (como a social, por exemplo). Por outro lado, há um aspeto que não pode ser descurado, que assenta no facto de a própria IR, por fazer parte de um determinado meio, poder ter a tendência para produzir um discurso a favor do que beneficia esse mesmo meio e outro discurso criticando o que o prejudica. Neste caso, naturalmente que estará em causa a regra básica do jornalismo – a objetividade –, eventualmente substituída por uma *subjetividade honesta*.

Estando em causa uma luta de uma região contra decisões do poder central, tratando-se de uma perda de serviços públicos que eram dados como adquiridos, dificilmente alguém, no seio de uma região, poderá contestar o facto de a IR usar o seu poder para divulgar mensagens que contestem essas mesmas decisões. Isto, independentemente de o discurso ser mais factual ou mais opinativo, entrando, eventualmente, no campo da participação cívica ou mesmo na defesa de causas. Por outro lado, o simples facto de se tratar um assunto exaustivamente (chamando a atenção para um tema que interessa à comunidade e não deixar de o noticiar até que o problema inerente seja resolvido, dando conta de todos os episódios desse mesmo assunto) acaba por ser um sinal de proximidade.

No caso das reorganizações dos serviços públicos no Médio Tejo, trata-se sobretudo de analisar até que ponto os jornais locais e regionais deram destaque ao assunto e que tipo de citações usaram para ilustrar as abordagens. Não se trata de “dar voz a quem não a tem”, porque os protagonistas são sobretudo políticos com fácil acesso à imprensa local e regional. Ou, ainda, a comissões de utentes que conseguiram comunicar a sua mensagem. Trata-se, sobretudo, de manter as populações informadas, eventualmente levando-as a assumir uma posição mais ativa na defesa dos seus interesses. Admite-se que, acompanhando todos os desenvolvimentos, os cidadãos possam envolver-se mais. Nos casos em que as decisões políticas levam tempo a ser tomadas, os principais protagonistas dos protestos têm consciência do poder da comunicação e utilizam (no bom sentido da palavra) a IR para envolver cada vez mais cidadãos.

Com este enquadramento de proximidade, importa não esquecer que “o esforço de comunicar conteúdos considerados pertinentes para os seus leitores” está “longe de ser apanágio da imprensa regional” (Camponez,

2002, p. 113). Na verdade, os estatutos editoriais dos jornais nacionais refletem, também, essa preocupação.

METODOLOGIA

Para proceder à análise proposta, foram adotadas três metodologias:

1. Discurso de dois jornais na região do Médio Tejo, ao longo do ano de 2014, em relação ao encerramento de serviços públicos e respetivos protestos.
2. Opinião de dois dos principais protagonistas (presidente da Câmara Municipal de Abrantes e, simultaneamente, presidente da Comunidade Intermunicipal do Médio Tejo, Maria do Céu Albuquerque, e presidente da Câmara Municipal de Mação, Vasco Estrela) dos protestos contra as alterações nos serviços públicos com o objetivo de compreender a importância que atribuem à IR enquanto veículo de informação de proximidade.
3. Aplicação de inquéritos a munícipes que frequentam duas bibliotecas municipais (Abrantes e Tomar), para consulta de jornais, para aferir a forma como foram informados sobre as mudanças nos serviços públicos.

Com estas três metodologias pretende-se fazer uma análise sob diferentes perspetivas, por forma a compreender o fenómeno, partindo-se, à partida, do princípio de que a IR teria um papel determinante na disponibilização de informação sobre a reorganização dos serviços públicos. Dedicando espaço ao assunto e acompanhando todos os episódios, mesmo que não o assumisse como uma causa (por critérios que se prenderão com o culto da objetividade), estaria a desempenhar aquele que é o mais importante dos seus papéis: informar para envolver e contribuir para cidadãos mais conscientes da realidade que os rodeia, levando-os, eventualmente, à ação na defesa dos seus interesses. Por outro lado, auscultando dois dos autarcas mais envolvidos na contestação às propostas do poder central, esta análise ficaria certamente mais rica, por se tratar de responsáveis que assumiram de forma clara a defesa dos seus munícipes, tendo consciência do poder da comunicação, nomeadamente a local e regional. Finalmente, é essencial perceber em que medida é que o discurso produzido pelos jornais, recorrendo aos principais atores da problemática, contribuiu para informação dos leitores habituais de jornais sobre as reorganizações do mapa judiciário e dos serviços do Centro Hospitalar do Médio Tejo (CHMT).

○ DISCURSO PRODUZIDO PELOS JORNAIS

No período em análise, o ano de 2014, foram selecionados dois jornais de âmbito local com o objetivo de se fazer um levantamento das informações que cada um deles deu em relação às alterações que foram propostas pelo poder central ao nível da Justiça e da Saúde: *Cidade de Tomar* (periodicidade semanal, com 5.000 exemplares) e o *Jornal de Abrantes* (periodicidade mensal com 15.000 exemplares). A escolha recaiu sobre estes jornais pelo facto de se tratar de publicações representativas dos dois concelhos abrangidos em análise, mas que abrangem os concelhos adjacentes e pertencentes à região do Médio Tejo. Importa sublinhar que, até pela periodicidade ser diferente, o objetivo da análise não é quantificar, mas antes verificar os aspetos que foram noticiados (se as estórias ficam com todos os episódios) e as citações que foram utilizadas (se têm impacto que reproduza a importância dos assuntos).

No caso em análise, as implicações do novo Mapa Judiciário foram o encerramento de tribunais e o esvaziamento de competências de outros. Relativamente à reorganização da Saúde, no caso concreto esteve sobretudo em causa as alterações ao nível do CHMT, estando em causa, por exemplo a possibilidade de a única maternidade da região fechar.

▲ REORGANIZAÇÃO DO SISTEMA JUDICIÁRIO NOS JORNAIS

Relativamente ao novo Mapa Judiciário (que acabou por sair em decreto-lei em setembro de 2014), foram publicados 36 artigos: nove no *Jornal de Abrantes* e 12 no *Cidade de Tomar*. Importa, no entanto, sublinhar que, com frequência, o mesmo artigo inclui diversos temas, divididos por entretítulos. Por outro lado, a diminuição de notícias no final do ano tem naturalmente a ver com o facto de o assunto ter sido dado por concluído, por parte do Governo.

	JAN	FEV	MAR	ABRIL	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
JA	2	1	2	1	0	0	0	1	1	1	0	0
CT	0	5	2	2	1	1	1	0	0	0	0	0

Tabela 1 - Quantidade de artigos sobre a reforma do Mapa Judiciário
 Legenda: Jornal de Abrantes (JA) e Cidade de Tomar (CT)
 acompanham o assunto até as mudanças serem concretizadas

O *Jornal de Abrantes* publica, ao longo de 2014, nove artigos relacionados com o novo Mapa Judiciário, tendo feito destaque de capa com o assunto duas vezes (janeiro e março):

- “Justiça – Assembleia Municipal reúne no próximo dia 10 de janeiro” - seguindo-se a indicação de que os autarcas, advogados e outros agentes do Médio Tejo já rejeitaram o esvaziamento dos tribunais da região;
- “Justiça: Novo Mapa Judiciário foi aprovado” - seguindo-se a indicação da aprovação de uma ação popular e do lamento dos autarcas.

Em praticamente todos os artigos são dadas informações de contextualização, nomeadamente o que acontecerá aos Tribunais de Mação (que desaparece) e de Abrantes (que perde competências) e vão sendo registadas as iniciativas que marcam a história da oposição local ao novo Mapa Judiciário (como pareceres, sessões públicas ou deslocações à AR).

O discurso dos dois autarcas diretamente envolvidos (Maria do Céu Albuquerque, PS, Abrantes; Vasco Estrela, PSD, Mação) é referido com frequência, sendo consonante entre si e também em relação aos dois advogados que representaram, no período, a delegação da Ordem dos Advogados. A escolha dos dois autarcas em causa como principais porta-vozes das populações explica-se de duas formas: por um lado, na área de abrangência do JA, são os dois concelhos que mais perdem com o novo Mapa Judiciário; por outro lado, foram os dois autarcas que mais se movimentaram para tentar travar as decisões do poder central relativamente ao assunto.

Para além de serem escolhidas citações que concretizam as mudanças propostas pelo Governo central, o JA refere posições que refletem as fortes críticas dos protagonistas. Exemplos disso são citações como: “um imenso vazio em termos territoriais de acesso à justiça”; “a mudança estrutural prevista é muito grave”; “é triste, mas esta reforma vai desproteger os cidadãos deste território”; “repúdio”; “falta de sensibilidade” do Governo; apelo ao “sobressalto cívico”; reforma “não serve os interesses das pessoas e das instituições do território”; um direito “claramente colocado em causa”; “está em causa o grave esvaziamento de competências de âmbito criminal e civil”; “condenação do Governo e do Estado relativamente ao projeto de decreto-lei”; “sacrifícios absolutamente desumanos, intoleráveis e desproporcionais”; decisão “incorreta e discriminatória”.

O JA seleciona, também, com frequência, citações que remetem para uma procura de soluções por parte dos protagonistas, reproduzindo, pelo menos numa fase inicial, uma esperança de que ainda poderia

haver retorno nas intenções do Governo. Exemplo disso são as seguintes declarações: “busca de soluções para evitar perdas de acesso à Justiça nas suas populações”; “na linha da frente na procura de soluções para a existência de serviços de proximidade”; “os tribunais deveriam manter a sua rede”; pretende-se que “o Governo corrija o projeto de decreto-lei, aplicando critérios objetivos que ele próprio definiu para a reorganização do mapa judiciário”.

Relativamente à reforma do mapa judiciário, o *Cidade de Tomar* apresenta 12 artigos ao longo do ano de 2014, fazendo manchete uma vez e chamando o assunto à capa mais três vezes.

- Manchete:
 - “CIM rejeita mais este corte nos serviços públicos dos tribunais do Médio Tejo - Petição a favor da não extinção dos tribunais pode ser assinada até 30 de junho”.
- Chamadas de capa:
 - “Novo mapa judiciário - Autarcas de Alvaiázere, Ferreira do Zêzere e Mação lamentam fecho dos tribunais”;
 - “No Supremo Tribunal Administrativo, em Lisboa - Autarcas do Médio Tejo entregam ação popular sobre os tribunais”;
 - “Apesar do publicado em Diário da República - Novo Mapa Judiciário fortemente contestado na sessão promovida pelo município de Tomar “;
 - “Autarcas da CIM do Médio Tejo lamentam desconsideração regional com a entrada em vigor do novo mapa judiciário”.

Apesar do destaque dado na capa do CT, não é visível um enfoque, na manchete e chamadas, relativamente às alterações ocorridos em Tomar. No entanto, esta publicação destaca, em algumas das suas notícias, as posições da autarquia que apontavam para a disponibilização para a cidade receber uma segunda secção criminal e cível.

Tal como o JA, o CT opta por utilizar, com frequência, citações fortes dos protagonistas: “a decisão significa um dia triste e muito negro para Mação”; “desconsideração para com os municípios mais sujeitos às adversidades da interioridade”; “incentiva o desinvestimento”; projeto-lei que

implica “danos patrimoniais e não patrimoniais” aos cidadãos; “sacrifícios absolutamente desumanos, intoleráveis e desproporcionais ao alegado interesse público da reforma judiciária”; cidadãos estão a ser “fortemente discriminados”.

A REORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE SAÚDE NOS JORNAIS

O Centro Hospitalar do Médio Tejo (CHMT) abrange três hospitais que se situam em três cidades que distam entre si cerca de 30 quilómetros: Abrantes, Tomar e Torres Novas. Sendo equipamentos muito desejados por qualquer comunidade, o discurso produzido pelos jornais centrou-se, naturalmente, nas valências que cada concelho perderia. A um nível superior – e tal como aconteceu relativamente ao Mapa Judiciário – houve um discurso que se tornou forte por representar os 13 concelhos do Médio Tejo, que foi precisamente o da Comunidade Intermunicipal.

	JAN	FEV	MAR	ABRIL	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
JA	0	3	3	2	1	1	1	3	2	2	2	2
CT	9	1	8	2	4	8	7	4	1	2	0	3

Tabela 2 - Quantidade de artigos sobre a reorganização do Sistema de Saúde - CHMT

Legenda: Jornal de Abrantes (JA) e Cidade de Tomar (CT) acompanham o assunto praticamente em todos os meses

Relativamente à reorganização dos serviços de Saúde, o *Jornal de Abrantes* (JA) apresenta 20 artigos, mas, mais uma vez, muitos dos artigos incluem diferentes abordagens sobre o mesmo tema. E faz uma manchete (outubro):

- “Doentes de Urologia nas Urgências em Abrantes consultados à distância, por telefone”.

Regra geral, os protagonistas mais citados são a presidente da Câmara Municipal de Abrantes (Maria do Céu Albuquerque), que é também a presidente da CIMT, surgindo também, como menos frequência, outros autarcas, como o presidente da Câmara Municipal do Sardoal, Miguel Borges. A Comissão de Utentes é também citada com frequência.

Através das suas fontes, o JA vai construindo a estória, apresentando factos e críticas, desde os tempos de espera nas urgências até às dúvidas sobre as valências/especialidades que ficam em cada um dos três hospitais

que fazem parte do CHMT (com especial enfoque na questão da maternidade em Abrantes), passando pelo anúncio e relato de ações como vigílias.

Relativamente ao discurso direto utilizado no discurso do JA, ele reproduz as críticas dos principais protagonistas: “mais sofrimento e mais despesas” que os utentes têm que suportar; situação “bastante crítica”; a saúde “está cada vez mais longe e mais cara”; “forte preocupação pela degradação progressiva dos cuidados de saúde”; “os recursos humanos existentes (quatro urologistas) tornam inviável uma prestação de urgência em regime de presença física”; “riscos demasiado elevados de falha nos processos de diagnóstico e terapêutica”.

Relativamente à reorganização dos serviços de Saúde, o *Cidade de Tomar* apresenta 49 artigos ao longo do ano, em que vai apresentando as diferentes questões, ações e documentos relacionados com a reorganização do CHMT, pela voz de diferentes protagonistas, sendo o vereador da Câmara de Tomar com o pelouro da Saúde, Bruno Graça, aquele que acaba por ter mais destaque. Por outro lado, são publicados dois artigos assinados pelo Movimento de Cidadãos em Defesa do Hospital de Tomar.

Relativamente aos temas, para além do registo das medidas e dos protestos, assinalam-se temas específicos de Tomar, nomeadamente o questionar da ausência de quatro valências (urgências, medicina interna, pediatria e ambulatório). Há ainda a registar algumas notícias que, sendo de saúde, não têm diretamente a ver com a reestruturação.

Quanto a destaques de primeira página, o CT apresenta seis manchetes e cinco chamadas de capa (há uma outra manchete e outra chamada de capa que têm a ver com uma informação alegadamente depois desmentida, pelo que não se incluem nesta análise):

- Manchete:
 - “Contrato termina no fim do mês de março - Quatro mil euros por mês para manter transportes entre hospitais do CHMT”;
 - “Hospital de Tomar - Ministério da Saúde revelou abertura para estudar o regresso da medicina interna”;
 - “Segundo o vereador Bruno Graça - ‘Não será fácil chegar a um acordo sobre os hospitais pois cada câmara vai defender a sua quinta’”;
 - “Ação de protesto com fraca adesão - Tomarenses mantêm-se desligados na defesa do seu hospital”;

- “A fim de garantir a assistência nas freguesias de Asseiceira e Paialvo - Câmara e juntas de freguesia têm de pagar casa a médica cubana”;
- “Junta de Freguesia pede resolução à ACES Médio Tejo - Sabacheira sem médico desde o dia 13 de outubro”.
- Chamadas de capa:
 - “Segundo o BE - Ministério da Saúde deve repensar a reorganização das urgências no CHMT”;
 - “Escândalo no CHMT - Executivo deve exigir reunião com o ministro da Saúde”;
 - “Em causa está a Portaria n.º82/2014 - ‘A CDU não vai permitir que o hospital de Tomar feche’”;
 - “Intervenções cirúrgicas em Tomar a pacientes do hospital de Santarém - Hospital de Tomar com melhores condições a nível dos blocos operatórios”;
 - “Ministério da Saúde responde ao deputado Duarte Mendes, eleito pelo PSD - Governo assegura que vai manter a maternidade em Abrantes”.

Relativamente à quantidade de destaques de capa, refira-se que está em causa um jornal semanal, pelo que 11 referências correspondem a cerca de 20% das capas. Num dos casos, o tom é diferente da generalidade do discurso: está implícita uma crítica direta aos cidadãos que não participaram numa ação de protesto.

Quanto a citações, também no caso da Saúde o CT seleciona ideias fortes, como os seguintes exemplos: “são cada vez mais os testemunhos (...) em que se confirma o decréscimo de qualidade dos serviços prestados”; “ACES e CHMT gastam menos mas ‘empurram’ as despesas para as autarquias, utentes, trabalhadores, CGA”; “os incómodos, as despesas e os eventuais danos param a saúde” devido ao encerramento de valências; o encerramento das carreiras “será mais um golpe nos direitos das populações”.

A OPINIÃO DE DOIS PROTAGONISTAS DO DISCURSO PRODUZIDO PELOS JORNAIS

Com o objetivo de tentar compreender a forma como as fontes das notícias valorizam o papel da imprensa local e regional, foi enviada por *email* um conjunto de perguntas aos autarcas de dois dos concelhos abrangidos editorialmente pelos jornais analisados e, simultaneamente, afetados pelas reorganizações ao nível da Saúde e da Justiça: Abrantes (Maria do Céu Albuquerque, PS), Mação (Vasco Estrela, PSD). Importa acrescentar que Maria do Céu Albuquerque (MCA) é também presidente da Comunidade Intermunicipal do Médio Tejo (CIMT) que abrange 13 concelhos, incluindo os três em análise. Tanto esta autarca como Vasco Estrela (VE) estiveram fortemente envolvidos na defesa dos serviços públicos na região.

Relativamente à forma como a imprensa local e regional informou os seus leitores sobre as alterações decididas a nível central sobre o CHMT e sobre os tribunais, MCA considera que a mesma “teve um papel determinante na difusão de informação, que de outra forma não seria possível chegar aos cidadãos, contribuindo para a formação de uma opinião pública informada e esclarecida”. E fê-lo “quer através da publicação dos comunicados emitidos pela CMA, quer através da iniciativa dos seus jornalistas, manifestando interesse em ir atualizando as informações”. VE pensa, “sinceramente, que foi feito um bom trabalho”. O autarca acrescenta: “claro que há órgãos de comunicação com mais recursos do que outros, mas foi feita informação e ficou registado, para a história, este momento menos feliz.”

Sobre as tomadas de posição dos autarcas da região, MCA considera que a imprensa local e regional “cumpriu o seu papel de proximidade às populações locais e que a mensagem foi credível, eficaz e ajustada aos seus destinatários, portanto, indo ao interesse dos seus leitores/ouvintes”. VE acrescenta que a imprensa local e regional desempenhou “bem” esse papel, citando “várias vezes” as posições da Câmara Municipal de Mação.

Concluindo, a Câmara Municipal de Abrantes considera que “pela proximidade das populações-alvo, a de âmbito local e regional, e tendo em conta que o jornalismo é serviço público e os seus agentes devem, por um lado, noticiar o que é relevante para a vida das pessoas, consideramos da maior importância o contributo que deram ao noticiar estas matérias nas suas várias fases, chegando assim junto de um grande número de munícipes». Também a Câmara Municipal de Mação regista uma opinião positiva sobre o papel que a imprensa local e regional desempenhou para informar os munícipes sobre as questões em análise. VE frisa que “além de aproveitarem os comunicados de imprensa que remetemos sobre o tema, também fui

abordado directamente sobre as questões em causa”, lembrando que “os jornais locais, ou mesmo de âmbito mais regional, chegam a muitas casas, a muitos municípios”. O autarca maçaense conclui: “creio que o papel da imprensa local e regional é importantíssimo, como foi neste caso”.

A IMPORTÂNCIA DA IMPRENSA LOCAL PARA OS LEITORES DE JORNAIS

Depois de se analisar o conteúdo dos jornais, entendeu-se inquirir uma amostra constituída de forma voluntária entre os leitores de jornais em espaço público com o objetivo de determinar até que ponto a informação impressa nos jornais locais e regionais é determinante no que diz respeito a alterações nos serviços públicos em análise.

Com a autorização dos respetivos responsáveis, durante cerca de duas semanas, foram disponibilizados questionários nas salas de leituras de jornais de duas bibliotecas municipais de duas cidades abrangidas por este estudo: a Biblioteca Municipal António Botto, de Abrantes, e a Biblioteca Municipal António Cartaxo da Fonseca, de Tomar. No final deste período foram recolhidos 33 questionários preenchidos (25 em Abrantes e oito em Tomar), tendo sido todos validados.

Apesar de terem sido questionados dados pessoais relativos ao género, à idade e às habilitações literárias, na análise dos resultados não foram identificadas tendências que justifiquem uma reflexão específica em relação a eventuais diferenças ou semelhanças. Por outro lado, a aplicação dos questionários teve como principal objetivo estabelecer uma ligação entre o tipo de jornais é habitualmente lido pelos inquiridos e o(s) meio(s) que consideram ter sido determinantes no processo de aquisição de informação sobre as alterações ao nível dos tribunais e dos hospitais.

Numa primeira fase da análise, excluíram-se os quatro leitores que apenas identificaram jornais nacionais quando se perguntava “que jornais lê habitualmente”. Assim, a amostra passou a ser de 29 leitores. Estes dividiram-se da seguinte forma: 17 leem jornais locais e o jornal regional; 10 leem jornais locais, o jornal regional e jornais nacionais; um lê o jornal regional e jornais nacionais; um lê o jornal regional.

No conjunto dos inquiridos, oito jornais locais foram referenciados 60 vezes, um jornal regional foi referenciado 12 vezes e quatro jornais nacionais foram referenciados 61 vezes. Proporcionalmente, verifica-se que os jornais nacionais são mais lidos do que os restantes.

	ABRANTES (21)	TOMAR (8)	TOTAL (29)
Correio da Manhã	15	5	20
Jornal de Abrantes	18	0	18
Diário de Notícias	13	4	17
Público	12	2	14
Nova Aliança	13	0	13
O Mirante	8	4	12
Jornal de Notícias	10	0	10
Abarca	7	0	7
Cidade de Tomar	0	7	7
Templário	0	7	7
Novo Almourol	6	0	6
Jornal de Alferrarede	6	0	6
O Torrejano	1	0	1

Tabela 3 - Jornais lidos habitualmente pelos leitores inquiridos

Numa leitura direta destes números, verifica-se a importância que os jornais nacionais têm nos hábitos de leitura dos inquiridos, com destaque para o *Correio da Manhã*, jornal líder de audiências, seguido do *Diário de Notícias*. No entanto, fazendo-se uma leitura por localidade, verifica-se a importância da imprensa local: dos 25 leitores de Abrantes 18 dizem que leem o Jornal de Abrantes e dos oito leitores de Tomar sete dizem que leem o Cidade de Tomar e sete dizem que leem o Templário (também de Tomar).

Perante estes dados relativos às preferências quanto a publicações, importava aferir, para relacionar, como é que os inquiridos se informaram sobre as alterações em cada um dos serviços públicos em análise. De forma coerente, verifica-se que, em relação aos dois casos (tribunais e hospitais), a grande maioria dos inquiridos dizem ter sido informados através dos meios de comunicação nacionais (incluindo-se aqui as televisões, as rádios e os jornais). A Internet e os amigos e conhecidos são os meios mais referidos depois dos meios nacionais, ficando a imprensa local e regional numa posição inferior. As restantes opções que foram dadas como possibilidade de resposta são residuais.

Embora a amostra seja reduzida, os dados mostram claramente que, apesar de toda a lógica de proximidade da imprensa local e regional, foi nos meios de comunicação nacionais que os inquiridos mais se sentiram informados sobre as alterações introduzidas pelo poder central nos serviços locais e regionais de Justiça e Saúde.

REFLEXÕES FINAIS

A análise de um ano de edições do *Jornal de Abrantes* e do *Cidade de Tomar* mostra claramente a importância da Imprensa Regional, aferida pela quantidade de notícias e pelo acompanhamento constante das temáticas. Um leitor que tivesse tido contacto com as temáticas apenas através de cada um dos jornais ficaria com toda a informação necessária para as compreender, acrescentando-se ainda o facto de, tratando-se de jornalismo de proximidade, cada um dos jornais ter dado um efetivo enfoque das consequências que resultaram das reorganizações decididas na Assembleia da República para os concelhos que abrangem editorialmente.

Em ambos os jornais, as posições do poder central são frequentemente relatadas através do discurso dos protagonistas locais. O recurso à Agência Lusa (mais clara no caso do *Jornal de Abrantes*) é também feito com o objetivo do enquadramento do tema a nível nacional. Mesmo assim, o discurso dos dois jornais, em ambas as situações (Justiça e Saúde), apresenta uma perspetiva efetivamente local. Naturalmente que cada um dos jornais apresenta um discurso mais direcionado para a situação do respetivo concelho, até porque, quer no caso da Saúde quer no caso da Justiça, houve disputa direta (entre Abrantes e Tomar) de valências e de competências.

Para além concretizarem as mudanças propostas pelo Governo central, ambos os jornais analisados optaram por um estilo de produção de notícias que se baseou em posições que refletem as fortes críticas dos protagonistas locais. Ao fazerem-no assumiram a responsabilidade, mesmo que indiretamente, de informar os seus leitores para que, enquanto munícipes, pudessem assumir a defesa dos seus interesses quanto à ameaça (entretanto concretizada) de diminuição de serviços públicos no interior. Compreende-se, pois, que os autarcas entrevistados – principais protagonistas dos protestos – tenham valorizado o papel da Imprensa Regional, não só em geral, mas especificamente nos assuntos aqui em análise. Paradoxalmente, ou não, o inquérito aplicado a leitores habituais de jornais, revela que a principal fonte de informação sobre os assuntos em questão foram os órgãos de comunicação social nacionais, isto apesar de a grande maioria se considerar leitor habitual de jornais locais e regionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- López García, X. & Maciá Mercadé, J. (2007). *Periodismo de proximidad*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Camponez, C. (2002). *Jornalismo de Proximidade*. Coimbra: Minerva.

**HEITOR PINHEIRO DE REZENDE; LUIZ ALBERTO BESERRA
DE FARIAS & BENEDITA DE FÁTIMA DELBONO**

hprezende.escolacomunicacao@gmail.com; lafarias@usp.
br; beneditafdelbono@anhembimorumbi.edu.br

*ESCOLA DE COMUNICAÇÃO DA UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI; ESCOLA
DE COMUNICAÇÕES E ARTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO E ESCOLA
DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI;
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO DA UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI*

HERMENÊUTICA SOBRE AS MANIFESTAÇÕES PÚBLICAS NA INTERNET

RESUMO

Na contemporaneidade, a sociedade utiliza cada vez mais a Internet e as redes sociais digitais como palco para a realização de consulta e divulgação de informações sobre os setores políticos e corporativos, potencializando a existência de verdadeiros simulacros. Nesse cenário, pessoas que se atêm ao universo digital possuem uma propensão maior a constituírem suas opiniões munidas de julgamentos vindos de redes sociais estruturadas por internautas, gerando um ciclo de reprodução de informações, estas endossadas por esses usuários, levando à “ideia de verdade”. Por outro lado, não é possível crer em todas as manifestações que circulam na Internet sobre os diversos setores que compõem a sociedade. Com o objetivo de explorar esse tema optou-se pela adoção como objeto de estudo o tema *Astroturfing*, terminologia que contempla técnicas de manipulação da opinião pública na Internet, por meio da inserção de informações direcionadas que podem enaltecer ou depreciar pessoas, empresas e partidos políticos, respectivamente, em sua reputação; em face de seus produtos ou serviços e imagem; e, em sua ideologia e credibilidade à campanha. Para a realização do estudo, foi utilizada a metodologia estudo de casos múltiplos, tendo sido analisadas exposições relativas a empresas de tecnologia como Samsung e Facebook, as quais geraram repercussão internacional e a Nokia, com repercussão no Brasil. Além disso, também se estudou a campanha presidencial do norte-americano Barack Obama, cuja ação foi forte influenciadora de campanhas de políticos brasileiros, assim como de outros países. Como suporte teórico recorreu-se a obras notadamente suportadas na Internet por conta da recência do tema, autores que trafegam no âmbito da opinião pública, da liberdade de expressão baseada em princípios éticos, além de aspectos jurídicos alinhadas ao estudo. A análise foi baseada na interpretação de dados secundários e de sua repercussão na mídia e no reflexo junto à opinião pública, podendo gerar mobilização e comportamento. O texto interconecta-se ao 3.º Congresso Literacia, Mídia e Cidadania sob o tema *Análise e usos dos media: Internet, jogos, vídeo, cinema, telemóveis, imprensa, rádio, televisão, publicidade, música*.

PALAVRAS-CHAVE

Astroturfing; Internet; redes sociais

INTRODUÇÃO

Com o surgimento da Internet, a sociedade passou a utilizá-la para articular redes de contatos e trocar opiniões sobre assuntos que são transmitidos pela mídia. Hoje, o receptor de informações, deixa de ser inativo e divulga a sua opinião positiva ou negativa sobre produtos, serviços, marcas, ideias entre outras informações para uma rede de contatos no universo digital, praticando um ato nomeado como colaboratividade e tornando-se um agente importante no processo de comunicação.

Frente ao cenário, onde organizações dependem da opinião pública que circula na Internet para ganhar a preferência dos internautas, surge a seguinte indagação: Será que todas as recomendações dos usuários da Internet são verdadeiras? Para encontrar respostas à pergunta, é preciso conhecer o termo *Astroturfing* que ganha espaço nas discussões sobre a procedência das informações que circulam na esfera *online*.

SOBRE O ASTROTURFING

Astroturfing é uma terminologia gerada do nome *Astroturf*, marca de uma empresa norte-americana fundada em 1964, na cidade de Dalton, no estado da Georgia, que produz grama sintética para estádios de futebol americano. A empresa utiliza como mote para suas campanhas publicitárias o primor da grama sintética que produz, considerando-a próxima ao natural.

Baseado em estudos promovidos por Kuperman e Kolivos (2012), é uma característica do povo norte-americano considerar a movimentação conjunta de grupos sociais, ou seja, manifestações como movimentos de raiz ou *grassroots movements*, logo, movimento Astroturfing faz uma alusão burlesca a um movimento falso. Segundo as autoras, é possível entender que Astroturfing é um termo lexical que significa a difusão de informações criadas por uma organização secreta, que utiliza o endosso falso de instituições na sociedade para esse feito. O inventor do termo foi Lloyd Bentsen, que nasceu no estado do Texas no dia 11 de fevereiro de 1921 e faleceu no dia 23 de maio de 2006 na mesma região. Bentsen, foi senador do estado

onde nasceu pelo partido democrata no período de 1971 a 1993, em 1988 concorreu sem sucesso à vice-presidência ao lado do governador do estado de Massachusetts, Michael Dukakis, perdendo a eleição presidencialista para o então candidato republicano, George Herbert Walker Bush. Sua última movimentação política foi como secretário do Tesouro Nacional no ano de 1994, durante a gestão do presidente dos Estados Unidos da América, William Jefferson Clinton.

Além de político, Bentsen era um exímio empresário nos ramos de seguros de vida, gás, petróleo e gestão financeira. No ano de 1985, ficou conhecido como o inventor da nomenclatura *Astroturfing*, termo, que segundo o autor, foi criado para batizar a pressão oriunda de diversas empresas da área de seguros de vida que lhe direcionava cartas pelo correio com apelos para favorecer os interesses do setor no congresso e na mídia. Em uma entrevista, Bentsen destaca de maneira irônica que seu amigo, morador do estado do Texas, consegue notar e dizer a diferença entre as raízes do gramado e o fornecido pela empresa *Astroturf*, segundo o político, a diferença era que o *Astroturf* vinha do correio.

É válido cogitar que, nos dias atuais, as ações nomeadas como *Astroturfing* não se limitam apenas a pedidos direcionados via correio para políticos tecerem opiniões no congresso por determinados setores. Essa atividade se manifesta em qualquer campo que demanda do crivo da sociedade, que atualmente recorre à Internet, e principalmente as redes sociais, para compartilhar suas avaliações, por isso, não se pode descartar a possibilidade do uso dessa técnica no ambiente *online* para potencializar o sucesso das marcas perante a opinião pública.

Pesquisas reforçam as informações citadas e demonstram a paixão do brasileiro pela Internet, principalmente pelas mídias sociais. Dados da Telebrasil (2014), demonstram que 140 milhões de brasileiros tem acesso à Internet por meio da banda larga, sendo que 118 milhões de acessos são realizados por aparelhos móveis.

Segundo o instituto Infobrasil (2014), o Brasil está em segundo lugar no consumo de veículos como o Twitter, com 33,3 milhões de contas registradas, e de acordo com o centro de pesquisa SocialBakers (2014), o Facebook possui 66,5 milhões de usuários brasileiros, ficando atrás apenas do mercado norte-americano. Esses indicativos apontam um alto consumo de conteúdos do universo *online* em nosso país.

Exemplos de *Astroturfing* articulados por corporações são recorrentes na Internet. Existem casos que ganharam repercussão internacional, como o da empresa Facebook no ano de 2011.

Segundo a matéria divulgada no site do jornal *USA Today*, em 10 de maio de 2011 e assinada pelos jornalistas Byron Acohido e Jon Swartz (2011), intitulada como “*Google deflects PR firm’s attack of Gmail privacy*” ou “Google repele ataque de empresa de Relações Públicas sobre a privacidade do Gmail”, o Facebook contratou a empresa americana Burson-Marsteller, uma das maiores consultorias de comunicação corporativa e relações públicas do planeta, presente em 110 países, incluindo a cidade de São Paulo no Brasil, para persuadir grandes veículos de comunicação, inclusive o jornal *USA Today* a divulgar suas denúncias contra a ferramenta de mídia social “*Google play - Circle*”, da empresa Google. Segundo o jornal, a agência Burson-Marsteller, objetivava lançar notícias contra a empresa Google, acusando-a de violar a privacidade dos norte-americanos usuários da sua mídia social, objetivando abalar a sua credibilidade perante a opinião pública.

Em 11 de maio de 2011, o site *The Daily Beast*, apresentou uma matéria assinada pelo jornalista Dan Lyons (2011), com o título “*Facebook Busted in Clumsy Smear on Google*” ou “Facebook preso a sua desajeitada mancha no Google”, que destacava *e-mails* trocados entre o polêmico *blogger* americano Chris Soghoian, colaborador editorial do “*The Opinion Pages*” ou “*Páginas de Opinião*” na versão digital do jornal *New York Times*, conhecido por declarar opiniões contrárias à empresa Google na Internet e a empresa Burson-Marsteller, que lhe ofereceu auxílio de pauta com as denúncias de que a ferramenta “*Google play - Circle*” violava a privacidade de seus usuários e com a promessa de que angariaria oportunidades em respeitadas empresas de comunicação como o jornal americano *The Washington Post*, assim como, o portal de notícias integrado a diversos blogs na Internet *The Huffington Post* para expor sua matéria. Contudo, Chris Soghoian não aceitou a oferta, declarando para a mídia americana que a Burson-Marsteller estava tentando fazer “uma montanha em cima de um montinho”, ou seja, sendo exagerada em suas denúncias já que a mídia social do Google não era perigosa.

Em defesa, o Facebook lançou uma nota rebatendo as denúncias, informando que contratou o serviço da empresa Burson-Marsteller, sem o intuito de promover campanhas de difamação contra o Google na mídia e que buscava, utilizando o serviço terceirizado da empresa, identificar, por meio de pesquisas com dados disponíveis publicamente, como manifestações de usuários na Internet, identificar se as pessoas aprovavam ou não a coleta e o uso de informações de suas contas do Facebook ou de outros serviços de mídia social oferecidos por empresas como o Google.

Segundo o Facebook, todas as informações levantadas pela Burson-Marsteller são notórias e podem ser verificadas com independência por qualquer empresa de relações públicas. Após o Facebook lançar o seu comunicado, a Burson-Marsteller confirmou ter sido contratada pela corporação.

Outro caso com repercussão mundial foi da empresa Samsung. Segundo o jornal Fox News (Associated Press, 2013), a corporação nativa da Coreia do Sul, mas com bases espalhadas em vários pontos do planeta como em Taiwan na República da China, foi processada no valor de NT\$ 10 milhões, neste caso são dólares taiwaneses ou US\$ 340 mil no ano de 2013 pela Comissão de Comércio da Taiwan ou “*Fair Trade Commission of Taiwan*”, por pagar funcionários e contratar empresas terceirizadas de marketing digital, para divulgar nas mídias sociais, *blogs*, *fóruns* e *web sites*, falsos elogios do aparelho *mobile* modelo Galaxy Y Duos GT-S6102 e comentários negativos das ofertas dos concorrentes como a High Tech Computer Corporation ou HTC, fabricante taiwanesa que compete com a Samsung na categoria de *smartphones*.

No cenário nacional pode-se destacar o caso da Nokia Corporation, empresa finlandesa que assim como a Samsung opera na categoria de telecomunicações. No mês de julho de 2012, a corporação assessorada pela agência Najaca Comunicação, produziu uma ação viral composta por dois filmes que geraram milhares de visualizações no portal de vídeos Youtube e se espalharam rapidamente na Internet.

Os contextos dos filmes giravam em torno de um jovem chamado Daniel Alcântara que de maneira pérfida solicitava o auxílio dos internautas para encontrar uma garota chamada Fernanda, que conheceu em uma boate de São Paulo.

Daniel indicou as características físicas da Fernanda e informou que a garota lhe entregou um número de telefone marcado em um guardanapo, mas que infelizmente perdeu o contato. As pessoas sensibilizadas com apelo de Daniel nos vídeos, que também apresentaram cenas de tentativas frustradas do rapaz para encontrar sua amada em locais da cidade de São Paulo e que não foram caracterizados como ações publicitárias, divulgaram para suas redes sociais na Internet a informação, com a expectativa de algum internauta identificar a garota, gerando milhares de compartilhamentos nas mídias sociais.

Depois de um breve período sem se manifestar, a marca Nokia lançou um terceiro filme que revelou a ação para divulgar o seu novo produto, o smartphone 808 PureView, no vídeo um ator indica que registrou o encontro do casal com fotografias tiradas com o aparelho e que, graças a

excelente câmera do produto, conseguiu focalizar o momento em que a garota entregou o seu contato telefônico escrito num pedaço de guardanapo para o rapaz, possibilitando graças ao sistema de zoom da câmera visualizar o contato.

Tal fato despertou a indignação de alguns internautas que se sentiram enganados por compartilhar informações que não sabiam se tratar de uma ação publicitária, resultando em reclamações feitas ao CONAR, Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária¹.

Todavia, o desfecho dessa história apresentou um resultado favorável para a Nokia. Os advogados da corporação justificaram para o CONAR, que tudo se tratava de uma atividade de marketing viral na Internet e o objetivo dos dois primeiros filmes, nomeados pelos defensores como *teasers*, técnica publicitária que gera expectativa nos impactados pela informação, era estimular os internautas a assistirem o terceiro filme, identificado como um conteúdo publicitário, logo, caracterizando-se como uma ação de comunicação aceitável, pois se enquadra como uma atividade lícita de acordo com o estatuto do órgão que regula a propaganda nacional: “Artigo 9.º: § 2º – O ‘teaser’, assim entendida a mensagem que visa a criar expectativa ou curiosidade no público, poderá prescindir da identificação do anunciante, do produto ou do serviço” (CONAR, 2014).

O relator do CONAR, José Tadeu Gobbi acolheu as justificativas da Nokia e arquivou o processo em setembro de 2012.

MELHORES PRÁTICAS PARA O ASTROTURFING

Compreendendo as manifestações do Astroturfing na Internet, surge o questionamento se é possível desenvolver uma militância idônea na esfera *online*, possibilitando criar uma nova versão para a nomenclatura o “Astroturfing do Bem”.

Talvez seja possível realizar procedimentos justos na Internet, adotando os estudos promovidos pelos autores (Gomes, Fernandes, Reis & Silva, 2009), que avaliaram a campanha presidencialista de Barack Obama nos EUA no ano de 2008. As ações realizadas pelo comitê da campanha do então candidato do partido democrata, que concorria com o seu rival político, John McCain, do partido republicano, em 2008, conseguiram transformar a Internet numa importante arena de disputa política.

¹ Conar (2014). Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária. Acedido em <http://www.conar.org.br>.

Comandados pelo americano David Plouffe, renomado estrategista político, os agentes que trabalharam no comitê do atual presidente norte-americano, por meio de uma excepcional militância na Internet, conseguiram fomentar uma inefável interação de Barack Obama com o seu público de eleitores da região anglo-saxônica, assim como, o restante do planeta, resultando na arrecadação de milhares de dólares oriundos de doações de internautas, prospecção de voluntários para divulgar informações sobre o candidato nas redes sociais, monitoramento da opinião pública, além de lidar com ataques políticos.

É óbvio, que Barack Obama não tinha condições de se comunicar com milhões de pessoas, mas graças a esses cúmplices que representavam o candidato, mantendo contato com a sociedade, Barack Obama foi transformado em um produto político onipresente que mantinha um relacionamento tênue com as pessoas.

Gomes et al. (2009) utilizam as reflexões de Michael Cornfield, cientista político e diretor de pesquisa do Projeto “Democracia *Online*”, da Universidade de George Washington, para destacar que a Internet foi responsável por projetar Obama de maneira efetiva na presidência dos Estados Unidos. Segundo os autores, a conquista de Barack Obama não seria possível sem o dinheiro que arrecadou *online*, acima de tudo, os milhares de pessoas que aderiram e acompanharam sua campanha por meio de mídias sociais, vídeos e materiais de comunicação na Internet.

A técnica da “colaboratividade” praticada pelo comitê da campanha no foro *online*, permitiu que os internautas interessados em se tornar voluntários, acessassem diversos dados como textos, vídeos, imagens e principalmente interfaces de programação de aplicativos conhecidos como API nos *Websites*, *blogs* e mídias sociais do candidato, podendo alterar, produzir e replicar essas informações para suas redes de contatos, realizando uma militância pro um receptor que se apresenta de maneira honesta como autor das informações, expurgando qualquer percepção de propaganda política tendenciosa.

As ações de comunicação na Internet realizadas pela equipe de Barack Obama no ano de 2008 foram caracterizadas como inovadoras e extremamente efetivas, servindo de referência para entidades políticas, corporativas, religiosas, ou qualquer outra que depende da opinião da sociedade.

No Brasil, partidos políticos que concorrem com seus respectivos candidatos à Presidência da República no ano de 2014, adotam os artifícios da equipe que trabalhou na candidatura de Barack Obama, durante a eleição presidencialista de 2008 nos EUA, é o caso do Partido dos Trabalhados

ou PT², que por meio da Secretaria Nacional da Comunicação do PT, comandada por José Américo Dias, secretário de comunicação, o vice-presidente nacional do partido, Alberto Cantalice, coordenador da área de redes sociais e Rui Falcão, presidente do PT, organizador congressos para discutir metodologias de militância na Internet e recrutamento de voluntários interessados em fazer parte da ação. Além desses procedimentos, o partido disponibiliza no seu *Web* site, conteúdos de como fazer militância virtual e informações sobre o PT que podem ser divulgadas aos usuários da Internet. O Partido da Social Democracia Brasileira, PSDB³, organiza periódicas reuniões com jovens filiados e membros da Juventude PSDB, que debatem ações para aumentar a exposição do partido na Internet e principalmente nas mídias sociais, assim como, o Partido Socialista Brasileiro, PSB⁴, que também fomenta constantes melhorias no processo de relacionamento com internautas por meio do Facebook e Twitter.

ASTROTURFING E AS IMPLICAÇÕES JURÍDICAS

Para se falar em astroturfing e as implicações jurídicas, é preciso compreender que, todo ordenamento jurídico, seja no Brasil ou em qualquer parte do mundo, firma-se em princípios e, também, que todo e qualquer país é dotado de soberania.

Ainda que apesar da ausência ou omissão da Lei, é possível se defender de atos lesivos - como os oriundos do Astroturfing -, bem como, responsabilizar os seus agentes. Para isso é preciso entender alguns conceitos e nos atentarmos a algumas definições, para que seja possível uma mobilização a fim de obter a disciplina legal do Astroturfing.

De modo geral, podemos definir princípios como sendo normas de cunho generalíssimo e de aplicação imediata se constituindo como alicerce de um sistema para o qual se atribui racionalidade e harmonia. E, é exatamente com esse efeito que o Estado Democrático de Direito da República Federativa do Brasil firmou a sua Soberania, como princípio.

A soberania com *status* de princípio é para evitar a ingerência de outros Estados na cultura brasileira e firmar a legislação de acordo com os anseios sociais efetivos. Para entender melhor a que se refere à soberania

² PT (2014). Partido dos Trabalhadores. Acedido em <http://www.pt.org.br>.

³ PSDB (2014). Partido da Social Democracia Brasileira. Acedido em <http://www.psdb.org.br/juventude>.

⁴ PSB (2014). Partido Socialista Brasileiro. Acedido em <https://www.facebook.com/psbnacional40>.

em sua essência ou essencialidade, indica-se os pensamentos de Furlan (2004), que declara:

Se o problema a resolver é a da essência da soberania, em particular de sua essencialidade para o Estado – como ordenamento jurídico – então se está diante da relação entre direito internacional e ordenamento jurídico estatal. Desta resulta o reconhecimento da unidade necessária destes dois sistemas. (Furlan, 2004, p. 45)

Pelo princípio da soberania, o Brasil pode estabelecer os limites aos fenômenos sociais por meio da Lei, principalmente se o evento esteja causando ou venha causar conflito.

Contudo, na ausência da Lei e, o conflito instalado, o ordenamento jurídico possui fonte alternativa às decisões.

O que queremos dizer é que apesar do Brasil ser positivista (decidir nos ditames da Lei) não deixa sem decisão conflitos já instalados e, exatamente, prevendo isso (possibilidade de conflitos se instalarem a qualquer tempo) municia aquele que compete decidir (Juiz) dos meios contidos no sistema jurídico, como fonte alternativa, quais sejam: princípios gerais de direito, costumes e analogia (Art. 4.º da LICC), sem exclusão da jurisprudência.

Questões conflituosas advindas das relações estabelecidas por qualquer via ou, especificamente, pela Internet há algum tempo vem se instalando no Brasil, por essa razão, diante deste fenômeno social de relevância, estabeleceu-se no país o designado “Marco Civil da Internet”, representado pela Lei n.º 12.965/2014, a fim de disciplinar conduta, dirimir e prevenir conflitos advindos desta via, sendo certo que esta Lei funda-se no respeito à liberdade de expressão (art. 2.º) com a responsabilização dos agentes de acordo com suas atividades, nos termos da lei (inciso VI).

Os direitos e deveres oriundos da Lei levam as condutas que geram conflito - quando submetidas à Lei - sofrem a interpretação legal, a qual é sempre cultural e temporal. Aplicando o conceito supracitado na esfera do Astroturfing há países, pela concepção cultural, que podem ter essa conduta configurada como crime e para outros não. Já no caso do aspecto temporal, o Astroturfing no tempo pode não ser tipificado como crime inicialmente, mas ao longo do tempo pode se tornar pelos conflitos causados, por exemplo.

O Astroturfing representa, a nosso ver, conduta de simulação ou dissimulação, por tanto conduta lesiva que deverá levar a responsabilização de seus agentes e, reponsabilidade, sob o ponto de vista jurídico e sempre irá nos remeter a ideia de sanção e reparação. Nesse diapasão, a pessoa

natural (física) ou jurídica responderá na Esfera Civil quando praticar ato que venha a causar prejuízo material ou moral ficando obrigado a ressarcir/ indenizar todos os prejuízos oriundos de seu ato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar as vertentes negativas e quiçá positivas do Astroturfing e suas aplicações na Internet, é possível concluir que só existirá efetividade nesta ação quando o autor, por exemplo, uma instituição, seja uma corporação ou partido político, for ética no processo da militância virtual.

Não obstante, as instituições precisam se preocupar com o desenvolvimento de uma profilaxia para repelir falsas opiniões de usuários contratados por entidades herméticas que desejam atacá-la, por isso, devem recorrer à prestação de serviços de profissionais que oferecem assessoria digital, especializados em monitorar o engajamento da marca perante os internautas, rastreando indícios de difamações externadas por possíveis usuários ou que circulam de maneira anônima no universo *online*, objetivando denunciá-las para as empresas que administram o sistema onde foi encontrado o conteúdo ilegítimo ou autoridades que deverão investigar o caso e retirar o conteúdo da Internet.

Para finalizar, no aspecto jurídico, devido o Astroturfing ser uma novidade, pode-se afirmar ser uma conduta elaborada e complexa que merece um estudo aprofundado. Não é de se olvidar que em seu aspecto negativo pode ser considerado doloso, que leva a um prejuízo difuso e imensurável, sob o ponto de vista de Nação/Estado, que fere o Estado Democrático de Direito, os Princípios Gerais de Direito, a Soberania Nacional, corrompe o sistema, lesa diretamente o Cidadão, privando-o da escolha verdadeira, levando a falsa liberdade de expressão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acochido, B. & Swartz, J. (2011, 5 de outubro). Google deflects PR firm's attack of Gmail privacy. *USA Today*. Acedido em http://usatoday30.usatoday.com/tech/news/2011-05-06-google_n.htm
- Associated Press (2013, 24 de outubro). Samsung fined for fakecommentsabout rival HTC Corp. *Fox News*. Acedido em <http://www.foxnews.com/tech/2013/10/24/samsung-fined-for-fake-reviews-rival-htc-corp/&usg=ALkjrhhqPpxtloHIXXQWKPwp3Vkhz-6iig>

- CONAR. (2014). Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária. <http://www.conar.org.br/codigo/codigo.php> (acesso em 23 de maio de 2014).
- Gomes, W. Fernandes, B., Reis, L. & Silva, T. (2009). “Politics 2.0”. A campanha on-line de Barack Obama em 2008. *Revista Sociologia Política*, 29, 29-43. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v17n34/a04v17n34.pdf>
- Furlan, F. M. (2004). *Integração e soberania: o Brasil e o Mercosul*. São Paulo: Aduaneira.
- InfoBrasil. (2014). *Brasil já é o segundo país em número de contas no Twitter*. Acedido em www.infobrasil.inf.br/noticia/brasil-ja-e-o-segundo-pais-em-numero-de-contas-no-twitter
- Kuperman, A. & Kolivos, E. (2012). Consumer Law: *Web of Lies*. Legal Implications of Astroturfing. *Consumer. Good Companies Journal*, 1, 38-41. Acedido em <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=980294545823385;res=IELBUS>
- Lyons, D. (2011, 5 de novembro). Facebook Busted in Clumsy Smear on Google. *The Daily Beast*. Acedido em <http://www.thedailybeast.com/articles/2011/05/12/facebook-busted-in-clumsy-smear-attempt-on-google.html>
- Social Bakers. (2014). *Brazil Facebook Statistics*. Acedido em <http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/brazil>
- Telebrasil. (2014). *Telebrasil recebe de forma positiva aprovação do projeto de lei do Marco Civil da Internet pelo Senado*. Acedido em <http://www.telebrasil.org.br/sala-de-imprensa/releases/5806-sinditelebrasil-recebe-de-forma-positiva-aprovacao-do-projeto-de-lei-do-marco-civil-da-Internet-pelo-senado>

REFERÊNCIAS JURÍDICAS

Lei n.º 12.965/14, de 23 de abril de 2014, República Federal Brasileira.

HELIANA DA SILVA

alanadasilva15@gmail.com

*LABORATÓRIO DE APOIO PEDAGÓGICO-LAP; DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA
DA EDUCAÇÃO-DTP; UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ-UEM, PARANÁ/BRASIL*

SEMINÁRIOS DE CINEMA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE QUINZE ANOS EM AÇÃO

RESUMO

O presente artigo é fruto do projeto de evento de extensão: Cinema, História e Educação. Surgiu também da experiência vivenciada por esta autora, e compartilhada por acadêmicos da UEM e professores do ensino fundamental que vinham até o LAP na época de realização das formações ou em ações em sala de aula enquanto professores e educadores, procurando por filmes para trabalhar com as crianças, sem saber exatamente como utilizar este recurso. Diante desta demanda, compreendemos a necessidade de realização de um projeto que contribuísse para um estudo da literacia fílmica. A partir de então, cada ano foi se fortalecendo como imprescindível para integrar acadêmicos dos diversos cursos de licenciaturas, especialmente de Pedagogia da UEM, da pós-graduação, professores do ensino básico e comunidade externa interessada nas discussões sobre o contexto da literacia fílmica. Os objetivos que impulsionam o referido evento são: a) contribuir para a formação continuada dos professores da rede pública no reconhecimento da utilização do recurso audiovisual em sala de aula, como fonte de informação, pesquisa e construção de conhecimento; b) enriquecer a formação pedagógica de acadêmicos dos cursos de licenciaturas, de alunos da Pós-Graduação em Educação e de profissionais da educação, por meio da literacia do cinema e da análise teórico-metodológica de filmes; c) superar a perspectiva de senso comum ou de mero entretenimento no ato de “assistir ao filme”, desenvolvendo uma atitude de “pensamento contextualizado” e “contribuir para melhorar a cultura da literacia fílmica dos participantes, entre outros”. Assim este artigo têm como objetivo descrever a experiência desenvolvida neste projeto. Os resultados têm sido muito significativos por estar possibilitado aos participantes a aquisição e ampliação das competências para compreender criticamente um filme e sua mensagem.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; comunicação; cultura; cinema; cidadania

INTRODUÇÃO

O presente artigo têm como finalidade apresentar o relato de experiência vivido por esta autora, desde a criação do evento de extensão intitulado “Seminário de Cinema, História e Educação”, promovido pelo Laboratório de Apoio Pedagógico (LAP), do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na cidade de Maringá, Estado do Paraná-Brasil.

A ideia de se realizar um evento com filmes surgiu a partir de uma preocupação em meados de 1998, face a dois factores. Primeiro, a demanda de estudantes do curso de Pedagogia da UEM em realização de estágios nas escolas, e, segundo, de professores do ensino fundamental. Tanto os estudantes como os professores buscavam, no LAP, filmes infantis para trabalhar com as crianças, sem todavia saberem de fato como utilizar este recurso. Não havia por parte dos estudantes e professores uma clareza quanto ao que necessitavam, ou seja, precisavam simplesmente de filme infantil para projetar para os alunos naquele dia. Este fato nos incomodava muito, pois é preciso realizar um planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala, com objetivos a alcançar, para que o processo de aprendizagem aconteça.

Percebemos então, a necessidade de se fazer algo que contribuísse para a compreensão sobre o uso da imagem fílmica como recurso para o estudante em formação e para o professor em atuação em sala de aula.

Relatando tal preocupação para a coordenadora do LAP na época, esta apresentou, em 1999, o Projeto de Ensino: Videoteca Pedagógica, (processo n.º 1235/99, vol. 01, fls, 03/2006), sendo os objetivos:

“ampliar e organizar (catalogação e elaboração de resenhas) o acervo de vídeo do LAP;
marcar a função didático-pedagógica do LAP;
promover eventos e actividades pedagógicas que envolvam a utilização do material audiovisual e a discussão de subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de um trabalho com fontes imagéticas (filmes)”.

Neste mesmo ano, ou seja, no segundo semestre em 1999, foi proposto o projeto de evento de extensão: “Cinema, História e Educação”, com sua primeira apresentação de filmes, e contou com quarenta participantes.

Alguns dos objetivos que impulsionaram o evento de extensão: Cinema, História e Educação, além dos citados no resumo são:

reconhecer a utilização do recurso audiovisual na sala de aula, como fonte de informação, pesquisa e construção

de conhecimentos;
criar, junto aos interessados, um ambiente de estudos, análises e debates, envolvendo questões culturais, sociais, políticas e educacionais, importantes para a compreensão das realidades social e educacional obtidas pela encenação fílmica;
analisar, nos filmes, o movimento que dá origem às práticas e fenômenos sociais, às instituições e formas de educação em diferentes contextos sociais;
contribuir para a autocrítica da função docente segundo diferentes contextos políticos, culturais e histórico.

A medida em que o projeto se desenvolvia anualmente, estudantes de outros cursos da UEM, professores e educadores da rede pública de ensino de outras cidades da região participavam, e o evento se concretizou como sendo um espaço institucional para a articulação entre, ensino, pesquisa e extensão por meio de partilha de práticas educacionais diferenciadas por mediação de filmes.

Por outro lado, o interesse em desenvolver projetos similares ao nosso foi se efetivando entre professores, resultando em algumas parcerias. A primeira, junto à Secretaria de Educação de Maringá, cujo propósito foi a realização de Mostra de Cinema, destinada aos alunos do Ensino Fundamental. Assim, em 2006 e 2007, durante a realização dos seminários de Cinema, História e Educação, foram realizadas conjuntamente a I e II Mostra de Cinema e Educação da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Maringá. O público participante foi de 609 no ano de 2006 e 615 no ano de 2007, entre todos os participantes dos dois eventos. Nestes dois anos, o evento saiu do contexto interno da Universidade onde era apresentado, e foi para o Cine Teatro Plaza e Calil Haddad pertencente à Prefeitura da cidade de Maringá.

Em 2008 e 2009 a parceria foi realizada junto ao Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal em Maringá, envolvendo seus professores e mais os participantes assíduos do evento. Em 2010 retornou ao contexto interno da Universidade, e a partir de 2011 têm sido realizado no próprio anfiteatro do curso de Pedagogia ao qual o evento pertence.

BREVE OLHAR SOBRE O NASCIMENTO DA SÉTIMA ARTE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

A data, 28 de dezembro de 1895. O cenário, Grande Café – O Boulevard des Capucines – Paris. Do lado de fora, as pessoas se aglomeravam

numa longa fila que se estendia por centenas de metros. O frio era intenso, mas não amedrontava as pessoas que aguardavam a sua vez para entrar. No interior do Salão Indiano, os irmãos Lumière, Auguste e Louis, exibiam uma produção repleta de luz, cores e movimentos denominada a *Chegada de um trem à estação de la Ciotat* para outra centena de pessoas que se encontravam sentadas diante de um pano branco a assistir encantadas a projeção. A certa altura, um trem avança em direção à plateia. Apavorados alguns abandonaram a sala correndo, mas outros permaneceram durante os 20 minutos ao qual durou o espectáculo. Esta foi a cena que marcou oficialmente o nascimento do cinema e que encanta milhões de pessoas mundo afora.

No entanto, muito antes que isto acontecesse, ou seja, há milénios, o homem tem feito uso da poesia, da pintura, do teatro, da literatura e das narrativas orais para contar e deixar registrada sua história. Mas foi somente nos últimos 120 anos que ele tem feito uso do cinema para representar fatos e situações diversas pela imagem fílmica.

No entanto, o texto cinematográfico não possui um significado definitivo, fixo, determinado, inalterável. O significado se produz na relação como o público que o assiste e que lhe atribui as mais diversificadas leituras. Ou seja, a importância do cinema não é dada somente pelo modo como o homem se apresenta diante do aparelho, mas também pelo jeito como ele representa para si o mundo que o circunda diante do aparelho (Benjamin, 1975, p. 28).

Neste sentido, o papel do professor é muito importante para ajudar os estudantes compreenderem os códigos e a linguagem do cinema. Só por meio dessa compreensão é que eles serão capazes de dar sentido ao contexto ao qual está apresentado. Portanto, ao professor cabe o papel de conduzir a nova geração, não só ao conhecimento acumulado, mas, sobretudo, a virem ser construtores de novos conhecimentos, distinguindo aquilo que é real da ficção, aproveitando aquilo que os filmes buscam demonstrar, principalmente nesta sociedade de múltiplas imagens, onde o “real”, do filme pode ser vivenciado pela realidade da tridimensionalidade. Portanto, o papel dos professores é fundamental na orientação dos alunos durante uma sessão de filme a ser utilizado na escola, como afirma Noma:

Todo filme, qualquer que seja, é passível de ser utilizado como fonte da qual o educador pode valer-se em conformidade com suas necessidades, desde que saiba fazer-lhe as perguntas de forma adequada. No entanto, é preciso lembrar sempre que o filme é uma representação

da realidade e que, ainda que aborde fatos reais, nunca abolirá a sua condição de representação, pois, por mais que seus realizadores quisessem, um filme nunca poderia conter a verdade plena sobre um acontecimento histórico, nunca poderia recuperar a história tal como ela aconteceu. (Noma, 2012. p. 1)

Sendo os filmes de cinema uma representação da realidade que se confunde com a própria realidade, ou seja, o cinema vive da ilusão da realidade, uma vez que temos a sensação de estarmos assistindo a própria vida sendo projetada na tela. Mas o contexto representado no filme não representa como verdade absoluta, como um testemunho ocular da história (Ferro, 1992).

Segundo Almeida (1994, p. 12), “ver filmes, analisá-los, é a vontade de entender a nossa sociedade massificada, praticamente analfabeta e que não tem uma memória escrita”. Todavia, a sociedade tecnológica, da informação, comunicação e do conhecimento, exige dos estudantes e, principalmente, dos professores, que de fato saiamos do discurso e passemos a atuar de forma efetiva como cidadãos realmente críticos, participativos e reflexivos das mudanças que ocorrem na sociedade e que afeta a vida de cada um e de todos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO PROJECTO CINEMA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

A metodologia que tem impulsionado o evento tem sido organizada para suprir um total de 40 a 50 horas de atividades com certificação aos participantes. A realização ocorre às segundas ou quartas-feiras, das 18h30 às 22h30, com quatro horas de duração, na segunda quinzena de agosto ou início de setembro até completar a carga horária estabelecida.

Os procedimentos utilizados são: no início de cada atividade, os coordenadores fazem uma breve apresentação oral da temática/informações. Posteriormente é disponibilizado os ministrantes convidados que sinalizam alguns aspectos do filme e/ou seminário que desejam que os participantes se atentem mais. Após a projeção os ministrantes fazem comentários dos pontos relevantes do filme ou documentário. Em seguida, *é aberto* para a partilha com o público presente. No entanto, a partilha do público pode ocorrer em simultâneo com os comentários dos ministrantes, o que acabam por enriquecer o debate, uma vez que perguntas, dúvidas, comentários e experiências servem também para aumentar a perspectiva para além do senso comum e do olhar académico.

A medida em que fomos adquirindo experiência com a organização e coordenação do evento, fomos observando a necessidade de ter um *feedback*, também por escrito por parte dos participantes. Assim, organizamos uma ficha para que eles pudessem avaliar cada tema/filme proposto naquele ano.

A avaliação tem como objetivo verificar junto aos participantes alguns aspectos como:

1. organização;
2. conteúdos abordados;
3. contribuição para a reflexão/prática; e
4. sugestões e observações.

As avaliações servem para verificarmos o nível de aceitação dos temas escolhidos, das apresentações dos ministrantes e como parâmetro para o planejamento do próximo evento.

Ressaltamos que a partir de 2011, foi acrescentado ao tema principal do projeto que é Cinema, História e Educação, um subtema, sendo eles: *Aprendendo com a Vida* (2011); *Reeducação e Superação* (2012); *Escola no Limite* (2013) e *Educação e Comunicação* (2014), entre os quais são selecionados os filmes e onde os debates giram em torno destes subtemas.

Apresentamos na sequência os títulos dos filmes de dois eventos, sendo 2009, em comemoração aos 10 anos, e 2014, em comemoração aos 15 anos.



Figura 1: Comissão Organizadora e coordenação do X Seminário de Cinema, História e Educação (Júnior, Raymundo, Luzia, Luciana, Heliana, Carolina e Fábio)

Em 2009, em comemoração aos dez anos de realização do evento os filmes trabalhados foram:

- Documentário: *O Inferno dos Adolescentes Japoneses*. Apresentador: Raymundo de Lima – DFE/UEM. Seminário: “A educação dos japoneses em tempos de globalização, sintomas e efeitos patológicos”;
- Filme: *O Analfabeto* (México/1961 com Cantinflas. Diretor: Miguel M. Delgado). Comentarista: Taiz de Farias Lara (NRE/Maringá). Seminário: “A condição do analfabeto e a evolução das leis no Brasil para extinguir o analfabetismo”;
- Filme: *Desmundo* (Brasil/2003. Diretor: Alain Fresnot). Comentarista: Fátima Maria Neves. (DFE/UEM). Seminário: “O início da colonização do Brasil, a condição das primeiras formações da sociedade brasileira, e a educação patrocinada pelos jesuítas”;
- Filme: *Osama* (Afeganistão/Irã/Holanda/Irlanda/Japão/2003. Diretor: Siddig Barmak). Comentaristas: Raymundo de Lima – DFE/UEM, Heliana da Silva – LAP. Seminário: “A condição da mulher no Afeganistão no período Taleban (Talibã)”;
- Filme: *A culpa é do Fidel/La Faute à Fidel* (França/Itália/ 2006. Diretor: Julie Gavras). Comentaristas: Heliana da Silva (LAP/ UEM) e Denis Sanches Cidade. (Pedagogia/UEM). Seminário: “Uma leitura pedagógica sobre a relação criança x política”. A perspectiva de uma criança sobre o momento histórico, os personagens, o ponto de vista dos familiares, etc.;



Figura 2: Heliana da Silva e Denis Cidade; apresentação do filme: *A culpa é do Fidel*. Fátima Neves - DFE

- Filme: *Entre os Muros da Escola/Entre Les Murs* (França/2008. Diretor: Laurent Cantet). Comentaristas: Elizabete C. Neves (NRE-Maringá) e Maria Morais da Silva (Colégio Est. A. F. Lisboa/ Sarandi). Seminário: “A crise no modo de ensinar, nova dimensão crítica da relação entre professor e aluno, os alunos que parecem não estabelecer relação com o saber”. Alunos resistentes para aprender e prontos para entrarem em conflito com o professor;
- Filme: *Antes da Chuva/Before The Rain* (Macedônia/ França/ Inglaterra. Diretor: Milcho Manchevsky). Comentarista: José Henrique Rollo Gonçalves (DHI/UEM). Seminário: “A tradição, a família, a cultura e a religião na sociedade contemporânea; o conflito religioso e étnico na região dos Bálcãs; a função da ONU”.;
- Filme: *Bang, Bang, Você Morreu/Bang Bang You're Dead* (EUA/2002. Diretor: Guy Ferland). Comentarista: Raymundo de Lima (DFE/ UEM). Seminário: “Perspectivas de compreensão e prevenção da violência na/contra a escola”. Indisciplina e violência nas escolas. O massacre nas escolas se configura uma pandemia? O que dizem os estudos sobre as causas dos atos ‘amoks’?;
- Filme: *A Vida dos Outros/Das Leben der Anderen* (Alemanha/2006. Diretor: Florian Henkel Von Donnersmark). Comentarista: Reginaldo Benedito Dias (DCS/UEM). Seminário: “O cotidiano persecutório dos cidadãos num sistema totalitário; a invasão da privacidade em nome da causa ‘justa’ do regime político-ideológico ditatorial em tempos de guerra fria”. O cotidiano das pessoas num sistema totalitário, a invasão da privacidade em nome da causa “justa” do regime político-ideológico;
- Filme: *O Prisioneiro da Segunda Avenida/The Prisoner Of Second Avenue* (EUA/1975. Diretor: Melvin Frank). Comentaristas: Marta Dalla Torre Fregonezi (CISAM e CAPS/ Secr. Saúde-Maringá/ Ato Analítico) e Valéria Codato Antonio Silva (Psicologia-CESUMAR/ Ato Analítico). Seminário: “A psicanálise como instrumento de tratamento e análise da relação sujeito e o mal-estar da civilização contemporânea”. Os efeitos do desemprego em uma pessoa de meia idade;
- Filme: *Sonho Tcheco/Cesky Sen.* (EUA/2004. Diretor Filip Remuda). Comentarista: Luciana Grandini Cabreira. (DTP/UEM). Seminário: “Os limites da ética da publicidade. A fabricação de desejos e os efeitos da neurose de consumo”;
- Filme: *Sons da Alma/Together* (China/2002. Diretor: Kaige Chen). Comentaristas: Raymundo de Lima (DFE/UEM) e Chang Yu Ching (Pedagogia/ UEM). Seminário: “O modelo chinês de educação; a

transferência e contratransferência na relação aluno e professor”. Relação professor e aluno. A educação na China no período da revolução cultural ao actual “socialismo de mercado”.

Em 2014, em sua comemoração de quinze anos, o programa abordou o tema: Educação e Comunicação, sob a coordenação do professor Raymundo de Lima. Filmes trabalhados:

- Documentário: *Uma lição de discriminação/La Leçon de discrimination*. (Canadá/2006. Diretor: Pasquale Turbide e Lucile Payeur). Seminário: Comunicação entre professora e alunos pequenos; experimentação pedagógica; discriminação na escola. Comentarista: Marivânia Conceição De Araújo (DCS/UEM – Neab);
- Filme: *Nos Bastidores da Notícia/Broadcast News*. (EUA/1987. Diretor: James L. Brooks). Seminário: Vocação e formação para a m dia. Comunicação televisiva. Comentarista: Ana Paula Machado Velho (UEM – Unicesumar);
- Filme: *Ana dos 6 aos 18 anos/Anna: Ot Shesti do Vosemnadtsati*. (Rússia/1993. Diretor: Nikita Mikhalkov). Seminário: Desenvolvimento físico, psíquico, social e político da crianç a e o contexto histórico da URSS. Documenta o para filme e pesquisa de história. Comentarista: Reginaldo Benedito Dias (DHI/UEM);
- Filme: *Mary e Max*. (Austrália/2009. Diretor: Adam Elliot). Seminário: O declínio de escrever cartas e a ascensão para escrever na Internet: efeitos na escrita acad mica. Comentarista: Renilson José Menegassi? (DTL/UEM);
- Filme: *O despertar de Rita* (Reino Unido/1983. Diretor: Lewis Gilbert). Seminário: Rela o entre orientador e orientanda. Cultura universitária X cultura escolar. Desafios da mulher que escolhe estudar. Comentaristas: Regina de Jesus Chicarelle; Maria de Jesus Cano Miranda; Kiyomi Hirose (DTP/UEM);
- Filme: *Cisne Negro/Black Swan*. (EUA/2010. Diretor: Darren Aronofsky). Seminário: Comunica o entre pais e filhos. Linguagem corporal do ballet. Comentarista: Márcia Elaine Angeli de Toledo Bonemer (Academia Márcia Angeli – Maringá/Pr);
- Filme: *Corações sujos*. (Brasil-Japão/2010. Diretor: Vicente Amorim). Seminário: Comunica o entre imigrantes e brasileiros natos. Sala de aula multicultural. Baseado no livro hom nimo de Fernando Moraes (Olga). Comentarista: Valdemar Fujioka (psicólogo clínico e empresarial/especialista em cultura nip nica);

- Filme: *A Caça/Jagten*. (Dinamarca/2012. Diretor: Thomas Vinterberg). Seminário: Posicionamento docente e a imaginação discente. Efeitos da fofoca e difamação no ambiente escolar. Comentarista: Fátima Pereira (PDE/UEM e Colégio Estadual Unidade Pólo de Maringá);
- Filme: *O Buda desabou de vergonha/Buda as sharm foru rikht*. (Iran/2007. Diretor: Hana Makhmalbaf). Seminário: Mulheres em idade escolar e adversidade cultural. Comentaristas: Leila Pessoa Da Costa (DTP/UEM) e Mario Camargo Pego (DCS/UEM);
- Filme: *O Grande Desafio/The Great Debaters* (EUA/2007. Diretor: Denzel Washington). Seminário: A comunicação docente X outras. A formação docente para falar em público. Distinções entre: aula, palestra, seminário, conferência, mesa-redonda, defesa/apresentação de TCC/dissertação/tese. Comentarista: Ronaldo Nezo. (Faculdade Maringá e Âncora da Rádio CBN – Globo);
- Filme: *Uma Professora Maluquinha* (Brasil/2010. Diretor: André Alves Pinto e César Rodrigues). Seminário: A comunicação docente no ensino da escola tradicional e da escola contemporânea. Comentarista: Maria Cristina Gomes Machado (DFE/UEM).

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos como resultados alguns depoimentos de participantes do evento de 2014, pois consideramos que são importantes e refletem o olhar sobre aquilo que observaram durante a realização de cada filme e em colaboração com outros.

No filme, a professora procurou mostrar para as crianças que existem vários tipos de discriminação seja gordo, magro, alto, baixo, que todos são iguais. A criança mostrando solidariedade, para não ver o outro sofrer, pois a discriminação machuca. Filme: *Uma lição de discriminação* (Participante 4)

Muito interessante o documentário, bastante esclarecedor a história da ex-URSS, mas principalmente pela brilhante apresentação do professor Reginaldo Dias. Parabéns aos organizadores do evento. Filme: *Ana dos 6 aos 18 anos* (Participante 1).

Excelente exposição do professor Dr. Renilson Menegassi. Muito consistente, me surpreendi, pois eu conhecia o

filme mas não imaginei a discussão pelo viés da “produção escrita”, foi gratificante participar desse evento com um comentarista de tão alto nível como o professor Renilson. Filme: *Mary e Max* (Participante 2).

Do ponto de vista pedagógico, a contribuição foi bastante válida. Pena que não houve a parte jurídica, pois a proposta foi interessante. Filme: *A caça* (Participante 1).

Alterar horário para as 19h. Para os funcionários da rede pública de ensino é inviável (impossível) chegar até este horário. (Participante 5).

O filme: o Buda desabou de vergonha, embora nos venha causar sofrimento, nos conduziu à reflexão sobre as diferentes culturas, à reflexão histórica e a importância da educação como um caminho à liberdade. Filme: *O Buda desabou de Vergonha* (Participante 4).

Deveria se tornar hábito contínuo esse programa na 2ª feira. Interessantíssimos voltados para educação e relevância da qualidade dos comentários. Filme: *O Grande Desafio* (Participante 2).

O filme conduziu a uma reflexão histórica sobre a colônia japonesa no Brasil, permitindo um repensar sobre a educação para a transformação do pensamento na formação humana. “A história infelizmente nos remete a ver um ser humano culturalmente desumano”. Filme: *Corações Sujos* (Participante 2).

O assunto mídia/jornalismo é algo muito complexo para se discutir com alunos, mas com a abordagem que a profª. Drª. Ana fez, penso ser possível e necessário. Filme: *Nos Bastidores da Notícia* (Participante 6).

Como podemos observar pelos relatos de alguns participantes, o evento tem contribuído para desenvolver e ampliar a visão dos professores e estudantes a cerca do contexto da literacia fílmica, por meio da interação entre os participantes e ministrantes. Tal interação permite novas reflexões sobre os diferentes contextos apresentados nos filmes, e consequentemente, amplia os conhecimentos. Neste sentido, o filme deixa de ser mero entretenimento e passa a ser interpretado pelo olhar do espectador, que

mediado por outros olhares, também o interpretam e trazem à discussão possibilitando novas reinterpretações.

O cinema é lazer, informação, cultura, e também um modo de pensar a vida. Por ser ficção, um filme bem escolhido pode jogar luz sobre a realidade do mundo e a complexa subjectividade humana. Especialmente, o ato docente hoje passa pela cultura fílmica do professor, que deve aprender ir para além de só assistir um filme como mero entretenimento. (Lima, 2010, p. 1)

Salientamos que as críticas e elogios advindos das avaliações são muito importantes, pois nos ajudam a verificar e corrigir os pontos falhos, que muitas vezes escapam ao controle, mas também o êxito do evento.

Por fim, é sem dúvida, uma grande satisfação para nós da comissão organizadora e coordenação, trazer à discussão, filmes para o contexto educacional, possibilitando múltiplos olhares sobre temáticas apresentadas, que dificilmente seriam percebidos sob um olhar individual e solitário de um espectador. Neste sentido, a relação entre cinema, história e educação, quando são estabelecidas, possibilita ao professor concretizar na prática aquilo que deseja aprofundar nos seus estudos e isto amplia o entendimento das questões sociais, políticas e económicas que envolvem o filme e não somente ser compreendido no imaginário, direccionado para o consumo de massas.

* Heliana da Silva é Pedagoga no LAP/DTP/UEM. Professora no INSEP-Faculdade Instituto Superior de Educação do Paraná. Doutora em Multimídia Educativo/Universidade de Barcelona. Pós-doutoranda em Educação, Tecnologia e Sociedade no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal, Setembro 2014 a Abril 2015. Coordenadora do Cinema, História e Educação desde 2008.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M.J.de (1994). *Imagens e Sons: A Nova Cultura oral*. São Paulo: Cortez.
- Benjamin, W. (1975). *A Obra de Arte de sua Reprodutividade Técnica*. São Paulo: Editora Abril.
- Ferro, M. (1992). O filme: uma contra análise da realidade. In J. Le Goff, *Novos Objetos* (pp. 201-202). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Lima, R. de (2010). *Filmes na Escola*. Texto trabalhado no XI Seminário de Cinema de Cinema, História e Educação. Projeto de Extensão nº 9193/2010. Departamento de Teoria e Prática da educação, Laboratório de Apoio Pedagógico, UEM.

Noma, A. K. (s/d) *Imagem, História e educação: o cinema como fonte para a pesquisa histórica em educação*. Acedido em <http://www.dtp.uem.br/lap/public/04.pdf>

Projeto de Ensino: Videoteca Pedagógica (1999). Processo n.1235/99.
Departamento de Teoria e Prática da educação. Laboratório de Apoio Pedagógico. UEM.

INÊS SANTOS MOURA & VANIA BALDI

ines.santus@gmail.com; vbaldi@ua.pt

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E ARTE, UNIVERSIDADE DE AVEIRO

OLHARES SONHADORES PARA UMA LITERACIA EM DESENVOLVIMENTO

RESUMO

A presente investigação tem como objetivo desafiar práticas de uso criativo e responsável das novas tecnologias da comunicação na Escola Básica do Bairro de S. Tomé (Paranhos-Porto). Nesse sentido, promovem-se atividades para consciencializar as crianças das potencialidades e dos funcionamentos deste conjunto de linguagens de expressão, partilha e aprendizagem. Pretende-se também dar a conhecer a tecnologia e a literacia hipermédia como uma forma de reflexão sobre si próprios e de intervenção no tecido da comunidade onde atua. Através de uma oficina de Fotografia e Cinema de Animação, seis crianças do 2.º ano da EB /JI de S. Tomé puderam compreender a evolução do Cinema de Animação e da Fotografia, utilizar e experimentar diversos equipamentos audiovisuais e, por fim, criar um filme em conjunto. O presente artigo reflete sobre as competências desenvolvidas por parte das crianças e sobre outros possíveis resultados que uma oficina deste tipo pode proporcionar.

PALAVRAS-CHAVE

Arte audiovisual; criatividade; educação; tecnologias da comunicação;
infância

INTRODUÇÃO

O projeto de investigação “Olhares Sonhadores”¹ visa promover o contacto, por parte de um grupo de crianças da Escola Básica do Bairro de S. Tomé situada em Paranhos-Porto, com as tecnologias da comunicação audiovisual. O intuito da experiência é aquele de aproximar e sensibilizar

¹ Página de Facebook: <https://www.facebook.com/olharessonhadores>; página de Twitter: <https://twitter.com/OlharesS>

as crianças com uma faceta da tecnologia geralmente descuidada, uma vez que esta costuma ser apresentada e rececionada mais numa perspetiva de entretenimento e consumo, que a enfatiza como *fim em si* e não como *meio* e alavanca para experiências intersubjetivas. Deseja-se favorecer, assim, um olhar diferente sobre os dispositivos tecnológicos e, ao mesmo tempo, um interesse para práticas criativas e autorrepresentativas através destes mesmos dispositivos.

Outro propósito do presente estudo é, então, o de auxiliar as crianças a contar a sua vida no bairro e na escola de S. Tomé, a forma como se relacionam com o seu contexto de proximidade e como veem o mundo. Desta forma, tenciona-se dar-lhes visibilidade e “voz”, uma vez que geralmente são considerados *objetos* de representação e não *sujeitos* ou *atores* da representação. Portanto, pretende-se obter a participação e colaboração ativa das crianças na realização do respetivo trabalho. Colaborando, as crianças terão a oportunidade de simultaneamente serem protagonistas.

De forma a estimular a criatividade, a conscientização sobre as novas tecnologias da comunicação e a expressão artística, desenvolveu-se uma primeira oficina de fotografia e cinema de animação com seis crianças do 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. A respetiva atividade decorreu na biblioteca da escola.

A oficina decorreu em três sessões durante o mês de fevereiro de 2015, cada uma com uma duração de cerca de 2 horas e 30 minutos. No ateliê artístico foram introduzidos conteúdos teórico-práticos relacionados com a área audiovisual, tendo como objetivo a aquisição de conhecimento, por parte das crianças, para a exploração e manipulação do equipamento tecnológico audiovisual em prol da concretização de um filme coletivo.

METODOLOGIA: CONTEÚDOS E ESTRUTURA DA OFICINA DE FOTOGRAFIA E CINEMA DE ANIMAÇÃO

De seguida vão-se apresentar, em forma de tópicos, os conteúdos programáticos e a estrutura da oficina de Fotografia e Cinema de Animação. A seguir de tal descrição implementar-se-á uma reflexão fundamentada sobre a metodologia indicada nas suas diferentes fases.

- **Sessão 1:**
 - Breve introdução ao tema e aos objetivos da oficina;

- Demonstração dos brinquedos óticos: o taumatrópio e o *flipbook* (ou cinema de bolso);
- Cada criança teve a oportunidade de construir os seus brinquedos óticos, começando pelo taumatrópio e depois o *flipbook*. A criação destes objetos permitiu estabelecer uma relação com as origens do cinema de animação;
- As crianças também tiveram a oportunidade de visualizar três pequenos filmes, que utilizavam as técnicas de animação de *pixilação* e *stop motion*. Com o visionamento das curtas-metragens de animação foi possível introduzir os conceitos acima mencionados e explicar quais as diferenças entre ambos;
- Relativamente à fotografia, foi mencionado e esclarecido o termo *enquadramento*, recorrendo a uma abordagem mais lúdica através da utilização de uma figura desenhada chamada “Sr. Enquadramento”, que mostra as várias escalas de planos (plano de pé, grande plano...).



Figura 1: As crianças a criarem os taumatrópios

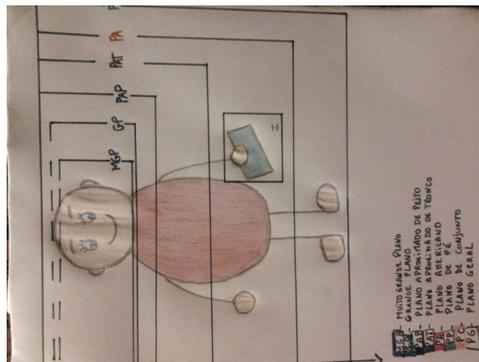


Figura 2: O “Sr. Enquadramento” e as diversas escalas de planos

- **Sessão 2:**
 - Breve revisão do que foi tratado no último encontro;
 - As crianças tiveram a oportunidade de lidar com o equipamento audiovisual – a câmara fotográfica, o monitor, o cabo disparador, o monopé e a claquete, para a concretização de um exercício fotográfico. O objetivo do trabalho foi fotografar um/a colega escolhendo uma escala de plano, como por exemplo, o *plano de pé*;
 - Conversa com as crianças sobre as funções de alguns membros da equipa técnica. Para isso, foram reveladas figuras desenhadas em papel com elementos/objetos identificativos do respetivo cargo;
 - Criação da história e das respetivas personagens. Definição das funções que cada criança iria desempenhar para a concretização do filme.



Figura 3: As crianças a executarem um PAT
(Plano Aproximado de Tronco)



Figura 4: Desenho do cargo de Realizador(a)

- **Sessão 3:**
 - Breve revisão dos conceitos abordados no último encontro;
 - Conversa com o grupo sobre as motivações de quem concebe filmes e qual a importância dos mesmos;
 - Foi também questionado às crianças se estas já tinham experienciado fotografar com uma câmara fotográfica, um telemóvel ou outro dispositivo eletrónico. No seguimento deste diálogo, o grupo foi também inquirido se já tinha utilizado um computador para executar algum tipo de tarefa. Todas as crianças afirmaram já terem fotografado, mas em relação ao uso do computador apenas duas confirmaram um contacto mais próximo com o respetivo;
 - As crianças tiveram oportunidade de verificar todo o equipamento necessário à concretização do filme e relembrar a respetiva técnica de animação – a *pixilação*. Em seguida, iniciaram-se as filmagens das duas cenas planeadas;
 - Concretização prática da história elaborada no último encontro, seguindo-se a captura e a edição do filme coletivo.



Figura 5: A equipa a preparar-se para fotografar a cena 1



Figura 6: Set de filmagens

As sessões de trabalho aqui apresentadas foram planeadas de modo a que existisse uma distribuição equilibrada entre os conteúdos teóricos e os assuntos práticos. Os participantes da atividade tiveram a oportunidade de compreender as origens do cinema de animação, através da concretização dos brinquedos óticos e das técnicas de animação mais recentes, como é o caso do *stop motion*.

De facto, é possível usar a imagem animada para estabelecer uma relação de continuidade na evolução do esquema técnico, dispositivos e funcionalidades, a partir da mão que utiliza uma ferramenta simples, como o lápis ou a tesoura, até ao registo, processamento e reprodução digitais, passando pelo brinquedo óptico e pelo registo/projecção óptico-químico-mecânicos da película. (Graça, 2008, parágrafo 29)

Os jogos óticos também foram importantes para mostrar às crianças as diferenças entre o processo da imagem em movimento em relação ao da imagem fixa (Alvarado, Galán, Álvarez, & Carrero, 2010).

A nível teórico foi também relevante ensinar ao grupo as várias escalas de plano/enquadramento, tal como referem as autoras Alvarado, Galán, Álvarez e Carrero: “fazer a composição é organizar os elementos que formam a imagem em sua totalidade. Olhar pelo visor de uma máquina obriga de algum modo a selecionar elementos, a cuidar dos vazios e a direccionar a visão para o mais importante” (Alvarado et al., 2010, p. 70).

De forma lúdica, através de figuras desenhadas em papel, as crianças puderam observar e obter conhecimento sobre os vários cargos e respetivas funções da equipa técnica de um filme. Outro aspeto pertinente abordado ao nível teórico foi a forma como os equipamentos deveriam ser tratados e manipulados. As crianças foram instruídas e sensibilizadas para saberem utilizar e cuidar/ tratar de maneira correta e responsável o material audiovisual. Este material técnico apresenta-se assim como um instrumento moldável, que deve ser conhecido nas suas potencialidades e limites para o tornar desafiante e criativo. Nesse sentido, tentou-se operacionalizar o convite hermenêutico e prático presente na *Filosofia da fotografia* de Vilém Flusser (1985) (cuja o título original no Brasil é mais emblemático: *A filosofia da caixa preta*), isso é, a tentativa de transformar os programas internos aos aparelhos tecnológicos (os *softwares*) num exercício de apropriação subjetiva de expressão livre.

A história para o filme coletivo surgiu da partilha de ideias e conversa entre o grupo de crianças e a formadora. As crianças foram incentivadas

a criar e a representar para a câmara uma situação que já tinham vivido e experienciado, procurando assim uma narrativa que fosse comum às experiências do respetivo grupo. “Assim, por ser dinâmico e multissensorial o universo dos jovens, o trabalho com imagens dos meios tecnológicos de informação e comunicação possibilita-lhes a gratificação sensorial, visual e auditiva, permitindo-lhes que estabeleçam associações entre fatos e vivências” (Porto, 2006, p. 55).

O grupo teve a oportunidade de produzir e representar, através das tecnologias da comunicação audiovisual, aspetos da sua própria vivência, tornando-se assim autor, participativo e interveniente, na realidade retratada. Face à possibilidade de contarem as suas próprias histórias, as crianças transformam-se em sujeitos culturais tal como referem as autoras Arrelaro, Machado e Wiggers (2014, p.3): “Para Girardello (2005) as crianças aprendem a tecer narrativamente suas experiências por meio das histórias lidas, ouvidas, e contadas livremente. Ao ouvir suas próprias histórias sendo contadas, vão-se constituindo como sujeitos culturais”.

COMPETÊNCIAS TRABALHADAS E ANÁLISE DOS POSSÍVEIS RESULTADOS DA OFICINA DE FOTOGRAFIA E CINEMA DE ANIMAÇÃO

No que diz respeito à criação dos brinquedos óticos, foram utilizados vários materiais, tais como papel, lápis de cor e fios de lã. Relativamente às atividades de conceção do filme coletivo e da técnica de animação de pixilação, as crianças puderam usar uma câmara fotográfica, um monopé, uma claquete, um monitor e um cabo disparador.

Em consideração à edição do filme, foi utilizado um computador com acesso ao programa *Windows Movie Maker*.



Figura 7: O grupo no momento da captura e edição do filme no computador

A proximidade com a arte audiovisual permite o desenvolvimento de diversas competências. Tal como refere a autora Marina Estela Graça (2008), a produção de filmes potencia as capacidades sociais, artísticas e tecnológicas das crianças. A oficina de Fotografia e Cinema de Animação teve como objetivos a fomentação e estimulação dessas respetivas aptidões. As competências sociais foram estimuladas através do trabalho em equipa em vista à concretização de um filme, trabalhando desta forma as relações interpessoais e aspetos relacionados com as responsabilidades, direitos e deveres de cada elemento do grupo (Graça, 2008).

Ao longo das sessões de trabalho, as crianças também puderam adquirir competências básicas ao nível da utilização da tecnologia audiovisual. A propósito dos meios audiovisuais a autora Ana Duarte comenta que “as crianças veem os meios audiovisuais como objetos lúdicos que lhes dão prazer para os utilizarem individualmente ou em grupo, e estes podem ser vistos como meios de transmissão de saberes e culturas” (Duarte, 2012, p. 5). Os conhecimentos tecnológicos foram alcançados através da experimentação e manipulação dos diversos equipamentos audiovisuais, como é o caso da câmara fotográfica, e da execução de exercícios específicos. “O processo de realização de filmes com imagens animadas é tecnológico: exige a utilização de procedimentos suportados por máquinas de estirpe diversa (mecânicos, digitais, etc.)” (Graça, 2008, parágrafo 29). Relativamente à interação das crianças com a tecnologia, os autores Fantin e Rivoltella (2010) comentam que:

Afinal, diferentes pesquisas (Flores, 2006; Rivoltella, 2006; Morduchowicz 2008) demonstram que o grande interesse das crianças pela Internet e pelas mídias eletrônicas não é só “interagir com o computador”, e sim a interação com outras crianças, através da tecnologia, pois o que interessa são os vínculos e não a interatividade em si. (Fantin & Rivoltella, 2010, p. 96).

A sensibilidade e a expressão artística foram trabalhadas e despertadas através do visionamento de filmes com as técnicas de animação estudadas e em conversas com o grupo sobre a importância dos filmes. “O filme animado será tanto mais interessante quanto mais autênticas forem as substâncias e formas de expressão e de conteúdo envolvidas” (Graça, 2008, parágrafo 34).

A oficina artística igualmente proporcionou ao grupo a aquisição de competências ao nível das ferramentas digitais. A proximidade com as tecnologias de comunicação é um fator essencial na atual sociedade, tal como refere a autora Graça (2008):

As ferramentas digitais fazem parte do nosso quotidiano. Quer queiramos quer não, a literacia digital é já imprescindível a fim de termos um papel activo na comunidade. Mais vale adquiri-la de forma divertida, criativa e funcional no contexto das nossas práticas comuns, tal como as metodologias da realização de documentos em imagem animada o permitem. (Graça, 2008, parágrafo 30)

Ainda relativamente à utilização dos media por parte das crianças, as autoras Arrelaro et al. (2014, p. 8) comentam que: “cabe acrescentar ainda a relevância que a mídia vem exercendo na educação das crianças de hoje. Diversos autores concordam que a mídia é um componente dominante da cultura infantil contemporânea (Fantin; Girardello, 2008; Belloni, 2010)”.

No que concerne ao processo de trabalho com as crianças, a autora Graça (2008) refere o seguinte:

Contudo, porque se trata também de construir um processo de trabalho com crianças em meio escolar, este deve apoiar-se no desenvolvimento de um modelo flexível de cooperação, na obtenção e partilha de conhecimentos entre alunos e na criação de um espaço de cumplicidades e de afectos. (Graça, 2008, parágrafo 32)

De um modo geral, as crianças envolveram-se nesta primeira oficina de Fotografia e Cinema de Animação de forma positiva, empenhando-se e participando ativamente na concretização das várias tarefas. O grupo participante conseguiu revelar alguma criatividade na partilha de ideias e na realização dos exercícios. No final da oficina, mostravam indicações de satisfatória destreza e manuseamento do equipamento audiovisual e de consciência sobre o próprio potencial criativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos benefícios proporcionados pela oficina de Fotografia e Cinema de Animação foi a exploração de novas formas de comunicação além da oral e da escrita, tal como escreve a autora Tania Porto (2006, p. 50), “a incorporação dos meios de comunicação e das linguagens culturais faz com que se desloque a questão da linguagem para além dos códigos escrito e oral que vêm ocupando os professores da escola básica”. A autora Ana Duarte (2012) igualmente comenta a relevância das novas tecnologias da comunicação para o incentivo de novas formas de expressão:

É importante referir que não é só a linguagem oral e a abordagem à escrita que são importantes e que merecem mais atenção na educação pré-escolar. Assim sendo verifica-se que as novas tecnologias de informação e comunicação são uma ferramenta de apoio às diferentes formas de expressão, com a qual as crianças têm contacto todos os dias. (Duarte, 2012, p. 5)

As atividades desenvolvidas com as crianças proporcionaram mais conhecimento relativo às formas de utilização e aplicação das tecnologias da comunicação. A oficina prática e o uso das tecnologias artísticas e de comunicação ofereceram a possibilidade de experimentar novas formas de ensino/aprendizagem informais, proporcionando novas formas de literacia criativa e de partilha entre os participantes.

Enfim, parece lugar comum afirmar que a escola não pode deixar de pensar a relação das crianças com as tecnologias justamente pela possibilidade de refletir, desconstruir e descondicionar esta relação, visto que seus usos podem ser redimensionados e suas interações podem ser mais ativas e interativas, consentindo a possibilidade de as crianças se comunicarem a partir de um modo mais reflexivo. (Fantin & Rivoltella, 2010, p. 96).

No final das sessões de trabalho, as crianças encontraram-se mais sensibilizadas para a utilização das novas tecnologias de comunicação de um modo criativo e colaborativo. A oficina de Cinema de Animação e Fotografia forneceu conhecimento a nível técnico e estético sobre a criação de um filme, impulsionou a sensibilidade, a criatividade e a formação do “olhar” das crianças, desafiando confiança na própria capacidade comunicativa. A propósito das vantagens da produção de filmes por parte das crianças, as autoras Arrelaro, Machado e Wiggers referem que:

Sob essa perspectiva, brincar de produzir vídeos possibilita ampliar o imaginário infantil e revivê-lo posteriormente, além de evidenciar o protagonismo de crianças na produção, atuação e consumo das mídias. As crianças produzem sentido a partir das situações observadas em seus cotidianos e se apropriam das narrativas a que têm acesso, como da televisão, computador, histórias contadas e livros. (Arrelaro et al., 2014, p. 8)

No entanto, será essencial continuar a desenvolver um trabalho no sentido de que as crianças reconheçam a expressão artística, neste caso

a linguagem do audiovisual, como uma forma de comunicação dos seus pensamentos e reivindicação dos seus desejos. Ademais, pode-se acrescentar que tal reivindicação possa atingir também o bom uso das novas tecnologias, envolver-se num processo de auto-eco-construção (diria Edgar Morin) onde os *news media* são parte (e não os únicos protagonistas) dessa ecologia dinâmica.

No que diz respeito ao potencial das novas tecnologias da comunicação para as crianças, Raquel Cunha (2011) redige:

As novas tecnologias podem potencializar o poder de crianças e jovens. O acesso a tais meios cria uma nova perspectiva, mas, por outro lado, pensamos a respeito daquilo que eles sabem sobre estes meios e o que estão a fazer com eles. Estes meios têm um potencial democratizante de questionamento, se cumprirão ou não o seu papel dependerá de muitos outros factores. (Cunha, 2011, p. 8)

Seguindo as reflexões da autora Raquel Cunha (2011), será principal continuar a sensibilizar as escolas e as crianças para, através de outras novas oficinas, a utilização das novas tecnologias de comunicação de um modo consciente, criativo e responsável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. d., Galán, V. G., Álvarez, I. G., & Carrero, J. S. (2010). Fotografia criativa para as crianças: a alfabetização audiovisual através da fotografia. *Comunicação & Educação*, 15(3), 67-80.
- Arrelaro, J. S., Machado, S. d., & Wiggers, I. D. (2014, novembro). *Videos de uma criança produtora: uma brincadeira audiovisual*. Comunicação apresentada no Congresso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Cunha, R. P. (2011). *Educação Audiovisual, Culturas e Participação Digital de Crianças e Jovens*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Duarte, A. L. (2012). *O Contributo das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja, Beja, Portugal.
- Fantin, M. & Rivoltella, P. C. (2010). Crianças Na Era Digital: Desafios da Comunicação e da Educação. *REU*, 36(1), 89-104.

- Flusser, V. (1985). *A filosofia da caixa preta*. Editora Hucitec, São Paulo.
- Graça, M. E. (2008). Imagens animadas realizadas por crianças na sala de aula: motivação, literacia e criatividade n.º 2. *Convergências*, 12. Acedido em <http://convergencias.esart.ipcb.pt/artigo.php?id=36>
- Porto, T. M. (2006). As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 43-57.

**ISILDA MARIA OLIVEIRA CARVALHO RIBEIRO
& ANTÓNIO LUÍS CARVALHO**

Isilda.ribeiro@esenf.pt; luiscarvalho@esenf.pt

ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM DO PORTO

LITERACIA EM SAÚDE: *MENTORSHIP*

RESUMO

Problemática: A formação inicial em Enfermagem envolve duas componentes essenciais na literacia em saúde: na componente teórica e prática, que se articulam e se vão complementando ao longo dos quatro anos de formação académica. Enquanto a primeira aprendizagem decorre nas escolas superiores de Enfermagem, a segunda normalmente é nas instituições de saúde. Esta componente prática inclui os estágios do 4.º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE), que envolve estudantes e docentes das escolas superiores de Enfermagem e enfermeiros da prática clínica onde decorrem os estágios, designados por tutores/*mentorship*. A motivação e justificação, para estudar esta temática, encontram-se na necessidade de reflexão acerca do acompanhamento dos estudantes e do papel do tutor.

Metodologia: Optámos pelo modo de investigação um estudo de caso único (Yin, 2005), centralizando a nossa atenção no acompanhamento dos estudantes da Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP), em ensino clínico. Recorremos à observação participante, diários de aprendizagem e *focus group*.

Relevância e pertinência do trabalho para a área de pesquisa: Contribuir para um modelo de formação clínica onde o tutor é um profissional experiente, mais velho, que fica responsável pela formação do estudante. Um fator preocupante para os investigadores e mencionado por vários autores é a qualidade do acompanhamento dos estudantes, considerada por muitos como fator determinante para o sucesso do processo ensino/aprendizagem em contexto da prática clínica (Caires & Almeida, 2001).

Conclusões: Esta partilha de uma relação entre a literacia em saúde: *mentorship*, a parceria entre a escola e a instituição de saúde onde decorre o estágio, entre a teoria e a prática, entre docente/tutor e estudante, são essenciais na formação e no desenvolvimento de competências pelo estudante (Ramos, 2003).

PALAVRAS-CHAVE

Acompanhamento dos estudantes; supervisão; *mentorship*

INTRODUÇÃO

A formação inicial em Enfermagem envolve duas componentes essenciais na literacia em saúde: na componente teórica e prática, que se articulam e se vão complementando ao longo dos quatro anos de formação académica. Enquanto a primeira aprendizagem decorre nas escolas superiores de Enfermagem, a segunda normalmente é nas instituições de saúde. Esta componente prática inclui o estágio do 4.º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE), que envolve estudantes e docentes das escolas superiores de Enfermagem e enfermeiros da prática clínica onde decorrem os estágios, designados por tutores/*mentorship*. Estes enfermeiros, tutores, que desempenham o papel de orientadores pedagógicos, figura criada pelo Decreto-Lei n.º 166 de 05/08/1992, passam a supervisionar os estudantes em colaboração com os docentes responsáveis pelo estágio.

No desenvolvimento deste trabalho, surge a noção de literacia em saúde, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1998) é o conjunto de competências cognitivas e sociais e a capacidade dos indivíduos para obter e usar a informação de forma a promover e manter boa saúde e assumir responsabilidades; o acompanhamento dos estudantes, modelo tutorial, como um processo mediador e de suporte das aprendizagens, fundamentado no acompanhamento e orientação sistemáticos e permanentes dos estudantes (Abreu, 2003). Refletir acerca do acompanhamento dos estudantes e do papel do tutor implica abordar o conceito de supervisão.

Neste contexto, Alarcão & Tavares (2007, p. 16) consideram que a supervisão é um “processo em que um docente, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro docente ou candidato a docente no seu desenvolvimento humano e profissional”. Este conceito, embora criado para o contexto da formação de professores, pode ser generalizado e aplicado à supervisão em Enfermagem.

No entender dos investigadores e partilhando a opinião da autora (Pinto, 2011, p. 96), a supervisão clínica “é uma estrutura e um método revestido de princípios de prática reflexiva”.

Em Portugal, o termo mentor é frequentemente substituído por tutor, sendo esta a designação que damos no estudo aos enfermeiros da prática clínica, que orientam, acompanham, supervisionam e avaliam os estudantes em contexto clínico, opinião partilhada por Abreu (2007).

Ao tutor compete a responsabilidade de “orientação, monitorização e avaliação de estudantes em contexto clínico” (Abreu, 2007, p. 189), ou seja, conceito relacionado com a supervisão a nível da formação inicial

dos enfermeiros: *mentorship*. Quando falamos de acompanhamento dos estudantes estamos a mencionar o processo de acompanhamento clínico: *mentorship*, uma vez que a aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do estudante é supervisionado por enfermeiros da prática clínica experientes.

Abreu (2007) foi um dos autores portugueses que definiu e diferenciou supervisão clínica e *mentorship* em Enfermagem. Ou seja, para o autor, supervisão clínica é um “processo dinâmico, interpessoal e formal de suporte, acompanhamento e desenvolvimento de competências profissionais, através da reflexão, ajuda, orientação e monitorização, tendo em vista a qualidade de cuidados de enfermagem, a proteção e segurança dos utentes e o aumento da satisfação profissional” (Abreu, 2007, p. 177); *mentorship* é um modelo de formação clínica onde o tutor é um profissional experiente, mais velho, que fica responsável pela aprendizagem do estudante, tendencialmente um aprendiz mais novo, tendo por base uma relação de proximidade e empatia.

Este modelo tutorial caracteriza-se pelo estabelecimento de uma relação intensa de proximidade e envolvimento, durante um período de tempo longo, entre um profissional experiente e o estudante.

Tendo em conta a relação que se estabelece entre o tutor e o estudante, facilmente se compreende que diversos autores (Abreu, 2003; Alarcão & Tavares, 2003; Golhammer, Anderson & Krajewski, 1993, entre outros) considerem que o tutor é uma peça fundamental no acompanhamento dos estudantes da prática pedagógica e clínica, que atua como um fator facilitador da literacia em saúde ou dificultador do desenvolvimento profissional e humano do estudante durante o estágio.

Um fator preocupante para os investigadores e mencionado por vários autores (Abreu, 2003; Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão, 1996; Albuquerque, Graça & Januário, 2005, entre outros) é a qualidade do acompanhamento dos estudantes, considerada por muitos como fator determinante para o sucesso do processo ensino/aprendizagem em contexto da prática clínica (Caires & Almeida, 2001). Esta partilha de uma relação de parceria entre a escola e a instituição de saúde onde decorre o estágio, entre a teoria e a prática, entre docente/tutor e estudante, são essenciais na aprendizagem e no desenvolvimento de competências pelo estudante (Ramos, 2003). No entanto, o estudante passa grande parte do seu tempo de estágio com o tutor, pelo que é este o principal modelo para os estudantes (Basto, 1995).

Glickman (1985) identificou no tutor algumas características que agrupou em dez categorias, como se pode observar na Figura 1: i) prestar

atenção; ii) clarificar; iii) encorajar; iv) servir de espelho; v) dar opinião; vi) ajudar a encontrar soluções para os problemas; vii) negociar; viii) orientar; ix) estabelecer critérios; x) condicionar.

Embora os trabalhos de Glickman (1985) tenham tido como foco de atenção a formação de professores, inferimos que a formação de enfermeiros não se distanciará muito das três etapas divulgadas pelo autor: fase de diagnóstico, fase tática e fase estratégica, seguidas por vários autores.

Na fase de diagnóstico é quando o tutor através da observação, da comunicação, da relação procede ao diagnóstico do nível de desenvolvimento do estudante. Na fase tática, o tutor adapta o seu estilo de supervisão ao nível de desenvolvimento diagnosticado. Na fase estratégica, o tutor deve estimular o nível de abstração, a capacidade de resolução de problemas e a tomada de decisão, cuja finalidade é a conquista da autonomia profissional. Nesta fase, a intervenção do tutor deverá ser cada vez menor e o envolvimento do estudante cada vez maior.

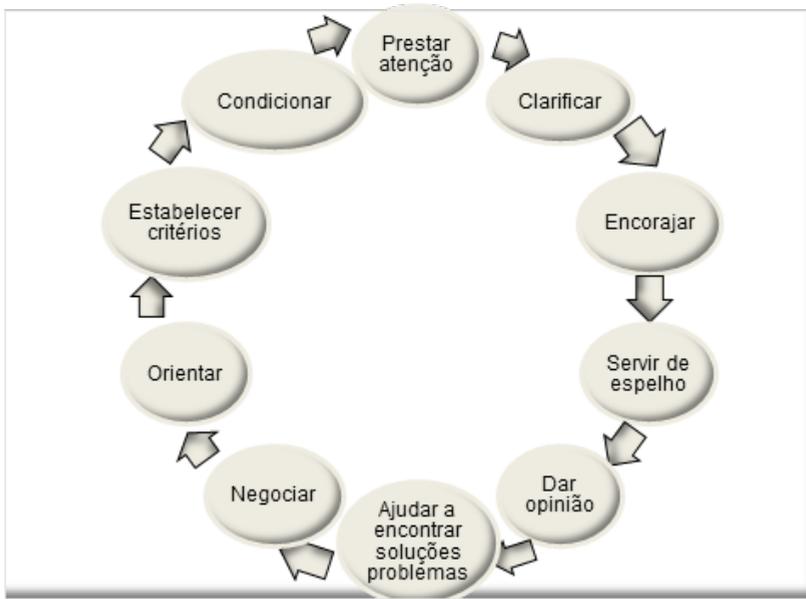


Figura 1: Algumas caraterísticas do tutor (Glickman, 1985)

Abreu (2007), na investigação por si realizada, considera nas fases de progressão do estudante, numa perspetiva psicológica, desenvolvimental, organizacional e de autonomia, três etapas de duração variável, referente ao modelo tutorial de acompanhamento em contexto clínico (*mentorship*), designadas por fase inicial, experimental e de autonomização.

Segundo Abreu (2007), a fase inicial consiste no início da relação entre o estudante e o tutor, os profissionais, os colegas, o contexto da prática clínica, etc.. Esta fase pode ser mais ou menos longa de acordo com a aprendizagem do estudante, das condições e características do local de estágio. É caracterizada por dependência do tutor; aprendizagem por imitação; motivação e confiança tendo por finalidade um desempenho de excelência.

A fase experimental é a de maior duração no modelo tutorial que compreende a fase reflexiva, onde tutor e estudante colaboram ativamente. Ao tutor cabe-lhe o papel de facilitador, orientando o estudante no seu processo de ensino/aprendizagem pessoal e profissional. É caracterizada pelo aumento progressivo da motivação, segurança e autonomia; diminuição da imitação; conflito dependência/autonomia; investimento na compreensão dos processos e nas lógicas.

A fase de autonomização pressupõe que o estudante tenha desenvolvido um conjunto de competências já identificadas no início do modelo tutorial e caracteriza-se pela existência de alterações significativas na relação entre estudante e tutor. O estudante sente não só alguma independência e autonomia, mas também alguma ansiedade e sentimento de perda. Esta fase é caracterizada pela compreensão e aceitação da identidade do tutor; motivação e autonomia estáveis; autosssegurança; capacidade para o distanciamento crítico e analítico; entendimento sobre implicações de ordem ética; definição do caminho a seguir, como se observa na Figura 2.

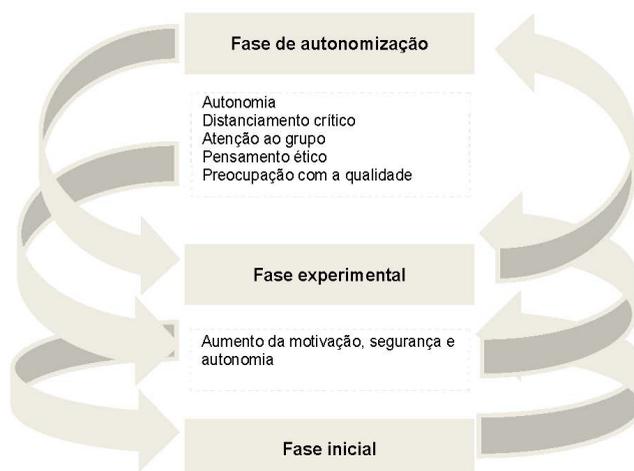


Figura 2: Processo de *Mentorship*: a progressão do estudante (Abreu, 2007, p. 230)

Neste sentido, e partilhando da opinião da autora, a seleção dos tutores deve ser feita de forma criteriosa, ou seja, devem ter formação profissional e pedagógica sólida e atualizada para em conjunto com os docentes orientarem, acompanharem, supervisionarem e avaliarem os estudantes “de uma forma mais segura, fundamentada e sistemática, (...) com uma maior disponibilidade pessoal e profissional” (Carvalho, 2003, p. 178), promovendo a aprendizagem da literacia em saúde no CLE.

METODOLOGIA

Optámos pelo modo de investigação um estudo de caso único (Yin, 2005), centralizando a nossa atenção no acompanhamento dos estudantes do 4.º ano do CLE em estágio de integração à vida profissional (IVP)/Opção no ano letivo 2010/2011 na ESEP. Recorremos à observação participante, diários de aprendizagem e *focus group*.

O *focus group* foi realizado a três grupos distintos de participantes no estudo: os tutores que colaboram com a ESEP no acompanhamento, supervisão e avaliação dos estudantes do 4.º ano em estágio de IVP/Opção (N=6), os docentes que pertencem ao quadro de pessoal da ESEP e tenham orientado estudantes em estágio de IVP/Opção (N=9) e os estudantes do 4.º ano (N=12). O grupo foi composto por um total de 27 participantes, dos quais 22 eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Dos dados recolhidos através da observação participante e do *focus group* emergiu o domínio “acompanhamento dos estudantes”, a partir do qual foi possível construir a taxonomia: como categorias e subcategorias, respetivamente: apoio: tutor, docente, equipa de enfermagem e colegas e papel do tutor: orientar, servir de espelho, prestar atenção e encorajar, que se apresenta no Quadro 1.

No processo de codificação efetuada no domínio do “acompanhamento dos estudantes”, considera-se as categorias: apoio e o papel do tutor. É de referir que no *focus group* dos estudantes, na categoria apoio emergiu mais uma subcategoria, uma vez que os estudantes valorizaram também o apoio dos colegas. Na observação participante, no *focus group* dos tutores e docentes apenas sobressaiu as subcategorias: tutor, equipa de Enfermagem e docente.

DOMÍNIO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Acompanhamento dos estudantes	Apoio	Tutor	
		Equipa de Enfermagem	
		Docente	
	Papel do tutor	Colegas	
		Orientar	
		Servir de espelho	
			Prestar atenção
			Encorajar

Quadro 1: Taxonomia do domínio “acompanhamento dos estudantes”

Na categoria “apoio” é realçada a supervisão constante do tutor e/ou docente orientador que poderá ser um apoio incondicional e facilitador no seu processo ensino/aprendizagem ou poderá funcionar como um obstáculo ao desenvolvimento de competências, perante supervisões demasiado controladoras. Assim, o apoio, a disponibilidade, a compreensão e a presença de uma boa relação com os seus alvos da supervisão, permite que o estudante adquira segurança, autonomia e responsabilidade.

Na subcategoria “tutor”, verifica-se que quer estudantes, tutores e docentes consideram o relacionamento, a relação empática, a disponibilidade, a compreensão e a relação de ajuda apoios importantes, facilitadores do processo ensino/aprendizagem e crescimento do estudante em Enfermagem. No entanto constata-se a insatisfação de alguns estudantes em relação à falta de apoio do tutor e à pressão que alguns exercem no estudante, sendo um obstáculo no processo de aprendizagem.

No processo de codificação efetuada, na categoria “papel do tutor”, considerando os pressupostos de Glickman (1985) é de referir que as diferentes subcategorias mencionadas anteriormente estão sempre presentes na observação participante, havendo diferenças nos diferentes *focus group*. Para o *focus group* dos tutores emergiu: “orientar” e “servir de espelho”; para o *focus group* dos docentes sobressaiu: “servir de espelho” e “encorajar”; no *focus group* dos estudantes não foi feita qualquer alusão à categoria “papel do tutor”.

A subcategoria “orientar” resultou de modo significativo do papel que o tutor desempenha e das estratégias utilizadas para orientar o estudante, mostrando-lhe o caminho a seguir, a atitude mais correta, alertando, esclarecendo dúvidas, mostrando disponibilidade e observando. É de referir que no *focus group* dos docentes não houve alusão à subcategoria orientar.

A subcategoria “servir de espelho” resultou de modo significativo do papel que o tutor desempenha e das estratégias utilizadas, na forma como o tutor é referenciado pelos estudantes como um modelo a seguir.

A subcategoria “prestar atenção” resultou da observação participante e da relevância que os estudantes colocaram ao papel que o tutor desempenha e das estratégias utilizadas, na forma como presta atenção, é observador e está atento às práticas dos cuidados, às atitudes, ao “saber-estar” dos estudantes. É de referir que nos diferentes *focus group* dos estudantes, tutores e docentes não houve alusão à subcategoria “prestar atenção”.

A subcategoria “encorajar” resultou da observação participante e da relevância que os estudantes colocaram ao papel que o tutor desempenha e das estratégias utilizadas, na forma como estimula dando reforços positivos ao estudante. É de referir que no *focus group* dos estudantes e dos tutores não houve alusão à subcategoria “encorajar”.

O ensino em Enfermagem está fortemente ligado aos contextos clínicos. Na escola, em sala de aula ou em laboratório, os estudantes adquirem os conhecimentos e as competências básicas para cuidar. A experiência clínica facilita ao estudante experiências com doentes e oportunidades de lidar com diferentes situações e tomadas de decisão (decisões clínicas, intervenções de Enfermagem) (Abreu, 2008).

A formação em contexto clínico “faculta o desenvolvimento de competências clínicas (gerais e especializadas), integração de teoria e prática, criação de disposições para a investigação, socialização profissional e formação de identidade profissional, através da sucessão de experiências sócio clínicas e identificação de ‘modelos’ profissionais”, Abreu (2007, p. 13). Assim, para que os estudantes adquiram, desenvolvam e aperfeiçoem competências de literacia em saúde, há a necessidade de um acompanhamento específico por parte do docente da escola e por parte dos enfermeiros tutores que desenvolvem a sua atividade de Enfermagem nas instituições de saúde onde os estudantes realizam os estágios clínicos, nomeadamente o estágio de IVP/Opção, um modelo de acompanhamento dos estudantes/*mentorship*. Sendo esse modelo de supervisão essencial para a construção da identidade socioprofissional dos estudantes de Enfermagem (Ribeiro, 2013).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

É de extrema importância a relação que se estabelece em estágio entre estudante e tutor, porque estes ajudam os estudantes a controlar possíveis dificuldades intrínsecas ao processo de formação e desenvolvimento

do estudante em contexto da prática clínica, atendendo à singularidade de cada estudante (Garrido, 2005).

É de realçar o apoio do tutor como influência positiva: na relação empática estabelecida entre o tutor e o estudante; na disponibilidade e na compreensão deste para com o estudante; na colaboração do tutor com a ESEP há algum tempo, como uma mais-valia, no sentido em que lhe permite conhecer a filosofia da escola, seus objetivos e valores. Assim, os tutores, enfermeiros da prática, nos seus procedimentos por mais básicos que sejam, influenciam sempre o estudante (Granero-Molina, Fernández-Sola & Aguilera-Manrique, 2009). O apoio do tutor na perspetiva do docente e comungada pela opinião dos estudantes é considerado um momento privilegiado, de reflexão, comunicação, visando o desenvolvimento de competências no estudante, e deve promover neste uma atitude de confiança, empatia e responsabilidade pela qualidade do ensino (Simões & Garrido, 2007) na literacia em saúde.

No entanto temos alguns testemunhos de docentes a referir a falta de apoio por parte dos tutores e a importância do cuidado na seleção do tutor, pois por vezes o tutor até pode ser um excelente profissional na prática clínica mas em termos de atitudes de valores não estar de acordo com o preconizado pela ESEP.

CONCLUSÕES

Depois da análise feita no referencial teórico sobre o perfil do enfermeiro que a ESEP deseja formar e uma vez que parte desta investigação ocorreu em estágio de IVP/Opção no CLE da ESEP, o acompanhamento em estágio será sempre imprescindível para os estudantes durante o cumprimento do mesmo, pelo que o modelo do docente/tutor pelas suas atitudes são uma referência na aprendizagem. É de mencionar a referência feita por parte dos tutores, no sentido de relevarem a presença assídua do docente para partilharem dificuldades e identificarem estratégias pedagógicas facilitadoras do ensino/aprendizagem na literacia em saúde.

No âmbito do domínio do “acompanhamento dos estudantes” verificamos que na categoria “papel do tutor”, os intervenientes no estudo consideram importante o “orientar”, o “servir de espelho”, o “prestar atenção” e o “encorajar” como imprescindível para a sua aprendizagem no CLE, ou seja, é importante o apoio dos tutores. O enfermeiro tutor, não é só enfermeiro, é enfermeiro com valor acrescido, ou seja, deve ser um enfermeiro não só com conhecimentos e competências inerentes à profissão,

mas também com o domínio dos conteúdos programáticos da ESEP, o que implica realizar ações de formação aos tutores, no sentido de colmatar algumas dificuldades sentidas de forma a deterem um conjunto de outras competências, que permitam mediar a aprendizagem dos estudantes do CLE (Paiva, 2008).

É importante investir na formação e preparação dos tutores enfermeiros, concretizando processos formativos em parceria com os docentes, no sentido de promover uma verdadeira articulação e discussão dos objetivos, estratégias de aprendizagem de literacia em saúde e mecanismos de avaliação que conduzam a um desempenho profissional ativo e empenhado dos tutores junto dos estudantes (Pinto, 2003). Segundo a literatura, é desejável que os tutores recebam formação em supervisão clínica, para assegurar elevada qualidade em supervisão. Estes aspetos requerem uma permanente atualização paralela com os avanços pedagógicos e com os da área de prática dos cuidados de Enfermagem (Peña Guerrero, 2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, W. (2003). *Supervisão, qualidade e ensinos clínicos: Que parcerias para a excelência em saúde?* Coimbra: Formasau.
- Abreu, W. (2007). *Formação e aprendizagem em contexto clínico. Fundamentos, teorias e considerações didáticas.* Coimbra: Formasau.
- Abreu, W. (2008). *Transições e contextos multiculturais: Contributos para a anamnese e recurso aos cuidadores informais.* Coimbra: Formasau.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão.* (Org.). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem.* Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: A perspetiva do orientador de estágio.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Basto, M.L. (1995). Marta Doutora! *Revista Sinais Vitais*, 5, 9-12.
- Carvalho, R. (2003). *Parcerias na formação papel dos orientadores clínicos. Perspetivas dos atores.* Loures: Lusociência.

- Caires, S. & Almeida, L.S. (2001). O estágio como um espaço de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais: O papel da supervisão. In A. Gonçalves, L.S. Almeida, R. Vasconcelos & S. Caires (Eds.), *Universidade para o mundo do trabalho* (pp. 227-246). Braga: Universidade do Minho.
- Garrido, A. F. S. (2005). A Supervisão Clínica em Enfermagem e as Condicionantes Organizacionais. *Revista Sinais Vitais*, 61, 11-13.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H. & Krajewski, R. J. (1993). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (3rd ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Granero-Molina, J.; Fernández-Sola, C., & Aguilera-Manrique, G. (2009). Applying a sociolinguistic model to the analysis of informed consent documents. *Nursing Ethics*, 16(6), 797-812.
- OMS. (1988). *Apprendre ensemble pour oeuvrer ensemble au service de la santé. Rapport d'un groupe d'étude de l'OMS sur la formation pluriprofessionnelle du personnel de santé : la formation en équipe*. Genève: OMS (série de rapports techniques, 769).
- Paiva, L. A. R. (2008). *Supervisão em Ensino Clínico de Enfermagem: O stress dos tutores e a influência do apoio percebido pelos estudantes*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Acedido em <https://www.biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2008001867>
- Peña Guerrero, L. E. Características requeridas en el docente de enfermeira según opinión de la comunidade educativa de la Universidad Metropolitana. San Marcos. (Recuperado em 1 de Outubro 2008). [Consult. 19 Março 2012. Disponível em <http://www.sisbib.com/>.
- Pinto, C. B. (2011). *Desenvolvimento do pensamento ético no contexto da formação inicial dos enfermeiros*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Pinto, C. B (2003). *O respeito no cuidado de enfermagem: Perspetiva do doente terminal*. Porto: na Universidade do Porto Faculdade de Medicina. Dissertação de Mestrado.
- Ramos, M. F. (2003). A preceptoría como estratégia de formação em estágio de enfermagem pediátrica. *Pensar Enfermagem*, 7, 3-12.
- Ribeiro, I. M. O. C. (2013). *Aprendizagem de valores profissionais no curso de licenciatura em enfermagem*. Tese de Doutoramento, Universidade de Humanidades e Tecnologias Lusófona, Lisboa, Portugal.

Simões, J. F. F. L. & Garrido, A. F. S. (2007). Finalidade das estratégias de supervisão utilizada em ensino clínico de Enfermagem. *Texto Contexto de Enfermagem*, 16(4), 599-608. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/tce/v16n4/a03v16n4.pdf>

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos* (3.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

REFERÊNCIAS JURÍDICAS

Decreto-Lei n.º 166, de 5 de agosto de 1992, República Portuguesa.

JOSSEMAR DE MATOS THEISEN & ADRIANA FISCHER

jossemardematos@gmail.com; fischer.furb@gmail.com

UMINHO – UNIVERSIDADE DO MINHO / UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS,
RIO GRANDE DO SUL; FURB - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO APOIO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS

RESUMO

O ingresso no ensino superior desafia universitários a vivenciarem novas situações de ensino e aprendizagem, originando outras posturas e identidades para administrar práticas de leitura e escrita propostas na universidade. Nesse contexto, o uso das tecnologias digitais pode contribuir para a realização das práticas de leitura e escrita, que constituem os letramentos acadêmicos, uma vez que essas tecnologias digitais já integram outras práticas sociais dos estudantes. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar uma pesquisa realizada com universitários ingressos em um curso de Letras de uma universidade federal no sul do Brasil, a qual investiga como estes realizam as atividades de leitura e de produção textual escrita propostas pela universidade e como fazem uso das tecnologias digitais para a realização das mesmas. Os dados foram coletados com três estudantes no ano de 2013, após terem cursado a disciplina de Produção da Leitura e Escrita I. A pesquisa realizada é de caráter qualitativo, caracteriza-se por uma perspectiva etnográfica e os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com os acadêmicos. As análises baseiam-se nas marcas discursivas, que indicam como esses estudantes realizam as suas produções acadêmicas com o auxílio da Internet. O aporte teórico está centrado nos Novos Estudos dos Letramentos, com ênfase nos letramentos acadêmicos e, em abordagens que estudam as tecnologias digitais no ensino e aprendizagem. Os resultados da investigação apontam que os universitários, ao receberem determinada tarefa acadêmica, priorizam a busca por materiais de referência na Internet ao invés do suporte impresso. Os estudantes costumam ler *online*, por exemplo, resenhas de livros, para depois realizarem a leitura impressa dos livros propostos no curso. Assim, sentem-se mais seguros para produzir suas resenhas e resumos, pois, para além da estrutura, também sentem a necessidade de entender o funcionamento da resenha. Portanto, os dados indicam que as tecnologias digitais dão suporte às práticas de leitura e escrita em contextos acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE

Tecnologias digitais; universitários; letramentos acadêmicos

INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) fazem parte da sociedade contemporânea, nas diferentes práticas sociais, tornando-se fundamental o seu conhecimento para atuar e se engajar nesta sociedade, permeada pelas TDIC (Almeida & Valente, 2011). Esse aspecto influencia os modos de ensino e aprendizagem em contextos educacionais, desde a educação básica até o ensino superior, ao passo que, cada vez mais, as crianças, adolescentes, jovens e adultos estão se apropriando do uso das tecnologias digitais em sua rotina, para diferentes finalidades. Desse modo, as TDIC podem contribuir para o desenvolvimento de um processo contínuo de aprendizagem no ensino superior, especificamente, nas práticas de leitura e escrita, que constituem os letramentos acadêmicos, pelo fato de considerar que as tecnologias digitais já integram outras práticas sociais dos universitários.

O ingresso dos estudantes no ensino superior é permeado por diversificadas práticas de letramentos e impõe também, diferentes domínios, como o uso da linguagem científica, da prática de leitura e da escrita próprias do meio acadêmico. Esses aspectos demandam dos universitários novas posturas, novos modos de interagir com os conhecimentos, novos modos de expressar suas aprendizagens, de acordo com as regras exigidas nesse novo contexto de estudos. Nessa perspectiva, o presente artigo tem por objetivo abordar como os universitários realizam as atividades de leitura e produção textual escrita propostas pela universidade e como fazem uso das tecnologias digitais para a realização das mesmas.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com três universitários, ingressos em um curso de Letras de uma universidade federal no sul do Brasil, no ano de 2013, após terem cursado a disciplina de Produção da Leitura e Escrita I, em que tiveram muitas propostas de leitura e produção textual acadêmica. Para o presente estudo, foram selecionadas três entrevistas que apresentam regularidades em comum, quanto ao uso das tecnologias digitais para a realização das práticas de leitura e escrita solicitadas pela universidade.

Para o presente estudo busca-se aporte teórico na teoria sociocultural dos Novos Estudos dos Letramentos (Street, 2003; Barton & Hamilton, 2000; Fischer, 2007) e nos letramentos acadêmicos (Lea & Street, 2006; Monte Mór, 2012; Fischer, 2008, 2011). Para os aspectos referentes às TDIC, destacam-se Moita Lopes (2012), Leffa (2006); Xavier (2005) e Theisen (2014). Os Novos Estudos dos Letramentos, liderados, dentre outros, por

Street (2003), têm sido centrais na teorização da complexidade dos letramentos como práticas sociais, históricas, culturais e, engloba também, a presença das tecnologias digitais em diferentes contextos, impresso ou *online*.

Para responder ao objetivo deste estudo, o presente artigo está dividido em duas seções teóricas: *Novos Estudos dos Letramentos como apoio teórico para as práticas de leitura e escrita na universidade* e *O uso das tecnologias digitais como suporte na realização das atividades acadêmicas*. Na sequência, apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa realizada e a análise dos dados. A última seção traz as considerações finais advindas das discussões conduzidas ao longo do artigo.

OS NOVOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS COMO APOIO TEÓRICO PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE

Os Novos Estudos dos Letramentos (NLS – *New Literacy Studies*) enfatizam os estudos dos letramentos como um fenômeno complexo, o qual faz parte de diferentes práticas de leitura e escrita, permeado pelas questões culturais, sociais e tecnológicas, dentre outras. Os NLS, dentro de uma perspectiva social, consideram as múltiplas manifestações das linguagens e os modos de como os indivíduos atuam nos diferentes eventos textuais e discursivos (Freebody & Luke, 2003).

Os NLS estão relacionados a determinadas práticas sociais específicas. Segundo Street (2003), existem várias práticas sociais em diferentes contextos, e por isso o termo letramento (no singular) passaria a ser escrito e usado como letramentos (no plural). Outros teóricos que enfatizam os NLS (Gee, 2004; Fischer, 2007; Vóvio, 2010) consideram a leitura e a escrita nas diferentes práticas sociais, que envolvem o texto escrito e suas múltiplas semioses. Para Street (2006), inserir-se em práticas de letramentos significa o sujeito estar envolvido em diferentes práticas sociais nas quais são levados em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, identitários e também, pode-se acrescentar as ferramentas tecnológicas digitais.

Dentro da perspectiva dos NLS, Gee (2001) destaca que o contexto em que os sujeitos estão inseridos também precisa ser considerado, assim como as formas de falar, ouvir, ler, escrever, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir que se tornam visíveis pelos Discursos, com D maiúsculo e no plural (Gee, 2001; Fischer, 2007), os quais representam essas formas sociais e históricas de ser no mundo, que constituem o processo da linguagem. Nesse sentido, não se pode ignorar o conhecimento anterior dos

estudantes, quando estes ingressam no ensino superior, é preciso aproveitar e direcionar para seus estudos acadêmicos.

O desenvolvimento dos letramentos acadêmicos envolve conhecimentos de como funcionam as atividades solicitadas pela universidade e as relações estabelecidas para as suas produções. Assim como os meios utilizados pelos universitários para se sentirem inseridos na esfera universitária, o uso das tecnologias digitais se destaca como um apoio na realização das atividades acadêmicas. Desde a realização de pesquisa dos gêneros acadêmicos, resenhas, resumos, artigos científicos, da mesma forma que pesquisar diferentes assuntos, e para realizar suas produções. Por exemplo, procurar por imagens para inserir em uma apresentação em *Power-Point*, um vídeo no *Youtube* ou *clips* de músicas. Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita podem ser consideradas como uma forma de “realizar linguisticamente objetivos específicos em uma situação sócio-histórico-cultural que transcenda exigências avaliativo-acadêmicas”, (Fischer, 2008, p. 3). Esse aspecto considera que os gêneros acadêmicos desenvolvidos na universidade consigam preparar os futuros profissionais para inserir-se em diferentes práticas sociais na sociedade. Segundo Theisen et al. (2014), as práticas em contexto acadêmico têm como principal objetivo de preparar os estudantes para a área de conhecimentos que vão atuar profissionalmente, uma vez que a universidade é o espaço dessa formação.

Em conformidade com os enfoques até aqui mencionados, a próxima seção traz contribuições teóricas das tecnologias digitais como suporte para a realização das atividades solicitadas pela universidade, o que remete ao desenvolvimento dos letramentos acadêmicos.

○ USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO SUPORTE PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS

As tecnologias digitais estão presentes em diferentes práticas no cotidiano das pessoas. Porém, muitas as utilizam diariamente e não consideram como uma efetiva prática de leitura e escrita. Por exemplo, ler e responder uma mensagem em aparelhos digitais, *smartphone*, iPod, iPhone, *laptops*, nem sempre é considerada uma prática de leitura e escrita. Esse fato pode estar relacionado a uma apologia antiga, ligada somente ao impresso, o qual era o portador do conhecimento. Moran (2000, p. 51) afirma que “na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e a tecnologia; a integrar o individual, o grupal e o social”. A inserção das tecnologias

digitais está provocando alterações nos modos de escrever e de ler, pois o uso dessas ferramentas tecnológicas implica novos modos de relação entre sujeitos e o modo de adquirir conhecimentos. Para Vóvio e Souza (2005), as práticas de leitura e escrita são delimitadas por configurações singulares, relacionadas com as histórias de vida, das práticas e atividades de que os sujeitos tomam parte em seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem.

As práticas de leitura e escrita, com o auxílio das tecnologias digitais, podem contribuir para desenvolver uma aprendizagem prazerosa. Para Valente (2008), as TDIC acionam diferentes processos cognitivos, trata-se de uma nova forma de expressar e interagir seus pensamentos. Quando incorporadas às tecnologias digitais nas práticas de leitura e escrita, ampliam as possibilidades para uso de linguagens não-verbais. Segundo Xavier (2005), os modos de ler e escrever com as tecnologias incluem os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, pois o suporte sobre o qual estão os textos digitais é também digital.

Quanto ao uso do computador como fonte de pesquisa, os autores Leffa (2006) e Buzato (2009) defendem que seu uso instiga a aprendizagem. Para Leffa (2006), as TDIC podem contribuir para aprendizagem de línguas estrangeiras. Também Moita Lopes (2010), ao relacionar a linguagem com a tecnologia, destaca que a *Web 2.0* permite que as práticas sociais dos letramentos digitais ampliem do individualismo para o coletivismo permeado por uma multiplicidade de discursos. A aprendizagem, cada vez mais, acontece na interação, no coletivo, esse fato se evidencia com a inserção das TDIC, as práticas de letramentos digitais proporcionam essa interação. Nesse sentido, ressalta-se a importância de aliar as tecnologias digitais nos contextos educacionais, principalmente o universitário, onde se desenvolve formação de profissionais para atuarem em uma sociedade cada vez mais altamente tecnológica.

As TDIC contribuem para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e efetiva, assim como permite que os indivíduos, segundo Theisen (2014), compartilhem suas experiências como leitores e produtores em meio multimodal. Essa interação proporcionada pela *Web* faz com que os estudantes deixem de ser apenas receptores. Para Silva (2003) e Theisen (2014), eles podem posicionar-se como sujeitos ativos e construtores de seus percursos de aprendizagem. Cada vez mais os jovens, estudantes de diferentes modalidades participam de diferentes comunidades *online*, desde as redes sociais, como *Twitter* e *Facebook*; eles atuam também em diferentes comunidades para trocar informações sobre jogos *online*, livros,

filmes e músicas, dentre outros, ao mesmo tempo que possuem seus *blogs*, o que lhes permite serem produtores e leitores de maneira integrada. Todos esses aspectos são significativos para se discutir, neste artigo, como os universitários se apropriam das TDIC para seus estudos acadêmicos. A próxima seção apresenta, inicialmente, os procedimentos da investigação realizada e, em seguida, traz as discussões dos dados coletados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas, as quais representam diálogos entre o individual e o sociocultural. Esta pesquisa está ancorada em uma abordagem qualitativa (Denzin & Lincoln, 2006) e se apoia em referências teóricas relativas aos Novos Estudos dos Letramentos, principalmente os letramentos acadêmicos, e enfoques que abordam as tecnologias digitais como suporte para as práticas de leitura e escrita.

A pesquisa foi realizada em uma universidade federal, no sul do Brasil, com universitários, ingressos no ano de 2012, do curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português/Inglês e respectivas literaturas. A coleta foi realizada na universidade, no laboratório de informática, no início do segundo semestre letivo, após os estudantes terem cursado a disciplina de Produção da Leitura e Escrita I, a qual foi ministrada pela primeira autora deste artigo. Essa disciplina tem como objetivo oportunizar ao aluno condições que lhe permitam desenvolver uma prática reflexiva sobre a natureza, a estrutura e o funcionamento da língua, a fim de obter um bom desempenho linguístico nas diferentes situações de uso. Os conteúdos programáticos da disciplina são: discurso, texto e enunciação; modos de organização textual; textualidade e intertextualidade; textualidade e coerência- fatores de coerência; estrutura de resumo e resenha; prática de leituras e de produções de textos. A carga horária é de 65 horas para as aulas presenciais e 15 horas para leitura a distância.

A entrevista teve como roteiro as seguintes perguntas:

1. Como realiza as atividades de leitura e escrita solicitadas pela universidade?
2. Você se sente inserido nas atividades de leitura e escrita solicitadas pelo curso, teve alguma dificuldade para produzir as resenhas e resumos durante a disciplina de produção textual, no semestre passado?

Para o presente estudo, foram selecionadas três entrevistas que apresentam regularidades em comum nos aspectos referentes ao uso das

tecnologias digitais para a realização das práticas de leitura e escrita solicitadas pela universidade.

ANÁLISE DOS DADOS

A partir das declarações obtidas em cada pergunta, seguem os depoimentos dos universitários e suas respectivas análises nas seguintes subseções, a primeira *A realização das atividades acadêmicas na voz dos universitários de Letras* e a segunda *A inserção dos universitários nas práticas acadêmicas*. Com base nos resultados que aqui se apresentam, a presente pesquisa tem o intuito de contribuir para os estudos acerca dos letramentos acadêmicos, sob a perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos, especificamente sobre particularidades das tecnologias digitais como apoio para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, dos letramentos acadêmicos.

A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS NA VOZ DOS UNIVERSITÁRIOS DE LETRAS

As práticas de leitura e escrita advêm da relação do sujeito com as suas experiências, adquiridas nas interações sociais, em diferentes práticas e eventos em que participa, seja em meio impresso ou *online*. Quando os estudantes ingressam na universidade, são expostos ao uso de novas e múltiplas linguagens, novos gêneros discursivos e Discursos próprios, específicos, do meio acadêmico.

A primeira pergunta da entrevista teve como objetivo investigar como os universitários realizam as atividades de leitura e escrita solicitadas pela universidade. Uma marca discursiva em comum, presente nas vozes dos sujeitos entrevistados, é que costumam pesquisar em outras fontes, principalmente na Internet, antes de iniciarem as suas produções acadêmicas. Os universitários foram identificados como: U₁ (Universitário 1), U₂ (Universitário 2) e U₃ (Universitário 3). Seguem os depoimentos:

1) Após o professor dar o tema, assunto, pesquiso mais sobre o assunto na Internet, então junto o conhecimento eu faço um esquema de anotações e depois início o texto, se precisar vou inserindo citações no texto, é isso. U₁

2) Costumo realizar produções escritas procurando informações nos sites do respectivo assunto, e caso não ache vou até uma biblioteca. U₂

3) Em geral, uma das primeiras ações após receber a proposta de um trabalho a ser realizado extraclasse é pesquisar na Internet um pouco mais sobre o assunto ao qual se refere a atividade. Em se tratando de um livro, sempre gosto de ler a resenha apresentada por outras pessoas, até para me inteirar e compreender melhor do que se trata o livro. Na sequência, após a leitura do livro/texto, passo a elaborar a resenha ou resumo. Gosto de destacar pontos que acho importantes ao longo a leitura, o que facilita a elaboração do resumo/resenha. U3

Quadro 1: Universitário1, Universitário 2 e Universitário 3

Os três universitários costumam utilizar a Internet como fonte de pesquisa, a qual funciona como um apoio na realização das atividades acadêmicas, como se pode perceber nos três depoimentos:

(...) pesquiso mais sobre o assunto na Internet;

(...) procurando informações nos sites do respectivo assunto;

(...) é pesquisar na Internet um pouco mais sobre o assunto ao qual se refere a atividade.

Essas declarações dos universitários vêm ao encontro com a defesa de Leffa (2006), que as TDIC, o computador conectado à Internet, pode ser um grande aliado na educação como fonte de pesquisas. Também, nesse mesmo contexto das tecnologias digitais como apoio nos estudos, destaca-se Buzato (2006), sobre pesquisar na Internet para inserir-se em outras práticas que exigem reflexão, autonomia e criticidade. Como defendem esses autores, em conformidade com a posição das autoras deste artigo, as TDIC funcionam como apoio nos estudos, na realização das produções textuais e não anulam os materiais impressos, presentes, por exemplo, em acervos de bibliotecas. Conforme o segundo depoimento, de U2, depois de pesquisar na Internet e caso não encontre informações sobre o assunto que necessita, vai “até uma biblioteca”. Esse dizer indica que os estudantes, mesmo utilizando a Internet como fonte de pesquisa em um primeiro momento, costumam frequentar e realizar pesquisas na biblioteca também.

Os universitários realizam suas pesquisas primeiramente na Internet, porque essa fonte de pesquisa faz parte de outras práticas sociais da vida deles. Segundo Street (2009), ler e escrever são, em qualquer contexto, uma questão de poder e autoridade. Esse aspecto apontado pelo autor evidencia-se na universidade, em que os universitários vão construindo seus saberes e utilizam seus Discursos primários e secundários para se

inserir em práticas de letramento dominante (Gee, 2001), tão características da esfera acadêmica, para conseguirem realizar as produções solicitadas na universidade.

Quanto ao modo que os universitários se organizam para conduzir suas produções, além de realizar primeiramente pesquisas na Internet, U₁ menciona: “faço um esquema de anotações e depois inicio o texto”. Após realizar leitura sobre o assunto, produz esquemas para ajudar na organização das ideias e conseguir produzir o texto. Já U₃ destaca: “gosto de ler a resenha apresentada por outras pessoas (...). Na sequência, após a leitura do livro/texto, passo a elaborar a resenha ou resumo (...), o que facilita a elaboração do resumo/resenha”. Esse estudante realiza a leitura de resenhas para sentir-se mais seguro, quando for produzir a sua, sente a necessidade de entender como funciona o gênero em outras produções desse mesmo tipo.

A disponibilidade de realizar leituras de resenhas é viabilizada mais pelo fato de U₃ utilizar as TDIC, por acessar os textos via *Web*, para seus estudos. Talvez pudesse ser mais difícil encontrar resenhas impressas em uma biblioteca, por não conhecer os mecanismos de buscas em periódicos impressos depositados na Biblioteca. A esse respeito, Moita Lopes (2010) destaca que a *Web* tem o papel de difundir novos modos de escrita, de leitura e de acesso à informação e, por conseguinte, também, novos espaços para divulgação de vozes e discursos. O autor destaca que “os letramentos digitais podem ser compreendidos como espaço de discussão, de reinvenção social, de agenciamento e de transgressão” (Moita Lopes, 2010, p. 394). Com acesso e uso da *Web*, das tecnologias digitais, é possível estabelecer uma conexão entre os estudos, nesse caso, em espaço acadêmico, para ajudar nas produções textuais, conforme destacado nos depoimentos desses três universitários.

A próxima subseção destaca percepções, na voz dos estudantes, sobre a inserção deles em práticas de leitura e produção textual solicitadas pela universidade, se eles se sentem inseridos nessas práticas e por quê.

A INSERÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS EM PRÁTICAS ACADÊMICAS

As práticas de leitura e escrita são atividades que compreendem e envolvem processos individuais e conhecimentos adquiridos em outras diferentes práticas sociais. Nessa perspectiva, espera-se que os universitários desenvolvam suas identidades acadêmicas, para se inserirem na comunidade universitária, ao realizarem as suas produções acadêmicas. Para

isso, eles necessitam entender como funcionam os Discursos dominantes desse novo meio. Com base nesse enfoque, foi investigado sobre a inserção dos estudantes quanto às atividades de leitura e escrita solicitadas pelo curso, principalmente os gêneros acadêmicos, resenhas e resumo. Seguem os depoimentos:

4) Sim, pois todas as atividades são vinculadas com o nosso dia a dia, assuntos que estamos vendo na TV ou na Internet, isso ajuda para escrever nossos textos dissertativos. Geralmente as propostas de atividades são ministradas em sala de aula, o que facilita para tirar dúvidas com a professora e ajuda dos colegas. Acho que não tive dificuldades, sempre leio os assuntos da aula em casa, pesquisei algumas resenhas na Internet para fazer a última, que valia bastante nota. U1

5) Sim, ao optar por Letras já estava mais ou menos ciente do quanto iríamos escrever (mas o número de atividades foi maior que o esperado), e as atividades de leitura e escrita são ótimas, nos fazem pensar e por nossas ideias em questionamento, muito legais mesmo. Quase sempre gosto e consigo entender os assuntos para fazer outros textos. Mas, para fazer as resenhas que precisei pesquisar e ver outras, modelos, sabe. U2

6) Sim, me sinto inserida. Na realidade, a maioria das atividades é na verdade uma prática comum para mim, uma vez que trabalho diretamente na elaboração de textos, através de relatórios e projetos. Não tive dificuldades para fazer as resenhas e resumos. U3

Quadro 2: Depoimentos de Universitário 1, Universitário 2 e Universitário 3

Segundo os depoimentos 4), 5) e 6), os universitários sentiram-se inseridos com as atividades de produções textuais realizadas no semestre anterior da pesquisa, na disciplina de Produção da Leitura e Escrita I. Um dos motivos dessa inserção pode ser pelo fato de as atividades desenvolvidas terem de certa forma, alguma relação com o contexto desses estudantes participantes da pesquisa. No depoimento (4) de U1, ele afirma: “as atividades são vinculadas com nosso dia a dia, estamos vendo na TV ou na Internet”. U1 conseguiu estabelecer relações entre os assuntos solicitados para a realização das produções, com assuntos que estavam presentes no seu cotidiano, esse aspecto ajudou-o na realização de suas produções. Nesse mesmo depoimento (4), U1 destaca: “pesquisei algumas resenhas na Internet”. Mesmo que U1 conhecesse o assunto, precisou pesquisar e ler outras resenhas para entender seu funcionamento. Essa afirmação, também é destacada por U2, no depoimento 5): “mas, para fazer as resenhas que precisei pesquisar e ver outras, modelos, sabe”. Os estudantes buscam meios de conseguir produzir o Discurso dominante (Gee, 2001), exigido no meio acadêmico.

No depoimento 6), U3 destaca que: “a maioria das atividades é na verdade uma prática comum para mim, uma vez que trabalho diretamente na elaboração de textos, através de relatórios e projetos”. As atividades de produções solicitadas pela universidade não foram novas para U3, uma vez

que já tinha contato, devido a sua atuação profissional. Para Fischer (2007), ao discutir os letramentos acadêmicos, enfatiza a importância de conduzir as práticas de letramentos, a partir das experiências sociais dos alunos. Nesse sentido, para que ocorra essa prática é necessário a universidade encontrar meios de conhecer melhor seus alunos e as práticas de letramentos em que eles estão engajados para direcionar uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os universitários sentem-se inseridos nas práticas de leitura e produção escrita desenvolvidas pela universidade, ainda que não explicitem como se dão orientações didáticas das disciplinas para condução dessas práticas. Mesmo quando possuem dificuldades, procuram encontrar formas de estudos, com professores, colegas e pesquisas em casa, na Internet. Conforme os depoimentos na Figura 1, os universitários, ao receberem determinada tarefa acadêmica, priorizam a pesquisa na Internet, ao invés do suporte impresso. Do mesmo modo, também destacaram que costumam ler *online* as resenhas dos livros, para depois realizarem a leitura impressa dos livros ou para produzirem as suas resenhas.

Nesse sentido, os estudantes pesquisam na Internet, se apropriam das tecnologias digitais para realizarem as suas produções e sentem-se mais seguros para produzir suas resenhas e resumos. Dessa forma, os dados indicam que as tecnologias digitais funcionam como um apoio e suporte às práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico, colaboram para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos. Este dado pode contribuir para que os cursos universitários insiram orientações, relativamente ao uso das tecnologias, como apoio a essas práticas ou que, efetivamente, oportunizem produções em meios digitais, que possibilitem a esses estudantes se sentirem e se assumirem, cada vez mais, produtores ativos dos conhecimentos acadêmicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, N. M. P. E. & Valente, J. A. (2011). *Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton; M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.). *Situated literacies: reading and writing in context* (pp. 7-15). London: Routledge.

- Buzato, M. E. K. (2006). As (outras) quatro habilidades. *Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação a Distância*, 1(1). Acedido em <http://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos%20pdf/artigo4.pdf>
- Buzato, M. K. (2009). Novos letramentos e apropriações metodológicas: conciliando, heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In A. E. Ribeiro; R. B. Silva; J. C. Sobrinho & A. M. N. Villela (Orgs.) *Linguagem tecnologia e educação* (pp. 91-102). São Paulo: Petrópolis.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Fischer, A. A. (2007). *Construção de letramentos na esfera acadêmica*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Fischer, A. (2008). Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 30(2), 177-187.
- Fischer, A. (2011). Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *Scripta*, 15(28), 37-54.
- Freebody, P. & Luke, A. (2003). A Literacy as engaging with new forms of life: the four role models. In G. Bull & M. Anstey (Eds.), *The Literacy Lexicon* (2nd ed.) (pp. 52-57). Sidney: Prentice Hall.
- Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 8(44), 714-725.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Lea, M. R.; Street. & B. V. (2006). The Academic Literacies Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Leffa, V. J. (2006). A aprendizagem de línguas mediada por computador. In V. J. Leffa (Org.), *Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos* (pp. 12-30). Pelotas: Educat.
- Moita Lopes, L. P. (2010). Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49(29), 393-417.
- Moita Lopes, L. P. (2012). O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In I. Signorini & R. S. Fiad (Orgs.) *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios* (pp.204-229). Belo Horizonte: Editora UFMG.

- Monte Mór, W. (2012). Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In I. Signorini & R. S. Fiad (Orgs.), *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios* (pp. 171-190). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Moran, J. M. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Silva, E. T. (Coord.). (2003). *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez.
- Street, B. (2003). What's 'new' in New Literacies Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91.
- Street, B. (2006). Perspectivas interculturais sobre letramento. *Filologia linguística do português*, 8, 465-488.
- Street, B. (2009). Academic literacies approaches to genre? In V Simpósio Internacional de Estudo dos Gêneros Textuais (SIGET). Acedido em http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/academic_literacies_approaches_to_genre.pdf
- Theisen, M. J. (2014). Novos Estudos dos Letramentos: novas práticas de leitura e escrita. *Entrepalavras*, 4, (pp.164-179).
- Theisen, M.J., van Hattum-Janssen, N. & Alves, A.C. (2014). Investigação sobre a prática do gênero acadêmico relatório de projeto em um curso de Engenharia em Portugal. In A. Fischer & O. L. Heining, *Linguagens em uso nas Engenharias* (pp. 38-54). Blumenau: Edifurb.
- Valente, J. A. (2008). Por quê na educação? In: *Brasil. Ministério da Educação. Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC* (pp. 1-20). Brasília: Proinfo.
- Vóvio, C. L. & Souza, A. L. S. (2005). Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In A. Kleiman & M. L. Matêncio (Orgs.), *Letramento e formação do professor* (pp. 41-64). Campinas: Mercado de Letras.
- Vóvio, C. L. (2010). Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a pluralidade. *Perspectiva*, 28(1), 1-27.
- Xavier, A. C. (2005). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez.

JULIANA DORETTO

j.doretto@uol.com.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

“ESCREVE-NOS”: UMA ANÁLISE DAS CARTAS DA *VISÃO JÚNIOR*

RESUMO

Este trabalho é derivado de pesquisa de doutoramento (bolsa Capes 0860/13-1), que trata da participação do leitorado no jornalismo infantil no Brasil e em Portugal. Nesse sentido, discutimos o que Buckingham (2009, p. 23) entende como direito à participação nos *media*: é preciso “ver as crianças a conseguirem falar mais directamente, colectivamente e aos produtores e legisladores”. Nesta proposta, analisamos cartas enviadas à revista mensal *Visão Júnior*, única publicação jornalística destinada às crianças em Portugal, para leitores de seis a 14 anos.

Silva (2014), que estudou as cartas dos leitores da imprensa portuguesa, ressalta que o espaço democrático que poderia ser proporcionado pela seleção de missivas do leitorado esbarra em obstáculos como a seleção do que é publicado (que privilegia redações curtas) e a escassez de espaço.

Em nossa pesquisa, analisamos as cartas divulgadas no primeiro semestre de 2014 pela *Visão Júnior*. Foram 42 correspondências publicadas, e em apenas quatro delas não houve algum tipo de resposta da revista, o que aponta certo movimento dialógico, maior do que mostrado por Silva no jornalismo para adultos. Isso é confirmado pela análise de algumas dessas respostas. Destacamos aqui 12 positivas (aceitando e implementando sugestões), cinco solicitando mais informações para as crianças (a fim de concretizar as pautas) e duas dizendo que não é possível atender à solicitação.

Observamos ainda que as sugestões de pauta são as que predominam (28 cartas, ou cerca de 70%), o que indica uma audiência infantil ativa. Mas apenas quatro mensagens fazem críticas ou apontam erros, o que pode denotar pouca confiança das crianças de que a revista vá confessar deslizes. Nota-se também que 28 mensagens foram enviadas por meninas: o que sugere que elas sejam uma audiência mais ativa do que os meninos.

PALAVRAS-CHAVE

Jornalismo; infância; audiência; participação do leitor

INTRODUÇÃO

“Gosto muito da vossa revista e compro-a todos os meses. Mas há um pormenor que não me agrada muito. Por exemplo, na revista de março, os passatempos são todos até aos 12 anos. Eu tenho 13 e gostaria de participar mas não posso!”. A reclamação é da leitora Ana Filipa Fomes e está publicada na seção “Correios dos leitores”, da revista portuguesa infantojuvenil *Visão Júnior*. Na continuação da missiva, Ana Filipa diz que “uma revista júnior abrange, supostamente, leitores até aos 18 anos”. Ao que a *Visão Júnior* responde: “(...) nos passatempos de março, o limite de idades vai até aos 14 anos, exceto no passatempo da exposição Planeta Dinossauro”.

Nessas poucas linhas, há uma série de observações que se levantam: a insatisfação de Ana Filipa com a revista; seu entendimento do que seja uma publicação supostamente destinada a ela; a sua aposta de que o magazine possa mudar a situação que lhe desagrade; sua desatenção aos demais textos publicados; e o interesse da menina em ganhar um prêmio (os passatempos de que a revista fala são concursos em que a publicação pede aos leitores a confecção de trabalhos, como texto e objetos, e premeia os melhores). Em poucas linhas, desenham-se dúvidas sobre a credibilidade do jornalismo entre as crianças e as motivações do público infantojuvenil para ler um texto jornalístico a ele destinado – e, mais além, para se comunicar com a instância produtora desse material.

Fica claro, portanto, o potencial investigativo das correspondências recebidas e publicadas pela imprensa infantojuvenil, tanto para descobertas sobre a produção jornalística desse ramo especializado quanto para análises sobre as infâncias contemporâneas – não entendemos que há uma única, homogênea e uníssona, mas múltiplas, que se desenham de acordo com o contexto social, econômico e cultural em que as crianças vivem e com as mediações que experimentam, de adultos e grupos de pares (Corsaro, 2011).

O que nos interessa aqui, porém, é o cruzamento desses dois pontos: o discurso jornalístico para crianças ajuda a dar forma ao que hoje se chama de infância e vice-versa. Ou seja, ao falar para as infâncias, o jornalismo faz parte do enquadramento social e cultural que dá forma ao que hoje se entende por “ser criança”, suas linhas definidoras e que a delimitam do que é “ser adulto”. Nossa perspectiva teórica parte do que Buckingham (2009, p. 23) entende como direito à participação dos mais novos na mídia: é preciso “ver as crianças a conseguirem falar mais directamente, colectivamente e aos produtores e legisladores”, porque isso é uma forma de “garantir que os *media* se mantêm relevantes”, mas “as crianças só

serão capazes de se *tornarem* competentes se forem tratadas como *sendo* competentes” (Buckingham, 2009, p. 26).

Derivado de pesquisa de doutoramento (bolsa Capes 0860/13-1) que trata da participação do leitorado no jornalismo infantil no Brasil e em Portugal, este trabalho tem como objetivo pesquisar sobre as cartas enviadas à revista mensal *Visão Júnior* – única publicação jornalística destinada às crianças em Portugal, para leitores de seis a 14 anos – e publicadas na seção “Correios dos Leitores”.

DIREITO À PARTICIPAÇÃO

A Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada na Assembleia da Organização das Nações Unidas em 1989, estabeleceu três grandes grupos de direitos às crianças: os de proteção e os de provisão (os chamados direitos passivos) e os de participação (uma inovação do documento, expresso, por exemplo, no direito à liberdade de expressão ou à vida cultural). Buckingham (2009, p. 18), no entanto, afirma que é preciso ir além e discutir os direitos das crianças à representação: “não apenas para que as crianças sejam representadas mas também para que elas se possam representar a si mesmas”.

Não se pode compreender essa nova esfera de prerrogativas sem relacioná-la à mídia e, mais do que isso, à participação dos mais novos nos veículos de comunicação. Há o viés da representação estereotipada da infância na mídia, que vem sendo combatido com algum peso nos estudos acadêmicos sobre comunicação e crianças, mas o que Buckingham advoga é que os mais novos possam também tomar parte tanto da produção do conteúdo midiático quanto da discussão sobre a regulação da mídia (para além de serem representados por grupos de adultos que falam em seu nome). No primeiro caso, que é o que nos interessa aqui, podemos pensar no incentivo e na distribuição de materiais produzidos pelas próprias crianças e jovens – no que atividades de literacia midiática têm centrado esforço – ou nos canais de participação oferecidos por veículos de comunicação.

Buckingham (2009, p. 22) diz que “a proliferação dos novos meios e canais de distribuição permite a democratização da produção mediática. Muitas crianças têm agora acesso à tecnologia necessária para criar os seus próprios vídeos ou imagens, para imprimir publicações e para as publicar e distribuir a uma audiência muito mais vasta”. Mas o investigador britânico já se adianta às possíveis críticas a essa assertiva, ao afirmar que, além de haver um “fosso digital” entre as crianças (as que têm ou não

acesso a essas tecnologias), apenas a provisão de recursos e instrumentos não garante que os meninos e as meninas consigam de fato atuar na produção de suas representações. Um processo educativo voltado para isso é primordial para que as crianças consigam exercer esse direito.

Acrescentamos ao pensamento de Buckingham o fato de que, ainda que as crianças sejam estimuladas a produzir as próprias representações ou a refletir criticamente sobre as que são oferecidas pela mídia (e a repassar suas insatisfações aos meios produtores), é preciso ainda que uma terceira via esteja disposta a participar desse processo para que a prerrogativa das crianças se efetive. Os veículos midiáticos precisam ouvir as crianças, debater sobre as vozes dissonantes e implementar mudanças. O trabalho de Silva (2014) sobre as cartas dos leitores na imprensa portuguesa, apesar de estar voltado ao jornalismo para adultos, ajuda a clarificar essa ideia. A pesquisadora de Portugal explica que o espaço democrático que poderia ser proporcionado pela seção de missivas do leitorado esbarra em obstáculos como a seleção do que é publicado (que privilegia textos curtos e a correção de informações divulgadas erroneamente pelo veículo) e a escassez de espaço:

Podemos afirmar que a forma como as cartas dos leitores são entendidas, no quotidiano das redacções analisadas [*Diário de Notícias, Expresso, Visão, e Metro*] se situa entre estes dois pólos – de um lado, uma compreensão normativa e idealizada (bem como algumas atitudes que a materializam) das funções que as cartas dos leitores podem cumprir; e, de outro, práticas e comportamentos que se coadunam com uma gestão meramente “administrativa” da secção e que, de certa forma, tornam o espaço das cartas, enquanto lugar de comunicação pública, algo limitado ao nível das suas potencialidades no que respeita ao pluralismo e diversidade de vozes que aí podem intervir. (Silva, 2014, pp. 361-362)

Segundo a autora, a imprensa portuguesa recebe uma quantidade de correspondência do leitorado inferior ao que se passa em outros países, e um dos motivos para essa desvalorização desse espaço estaria na “percepção negativa [do leitor] acerca de alguns dos procedimentos da actividade jornalística, associando-os muitas vezes a uma ideia de manipulação ou encobrimento intencional da realidade” (Silva, 2014, p. 368). Desenvolvendo essa afirmação em pormenor: em questionários aplicados a leitores autores de cartas enviadas, a pesquisadora concluiu que, para essa parcela do leitorado, por vezes nem valeria a pena escrever à imprensa, principalmente

se houver discórdia em relação ao texto do veículo de comunicação, já que não haveria interesse dos jornalistas em divulgar possíveis novas versões ou entendimentos dos casos.

Se analisássemos a presença de vozes de crianças nas seções de cartas de veículos da imprensa adulta, não seria surpresa se encontrássemos nulidade de discursos infantis, ou algo muito perto disso. As crianças não são, em geral, ouvidas pela imprensa em assuntos do noticiário geral e mesmo nas temáticas em que são diretamente envolvidas os grupos adultos de representação aparecem como seus porta-vozes (Marôpo, 2009). Mas, nos veículos destinados a elas, como se dá a divulgação da opinião dos leitores e como ela interfere no processo de produção?

Nesse sentido, a professora Cynthia Carter, da Universidade de Cardiff, tem um trabalho de referência. Ela tem se dedicado a investigações sobre o *Newsround*, telejornal diário para as audiências infanto-juvenis (de oito a 12 anos), no ar há quatro décadas no Reino Unido. Um dos seus trabalhos traz análises dos comentários de jovens leitores a notícias publicadas no site do telejornal, com o objetivo de entender com os mais jovens lidam com notícias sobre eventos traumáticos – especificamente sobre a guerra do Iraque e suas consequências. Ela faz a ressalva de que, enquanto no programa televisivo as notícias são mais superficiais, versando sobre curiosidades, animais e vida natural e celebridades, a página *Web* da atração televisiva tem roteiro mais variado de assuntos, já que a atualização é contínua e o espaço para divulgação não é limitado como os cerca de cinco minutos que o *Newsround* ocupa na TV britânica. Além disso, a assimetria entre produtores e receptores da notícia é menor, já que não apenas as crianças podem escrever seus pensamentos no site do programa como também os profissionais costumam ler esses relatos.

Suas interpretações sobre os comentários escritos por crianças e jovens (de 10 a 16 anos) dizem que, enquanto estudos acadêmicos se voltam para medir o medo e angústia infantil frente a essas notícias e buscam indicar fórmulas para os pais protegerem os filhos dessas emoções, os jovens leitores que escrevem no site do *Newsround* relatam que, de fato, algumas crianças admitem que ficam assustadas com a guerra do Iraque, mas outras, no entanto, dizem que o que mais os aflige é o fato de os adultos não escutarem suas opiniões: “As crianças repetidamente dizem aos adultos que elas querem ser aceitas como cidadãos com certas opiniões e direitos. Afinal, isso é justo. Elas têm de viver com as consequências das ações das decisões tomadas por adultos quanto têm pouca chance de influenciar essas decisões” (Carter, 2004, p. 79).

Em outro artigo, feito em parceria com Stuart Allan, ela afirma que os leitores mostram, em seu texto, um esforço para se manter informados e

Oferecem evidências valiosas de conhecimento dos acontecimentos mundiais dos usuários, a sua vontade de se envolver com diferentes pontos de vista, e suas percepções de semelhanças e diferenças em relação à forma como os meios de comunicação para adultos tendem a relatar tais eventos. (Carter & Allan, 2005, p. 8)

Ou seja, há consciência de que a notícia é uma construção narrativa, e não um reflexo de uma suposta realidade. Segunda ela, as crianças e jovens, em seus comentários, contam ficarem mais ansiosos quando não sabem o que se passa do que quando são informados adequadamente sobre situações problemáticas, ainda que isso lhe cause angústia e preocupação. Diante do quadro observado, os pesquisadores recomendam que a provisão de notícias produzidas especificamente para crianças e jovens aumente, já que, na falta delas, os interessados buscam se manter informados em notícias para adultos e outras fontes disponíveis na Internet.

Em Portugal, não encontramos, em nossa pesquisa bibliográfica, nenhum trabalho que aborde a análise dos comentários do leitorado na mídia jornalística infantojuvenil. Nesse sentido, este artigo tenta iniciar o preenchimento desta lacuna, traçando uma primeira investigação sobre esse espaço de participação das crianças e jovens. Partimos então para um estudo de caso, envolvendo a revista portuguesa *Visão Júnior*.

VISÃO JÚNIOR

Editada pela Impresa Publishing, a *Visão Júnior* é um magazine mensal, de 68 páginas e tiragem de cerca de 25 mil exemplares, destinado a crianças de seis a 14 anos. Em outubro de 2014, completou uma década de existência como veículo independente (o primeiro número saiu em agosto do mesmo ano, mas como um suplemento da revista mãe, a *Visão*, um dos mais influentes magazines de informação geral do país). O *site* da Impresa¹ — num texto de apresentação da revista a pais, responsáveis e professores — fala resumidamente sobre a proposta da revista:

Tal como os pais gostam de ler a *Visão*, os mais pequenos também gostam de andar informados. Foi para eles que criámos a *Visão Júnior*, uma revista com artigos que os

¹ <http://www.impresa.pt/marcas/marca/2013-07-23-Visao-Junior>.

interessam, passatempos que os divertem... e claro, sempre com surpresas que eles adoram! A *Visão Júnior* é a única revista de informação dirigida aos mais novos que é recomendada pelo Plano Nacional de Leitura².

No “Estatuto editorial da *Visão Júnior*”³, está dito que se trata de: “uma revista mensal de informação geral dirigida a crianças e jovens que pretende dar, através do texto e da imagem, uma cobertura dos acontecimentos mais relevantes para essas faixas etárias” e que a “*Visão Júnior* respeita os princípios consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança”.

A diretora, Claudia Lobo, diz ainda que a *Visão Júnior* foca principalmente nos filhos dos que acompanham da *Visão*: “temos a sensação de estar a construir uma nova geração de leitores. Temos miúdos que nos escrevem a dizer que agora a *Visão Júnior* fica para o irmão mais novo e que eles já lêem a *Visão*”⁴. Não há dados oficiais disponíveis sobre o perfil do leitor da “*Júnior*”; a Impresa tem apenas números sobre os que seriam os pais dessas crianças. Segundo pesquisa de 2014⁵, a última a que tivemos acesso, os responsáveis pelos leitores são principalmente mulheres, com idade compreendida entre os 25 e os 44 anos, de classe alta e média e residente em regiões urbanas. Assim, estaríamos falando de crianças de famílias de rendimento médio a alto e de zonas citadinas, e talvez morando mais com as mães do que com os pais. Assumiríamos também que, por seu estatuto socioeconômico, são meninos e meninas com recursos tecnológicos, como acesso à Internet em casa e computadores pessoais. Esse então seria o universo de leitores autores das correspondências que estudaremos a seguir:

² Iniciativa do governo português, de responsabilidade do Ministério da Educação, destina-se, segundo o site do programa, “a criar condições para que os portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita”. Seus programas nucleares são “promoção da leitura diária em jardins de infância e escolas de 1.º e 2.º Ciclos nas salas de aula, promoção da leitura em contexto familiar, promoção da leitura em bibliotecas públicas e noutros contextos sociais e lançamento de campanhas de sensibilização da opinião pública, de programas de informação e recreativos centrados no livro e na leitura através dos órgãos de comunicação social”. Com a inclusão da revista no Plano (a partir de 2009), a *Visão Júnior* tenta incluir conteúdos relacionados com as propostas do Plano Nacional de Leitura e da Rede de Bibliotecas Escolares, enquanto estes últimos recomendam às Bibliotecas Escolares a assinatura da revista *Visão Júnior*.

³ Obtido na edição de maio de 2014 (p. 4).

⁴ “*Visão Júnior* leva leitores em visita guiada aos bastidores de uma revista”, reportagem publicada no site do jornal português “*Público*”. Acedido em <http://www.publico.pt/Media/visao-junior-leva-leitores-em-visita-guiada-aos-bastidores-de-uma-revista-1335902>

⁵ De março a maio e de setembro a dezembro de 2014. Dados fornecidos pela pesquisa Bareme Imprensa, da empresa de estudos de mercado Marktest.

ANÁLISE DAS CARTAS

A seção “Correio dos leitores” ocupa em geral uma página nas edições da *Visão Júnior*, mas por vezes pode aparecer em duas. Analisamos as correspondências divulgadas no primeiro semestre de 2014 pela revista (de janeiro a junho), e em duas dessas edições as cartas ocuparam duas páginas. Eventuais correções de erros cometidos pelo magazine também aparecem nessa seção.

Por meio da análise de conteúdo do tipo categorial — “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (Bardin, 2002, p. 39) —, organizamos os dados segundo três categorias: o autor do comentário (se é do gênero feminino ou masculino; se é adulto ou criança); a natureza da mensagem (crítica, sugestão, parabéns etc.); e como a revista responde a elas (a concretização da proposta de reportagem ou alteração do texto já publicado, por exemplo). No caso de cartas com duplo teor (como parabéns e críticas, juntos), escolhemos a que predominava na carta.

Foram 42 correspondências publicadas, ou seja, são em média sete cartas divulgadas por revista. Uma observação positiva é de que em apenas quatro delas não houve algum tipo de resposta da revista, o que aponta certo movimento dialógico, maior do que mostrado por Silva (2014) no jornalismo para adultos. Isso é confirmado pela análise de algumas dessas respostas. Nesse sentido, destacamos aqui 12 positivas (aceitando e implementando sugestões, em geral na própria edição da publicação da carta, ou avisando que a ideia já foi publicada), seis solicitando mais informações para as crianças (a fim de concretizar os pedidos de reportagem) e duas dizendo que não é possível atender a solicitação (por exemplo: a revista responde a uma menina de oito anos contando que não é possível publicar os trabalhos vencedores dos passatempos da revista – que premiam desenhos ou textos, por exemplo –, por falta de espaço; e, a uma garota de 12, o magazine afirma que não publica pôsteres de artistas). Mas, em 14 cartas, o magazine apenas agradece (sejam os “parabéns” ou os “agradecimentos” mas também algumas “sugestões”; ver Gráfico 1).

No Gráfico 2 (“O que as cartas dizem”), observa-se que as sugestões de pauta são as que predominam (28 mensagens), o que indica uma audiência infantil ativa. O que se chama aqui de “relato” é uma carta em que uma turma de alunos conta à *Visão Júnior* uma ação filantrópica que fizeram; e a “leitura conjunta” são mensagens em que crianças contam que leem a publicação com suas mães (o que indica uma mediação ativa dos

pais, no incentivo à leitura e à tentativa de participação na construção da revista). Apenas quatro mensagens fazem críticas ou apontam erros, o que pode denotar pouca confiança das crianças de que a revista vá confessar deslizes ou possa fazer mudanças mais profundas.

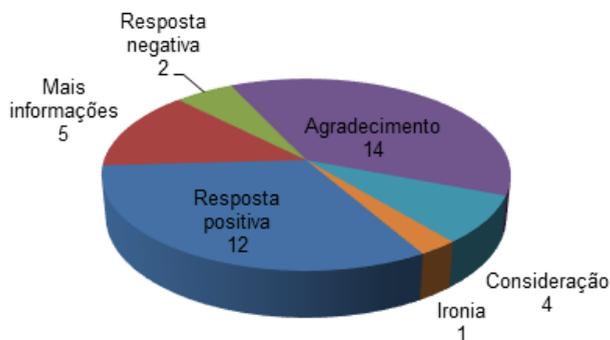


Gráfico 1: Como a revista responde

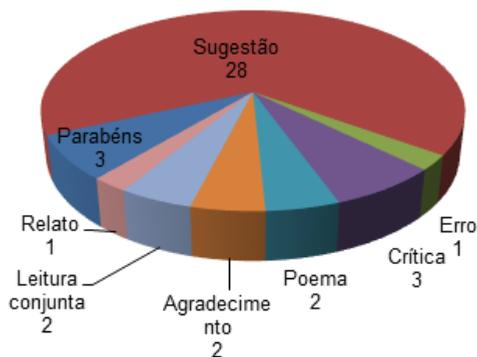


Gráfico 2: O que as cartas dizem

Nota-se no Gráfico 3 (“Quem envia as cartas”) que 28 mensagens publicadas foram enviadas por meninas. Nesse caso, chamamos de “coletiva” uma carta em que toda uma turma (professora e alunos) assinou a mensagem e classificamos como “não identificada” uma correspondência em que não fica claro se o remetente era criança ou adulto.

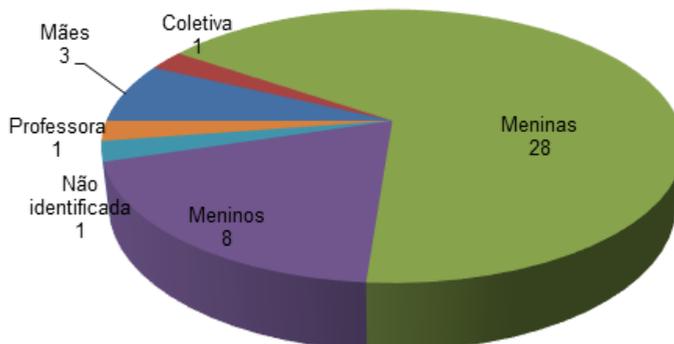


Gráfico 3: Quem envia as cartas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que foi exposto brevemente nos quadros acima mostra que as crianças entendem a produção do jornalismo infantojuvenil como um processo em que ela pode intervir, sugerindo temas para reportagens e ideias de seções ou afirmando que o veículo de comunicação segue um bom caminho, mas ainda é tímida em relação a fazer críticas ou apontar erros. Além disso, os dados revelam que as meninas parecem predominar na audiência ativa, destacando-se na ocupação do espaço para comunicações do leitor, ainda que a revista também seja acompanhada por mães (mais do que pais, como o perfil oficial do leitorado do magazine aponta) e por professores.

Isso parece se coadunar com o que afirma Buckingham:

As crianças podem ser mais competentes do que se acredita, mas continua a ser verdade que adquirem as competências de forma gradual. De certa forma, gera-se um ciclo vicioso de autoconfirmações: a maneira como pensamos sobre as crianças leva-nos a agir de forma especial em relação a elas. (Buckingham, 2009, p. 26)

Ou seja: toda vez que um menino ou uma menina toma a iniciativa (ou é estimulada a isso por meio de mediações) a escrever para um órgão de comunicação, expondo sua opinião, e a revista publica esse comentário e, mais do que isso, responde a ele, a criança (não apenas a remetente mas também a leitora) vê reforçada a imagem de sua categoria social como

ativa, crítica, reflexiva e participante – o que contraria tantos outros discursos sobre a infância, que reforçam suas características de fragilidade e de carência.

Isso gera um processo já descrito neste texto e preconizado pelo pesquisador britânico: as crianças só se tornarão competentes (e concretizarão seu direito a participar na comunicação social e a influir em suas representações midiáticas) se forem tratadas assim. Pedir, como fez Ana Filipa, no começo deste texto, que os passatempos da revista sejam destinados a ela é também uma forma de reivindicar uma representação menos generalista e parcial (nesse caso, que divide as crianças em faixas etárias estanques). É a criança pedindo que a olhem mais do que um ser com um par de anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Buckingham, D. (2009). O direito das crianças para os *media*. In C. Ponte (Org.), *Crianças e jovens em notícia* (pp. 15-27). Lisboa: Livros Horizonte.
- Carter, C. (2004). Scary news: Children's responses to news of war. In A. Biressi & H. Nunn (Eds.), *Mediactive - Issue 3* (pp. 67-84). London: Barefoot.
- Carter, C. & Allan, S (2005). Public service and the market: a case study of the BBC's Newsround website. *Intervention Research*, 1(2), 209-225.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância* (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Marôpo, L. S. B. (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, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Silva, M. T. (2014). *As cartas dos leitores na imprensa portuguesa: uma forma de comunicação e debate do público*. Covilhã: LabCom, UBI.

KARINA CARNEIRO ELIAN COSTA

karinaelian13@gmail.com

EDUCOMUNI/CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE-UNIBH

EDUCOMUNICAÇÃO: CAMPO, INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO

RESUMO

Esta pesquisa investiga a educomunicação como uma nova área do conhecimento, buscando conhecer o perfil do profissional educador, desafios da prática educadora, propondo uma reflexão sobre a interdisciplinaridade que o campo apresenta. A análise desses elementos estabelece um interfaceamento das áreas comunicação/educação, melhorando o processo ensino/aprendizagem, apontando a prática educadora como instrumento de transformação social.

A educomunicação objetiva educar cidadãos críticos para leitura dos meios de comunicação, promovendo formação integral que vivencia a realidade da sociedade em rede. É importante entender o contexto do processo educacional desta sociedade em transformação bem como o professor do século XXI e, como esse profissional pode promover uma prática cidadã, em tempos marcados pela influência da comunicação no processo de formação. Além da pesquisa bibliográfica, foram realizadas entrevistas em Minas Gerais e São Paulo com educadores, educadores, profissionais da comunicação e o disseminador da educomunicação no Brasil¹. Na pesquisa de campo, aliou-se teoria/prática com intervenções no espaço de formação profissional, ASSPROM (Associação Profissionalizante do Menor), onde jovens participam do curso de preparação para o mundo do trabalho.

Foram promovidas ações educadoras na formação dos adolescentes/aprendizes, com orientação profissional, atividades socioeducativas, cultura, saúde, políticas públicas, além daquelas que desenvolvem papel cidadão. O objetivo foi preparar esses jovens na visão empreendedora de mercado e formação, oferecendo oportunidades de acesso a outros saberes e questionamentos que perpassam conteúdos oferecidos nos espaços formais, trazendo a mídia para o processo.

Pensar em educomunicação é pensar numa prática inovadora, para atender uma demanda atual, interessada em tecnologia/mídias, que vive a era da informação. Quanto mais à educação relacionar com os meios de

¹ Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, Coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) do departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP. Vice-presidente (regional) do World Council: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4793259Y7>

comunicação, mais possibilitará uma educação mais usual ou pragmática, compatível com a realidade da sociedade atual.

PALAVRAS-CHAVE

Educomunicação; formação; interdisciplinaridade

EDUCOMUNICAÇÃO

O mundo hoje é dinâmico, veloz e apressado, cenário proporcionado pelo uso da Internet e da mídia no cotidiano das pessoas. Essa nova realidade também provocou alterações no universo educacional. Nessa perspectiva, a educomunicação é uma importante área de conhecimento que busca compreender e atualizar o contexto do processo educacional em uma sociedade em transformação.

O conceito de educomunicação² se formou no início dos anos 1980, para designar a atividade educativa que se propunha a trabalhar a comunicação por meio de diferentes recursos tecnológicos. Para o professor Ismar de Oliveira Soares, coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo – NCE/USP, desde 1996, e um dos mais destacados pesquisadores da Educomunicação na América Latina, a educomunicação constitui-se em:

Um conjunto de ações cuja finalidade é integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação, criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos e melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas. (Soares, 2002)

De acordo com a própria nomenclatura, a educomunicação é uma área que integra os saberes da Pedagogia (Ciência da Educação) e das Ciências da Comunicação. Ela não apenas proporciona aos integrantes do processo de ensino e aprendizagem possibilidades de interação com os meios de comunicação, mas torna esses indivíduos participantes do processo, produtores de mensagens e conteúdos, buscando, além da melhoria no processo de ensino/aprendizagem, uma mudança da realidade. Trata-se de um campo aberto, que dialoga com os demais, para a formação integral

² Palavra inventada por Mário Kaplún, na década de 80, com base na filosofia educacional de Paulo Freire e ampliada através dos estudos e pesquisas realizadas no Brasil e na América Latina pelo Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares e sua equipe de pesquisadores, NCE/ECA/USP.

do sujeito em diferentes espaços de aprendizagem, mantendo um caráter dialógico e interdisciplinar.

Ao falarmos de educomunicação, é comum ocorrer a ideia somente do uso das mídias e das tecnologias no ensino. Porém, essa nova área do conhecimento é tratada como algo bem mais amplo do que isso. Esse campo da educomunicação proporciona uma formação integral do sujeito que acompanha as mudanças e atualizações da sociedade.

Por isso, comunicação/educação inclui, mas não se resume a educação para os meios, leitura crítica dos meios, uso das tecnologias em sala de aula, formação do professor no trato com os meios, etc. Tem, sobretudo, o objetivo de construir a cidadania, a partir do mundo editado, devidamente conhecido e criticado. Nesse campo cabem: do território digital à arte –educação, do meio ambiente à educação a distância, entre muitos outros tópicos, sem esquecer os vários suportes, as várias linguagens – televisão, rádio, teatro, cinema, jornal, cibercultura, etc. Tudo percorrido com olhos de congregação das agências de formação: a escola e os meios, voltados sempre para a construção de uma nova variável histórica. (Baccega, 2011, p. 32)

É primordial ter em mente que esses dois campos, Educação e Comunicação, vão nortear a formação do aluno, modificando e influenciando suas formas de ação. Complementando o conceito, Soares (2011) também nos aponta a compreensão desse campo como interação de diversas ações.

A expressão ecossistema comunicativo³, inicialmente utilizada por Jesus Martín-Barbero (1997), refletindo sobre meios e tecnologias, está incorporada ao conceito de educomunicação e “traduz o conjunto de atores de uma prática educacional e seus espaços de interação” (Martín-Barbero, 1997, p. 43). O campo não é estabelecido apenas pelas tecnologias e meios de comunicação, mas pelas configurações de linguagens, narrativas e representações que cercam o cotidiano, onde se desenvolve uma ação pedagógica múltipla que acontece em todo e qualquer segmento da sociedade. Soares (2006) define quatro áreas constituintes da educomunicação:

1. Área da educação para a comunicação: consiste nas reflexões em torno da relação entre a comunicação e seus processos (produção,

³ Tão vital quanto o ecossistema verde. O termo utilizado para explicar a dinâmica da comunicação que liga-se ao âmbito de grandes meios, ultrapassando-os, porém. Ele se concretiza como os surgimentos de um ambiente educacional difuso e descentrado, no qual estamos imersos. Um ambiente de informação e de conhecimentos múltiplos, não centrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege e que tem muito claros seus dois centros: a escola e o livro. (Martín-Barbero, 1997, p. 126)

recepção, entre outros) e o campo pedagógico. Tem por objetivo possibilitar a leitura da relação entre os indivíduos e os meios, levando à intervenção nas políticas e processos de comunicação massiva;

2. Área da mediação tecnológica na educação: preocupa-se com a utilização das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) nos processos educativos, em uma perspectiva interdisciplinar e voltada para capacitação ao uso pedagógico e discussão sobre o uso social e político;
3. Área da gestão da comunicação no espaço educativo: trata do planejamento, execução e realização de procedimentos e processos que criam ecossistemas comunicativos;
4. Área da reflexão epistemológica: compreende a reflexão acadêmica que atribui unidade teórica ao campo e, assim, aprofunda, sistematiza e legitima o campo.

Assim, a educomunicação dialoga com outros saberes e “abre novas portas” para o processo de ensino\aprendizagem, “portas” que vão muito além do uso apenas dessas novas tecnologias como ferramentas pedagógicas. Trata-se de um campo aberto, e que, por ter essa característica, se torna aberto à influência e contribuições de outros campos.

O campo da Educomunicação é compreendido, portanto, como um novo gerenciamento, aberto e rico, dos processos comunicativos dentro do espaço educacional e de seu relacionamento com a sociedade. O campo da Educomunicação incluiria, assim, não apenas o relacionamento de grupos (a área da comunicação interpessoal), mas também atividades ligadas ao uso de recursos de informações no ensino-aprendizagem (a área das tecnologias educacionais), bem como o contato com os meios de comunicação de massa (área de educação para os meios de comunicação) e seu uso e manejo (área de produção comunicativa). (Soares, 2002, p. 264)

O uso das tecnologias no dia a dia da escola não faz do professor\educador um profissional da comunicação e um entendedor da educação para as mídias. O profissional educomunicador faz, da sala de aula e de suas metodologias, um espaço de integração das diversas mídias, com o propósito de colaborar para a formação integral do indivíduo, a partir de uma perspectiva pedagógica.

EDUCAÇÃO

O ato de educar se dá através da transmissão, ideias, valores, conhecimentos, a fim de desenvolver as habilidades que o indivíduo tem e estimular as possibilidades, para que esse possa “trilhar os caminhos” para o conhecimento. É permitir uma mudança dessa criança, jovem ou adulto em sua realidade de vida cognitiva, psicológica, social, emocional e intelectual. Sendo assim, esse processo é um dever e obrigação de toda a sociedade, não somente da escola (Libâneo, 2001). É uma prática que está associada a todo processo inserido no meio familiar, na igreja, nas instituições escolares, trabalho, nos meios de comunicação e na sociedade.

A partir dessa ideia, pode-se, então, determinar os espaços onde a educação ocorre. Para Libâneo (2001, p. 3), os ambientes de aprendizagem têm se diversificado e se proliferam. Esses espaços são definidos como formais, não formais e informais. O espaço formal da educação, que são as escolas ou espaços institucionalizados apresentam ações educativas intencionais e sistematizados. Esses espaços possuem objetivos educativos que são explícitos e compreendem instâncias de formação escolares ou não, dos quais apresentam objetivos explícitos e uma ação sistematizada e institucionalizada.

Com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, houve um incentivo a ideia de que a educação também não está limitada a modalidade formal da educação. Pode-se afirmar que esta é uma esfera ampla e o professor do século XXI, deverá integrar aos diferentes meios e formas nas suas práticas pedagógicas. Portanto, é nesse mundo infiltrado por diversas TIC, que a escola e o docente precisam se reinventar e repensar seu papel. Entre seus maiores desafios, está o de trazer para a sala de aula conteúdos que façam sentido à vida do estudante, uma vez que, ele está a todo tempo conectado a uma realidade virtual, acessando conteúdos e grupos de seu interesse.

A educomunicação pode ser uma aliada a educação integral, pois promove uma interação entre as disciplinas e aproxima a escola do mundo ao seu redor. A começar pela comunidade, o professor e do próprio ato de ensinar. Nessa perspectiva, o aluno se torna protagonista do seu próprio conhecimento. O objetivo da prática educacional é de proporcionar maior interesse e autonomia do aluno, o tornando centro do ato de aprender.

Ela oferece essa perspectiva democrática do uso das tecnologias de informação em favor do desenvolvimento do ser humano como agente de

sua própria história. O professor deixa de ser o centro do processo ensino-aprendizagem, para tornar-se ponte entre o aluno e o conhecimento. É necessário que este esteja em contato com o mundo, transformando os ensinamentos e reinventando-os.

Logo, abre-se um leque de possibilidades de pensamentos e práticas educacionais. Conforme afirma Libâneo (2001, p. 3), há uma “movimentação na sociedade mostrando uma ampliação do campo do educativo com a conseqüente repercussão no campo do pedagógico, ao ponto de ser chamada de sociedade do conhecimento”. O que importa é que o indivíduo torne o aprendizado uma consequência da realidade a qual está inserido. Freire (1977) ressalta que, para uma concepção verdadeiramente dialógica da educação, a participação efetiva de estudantes, professores e outros integrantes da comunidade escolar é essencial.

Conforme Jacquinot, a educação deverá persistir por três pontos importantes:

1. Formação para a manipulação das técnicas e aparelhos: “é necessário confiar nos alunos que sabem fazê-lo frequentemente”.
2. Formação para a especificidade dos meios e tecnologias, como tecnologias intelectuais e não apenas como informação: “é necessário introduzir os princípios básicos da educação para os meios na formação inicial dos docentes, assim como na formação continuada”...
3. Formação para seu uso pedagógico: “ela precisa de competências profissionais que não se adquirem senão pela experiência”. (Jacquinot, 1998, p.14)

Deste modo, o educador/formador tem um leque de recursos que já fazem parte da vida da maioria dos alunos e que podem ser utilizados em sala de aula e fora dela, podendo explorá-la de diversas formas, integrando sua metodologia de ensino, de maneira que sejam agradáveis e estimuladoras para o educando no processo de aprendizagem.

COMUNICAÇÃO

O conceito de comunicação aplica-se à troca de informações no formato de mensagem. É através dela que há a construção do saber entre os seres humanos “especialmente o conhecimento sobre aquilo que é essencialmente humano: a cultura” (Belloni, 2009, p. 26).

Destaca-se que, hoje, a mídia⁴ e a Internet são consideradas uma ferramenta principal de informação e comunicação, em que as pessoas podem comunicar-se umas com as outras, publicar conteúdos, baixar músicas, ligar a longa distância, produzir e criar vídeos, sites e ainda adquirir conhecimentos. A mídia foi convertida para o formato digital, sendo uma das protagonistas da mudança tecnológica que possibilita ao homem conectar-se de forma atemporal e rápida, transmitindo e recebendo informação de forma instantânea, seja em qualquer âmbito de sua vida: pessoal, profissional, social e educacional. Segundo Silverstone,

Precisaremos examinar a mídia como um processo, como uma coisa em curso (...) onde quer que as pessoas se congreguem no espaço real ou virtual, onde se comunicam, onde procuram persuadir, informar, entreter, educar, onde procuram, de múltiplas maneiras e com graus de sucesso variáveis, se conectar umas com as outras. (Silverstone, 2002, pp. 16-17)

Desta forma, os meios midiáticos ajudam a repensar e reestruturar os processos educacionais, tendo em vista que as linguagens se misturam e cada vez cria-se mais espaços educativos. Tratando-se dos espaços formais da educação⁵. O ecossistema comunicativo se faz presente em todos os participantes do processo de ensino, como aponta Martín-Barbero abaixo:

Falar de comunicação significa, em primeiro lugar, reconhecer que estamos numa sociedade em que o conhecimento e a informação têm tido papel fundamental, tanto nos processos de desenvolvimento econômico quanto nos processos de democratização política e social (Martín-Barbero, 2011, p. 123)

Nesse espaço educativo, a comunicação poderá realizar procedimentos que criem os ecossistemas comunicativos, com o objetivo de tornar o

⁴ Canais ou ferramentas usadas para armazenamento e transmissão de informação ou dados. “Implica o movimento de significado de um texto para outro, de um discurso para outro, de um evento para outro, implica a constante transformação de significados, em grande e pequena escala, importante e desimportante, à medida que textos da mídia e textos sobre a mídia circulam em forma escrita, oral e audiovisual, e à medida que nós, individual e coletivamente, direta e indiretamente, colaboramos para sua produção” (Silverstone, 2002, p.33).

⁵ É aquela que ocorre nas instituições escolares, é mais sistemática, segue padrões estabelecidos por sua equipe. Esse espaço possui conteúdo previamente demarcado e regido por um sistema educacional próprio, propostas políticas educacionais fechadas e que se observa um programa curricular. São processos intencionais, que apresentam objetivos explícitos de aprendizagem ou de formação (Libâneo, 2001, p. 5).

espaço escolar um lugar onde o aluno é livre para pensar, e, ao mesmo tempo, é preparado para assumir uma postura crítica e reflexiva, disseminada pela comunicação de massa⁶. No mesmo tempo em que a educação apoia suas práticas em um espaço concreto, “o mundo da comunicação de massa paira sobre as nações, sem território próprio, sem donos visíveis” (Soares, 2000, p. 16-17). A utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) pode proporcionar ambientes de aprendizagem que ultrapassam os conhecimentos e os espaços escolares.

Os indivíduos sofrem as influências dos meios e, através desse contato, são modificados também. Essa interação com a comunicação dentro dos processos de ensino e aprendizagem redefinem de forma significativa as práticas educacionais, bem como seus processos. Destaca-se, então, que, quanto mais a educação interagir com os meios de comunicação, haverá mais possibilidades de uma educação compatível com a realidade.

○ PROCESSO DE MEDIAÇÃO E MIDIATIZAÇÃO

“Se a educação é dialógica, é óbvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante” (Freire, 1977, p. 78). Pode-se assim dizer que entender a mediação pedagógica caracteriza-se na habilidade do professor ao se expressar por sua linguagem, seja esta escrita, sonora, verbal digital ou gestual, sendo um facilitador entre o aluno e o conhecimento.

Quando nos tornamos mediadores também promovemos mediações de informações por mídias, a interação dos receptores para com as mensagens ou pensamentos passados se torna fundamental para que ocorra, quando realizado de forma consciente, a construção de uma crítica que fundamente os processos estabelecidos, sejam estes no âmbito da comunicação ou do ensino. O papel do educador não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos (Freire, 1977, p. 53).

O Educador deve ser aquele sujeito que cria possibilidades para que o aluno se torne autor da sua própria construção do conhecimento ao invés de tentar simplesmente compartilhar seu conhecimento. Para Baccega (2001), na medida em que ele dialoga com os educandos, deve chamar a

⁶ Para Thompson (1995, p.32-33) a comunicação de massa não se trata da quantidade de pessoas que recebe o produto ou conteúdo, “mas para quantas pessoas/destinatários o produto ou informação foi feito”. Trata-se da pluralidade que desassocia a produção de sua percepção e a não passividade dos espectadores.

atenção destes para um outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. Por quê? Como? Será assim? Que relação vê você entre a sua afirmação feita agora e a do seu companheiro “A”? Haverá contradição entre elas? Por que?

Retomando Freire (2001, p. 28), pode-se dizer que o “estar no mundo e com o mundo” inclui, obrigatoriamente, hoje, levar em consideração, no conceito de mundo, a mediação, a possibilidade de leitura do mundo que nos é oferecida pelos meios de comunicação. Sem mediação não há prática educacional e menos ainda práticas educacionais comunicativas.

Sendo assim, podemos dizer que essa mediação transcende dos meios tradicionais para os meios digitais sendo que esse processo, quando implica a incidência da mídia, ou hipermídia em sua determinação e amplitude, caracteriza a midiaticização. Braga (2006) reflete sobre como a midiaticização atravessa os campos sociais e trata a midiaticização como a união de dois processos: o processo tecnológico e o processo social. Sendo esta midiaticização responsável por diferentes modos que a sociedade interage atualmente com a própria sociedade.

Para Belloni (2009) mediatizar significa a codificação das mensagens pedagógicas, traduzidas em diversas formas, de acordo com o meio técnico escolhido. Esse meio pode ser um documento impresso, um programa informático didático, ou um videograma, “respeitando as regras de arte, isto é, as características técnicas e as peculiaridades de discurso do meio técnico”. (Blandin, 1990, p. 90, citado em Belloni, 2009, p. 26). Considerando a ótica da produção de materiais pedagógicos, mediatizar significa, então:

Definir as formas de apresentação de conteúdos didáticos, previamente selecionados e elaborados, de modo a construir mensagens que potencializem ao máximo as virtudes comunicacionais do meio técnico escolhido no sentido de compor um documento auto suficiente, que possibilite ao estudante realizar sua aprendizagem de modo autônomo e independente. (Belloni, 2009, p. 26)

De uma percepção mais ampla no que concerne aprendizagem aberta e autônoma:

Mediatizar significa conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo, as possibilidades de aprendizagem autônoma. Isso desde a elaboração de conteúdos, a criação de metodologias de ensino e estudo, centradas no aprendiz, voltadas para a formação da

autonomia, a seleção dos meios mais adequados e a produção de materiais e de acompanhamento do estudante de modo a assegurar a interação do estudante com o sistema de ensino. (Belloni, 2009, pp. 26-27)

Portanto, o educador deve, ao máximo, explorar seu papel de mediador na sociedade em rede, por compreender que acumular o conhecimento não é mais eficaz. Deve-se transformá-lo em aprendizado coletivo. É, portanto, fundamental que a mídia, no processo de aprendizagem, esteja presente, auxiliando na construção do conhecimento.

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Além de estar aberto as novas tecnologias, o educador que atua nessa nova realidade, transformada pela comunicação, precisa e ter uma atitude crítica frente aos fatos ocorridos na sociedade, proporcionando para os alunos momentos de debates sobre temas como ética, política, direitos, educação e economia, tendo em vista a formação integral do aluno para a cidadania.

Destaca-se, nesse momento, que os PCN trazem uma educação voltada para a cidadania e enfatizam pontos importantes que devem ser levado para sala de aula. Esses temas de discussão são conhecidos como temas transversais, como a saúde, ética, meio ambiente, cultura e outros. Eles tratam os problemas sociais que fazem parte da atualidade e do cotidiano e precisam ser refletidos numa perspectiva interdisciplinar, pois passam diversos conteúdos.

Dentre os avanços mais importantes cabe ressaltar justamente o reconhecimento que a mídia-educação constitui um direito fundamental da humanidade, como melhor caminho para preparar todos os indivíduos, independentemente da classe social ou da idade, para o exercício pleno da cidadania, que inclui direitos e liberdade de expressão, ao acesso a informação e à participação na vida cultural, contidos na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. (Belloni, 2009, xiv)

Fato é que a intenção não está mais voltada para o uso das tecnologias, pois estas já se fazem presentes no cotidiano do sujeito. O que é importante se refletir são as práticas que levarão o educador a explorar os meios para se chegar a formação integral do mesmo. Para assim construir a cidadania, tão almejada e mencionada.

METODOLOGIA DE TRABALHO/AMOSTRA

Além de consistir em uma pesquisa bibliográfica e teórica sobre o tema, o presente projeto de pesquisa teve como finalidade promover uma pesquisa de campo, com o objetivo de coletar dados significativos para o embasamento sobre o campo da educomunicação, as práticas educacionais, o perfil do profissional educador, bem como a sua formação. O método de abordagem empregado foi qualitativo e o principal instrumento utilizado foi a entrevista.

Justifica-se o método abordado, pelo fato de ser uma área do conhecimento ainda em construção e pela importância que a comunicação assumiu na sociedade atual. O que nos obriga a olhá-la como uma nova força nas relações cotidianas, em todas as esferas sociais, principalmente, no que concerne a educação.

Foram interperadas questões, cujo objetivo, foi esclarecer sobre em que consiste o campo da educomunicação, a interface das duas áreas de conhecimento: Comunicação e Educação e o que caracteriza essa área. A formação desse profissional educador também foi um ponto investigado, tal como o perfil do profissional que deseja ser um educador.

As entrevistas foram realizadas em Belo Horizonte (Minas Gerais) e São Paulo (São Paulo) com educadores, educadores, profissionais da comunicação e o gestor e disseminador da educomunicação no Brasil.

Contribuíram para esse trabalho: Alexandre Le Voci Sayad, jornalista e educador, especializado em inovação, autor do livro *Idade Mídia: A Comunicação Reinventada na Escola*; a jornalista, mestre em educação e doutora em educação escolar que ministra a disciplina Comunicação, Educação e Tecnologia para as licenciaturas da UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro): Alexandra Bujokas de Siqueira; a pós-doutora em comunicação e doutora em linguística aplicada (Linguagem e Tecnologia), mestre em estudos linguísticos pelo CEFET (Centro Federal de Educação e Tecnologia de Minas Gerais): Ana Elisa Ferreira Ribeiro e o Professor Titular e Doutor da Escola de Comunicação e Artes da USP (Universidade de São Paulo): Ismar de Oliveira Soares.

Na pesquisa de campo, aliou-se teoria/prática com intervenções no espaço de formação profissional, ASSPROM (Associação Profissionalizante do Menor), onde jovens participam do curso de preparação para o mundo do trabalho. Foram promovidas ações educacionais na formação dos adolescentes/aprendizes, com orientação profissional, atividades socioeducativas, cultura, saúde, políticas públicas, além daquelas

que desenvolvem papel cidadão. O objetivo foi preparar esses jovens na visão empreendedora de mercado e formação, oferecendo oportunidades de acesso a outros saberes e questionamentos que perpassam conteúdos oferecidos nos espaços formais, trazendo a mídia para o processo com os temas: orientação profissional, atividades socioeducativas, cultura, saúde, políticas públicas, além daquelas que desenvolvem papel cidadão.

CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a importância que as duas áreas, comunicação e educação, possuem para a construção democrática e crítica da sociedade, consciente de seus deveres e direitos, a educomunicação tem como objetivo educar cidadãos críticos para uma leitura dos meios de comunicação, promovendo uma formação integral que vivencia a realidade da sociedade em rede.

Tão certo quanto o fato de que as redes sociais podem, de fato, oferecer valiosas contribuições para a educação, é o entendimento de que é preciso conhecer e dominar os dispositivos fundamentais para uma correta utilização das mesmas. Deste modo, surge, então, uma necessidade de conhecer esse profissional educador, bem como seu campo de atuação. Em nenhum dos espaços de aprendizagem, o educador é o único ator do processo.

A educação deve tornar o indivíduo o próprio agente de seu aprendizado, e esse profissional, considerado o professor do século XXI, precisa estar apto a atuar nos campos da educação e comunicação juntos ou separados, atualizando seus métodos e dando significado a prática comunicativa. Também reinventando seu papel com diferentes meios e formas nas suas práticas pedagógicas. Ao utilizar a mídia em sua prática, o educador possui uma infinidade de temas que possibilitam conceber inúmeras discussões sobre a sociedade.

A incorporação da comunicação mais efetiva nos processos de ensino e aprendizagem, bem como na própria formação de professores e educadores, expressa à importância crescente da mídia na sociedade, e melhora as condições de aprendizagem, contemplando e apropriando a mídia dentro desse método. Afinal, vivemos a era da sociedade da informação, conhecimento e da comunicação. Fato é que a comunicação multimídia está mudando as formas de aprender.

Esse profissional necessita estar preparado para atualidade e dominar as teorias da educação e o mundo da produção midiática, buscando uma crítica e um pensamento reflexivo aos conteúdos abordados. Ele

precisará disseminar as informações sob vários olhares e ponto de vistas, a fim de promover debates e diálogos formativos. Sem mediação não há prática pedagógica

É primordial ter em mente que esses dois campos, educação e comunicação, vão nortear a formação do indivíduo, modificando e influenciando suas formas de ação. Desta maneira, a instituição escolar e os espaços não formais de educação, deverão responder a esse desafio integrando as TIC ao cotidiano, de modo criativo, crítico, competente, a fim de se expandir os espaços e conteúdos.

Essa pesquisa mostra como o processo de implementação de práticas educacionais pode valorizar o protagonismo do estudante e estreitar o relacionamento com a comunidade aprendente, promovendo um diálogo entre professores/educadores e alunos, utilizando os meios e a mídia no processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baccega, M. A. (2001). Dar informação ao conhecimento: ressignificação da escola. *Comunicação e Educação*, 7(22), 7-16.
- Baccega, M. A. (2011). Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In A. O. Citelli & M. C. C. Costa. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento* (pp. 31-41). São Paulo: Paulinas.
- Belloni, M. L. (2009) *O que é mídia-educação* (3.ª Ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Braga, J. L. (2006). *A Sociedade Enfrenta sua Mídia: dispositivos sociais de crítica midiática*. São Paulo: Paulos.
- Freire, P. (1977). *Extensão ou comunicação?*. São Paulo: Paz e terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (20.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Jacquinot, G. (1998). *O que é um Educomunicador?*. São Paulo: USP. Acedido em <http://www.eca.usp.br/núcleos/nce>
- Libâneo, J. C. (2001). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (4.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Martin-Barbero, J. (1997). *Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ.

- Martin-Barbero, J. (2011). Desafios culturais: da comunicação à Educomunicação. In A. O. Citelli & M. C. C. Costa (Org.), *Educomunicação: Construindo uma nova área do conhecimento* (pp. 121-134). São Paulo: Paulinas, 2011.
- Silverstone, R. (2002). A textura da experiência. In R. Silverstone, *Por que estudar a mídia?* (pp. 11-32). S. Paulo: Loyola.
- Soares, I. O. (2000). La Comunicación/educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional. In C. E. Valderrama (Org.), *Comunicación- educación: coordenadas, abordajes y travesías* (pp. 27-48). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Soares, I. O. (2002). Educação à distância como prática educacional: emoção e envolvimento na formação continuada de professores da rede pública.. *Revista USP*, 55(set/nov), 56-69.
- Soares, I. O. (2006). Rádio na escola: a palavra viva. *Carta capital*, 9, 44-46.
- Soares, I. O. (2011). *Educomunicação: o Conceito, o Profissional, a Aplicação*. São Paulo: Editora Paulinas.
- Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

MARIA JOSÉ BRITES

britesmariajose@ics.uminho.pt

CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE (CECS),
UNIVERSIDADE DO MINHO; UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO

O JORNALISMO E O QUOTIDIANO, A INDÚSTRIA E OS JOVENS

RESUMO

Este capítulo centra-se no cruzamento entre a literacia para as notícias, os públicos jovens, o jornalismo e a sua relevância para a democracia. A literacia para as notícias constitui uma importante fonte de orientação para a vida quotidiana e as ferramentas jornalísticas são elementos fundamentais para engajar jovens na prática da cidadania. Mas será que os jovens estão satisfeitos com as notícias? Gostariam de ter notícias para as suas idades? Os *media* noticiosos pensam concretamente nos jovens quando produzem notícias? Qual o papel que devotam à literacia para as notícias? Para tentar corresponder a estas questões, usamos dados de um trabalho já finalizado com uma amostra de 32 jovens (2010-2011) e um estudo ainda exploratório sobre literacia para as notícias, participação e jovens – AN-Lite: Audiências, Notícias e Literacia (SFRH/BPD/92204/2013) em curso com entrevistas a três editores. Encontrámos alguns cruzamentos de perspetivas (como jovens e jornalistas não se fixarem na necessidade de notícias especiais para jovens), mas também alguns pontos de algum afastamento na cobertura de rotina (designadamente no que toca a um maior recurso a jovens fontes e produtores de conteúdos).

PALAVRAS-CHAVE

Literacia para as notícias; jovens; democracia quotidiana; *media* noticiosos

LITERACIA PARA AS NOTÍCIAS, UM TERRENO DE INDEFINIÇÕES?

O jornalismo, enquanto processo de seleção, recolha, tratamento e difusão da informação de interesse público, é uma ferramenta poderosa para ser usada a nível educativo e como meio de empoderamento de comunidades. A literacia para o jornalismo tem, assim, uma ligação intrínseca com a literacia para a cidadania (Milner, 2009; Moeller, 2009; Mihailidis,

2012; Hobbs, Cohn-Geltner & Landis, 2011; Brites, 2010, 2014, 2015). O jornalismo, por esta via, pode ser um modelo democrático para os públicos, mesmo os mais jovens.

Este campo, porém, ainda se mantém pouco delimitado e fragmentado, sobretudo na definição de literacia para as notícias, mas também na sua relação com a literacia para os *media* (Hobbs, 2010, 2014). Renee Hobbs (2010, 2011), pioneira nesta área de estudo, considera no entanto que devia ser prestada atenção a três fatores que carecem de ser revistos: 1) alguns educadores e pessoas da indústria das notícias apenas encaram o ensino das notícias como uma aula de jornalismo para não jornalistas; 2) ensinar a literacia para as notícias apenas como relato de estórias dos jornalistas e suas façanhas pode não contribuir para uma visão crítica; 3) algumas iniciativas concentram-se em enaltecer os ideais do jornalismo. Em certos contextos o objetivo destes programas parece ser o de fazer com que os formandos tenham uma ideia positiva das notícias, mas há uma grande diferença entre literacia para as notícias e gostar de jornalismo (Hobbs, 2010).

Concordamos com a autora quando diz que “os programas de literacia para as notícias deveriam focar-se em construir um pensamento crítico e competências criativas de comunicação. Quando isto acontece, os consumidores de notícias vão ser capazes de melhor compreender, apreciar e criticar as notícias” (Hobbs, 2011). Hobbs observa ainda que a leitura das notícias é uma das chaves para a curiosidade intelectual e a aprendizagem ao longo da vida (Hobbs, 2014). A literacia para as notícias não será apenas focada na ideia de ensinar o que se deve saber sobre notícias, mas sim como pensar criticamente sobre notícias e consequentemente sobre o mundo que nos rodeia.

Considerando a importância da literacia para as notícias na escola, Hobbs (2010) também expõe alguns fatores sobre os quais vale a pena pensar: os jovens que são impelidos a contactar com notícias no contexto escolar leem mais notícias do que os que não o fazem na escola. Hobbs (2010) relembra que tem havido pouca atenção sobre esses benefícios do uso de notícias no currículo escolar. Anotamos aqui que Hobbs reporta-se sobretudo ao contexto norte-americano onde há, ainda assim, uma maior aposta nestes programas específicos de literacia para as notícias do que em países como Portugal, onde estas matérias estão praticamente arredadas, de forma consistente e não fragmentada, do sistema de ensino e da iniciativa dos *media* noticiosos. Em todo o caso, o caminho a percorrer é longo, quer em países onde estas questões já são discutidas numa base de serem

políticas eficazes ou não e de estarem a ser mais ou menos usadas quer naqueles onde o acesso a essas políticas continua a ser a principal questão.

Hobbs (2010) aponta para princípios de aprendizagem a ter em conta quando se implementa um projeto: ter em conta os interesses dos participantes, este é o ponto de partida; facilitar a compreensão de conteúdos e de processos; praticar a capacidade para fazer perguntas e respeitar as repostas; ter em conta a forma como as *estórias noticiosas* são construídas, perceber a construção, as escolhas estratégicas de forma e de palavras, imagens ou sons, perceber se essas estratégias são criativas ou não; usar novas ideias para suportar uma análise crítica dos *media* e da sua composição; usar *media* colaborativos; e fazer conexões entre a sala de aula/ou outro espaço onde esteja a ser implementado o projeto e o mundo mais vasto. Os princípios base em projetos de literacia para as notícias devem ter uma preocupação de emergir de dentro das comunidades (Brites, Jorge & Santos, 2014; Brites, 2015), sejam elas escolares ou de outra natureza.

Apesar de a atenção de Janet Fulton e Paul Scott se centrar mais no papel que as universidades devem reservar aos estudantes de jornalismo, vale a pena pensar no que propõem: fomentar o entendimento crítico por parte dos cidadãos, para serem capazes de compreender o jornalismo e o seu lugar na sociedade, isto é uma parte fundamental da educação para o jornalismo (Fulton & Scott, 2013). É primordial conhecer as práticas sociais do jornalismo, no sentido de ir para além da compreensão do que é uma notícia, perceber as culturas jornalísticas, que levam a que os assuntos tenham o tratamento que têm. É preciso saber navegar na estrutura social do jornalismo (Fulton & Scott, 2013), compreender os meandros do jornalismo e o saber fazer do jornalista é fundamental (Fulton & Scott, 2013) e isto conduz-nos a esta questão fundamental da ligação entre o jornalismo e a democracia e o dia a dia dos cidadãos.

Peter Levine é um dos autores que tem trabalhado as relações entre o jornalismo e a democracia. Aponta para a relevância de conceber formação focalizada nos *media* noticiosos e nos problemas da democracia (Levine, 2014). Para Bill Kovach e Tom Rosenstiel (2010) a literacia para as notícias significa a capacidade para ler as notícias, defendendo que há competências específicas para a literacia para as notícias, embora as relacionem diretamente e como ponto de partida à literacia cívica.

Paul Mihailidis afirma que a “literacia para as notícias tem o potencial de ligar o cada vez mais desligado mundo dos jornalistas e as audiências, os jornalistas e os cidadãos. O papel do jornalista na democracia atual é talvez mais importante do que nunca” (Mihailidis, 2012, p. 15)¹. Susan

¹ Charlie Beckett também diz que “ao salvar o jornalismo, poderemos salvar o mundo” (Beckett, 2008).

Moeller (2012, p. 185) vê de forma positiva (talvez sendo demasiado otimista) a possibilidade de a literacia para as notícias afetar positivamente a qualidade de vida, partindo do princípio de quanto melhor informados os cidadãos estiverem melhor podem intervir.

Assim sendo, a literacia para as notícias anda de mãos dadas com a literacia para a cidadania, pois uma não vive sem a outra preocupação.

METODOLOGIAS

Neste capítulo, debruçamo-nos sobre propostas de cruzamento entre o que os jovens reclamam das notícias e sobre perspetivas dos jornalistas sobre a literacia para as notícias e sobre as relações com os públicos, em especial os mais jovens. Para iniciarmos esta análise preliminar, vamos nos concentrar nos resultados de uma investigação (2010-2011; com 32 jovens, 15-18 anos) qualitativa longitudinal (entrevistas e grupos de foco) que incidiu sobre a relação entre jovens, notícias e participação. Paralelamente, concedemos indicações preliminares sobre os resultados da análise das primeiras entrevistas realizadas com três jornalistas e editores de *media* noticiosos (rádio nacional, jornal nacional e plataforma de curadoria de notícias) no âmbito de uma investigação em curso sobre literacia para as notícias, participação e jovens – AN-Lite: Audiências, Notícias e Literacia (SFRH/BPD/92204/2013).

Sendo este um estudo preliminar, daremos conta das primeiras leituras cruzadas entre as duas pesquisas tendo em conta que o primeiro constituiu ponto de partida para o segundo que ainda está numa fase inicial.

OS JOVENS REVEEM-SE EM MODELOS ESPECÍFICOS PARA ELES?

Qual o contributo para uma mudança (se necessária?) em relação ao jornalismo e como poderia ser o jornalismo, tendo sobretudo como desafio a proposta de Carter (2009) para se perceber o que querem os jovens relativamente às notícias e pensar sobre se os jovens querem notícias diferentes das dos adultos, tendo em conta que Carter, Davies, Allan e Mendes (2009) identificaram que as notícias devem corresponder diferenciadamente a interesses específicos das crianças e dos adultos.

Encontramos uma ideia diversa desta nos jovens participantes, que não querem ser vistos como diferentes dos adultos (Buckingham, 2008). Televisão, revistas e jornais foram os canais mais referenciados como importantes para criar laços entre jovens e o jornalismo.

Os dados apontam para o seguinte: a) a partir dos 15 anos as notícias já não deveriam ser apenas direcionadas a jovens, mas a cidadãos, a pessoas em geral (com temas variados, incluindo política); b) a importância de as notícias serem melhor explicadas (o que valeria para jovens e adultos) e terem uma linguagem acessível; c) existência de formatos jornalísticos com jovens a falar ou como fontes; d) o mercado já tem ofertas centradas em temas particulares e direcionados a diferentes sexos (desporto, moda, celebridades), mas mesmo assim poderia haver uma aposta em temas menos dominantes na agenda jornalística *mainstream*; e) apontar soluções, que sirvam de alerta, que falassem de temas de risco que afetam os jovens (como a droga); f) ainda que residualmente, também foram indicadas soluções híbridas em que em jornais de adultos houvesse secções para jovens.

Dessa forma, vamos de seguida refletir sobre estes elementos encontrados. Se até aos 14/15 anos as notícias deveriam ter em conta o público específico (reportam-se às suas experiências pessoais ou aos irmãos), a partir daí já deveria haver uma outra atitude, ainda que privilegiando a escrita acessível. A maioria dos participantes manifestou-se de forma aguerrida contra a existência de notícias específicas para jovens (sobretudo acima dos 14/15 anos), por considerar que essa é uma forma de minorizar a capacidade dos jovens. E consideram que as que existem já são suficientes.

- “– Ou seja, o importante é que as notícias ditas para adultos deveriam ser as notícias para jovens, mas feitas de forma mais apelativa... é isso que pensas?
– Sim, na minha idade, os jovens até costumam ver as notícias, pois somos mais crescidos e temos outra forma de pensar, mas há muitos de 15 ou 14 anos que não são crianças, mas podem receber notícias de outra forma.
– E como poderia ser?
– Por exemplo, ainda agora há muitas coisas que passam nas notícias, termos e casos que eu não consigo perceber, tenho de perguntar a algum familiar. E nas notícias não explicam... eu fico um pouco confusa.” (Marta, entrevista 2)

Neste sentido de que as notícias para jovens poderiam ser as notícias para adultos, encontrámos uma afinidade nos discursos de Cushion (2006) e Meijer (2006) quando apontavam para o facto de os jovens e os programas noticiosos para jovens não terem necessariamente de se relacionar apenas com o consumo de *soft news*.

- “– Especificamente criadas para jovens, não, pois haveria uma distinção entre adultos e jovens e o jovem já está

preparado para ler notícias sobre ‘adultos’, há notícias que também interessam aos meus pais e interessam-me a mim. Aliás, por interessar aos meus pais é que se calhar me interessam a mim.” (Marisa, entrevista 2)

Relativamente a este ponto é importante referir que os jovens participantes no estudo que mais consumiam notícias e que tinham uma ação mais dinâmica na sociedade se mostraram muito mais desagradados com a eventualidade de haver notícias para jovens, no sentido de que estes devem procurar ter as ferramentas para conseguir ler qualquer notícia.

“– Ora bem, acho que já existem. Já existem programas direcionados para jovens, até dão a coisa num sentido mais light. Não sei se é a opção mais correta, a escola deve ter um papel muito importante no que toca à formação dos jovens e pô-los a par do que se vai passando pelo mundo. Acho que não há notícias apenas para jovens, tipo aquilo só interessa aos jovens, isso é mentira, ou coisas que não interessam aos jovens num todo. Existe uma desvalorização, ao falar no mais light, parece que os jovens são mais burrinhos. Vamos explicar de uma maneira mais engraçada... há pouca motivação para estar a par da situação em termos nacional, política, económica, educação, blá, blá, blá.” (Natércia, entrevista 2)

A ideia de que as notícias nem sempre são fáceis de compreender não significa exatamente que deveriam ser feitas outras diferentes para jovens, mas sim que deveriam ter uma linguagem mais acessível, serem mais bem explicadas. Este ponto foi declarado de forma mais ou menos transversal entre os diferentes participantes, como podemos ver.

- “– Sim, porque as notícias são seca.
– As que são consideradas para adultos?
– Sim, só falam de politiquice. Não gosto.
– Então escolhias notícias diferentes ou escritas de forma diferente?
– Escritas de forma diferente. Ou falar de forma diferente, um pouco para a brincadeira, mas também para a verdade. Ainda há pouco fui à net e um senhor estava a dar uma notícia, penso que era o da SIC ou na 4, e pronto...
– Mas o que tu gostarias que houvesse era uma explicação melhor?
– Sim. Têm umas palavras muito adultas, deveriam ser mais jovens.
– Então onde deveriam estar essas notícias, falas em palavras?...”

– Na Internet e nas revistas.” (Rute, entrevista 2)

Identificámos a ideia base de que formatos mais interessantes e apelativos poderiam apresentar outros jovens a falar. A Fátima centrou-se mais na sua própria experiência, afirmando não sentir necessidade dessa diferenciação, pois consegue entender o que lê. Considerou-se sobretudo que a televisão poderia ser um canal interessante de promoção.

“– Se criarem um formato que não seja uma senhora a falar, mas se for uma pessoa da minha idade a falar, teria muito mais audiência por parte dos jovens. Eu não sinto necessidade, mas pensando nos meus amigos é um número pequeno o que se interessa pelo que se passa no mundo.

– Pensas num formato de televisão...

– Sim, seria mais fácil.” (Fátima, entrevista 2)

Dário chama a atenção para o facto de o tipo de revistas especializadas existente não servir todos os jovens (por isso, escolhe-as online, especialmente em *sites* espanhóis), pois entre eles há vários tipos de culturas juvenis não convencionais.

“– Quando falas de notícias para jovens pensas em que temas e em que formatos?

– Primeiro de uma forma que demonstrasse as coisas boas e as más, depois de forma a que fosse lido para jovens, não digo usar calão, mas sem ser de uma forma tão agressiva, e se calhar a nível de música e fazer um apanhado do que os jovens pensam, pensando que há vários tipos de jovens, as pessoas não são todas iguais.” (Dário, entrevista 2)

Ainda que em menor grau, foi identificado que deveria haver informação específica sobre perigos que assolam os jovens. Na discussão, ainda que de forma residual, foi apontada a possibilidade dos nos *media* ditos para adultos haver secções específicas para jovens, com linguagem e temas mais particularizados no grupo etário.

“– Sim, não são notícias, mas os jovens deveriam acordar para este tipo de assuntos de se interessarem pelas notícias e pelos temas da atualidade. Os telejornais são para adultos, são os pais que veem. Não me apetece ver. É mais por isso. Há a Visão e a Visão Jovem, a informação está bem como está, atrai qualquer pessoa que esteja interessada, agora para atrair jovens que nem sempre se

interessam, sim. É escusado inserir novas coisas no mercado, mas sim haver uma parte para jovens nos jornais, na televisão. O pai pode comprar e depois passar essa parte aos filhos.” (Teodoro, entrevista 2)

OS JORNALISTAS PENSAM ESPECIFICAMENTE PARA PÚBLICOS JOVENS E ESTÃO CONSCIENTES DO SEU PAPEL EM TORNO DA EDUCAÇÃO PARA AS NOTÍCIAS?

Tendo em conta algumas das questões que se levantam atrás, iniciámos uma investigação que começa por tentar apreciar quais as preocupações que os jornalistas têm com a informação para jovens, se há debate em Portugal sobre a literacia para as notícias e qual o papel dos seus *media* noticiosos em torno da literacia para as notícias.

Relativamente às especificidades que a informação pode ter no contexto dos jovens, os entrevistados foram unânimes em indicar que não tinham essa preocupação na rotina diária (nem notícias específicas para jovens, nem por exemplo jovens como fontes ou produtores de conteúdos), embora os três entrevistados a dada altura no decurso da sua atividade tenham tentado fomentar ou mesmo implementado projetos mais específicos para jovens. Num dos casos um projeto de jornalismo escolar e no outro uma proposta submetida a concurso para uma rádio destinada a uma população jovem e dotada de conteúdos feitos por jovens.

“– Nós acreditamos também que os jovens leitores não querem conteúdos para eles e para as suas idades. Querem saber que se passa na Ucrânia, o que se passa com o Governo e com o Ricardo Salgado. O que aconteceu ontem, na enxurrada na Madeira, eles querem ler as mesmas coisas que eu e vocês queremos ler. A nossa preocupação e diria que o nosso papel mais relevante na literacia para os *media* é fazer um jornalismo mais claro, usar uma linguagem simples e compreensível, por isso deixo isso dos vídeos, todo o trabalho que temos de infografia, não vejo a literacia para os *media* como uma gaveta, mas como uma coisa que está imbuída no dia a dia.” (Diretor de jornal)

“– Não [não têm preocupação específica com públicos jovens], o nosso target está cada vez mais definido entre os 35-55, apenas tivemos alguns experiências para tentar captar mais público feminino!” (diretor de rádio)

“– [longa pausa] as preocupações que têm que ver com idades... têm que ver com o conteúdo e imagens com representação de crianças em artigos, existe uma política de proteção de identidade de imagens com crianças. Mas não era essa a pergunta? Pois não? – Não, relacionava-se mais com o facto de pensarem, ou não, propostas, iniciativas ou programas específicos para jovens. – Há a vontade de envolvê-los no processo, por exemplo o mais jovem membro tem 16 anos. Há voluntários dos 16 aos 80, mas a maior de cerca de 20/30 anos.” (ex-editor de plataforma de curadoria de notícias)

Entre os três entrevistados, nenhum se recordava de ter contactado com projetos de literacia para as notícias germinados e executados pelos *media* noticiosos. Isto, à parte dos projetos que eles mesmos já tinham participado, apontando para uma fragmentação e também falta de visibilidade do que se tem produzido em Portugal nesta matéria.

“– (...) nós [em Portugal] não temos de facto essa tradição e acreditamos todos nisso, mas ainda não nos sentamos para perceber como podemos fazer. Sempre que acontecem projetos isolados ficamos muito orgulhosos dos resultados.” (Diretor de jornal)

“– Realmente não estou a lembrar-me de nenhum projeto, na realidade, não, em Portugal.” (Ex-editor de plataforma de curadoria de notícias)

Relativamente ao debate que a literacia para as notícias ou a literacia para os *media* pode suscitar na indústria de *media* portuguesa, cada um dos entrevistados disse apenas conhecer os seus projetos ou iniciativas e consideraram que não é um assunto da indústria. Além disso, por um lado, oscilaram a opinião entre reconhecer a importância da literacia para as notícias, tentar perceber se seria importante os *media* terem esses projetos e poderem aceder a iniciativas que estejam a ser constituídas e, por outro lado, a ideia de que os *media* noticiosos já contribuem para a educação para as notícias quando exercem o seu papel jornalístico de isenção e rigor. Consideram que se o dia a dia for feito com rigor e isenção isso é suficiente para contribuir para um literacia para os *media* e também para as notícias.

“Podíamos [no jornal] fazer mais, mas não fazemos pois temos as limitações de que falei. Mas por outro lado no nosso dia a dia muitos dos trabalhos que fazemos e muita da bordagem que fazemos é isso, a literacia para os *media*.” (Diretor de jornal)

“A importância que a literacia tem... De alguma forma nós todos os dias trabalhamos para isso, quando lançamos um tema para o ar e sublinhamos que aquilo é a opinião, não é notícia, é opinião de sobre esta matéria. De alguma forma, assim, estás trabalhar para isso, mas não estás a trabalhar quando abres o jornal e vês artigos como notícia, notícia que está cheia de opinião e de adjetivos de porta sim porta não. Estás a confundir as pessoas com isso!”
(Diretor de rádio)

“Se calhar não compete aos media serem os impulsionadores dessas coisas... o que acho é que os media se deviam portar bem e cumprir as regras, e aí contribuem.”
(Diretor de rádio)

CONCLUSÕES E PISTAS

Este projeto exploratório aponta para o facto de nem jovens (15-18) nem jornalistas considerarem a relevância de uma informação específica para jovens. Sendo este um aspeto importante na leitura dos dois campos. Os jovens interessam-se por uma leitura do quotidiano e da sociedade em que se inserem que não os minoriza nem separa do mundo dos adultos.

Porém, há alguns aspetos que por ventura precisam de maior afinamento. Os jovens gostariam de ser mais vezes produtores e fontes e que a informação seja clara e de leitura simples, sem perder o rigor. Por parte dos jornalistas, com exceção de situações pontuais, não existe essa rotina diária de ter jovens como fontes e parceiros de trabalho.

Já relativamente à procura da clareza da informação, os jornalistas têm essa preocupação, considerando, inclusive, que este aspeto faz com que eles cumpram o seu papel no âmbito da literacia para os *media* e para as notícias. Porém, numa leitura aut centrada consideram que eles mesmos e os seus próprios *media* noticiosos cumprem essa parte, mas que outros colegas jornalistas e outros *media* noticiosos falham, criando um desequilíbrio na oferta de qualidade. Ora, existe aqui uma visão auto-positiva das suas capacidades e dos seus *media* noticiosos, mas uma falta dessa visão relativamente ao que outros jornalistas que não eles mesmos fazem.

São ainda unânimes em considerar que os projetos de literacia para as notícias são relevantes, mas desconhecem a sua existência em Portugal (mais uma vez à parte dos que eles mesmos implementaram nos seus

media noticiosos) e reconhecendo que não é algo em que pensem todos os dias em separado do trabalho diário da redação.

Noutros países, como vimos na revisão de literatura, este debate já está colocado noutra patamar, no debate sobre o que é ou deverá ser a literacia para as notícias e a importância do reforço da literacia para as notícias, inclusive na escola. Em Portugal, as apostas por parte dos *media* noticiosos são fragmentárias e na escola inexistentes de forma consistente e disseminada a nível nacional. Numa possível orientação diferenciada de futuro, é preciso ter em conta que os projetos são sempre mais viáveis se tiverem em conta os contextos em que são aplicados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beckett, C. (2008). *SuperMedia: Saving journalism so it can save the world*. West Sussex: Blackwell Publishing.
- Brites, M. J. (2010). Jovens (15-18 anos) e informação noticiosa: a importância dos capitais cultural e tecnológico. *Estudos em Comunicação/Communication Studies*, 8, 169-192. Acedido em <http://www.ec.ubi.pt/ec/o8/pdf/EC08-2010Dez.pdf>
- Brites, M. J. (2014). Consuming the news and building civic participation. *Participations. Journal of Audience & Reception Studies*, 11, 130-149. Acedido em <http://www.participations.org/Volume%2011/Issue%201/8.pdf>
- Brites, M. J. (2015). Jovens e culturas cívicas: Por entre formas de consumo noticioso e de participação. Covilhã: Livros LabCom.
- Brites, M. J., Jorge, A. & Santos, S. C. (2014). RadioActive. um projeto europeu de rádio online. In I. Eleá (Ed.), *Agentes e vozes: um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha. (Yearbook 2014)* (pp. 181-186). Nordicom: University of Gothenburg.
- Buckingham, D. (2008). Children and Media: A Cultural Approach. In K. Drotner & S. Livingstone (Eds.), *The International Handbook of Children, Media and Culture* (pp. 219-236). Los Angeles, Londres, Nova Deli e Singapura: Sage.
- Carter, C. (2009). Growing up Corporate: News, Citizenship, and Young People Today. *Television & New Media*, 10(1), 34-36.
- Carter, C. Davies, M.M., Allan, S. & Mendes, K. (2009). *What do children want from the BBC? Children's content and participatory environments in an age of citizen media*. Cardiff: Cardiff School of Journalism, Media and Cultural Studies.

- Cushion, S. (2006). *Protesting their apathy? Young people, citizenship and news*. Tese de Doutoramento, JOMEC, Universidade de Cardiff, Cardiff, País de Gales.
- Hobbs, R. (2010). *News Literacy: What Works and What Doesn't*. Comunicação apresentada na Association for Education in Journalism and Mass Communication (AEJMC) conference, Denver, Colorado.
- Hobbs, R. (2011, 20 de janeiro). News Literacy: What Not to Do [Post em blogue]. Acedido em <http://niemanreports.org/articles/news-literacy-what-not-to-do/>
- Hobbs, R. (2014, 12 de março). Reflection on News Literacy [Post em blogue]. Acedido em <http://mediaedlab.com/2014/09/08/reflection-on-news-literacy/>
- Hobbs, R., Cohn-Geltner, H. & Landis, J. (2011). Views on the news. Media literacy empowerment competencies in the elementary grades. In C. V. Feilitzten; U. Carlsson; & C. Buch (Eds.), *Yearbook 2011 – New Questions, New Insights, New Approaches: Contributions to the Research Forum at the World Summit on Media For Children and Youth 2010* (pp. 43–56). Gotemburgo: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media/Nordicom/ University of Gothenburg.
- Fulton, J. & Scott, P. (2013). Tilling the field in journalism education: implications of a systems model approach for journalism education. *Journalism Education*, 2(1), 62-74.
- Kovach, B. & Rosenstiel, T. (2010). *Blur: How to Know What's True in the Age of Information Overload*. Nova Iorque: Bloomsbury USA.
- Levine, P. (2014, 4 de março). The history of civics and news literacy education [Post em blogue]. Acedido em <http://peterlevine.ws/?p=14272>
- Meijer, I. C. (2006). *The Paradox of Popularity. How Young people experience the news*. Comunicação apresentada na RIPE Conference, Amesterdão.
- Mihailidis, P. (2012). Introduction: News literacy in the dawn of a hypermedia age. In P. Mihailidis (Ed.), *News literacy: Global perspectives for the newsroom and the classroom* (pp. 1-20). Nova Iorque, Washington DC, Berna, Frankfurt, Berlim, Viena e Oxford: Peter Lang.
- Milner, H. (2009). Does civic education boost turnout? In M. Print e H. Milner (eds.), *Civic education and youth political participation* (pp. 187-196). Roterdão, Boston e Taipei: Sense Publishers.
- Moeller, S. (2009, 30 de agosto). Media Literacy 101: Power to the People. *Huffington Post*. Acedido em http://www.huffingtonpost.com/susan-moeller/media-literacy-101-power_b_182112.htm

Moeller, S. (2012). Conclusion: News literacy and the courage to speak out. In P. Mihailidis (Ed.), *News literacy: Global perspectives for the newsroom and the classroom* (pp. 181-194). Nova Iorque, Washington DC, Berna, Frankfurt, Berlim, Viena e Oxford: Peter Lang.

MARIA MARIANA NETO GUERREIRO

mariananeto@gmail.com

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

AS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DA RÁDIO PARA CRIANÇAS E JOVENS

RESUMO

O panorama comunicacional atual pauta-se pela multiplicidade de meios e de canais de produção e difusão de conteúdos. A rádio, na tentativa de integrar este cenário, alia-se à Internet criando plataformas digitais que assegurem a divulgação dos seus conteúdos e reformulando a relação que estabelece com os ouvintes.

Refletindo sobre o impacto dos media na sociedade atual, interrogamo-nos sobre o papel da escola enquanto veículo transmissor de conhecimento e qual a relação que estabelece com os meios de comunicação. O papel de destaque da Internet aliada aos meios de comunicação desperta o interesse para a educação para os *media* e a pertinência da sua discussão em relação às crianças e jovens.

A par da atualidade deste tema, surgem projetos e iniciativas que pretendem utilizar os recursos cedidos pelos meios de comunicação e Internet para potenciar o acesso a um conhecimento informado. Alguns deles utilizam a rádio, em ambiente digital, com o intuito de reforçar e estimular o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de capacidades de comunicação e expressão das crianças e jovens participantes. Este meio de comunicação, aliado ao digital, torna-se de fácil acesso e custo, o que permite um investimento relativamente baixo para a execução dos projetos.

Nesta proposta de comunicação exploramos as potencialidades educativas da rádio para crianças e jovens de dois projetos distintos. Um dos projetos encontra-se integrado em ambiente escolar e o outro em ambiente extraescolar com perspetivas de inclusão social. O objetivo deste trabalho é explorar o potencial da rádio enquanto meio educativo. Assim, depois de realizados os grupos de foco, entrevistas e observação, são apresentados os resultados que se focam na análise das competências técnicas e sociais e dos entraves e facilidades à execução dos projetos.

PALAVRAS-CHAVE

Rádio; Internet; educação para os *media*

A RÁDIO E A EDUCAÇÃO

Tendo em consideração que a educação para os *media* se trata “de um conjunto de competências (e processos da respetiva aquisição) relativas ao acesso, uso esclarecido e análise crítica (interpretação) dos *media*” (Pereira, 2010 citado em Silveira, 2011, p. 798), a educação tem vindo a tirar partido e a investir na rádio, até porque a sua introdução na educação traz vantagens como o incentivo à leitura e produção de textos para as emissões, o desenvolvimento da oralidade e da narrativa, a possibilidade de pesquisa e capacidade de seleção, o uso informado de novas tecnologias, o fomento de uma capacidade comunicativa e de reflexão crítica e a criação de uma nova relação entre aluno, professor e comunidade educativa baseada na troca de informação e conhecimento (Junior e Coutinho, 2008, pp. 104-105).

Quando se fala de rádio no meio escolar, é possível enumerar práticas e vantagens que surgem deste tipo de projetos: o trabalho de expressão que inclui a respiração, a dicção, projeção e tom; o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos; a investigação e exploração de documentos; o desenvolvimento de um sentimento crítico e de avaliação (Gonnet, 2007, p.116).

A rádio em contexto educacional, projeto que está a ganhar mais visibilidade, aparenta ter duas maneiras possíveis de se expressar no espaço escolar. Por um lado, é utilizada, no âmbito da educação para os *media*, como objeto de estudo em sala de aula; por outro, é o projeto e o verdadeiro veículo de aprendizagem.

APRESENTAÇÃO DOS PROJETOS ANALISADOS

O projeto RadioActive Europe, financiado pela Comissão Europeia através do programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, procura desenvolver e implementar uma plataforma na Internet para uma rádio pan-europeia, incorporando a ferramenta de *Web 2.0*, ligada a metodologias pedagógicas inovadoras a desenvolver junto de comunidades juvenis em contexto de semi-exclusão, com o objetivo de abordar assuntos de inclusão e cidadania ativa de uma forma original e estimulante.

O outro projeto em análise, Projeto Rádio e TV Escolas, conta com o apoio da Divisão de Juventude da Câmara Municipal de Cascais, na sua vertente de Comunicação e Informação. O projeto consiste em criar estúdios de rádio/televisão nas escolas, apoiar a criação de estruturas que permitam

uma gestão autónoma dos equipamentos pelas escolas e estruturar o *site* de divulgação de conteúdos.

A tabela seguinte apresenta as orientações metodológicas que nortearam o trabalho com os projetos.

PROJETO RÁDIO E TV NAS ESCOLAS		PROJETO RADIOACTIVE 101
ENTREVISTAS		Renato e José (entrevista coletiva) - Centro Metas Jonas - Centro Metas
Escola Secundária Ibn Mucana	Rosário Valente- professora e coordenadora da TRIM (Televisão e rádio Ibn Mucana)	
Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo	João Pinto- aluno e coordenador da RTA	
Geração C, Câmara Municipal de Cascais	João e Sílvia- apoiam o desenvolvimento do projeto	
Grupos de foco Escola Secundária Ibn Mucana	GF1: Joana (17 anos), Rodrigo (15 anos, Raquel (15 anos). GF2: Maria (15 anos), Mafalda (18 anos), Inês (18 anos), Bruno (17 anos). GF3: Joana (12 anos), Duarte (12 anos), Tiago (12 anos), Inês (12 anos), Miguel (12 anos), Margarida (12 anos), Matilde (12 anos).	

Tabela 1 - Participantes nos projetos entrevistados

ANÁLISE DE RESULTADOS: COMPETÊNCIAS TÉCNICAS

No RadioActive 101, Jonas salienta a oportunidade dada pelo projeto aos jovens para terem contacto com materiais a que de outro modo, poderiam não ter acesso: “eles aprendem também a mexer em coisas que, se calhar, não tinham oportunidade de mexer em outra ocasião. Por exemplo, nós através deste projeto conseguimos receber material que se calhar não tínhamos (...) e estamos a ter formações”. Por sua vez, Renato explica como os jovens desenvolvem capacidades através da participação nestes projetos: “os jovens, primeiro, com este tipo de iniciativa e atividades como é a rádio adquirem ferramentas mais técnicas, mais de conhecimento de programas, de edição, de montagem e tudo mais”. José é quem mais contacto tem com a parte técnica da rádio: “na rádio o meu papel é edição técnica, ou seja, tudo o que é gravado, tudo o que é posto no programa passa pelas minhas mãos para ser editado e para ser nivelado e essas coisas todas técnicas”.

Bruno, da Escola Secundária Ibn Mucana, explica que, na rádio: “desenvolvemos competências e capacidades que não têm nada a ver com

aquilo que estamos a dar nas aulas. Às vezes é resolver problemas na edição ou fazer uma entrevista, andar a correr de um lado para o outro e tentar resolver os problemas, se combinámos com uma pessoa ou com outra uma reportagem, esse tipo de situações que provavelmente vão acontecer no mundo do trabalho, nós vemo-nos, na nossa escola, numa situação em que nas aulas nunca tínhamos possibilidade de o fazer. Eu acho que é nesse sentido a grande vantagem”.

A TRIM – Televisão e Rádio Escola Secundária Ibn Mucana, abarca alunos do segundo ciclo ao ensino secundário (sendo que apenas fazem parte deste estudo alunos de 3.º ciclo e ensino secundário). Joana explica como se processa a dinâmica de aprendizagem: “nós vamos sempre dividindo, uns que estão cá há mais tempo com os mais novos para eles irem aprendendo, tipo estagiário que vai aprendendo enquanto nós vamos fazendo e depois damos uma oportunidade para eles irem experimentando também”.

Na Escola Frei Gonçalo de Azevedo a dinâmica da rádio é diferente visto que o seu coordenador é João Pinto, aluno da escola. Neste papel, João tem todo um trabalho de formação com a sua equipa: “Marcamos horas portanto, no dia, vamos pensar na segunda-feira vou ter lá alguém que não está habituado, portanto o que é que eu faço? Venho à segunda-feira, estou com ele aqueles três intervalos mesmo tendo aulas estou cá o dia inteiro, durante os três intervalos, está sempre acompanhado, portanto o que é que eu acabo por fazer? Acabo por lhe fazer uma primeira introdução para ele perceber o que é que deve dizer, os pontos básicos, acabámos de ouvir uma música, indicar o nome da música (...) há sempre todo este trabalho que, nestes dias que eles estão a aprender, eu faço todo esse trabalho de lhe explicar e de lhe dizer o que é que ele vai introduzir”.

Para além deste trabalho de formação dos colegas, João também organiza as grelhas de programação da rádio e fichas técnicas, género de atas, onde fica escrito quem esteve na rádio e que trabalho efetuou. As mesas de mistura e os programas de edição são aquilo de que João fala com mais entusiasmo, explicando como funcionam as ligações da mesa, os diferentes microfones e a passagem dos diversos elementos para os computadores.

Na Escola Secundária Ibn Mucana, crianças mais novas que participaram no grupo de foco quando confrontadas com o que as motivou a quererem fazer parte da TRIM explicaram que foi sobretudo para aprender coisas novas e para pôr música nos intervalos: “porque é fixe, gostamos de nos exprimirmos e de aprender novas coisas. Temos oportunidade de ter coisas que os nossos pais não tiveram. Temos aprendido algumas coisas, temos oportunidade de fazer entrevistas e de pôr músicas no intervalo; era

para pôr a música, conhecer novas pessoas, para depois entrar nos projetos que eles fazem”. Ainda sobre a experiência que têm na rádio dizem que já aprenderam a trabalhar com programas de edição e que já aprenderam a exprimir-se: “aprendemos a conviver; a entrevistar; a falar diante da câmara; aprendemos a não ter medo de nos exprimirmos”.

Fazendo um apanho do que foi mencionado pelos entrevistados, podemos afirmar que, em relação às competências técnicas, os jovens aprendem a trabalhar com programas de edição de som e imagem, aprendem a fazer grelhas de programação e a estruturar um programa de rádio, têm acesso a material e formação que não teriam sem estarem inseridos nos projetos e têm a possibilidade de fazer parte de um clube, de um projeto, que lhes proporciona experiências enriquecedoras até para o futuro.

ANÁLISE DE RESULTADOS: COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Renato, do projeto RadioActive 101, fala-nos sobre o pensamento que norteia o trabalho no centro: “eu sozinho não faço a rádio mas todos fazemos a rádio”. Partindo deste pensamento, nota, tem que existir toda uma organização que permita que as coisas sejam feitas com método e com a participação de todos: “adquirem um bocadinho de trabalho em equipa (...) então eles têm de trabalhar em grupo, têm de pensar em temas, temas esses que têm de ser abordados nos programas, pensar nos conteúdos, falar com pessoas para gravar, arranjar sítios para gravar, ter a noção do material que é preciso para fazer a gravação, acho que isso tudo são mais-valias para estes miúdos que, normalmente, não têm acesso a este tipo de material e a este tipo de trabalho”.

A coisa mais importante, na visão de José, em relação aos programas que realizam, é a seriedade e o carinho que põem em cada emissão: “Acho que a coisa mais importante, para além de a gente fazer estes programas, nós somos fieis ouvintes, ou seja, a gente no dia a dia, a gente ouve rádio, ouve música, e então tem uma ideia de como se faz as coisas mesmo que a gente não tenha nenhuma experiência, a gente no subconsciente vai adquirindo um bocado dessas ferramentas e então a gente vai ouvindo programas de rádio e emissões ao longo do dia no carro ou assim e então o que a gente procurou foi fazer algo que fosse agradável de toda a gente ouvir mas, acima de tudo, que nos desse prazer a nós fazer e poder dizer assim ‘Não, isto é o nosso trabalho e por acaso está bem feito’. Não quero ser egocêntrico acerca do nosso trabalho aqui mas a questão é a gente poder dizer assim ‘A gente gosta disto mas, acima de tudo, as outras pessoas

também gostam’ e acho que o prazer de fazer alguma coisa é no fim poder receber os elogios e ouvir os *feedbacks* das pessoas”.

Também Jonas chama a atenção para uma questão bastante pertinente no que toca ao projeto RadioActive 101, que é a importância destes jovens darem a sua opinião e exprimirem os seus pensamentos livremente: “têm visibilidade para tudo o que eles queiram fazer e têm voz também, eles próprios, eles conseguem fazer-se ouvir, ou seja, conseguem dar a perspetiva deles”.

Alguns alunos da Escola Secundária Ibn Mucana, mais novos, também explicam que, na TRIM, o seu comportamento é diferente do que têm nas aulas: “podemos falar quando quisermos, podemos tratar as pessoas por tu. A relação com o professor é mais casual”. Até a professora faz referência a esta ligação que estabelece com os alunos apontando-a como um ponto positivo nestes projetos: “aqui há um espírito familiar muito grande, eles até por brincadeira chamam-me mãe, há um aluno meu que já acabou e que veio fazer uma visita e entrou na sala ‘então, mãe, posso entrar?’ e os meus alunos começaram todos a olhar para mim ‘Mãe?!’ porque, de facto, há aqui uma... tem que haver, tem que haver uma ligação porque nós estamos aqui muitas horas”.

Rosário aponta ainda algumas competências que acredita que os jovens não conseguiam desenvolver se não estivessem integrados neste tipo de projetos: “em termos dessas competências, do saber estar, do saber ouvir, do espírito de equipa, do esforço, de saberem que as coisas não aparecem por nada, do espírito de sacrifício, isto eles só têm aqui”.

Bruno, da Escola Secundária Ibn Mucana, faz referência à importância de aprender a trabalhar em grupo e da autogestão para ter sucesso neste tipo de projetos: “é um lado da educação que passa muito por nós, nós temos de aprender a fazer muitas das coisas sozinhos, principalmente a trabalhar em equipa, que parece muito fácil fazer trabalhos de grupo, que é a única coisa que fazemos nas aulas normais, mas que é bastante complicado tentarmos coordenar-nos uns aos outros”.

Perante este levantamento de testemunhos recolhidos a partir das entrevistas e dos grupos de foco realizados podemos dizer que os jovens que frequentam este tipo de projetos aprendem a trabalhar em grupo, a delinear e a atingir metas de trabalho, a conviver e a repartir tarefas, a fazer aquilo de que gostam com dedicação e a investir na sua formação enquanto alunos e enquanto futuros profissionais. Acima de tudo, os alunos adquirem a sua voz, a sua liberdade, perante a comunidade escolar, perante os colegas e amigos e transformam-se em cidadãos ativos da realidade em que estão inseridos.

ENTRAVES E FACILIDADES NA EXECUÇÃO DOS PROJETOS

No projeto RadioActive 101, os jovens entrevistados não fazem referência a obstáculos que limitem a sua liberdade de expressão ou a sua autonomia enquanto membros do projeto. Renato explica antes que a rádio trabalha para e com a comunidade e que a ideia que orienta os programas é a relação entre os jovens e algo que desperte o seu interesse e que dê destaque a pessoas da comunidade: “na altura quando pensámos fazer isto da rádio, nós pensámos em arranjar temas para cada programa, então pensámos como aqui a freguesia tem bastantes pessoas ligadas à arte e à cultura, nós pensámos começar com ‘os jovens e a comunidade’, falar um bocadinho sobre aquilo que estes miúdos e que as pessoas aqui da comunidade fazem (...) e agora sim, pensar em fazer ‘os jovens e a educação’”. O maior obstáculo que enfrentam, explica, é fazer algo que lhes dê prazer e que, acima de tudo, esteja bem feito: “juntos vamos tentando enquadrar isto tudo para tentar que fique algo, fique no ouvido das pessoas mas também fique no nosso, eu era incapaz de por alguma coisa para o ar se não gostasse, então é isso que nos destaca aqui, nunca fazemos nada que para nós não esteja bem”. Neste tipo de projetos, muitas vezes, é preciso aprender a contornar os obstáculos à motivação, ao compromisso e à concentração, daí a importância, referida por Renato, de os jovens estarem a fazer algo que os motive e que lhes dê prazer. O trabalho com a comunidade é um elemento de motivação e uma característica que destaca este projeto pois os jovens tentam sempre, nos seus programas, envolver a comunidade, os seus artistas, as pessoas que possam contribuir com o seu talento e sabedoria para um melhor programa.

Diferente é a dinâmica de programação na Escola Secundária Ibn Mucana. Para além da estreita ligação quem mantêm com a Geração C, Joana, do grupo de foco 1, explica como se processa a escolha de conteúdos: “maior parte dos eventos que nós filmamos e fazemos reportagens são eventos da escola que nós também achamos interesse e que a escola nos pede para nós irmos filmar e fazer a reportagem. Neste momento nós temos também, tivemos em grupo uma ideia de criar um programa nosso, mesmo nosso, foi ideia do grupo e nós é que escolhemos o tema que a reportagem vai abordar. Neste caso o ‘Fala por Ti’”. Podemos afirmar que, comparando a realidade da rádio escolar à do RadioActive, estes jovens possuem menos liberdade, uma vez que os conteúdos que são tratados advêm da direção da escola ou da Geração C, na maior parte das vezes.

Seguindo esta linha de pensamento, Joana frisa a importância da rádio da escola: “aquilo que nós queríamos era dar voz aos alunos desta

escola, acho que é para isso que a rádio serve, não só para darmos a nossa opinião mas também para darmos a ouvir a opinião dos outros que não estão cá mas que nós os queremos representar e às vezes não podemos dizer tudo aquilo que gostaríamos”. Também na escola Frei Gonçalo, João fala do cuidado que os alunos da rádio têm de ter com as músicas que fazem parte da programação e que, muitas vezes, vão rever as letras para garantir que os conteúdos são apropriados ao ambiente escolar.

Por sua vez, Bruno, membro do grupo de foco 2, fala também da falta de apoio de alguns professores: “por exemplo o ano passado tivemos de parar de pôr música porque os professores não gostavam de ouvir música nos intervalos porque fazia muito barulho. Depois voltámos a pôr música, porque conseguimos convencer esses professores, mas só podíamos pôr um determinado tipo de música, e são esses entraves todos que nós vamos encontrando que nos dificulta e perdemos um bocado a motivação. Se calhar podíamos fazer muito mais coisas nesse ano e não fizemos porque estávamos a tentar convencer os professores para poder passar a música, nem sequer pensámos em fazer um programa porque não podíamos passar coisas na rádio, e isso vai-nos impedindo um pouco de ir mais além e tentar evoluir um bocadinho mais”. A falta de apoio por parte do corpo docente inviabiliza grande parte dos objetivos destes projetos uma vez que limita a ação e a liberdade dos jovens e coloca entraves ao progresso.

Este é um problema, também referido por João, da Escola Frei Gonçalo de Azevedo, que considera que há falta de apoio e de incentivo por parte dos professores à rádio da escola, das queixas sobre o barulho e sobre as escolhas musicais: “portanto a escola está toda equipada com sistema de som em certos pontos, desde o bar de alunos, sala de professores, secretaria, até na própria direção e o que é que nós nos apercebemos? Que esse sistema de som está constantemente desligado. Tudo bem, e temos noção que se calhar o tipo de música que muitas vezes está a ser passada não é aquilo que atinge os professores talvez, eu não sei porque não estou na sala de professores, talvez quando estão a passar notícias ou quando estamos a dar alguma informação, eles ativem o sistema de som na sala de professores ou não, mas a maioria das vezes está sempre desligado e queixam-se do barulho, do incómodo que é a rádio na escola”. Para além da falta de incentivo por parte do corpo docente, João ainda frisa a preocupação por parte da RTA e dos seus participantes em abordar assuntos que sejam do interesse não só dos alunos mas da comunidade escolar em geral, como por exemplo, o programa Notícias em Alta, ao qual se fez referência no capítulo anterior. As emissões da RTA, quase sempre em direto, decorrem

nos três intervalos da manhã: “espontaneamente podemos emitir nos intervalos da tarde, mas é muito raro”, diz João.

Podemos concluir que representam entraves ao desenvolvimento destes projetos a falta de motivação dos alunos gerada quer por obstáculos impostos pela comunidade escolar quer pela falta de interesse em relação aos assuntos tratados, a falta de apoio por parte do corpo docente, as reclamações em relação à música ou aos conteúdos programáticos, a dificuldade de concentração, entre outros. Embora existam aspetos a melhorar também existem facilidades no que diz respeito à implementação e ao desenvolvimento dos projetos, como vamos analisar de seguida.

Quando confrontado com as facilidades que este tipo de projetos proporcionam aos jovens, Jonas chama a atenção para o financiamento por parte do programa Escolhas, do RadioActive, mas também a capacidade de liderança destes três jovens que se constituem como “peças” fundamentais no desenvolvimento das atividades e no investimento na formação dos jovens do centro.

Noutra perspetiva, e incidindo sobre o papel do espaço e não somente do projeto RadioActive 101, Renato enumera quais os objetivos que percorrem: “no que diz respeito à parte mais técnica, o objetivo do espaço é fornecer-lhes ferramentas e conhecimento a nível técnico para que eles em casa também possam trabalhar um bocadinho aquilo mesmo para os trabalhos deles pessoais, eles conhecerem um bocadinho melhor o programa, é isto que nós tentamos fazer. Por exemplo, nós lá dentro na informática trabalhamos alguns programas de edição de imagem, eu trabalho mais com a parte de edição de imagem, e o objetivo é esse, é explicar-lhes e deixá-los trabalhar (...)”. José, por sua vez, ressalva o facto de este tipo de projetos abrirem novos horizontes às crianças e jovens participantes e frisa a possibilidade de se constituírem num investimento futuro.

A professora Rosário Valente, quando se fala em apoio financeiro, começa logo por dizer que a rádio só existe por causa da iniciativa da Câmara Municipal de Cascais explicando: “são eles que nos apoiam, quer a nível financeiro, e isso é importante, mas a nível técnico também têm uma equipa que vem às escolas e que nos apoia e que nos aconselha em determinados aspetos”. Apesar de a rádio ser uma “carolice da nossa parte”, como explica pois, foram os membros da TRIM que montaram o estúdio: “os materiais, foi tudo da Câmara. Se não, não tínhamos rádio na Ibn Mucana”.

O financiamento e, por sua vez, a existência de projetos e iniciativas que permitam a integração e o desenvolvimento deste tipo de projetos na

área da educação para os *media* são a base de crescimento e disseminação dos projetos que, sem qualquer tipo de apoio financeiro, não têm capacidade para se implementar, como foi possível testemunhar através das entrevistas e grupos de foco realizados.

Também se torna importante fazer referência a um dos maiores entraves que pauta estes projetos de rádios escolares - a sustentabilidade, como refere João Silva, da Geração C, como sendo um dos maiores entraves que o projeto enfrenta: “muitas vezes, uma das dificuldades que nós temos passa pelas equipas e pelos professores, é muito difícil contornar essa barreira, chegamos a alturas que os miúdos têm exames e é muito difícil eles gerirem tudo e a tendência que vai ser e que possivelmente vai continuar é que os professores cada vez tenham menos tempo para acompanhar as equipas, isso é muito complicado de gerir”. Mediante este ponto de vista, é crucial ultrapassar as questões de renovação de alunos e professores que fazem com que os projetos nunca tenham uma continuidade e, em consequência, nunca tenham o nível de desenvolvimento expectável. Este problema pode ser ultrapassado, como os jovens já fazem na TRIM, incluindo alunos cada vez mais novos e formando-os para que, mais tarde, possam também eles próprios formar outros colegas. Outra solução possível é a realização de manuais, por parte dos alunos, que permitam às novas equipas uma aprendizagem coesa. Em relação aos professores, é importante fomentar um espírito de abertura que permita que a educação para os *media* deixe de ser um assunto marginal à realidade da escola e da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gonnet, J. (2007). *Educação para os Media: As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.
- Junior, J. & Coutinho, C. (2008). Rádio e Tv na *Web*: vantagens pedagógicas e dinâmicas na utilização em contexto educativo. *TEIAS*, 17(9). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7964/1/Radio%20e%20TV.pdf>
- Silveira, A. (2011). A Educação para os Media: uma abordagem teórica acerca do conceito e da sua aplicação no contexto educativo. In S. Pereira (Org.), *Actas do 1.º Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania”* (pp. 797-810). Braga: CECS Disponível em <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/view/513>

MARIANA DE SOUZA GOMES

marianaufrij@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3; CEISME;
CAPES-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

JOURNAL JUNIOR: UMA ANÁLISE **DO TELEJORNAL INFANTIL** **FRANCÊS DO CANAL ARTE**

RESUMO

Decerto, algumas imagens podem perturbar as crianças, sobretudo aquelas que ilustram imagens chocantes da realidade, encontradas nos telejornais, por exemplo. É também através da televisão que uma criança pode entrar em contato com outras sociedades e culturas, podendo estabelecer uma ideia de mundo e como se sociabilizar através do mesmo.

Através deste mote, um telejornal infantil foi criado em 2014 pelo canal franco-alemão ARTE. Este telejornal é direcionado ao público infantil de oito a 13 anos e tem duração de 15 minutos, sendo apresentado nas manhãs dominicais na França. Através do *Journal Junior*, um quadro com o perfil de uma criança em alguma parte do mundo e informações da atualidade são discutidas e apresentadas às crianças de forma didática; temas estes como a guerra ou o combate ao vírus Ebola.

Nesta presente comunicação, pretendo analisar em um primeiro momento o conceito de “promessa” (Jost, 2004) realizado por este programa infantil, que estabelece uma ligação entre os dois comunicantes, bem como a linguagem adotada pelos jornalistas e pela produção deste programa. As imagens presentes neste programa também são meu objeto de estudo nesta pesquisa, fundamentado através da regra 3-6-9-12 de Tisseron (2014) sobre o tipo de imagens às quais crianças se veem confrontadas através da multiplicidade de telas.

Em um segundo momento, pretendo analisar igualmente o conceito de programa cultural e de televisão educativa, que muitas vezes se traduz por uma hiperpedagogia nos programas infantis. Para tal, guiarei minha análise à luz de Camille Brachet (2010), Duek (2014) e Machado (2009).

PALAVRAS-CHAVE

Infância; cultura; televisão; jornal

INTRODUÇÃO

A televisão resiste apesar de toda a atual multiplicidade de telas (*smartphones, tablets...*). De tamanhos diferentes, de plasma ou LCD, LED ou 4k, este meio de comunicação consegue se reinventar face à concorrência com outros tipos de meios. Desta mesma forma, o conteúdo da programação televisiva torna-se competitivo diante desta panóplia de opções audiovisuais.

No contexto audiovisual francês, todos os cinco canais públicos apresentam programação infantil, bem como três dentre os dezessete canais privados gratuitos (CSA, s/d, Les chaînes hertziennes). A programação infantil nos canais franceses é organizada de acordo com o horário da saída escolar (16h30) e também com o fato de que às quartas-feiras não há aulas, sendo um dia reservado para que as crianças possam fazer outras atividades. Entretanto, algumas famílias – por questões econômicas ou por opção, optam por deixarem seus filhos com babás ou com algum membro da família. Assim, os programas infantis na França são mais importantes nas quartas-feiras, aos finais de semana e após a saída escolar.

Vale ressaltar que a televisão é uma das formas que tem a criança de fazer numa ideia de mundo e da sociedade à sua volta, daí a importância em estarmos atentos aos conteúdos da programação concebida para o público infantil. É também através da televisão que uma criança pode aprender a como se socializar, se comportar e até mesmo como agir em uma determinada sociedade. Desta forma, o conteúdo veiculado na televisão é algo que diz respeito a todos: professores, pais, educadores, enfim, cidadãos.

Analisarei, neste presente artigo, o programa *Journal Junior*, que tem duração média de 15 minutos e é exibido pelo canal franco-alemão ARTE nas manhãs dominicais durante um programa chamado *ARTE Junior*, que é inteiramente direcionado, como o nome suscita, ao público infantil. Através deste telejornal infantil, pretendo analisar como algumas informações até então contidas em telejornais para um público adulto são transmitidas para um público infantil e como o conceito de qualidade pode ser (ou não) presente nesta obra audiovisual. Trata-se de um programa cultural? O objetivo de um telejornal é informar; a linguagem adaptada para o público infantil permite que este objetivo seja atingido? As imagens e o conteúdo de um telejornal podem ser adaptadas ao público infantil apenas com a mudança de discurso?

TELEVISÃO NA INFÂNCIA: UMA UNIÃO POSSÍVEL?

Desde sua criação, os objetivos da televisão são bem estabelecidos: educar, informar e entreter. Nos dias atuais, encontramos estes três fatores em diversos gêneros audiovisuais, muitas vezes de forma híbrida. A respeito da televisão e seu uso por parte de crianças, Dafna Lemish (2007, p. 25) afirma que este meio criou muitas expectativas para aqueles que a consideravam como uma ferramenta de educação. De um lado, alguns mais céticos afirmavam que a televisão poderia ser um objeto de desvalorização moral, de destrutor de saberes; de um outro, pensava-se a televisão como uma forma de divulgar culturas e conhecimentos em larga escala, de forma a desenvolver a imaginação das crianças.

Este presente artigo não pretende, diga-se de antemão, corroborar o pensamento simplista de que a televisão pode prejudicar o desenvolvimento da criança, da mesma forma que o contrário também não procede: pretende-se aqui pensar a televisão como um meio de comunicação ao qual crianças de todo o mundo estão habituadas e que tipo de imagens e discursos são divulgados, visto que, como dito anteriormente, esta é uma discussão que transpassa a pesquisa e diz respeito a todos os cidadãos.

Atualmente, não só a televisão é alvo de crítica quanto ao uso dos adultos, como também outras telas e formas de acesso às obras audiovisuais. De acordo com Serge Tisseron (2014, p. 25), os *tablets* são vendidos como uma ferramenta pedagógica, um instrumento com o qual pode-se aprender mais rapidamente e sozinho. Entretanto, segundo Tisseron (2014), o digital poderia prejudicar a capacidade cognitiva da criança, sobretudo se esta tem menos de três anos. Seria necessário então estabelecer um equilíbrio para que o digital não ocupe o lugar principal das atividades, caso contrário a criança pode tornar-se fragilizada e ter dificuldades para organizar um pensamento lógico.

Desta forma, Tisseron propõe a regra 3-6-9-12 em seu livro homônimo (2014) afim de ilustrar como as crianças podem ter contato com as telas (televisão, *tablet*, etc.) de forma a não prejudicar o desenvolvimento infantil. Entre 3 e 6 anos, é desaconselhável que uma criança tenha televisão em seu quarto e os responsáveis devem controlar o tempo de visionagem da criança: este deve ser limitado a 30 minutos.

Entretanto, segundo Dafna Lemish (2007, p. 15), o advento das televisões portáteis e de melhor qualidade fez com que as classes média e alta encorajassem a compra de aparelhos televisivos para que as crianças assistam sozinhas em seus quartos. O que seria um mimo para estas crianças, na verdade é de ausência de responsabilidade dos responsáveis.

Para as crianças de seis a nove anos, faixa etária que diz respeito ao público do telejornal infantil analisado neste artigo, Tisseron (2014, p. 45) afirma que deve-se continuar a proibir a televisão e o computador dentro do quarto da criança, a fim de evitar que ela tenha autonomia com estas telas e seja confrontada a conteúdos audiovisuais sem a supervisão ou consentimento de seus responsáveis. De acordo com Tisseron (2014), a criança pode administrar o tempo que pode utilizar o computador, o *tablet* ou a televisão, desde que ao mesmo tempo possa utilizar seu tempo para fazer outras atividades que permitam a socialização, como um jogo com seus amigos ou atividades esportivas.

A partir do momento em que as crianças podem ver televisão com consentimento de seus responsáveis, é necessário igualmente que estes se interessem pelo conteúdo que as crianças vêem de forma a controlar o que é visto, mas também para que seja uma pista de discussão familiar (Tisseron, 2014, p. 46). Desta forma, a criança poderá verbalizar as razões pelas quais ela não deve estar exposta a certos conteúdos e aprender o direito à intimidade (em relação ao *smartphone*, *tablet*...) e os efeitos das imagens sob nossas escolhas (publicidade, imagens violentas...).

A respeito das imagens violentas e dos conteúdos prejudiciais às crianças, um Conselho pertencente ao Conselho Superior do Audiovisual (CSA), agente regulador deste meio na França, é responsável da deontologia de informação destes programas. De acordo com o CSA (s/d, *Que regardent les enfants?*) partindo de dados de 2009, oito entre 10 programas mais vistos pelas crianças francesas são de tele-realidade e entre os 100 programas mais vistos, 43 são telejornais. Deve-se dizer que estes são programas não se direcionam ao público infantil, o que diz respeito ao diálogo familiar e ao contrato que deve-se estabelecer com as crianças sobre o que deve ou não ser visto na televisão.

Ainda segundo o CSA (s/d, *L'impact de la télévision*), “até oito anos uma criança só deveria ver programas concebidos para ela, evitando o telejornal que, em particular, não é adaptado à sua sensibilidade”. Desta forma, como um canal aberto na França pode apresentar um telejornal infantil? Como este telejornal é apresentado?

POR QUÊ UM TELEJORNAL?

Muitas vezes ligamos a televisão como um ato já consolidado como automático: vemos a televisão como um barulho de fundo enquanto fazemos outras atividades, com o objetivo de dar impressão de barulho, ou

por puro hábito enquanto cozinhamos ou até mesmo, quando deixa-se uma criança sozinha em casa. A esta forma de ver televisão Dafna Lemish (2007, p. 17) chama de uso estrutural. Este uso pode igualmente determinar a que horas tais atividades devem ser feitas (“escove os dentes depois do programa X”; coma o pequeno almoço depois do desenho, etc.)

Segundo Lemish (2007, pp. 17-18) os usos relacionais da televisão dizem respeito ao uso familiar deste meio. Assim, a televisão oferece pistas de discussão familiar quando mostra alguns temas e a família pode conversar sobre o enredo ou o tema abordado. Facilitando a discussão, ver a televisão em família pode proporcionar uma experiência em comum – risos, emoção, suspense – de forma que verbalizando estes sentimentos, crianças podem discutir sobre eles com seus pais.

Assim, o segundo uso seria o mais recomendável, visto que, como mostrei anteriormente neste artigo, Tisseron recomenda que a visionagem de programas audiovisuais pelas crianças seja também de interesse de pais e responsáveis, para que sejam estabelecidos o diálogo e a compreensão.

Vale salientar que é melhor aprender a utilizar a televisão em família que proibir o seu uso – o mesmo cabe para outras telas (*tablet*, etc.). O fato que algo seria proibido ou inadequado para sua idade poderia suscitar curiosidade e conseqüentemente o uso da televisão sem supervisão. Todos os dias conectamo-nos à Internet, vemos televisão, enfim, os meios de comunicação são presentes em nosso cotidiano, nos oferecendo informações e dados sobre o mundo que nos permitem posicionar-nos perante ao mesmo. Para tal, é necessário que utilizemos estes dados e informações de forma reflexiva e crítica, enquanto agentes transformadores, daí a necessidade de dialogar sobre eles.

O pedagogo francês Célestin Freinet foi o pioneiro na Europa a utilizar os meios de comunicação como auxiliares à educação. Através do exercício de escrita de um jornal em sala de aula, bem como documentos audiovisuais projetados em classe, o pedagogo começava um processo que hoje vivenciamos com o auxílio dos *tablets* em sala de aula. Atualmente na França, o projeto “Plano Digital” do governo de François Hollande pretende viabilizar os colégios e escolas com 3,3 milhões de *tablets* para os alunos, o que provoca algumas reações positivas e negativas por parte de pais e professores (Chesnel, 2014).

Entretanto, espera-se de um telejornal a informação, as notícias locais e do mundo para que possamos nos situar e formar uma linha de pensamento sobre uma determinada sociedade, por exemplo. Ao discutir sobre o que é mostrado no telejornal, uma criança pode raciocinar sobre a

veracidade dos fatos e inclusive sobre o mito da credibilidade e eficiência da televisão.

JOURNAL JUNIOR

Exibido pelo canal ARTE, o *Journal Junior* é direcionado às crianças de oito a 12 anos e apresenta a atualidade mundial através de jornalistas franceses e alemães. As crianças devem interagir com o telejornal, enviando perguntas cujas respostas ou discussões são apresentadas nas matérias dos jornalistas.

Basicamente este jornal possui: uma parte com informações e elementos da atualidade (eleições, um laboratório que busca a erradicação do vírus ebola...), uma curiosidade (fenômenos físicos, qual a relação do prêmio Nobel com a infância...) e um perfil do cotidiano de uma criança de uma sociedade e/ou cultura diferente (turca, romena, argentina...).

No programa exibido no domingo dia 11 de janeiro de 2015 (Kaiser, 2015), o perfil foi de uma criança indiana; como de hábito, a introdução narrativa é composta de: Bom-dia, chamo-me X e estou cursando X ano na escola X e moro na cidade X. Em seguida, hábitos culinários, de rotina e preferência de lazer, por exemplo, são mostrados no telejornal. Segundo François Jost (1997, p. 17), todo discurso pode ser direcionado à uma pessoa e o “testemunho” se propagou consideravelmente em todos os tipos de programa. Ainda segundo o semiólogo, um enunciador real é um forte argumento para que o telespectador faça sua adesão a este tipo de programa.

Ao mesmo tempo que a forma de enunciação deste quadro nos convida à prestar atenção nele, o fato de que seja um discurso de uma criança para outra também influi, visto que pode ocorrer a identificação. Desta forma, a oralidade é presente, atraindo ainda mais o seu público.

Ao apresentar o seu cotidiano, algumas imagens são escolhidas de maneira a suscitar a curiosidade do público infantil. Uma delas é o fato de mostrar hábitos completamente diferentes dos franceses (e também dos alemães, visto que o programa também é exibido na Alemanha): como as crianças indianas (Kaiser, 2015) buscam água no poço; como vivem oito meses no deserto para extrair o sal; como comem um pão diferente e também como fazê-lo.

De acordo com Lemish (2007, p. 82), alguns programas educacionais enfatizam cada pessoa e o modo como ela vê o mundo mostrando situações da vida como o primeiro dia de escola e o nascimento de um irmão

mais novo, por exemplo. Segundo Lemish (2007), este conteúdo contribui para o desenvolvimento da tolerância e da aceitação da diversidade.

Após a visionagem deste perfil de uma criança indiana, é apresentado o dossiê principal do jornal: o inverno e as pessoas que não têm onde morar. Após uma sensibilização com imagens de crianças pendurando os casacos nos corredores antes de entrarem nas salas de aula, várias crianças, identificadas apenas pelo primeiro nome na legenda, fazem as seguintes perguntas: “Como um morador de rua suporta o frio e a neve no inverno?”; “O que comem os moradores de rua?” (Kaiser, 2015). Em seguida, o jornalista começa sua narrativa, afirmando que estes devem cobrir-se com várias roupas para suportar o frio e informa que há várias associações e voluntários que se encarregam de distribuir roupas e comida quente para ajudá-los, entretanto alguns morrem de frio.

A respeito deste tipo de mote para um dossiê de telejornal infantil, Lemish (2007, p. 26) propõe duas categorias: sobre informações e sobre comportamentos. Segundo Lemish (2007), conversas sobre moradores de rua, cura do vírus ebola, por exemplo, contribuem para que dimensões adicionais sejam utilizadas, como a moral e política. Somente o fato de assistir a televisão com as crianças e fazer pequenos comentários contribui para que o pensamento crítico seja desenvolvido e para que as crianças sejam levadas à sério, isto é, sejam consideradas como pessoas que podem discutir sobre temas adultos, a partir de seu ponto de vista e de seu conhecimento de mundo enquanto criança.

No mesmo programa (Kaiser, 2015), três minutos (sobre 15) são utilizados para falar do atentado ao local do jornal Charlie Hebdo, conhecido como o atentado de sete de janeiro. A âncora do telejornal introduz o fato: “Vocês sabem, algo de inacreditável aconteceu nesta quarta-feira”. De acordo com François Jost (1997, p. 17), a destinação em segunda pessoa testemunha a tentativa de colocar o telespectador no centro de um dispositivo pela introdução de uma relação entre o programa (nós) e o espectador (vocês).

Evidentemente, como se trata de um programa direcionado ao público infantil, a linguagem deve ser clara e adaptada. Assim, a âncora diz: “uma caricatura é um desenho que zomba de algo ou alguém e é uma forma de expressar sua opinião” (Kaiser, 2015). A reportagem segue com imagens de jovens e pré-adolescentes que manifestam em alguns colégios e o discurso do presidente francês François Hollande, ao chegar no local do atentado. Ao informar quem é responsável pelo atentado, a jornalista diz: o jornal já tinha sido ameaçado por integristas. “Os integristas são pessoas que estão prontas para matar a fim de impôr sua religião” (Kaiser, 2015). A

narrativa segue com uma explicação: “Hoje é importante de fazer a diferença entre integristas, que utilizam a religião para matar e os simples muçulmanos”. Esta frase introduz o discurso de um muçulmano, que afirma ser *Charlie*¹, isto é, afirma estar chocado com os integristas.

Além da conversa sobre informações, sobre a qual discurssei anteriormente neste artigo, é imprescindível, para este caso, que a diferença entre muçulmano e integrista seja feita, caso contrário contribuirá para o estereótipo de que todo muçulmano é radical. Em nenhum momento é afirmado um *muçulmano integrista*, apenas *integrista* é dito, o que basta para compreender o fato. Assim, o canal obedece ao artigo do Tratado interestadual do canal ARTE² (este canal não é regido pelas leis do CSA), onde “o princípio da compreensão entre os povos, dignidade do homem, convicções morais ou religiosas” deve ser respeitado.

JOURNAL JUNIOR: PROGRAMA CULTURAL?

Um dos princípios para analisar a qualidade de um programa é o obediência às suas leis, o que foi visto logo acima. Como já afirmado anteriormente, os objetivos principais da televisão desde sua criação eram os de informar, educar e distrair. Contudo, segundo Brachet (2010, p. 21), há uma notável verificação que os programas de entretenimento são mais presentes que os culturais: os canais se distanciam então do objetivo principal, que é o de divulgar a cultura.

Segundo François Jost (2004, p. 32), a televisão estabelece uma comunicação com seu telespectador a partir do conceito de promessa ontológica: uma comédia nos faz rir, um filme de romance promete nos emocionar, por exemplo. A respeito dos programas infantis, existe uma dupla promessa: entreter e educar. Vale ressaltar que o que atrai primeiramente a criança é o lúdico, sendo uma promessa aos pais (educação) e às crianças (diversão).

Arlindo Machado (2009, p. 54) critica o modelo de programa educativo ao dizer que “se o programa é concebido de maneira inteligente, ele educa bem”. Esta mesma crítica é feita por Duek (2014, p. 216), que afirma que para muitos produtores um programa cultural é caracterizado por uma dose exagerada de pedagogia.

¹ *Je suis Charlie* ou em português Eu sou Charlie é uma frase utilizada para defender a liberdade de expressão na França e no mundo após o atentado de 7 de janeiro 2015 ao jornal satírico Charlie Hebdo.

² *Traité interétatique* (http://www.arte.tv/static/c5/pdf/traite_inter-etatique.pdf)

De fato, ao realizar um perfil de cada habitante no mundo, o telejornal em questão demonstra um pouco de pedagogia, que logo cede às informações. O divertimento não é o caráter principal deste programa, mas sim o de informar. Para tal, a linguagem é adequada ao público infantil e a forte presença de crianças nas imagens provocam a identificação e, conseqüentemente, a fidelização do telespectador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que apesar de um telejornal ser considerado como um programa não-recomendável às crianças, o canal franco-alemão ARTE exhibe aos domingos um telejornal direcionado às crianças de oito a 12 anos. De curta duração, permite à criança se familiarizar com assuntos importantes ocorridos no mundo durante a semana (o programa é semanal apenas) e ao mesmo tempo há tempo livre para que a criança possa realizar outras atividades.

É durante a infância que se constrói um adulto feliz e saudável, daí a necessidade de controlar o que é visto por elas nesta fase. Deve-se dizer ainda que a criança começa se posicionar em uma sociedade nesta fase. Assim, dialogar sobre temas atuais e importantes, levando em conta a seriedade de uma criança e sua perfeita aptidão a dialogar com os pais sobre guerra, religião, curiosidades do prêmio Nobel são explorados no *Journal Junior*.

Apesar da seriedade e talvez até mesmo da gravidade dos temas, nenhuma imagem chocante ou violenta é mostrada, tomando em conta e respeitando a idade do público-alvo. Ao mostrar crianças de todo o mundo, sua cultura e seu cotidiano, a criança pode exercer a sua tolerância e desenvolver em si também a curiosidade.

Desta forma, o programa infantil *Journal Junior* é um exemplo de telejornal que pode oferecer pistas de discussão e reflexão à criança, contribuindo para o exercício de um pensamento crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brachet, C. (2010) *Peut-on penser à la télévision ? La Culture sur un plateau*. Paris : Le Bord de l'Eau, INA.
- Chesnel, S. (2014, 14 de setembro). Tablettes numériques pour tous au collège: la fausse bonne idée? *L'Express*, p. 5.

- Duek, C. (2014). L'enfance, la télévision et l'Etat argentin: Une discussion sur la qualité des programmes télévisés pour enfants. In F. Jost, *Pour une télévision de qualité* (pp. 207-218). Paris: INA.
- Jost, F. (1997). La promesse des genres. *Réseaux*, 15(81), 11-31.
- Jost, F. (2004). *Seis lições sobre televisão*. Porto Alegre: Sulina.
- Lemish, D. (2007) *Children and Television: A Global Perspective*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Machado, A. (2009) *A Televisão levada a sério*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- Tisseron, S. (2014) *3-6-9-12: Apprivoiser les écrans et grandir*. Toulouse: Editions Erès.

OUTRAS REFERÊNCIAS ONLINE

- CSA. (s/d). L'impact de la télévision [Publicação em site]. Acedido em 10 de março de 2015 <http://www.csa.fr/Television/Le-suivi-des-programmes/Jeunesse-et-protection-des-mineurs/Nos-enfants-et-la-television/L-impact-de-la-television>
- CSA. (s/d). Les chaînes hertziennes [Publicação em site]. Acedido em 10 de março de 2015 <http://www.csa.fr/Television/Les-chaines-de-television/Les-chaines-hertziennes-terrestres>
- CSA. (s/d). Que regardent les enfants? [Publicação em site]. Acedido em 15 de março de 2015 <http://www.csa.fr/Television/Le-suivi-des-programmes/Jeunesse-et-protection-des-mineurs/Nos-enfants-et-la-television/Que-regardent-les-enfants>
- Traité interétatique. (s/d). Acedido em 15 de março de 2015 http://www.arte.tv/static/c5/pdf/traité_inter-etatique.pdf

RECURSOS AUDIOVISUAIS

- Kaiser, A. (Produtor) (2015, 11 de janeiro) *Arte Journal Junior* [Programa de televisão]. Paris & Berlim: ARTE.

**MONICA MARQUES CARVALHO GALLOTTI; THAIS HELEN DO
NASCIMENTO SANTOS & JACQUELINE APARECIDA DE SOUZA**

monica_mcg@gmail.com; thaisnascimento.inf@gmail.com; jackebci@gmail.com

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO E UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE; FACULDADE DE LETRAS DA
UNIVERSIDADE DO PORTO; FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE
DO PORTO E UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CONVERGÊNCIA ENTRE A LITERACIA INFORMACIONAL E A LITERACIA MEDIÁTICA

RESUMO

O advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), sobretudo da Internet, acarretou o surgimento de novas plataformas de interação e comunicação que reformularam o cenário infocomunicacional. O contexto infocomunicacional contemporâneo demanda novas habilidades em relação a produção, transferência, acesso, uso e apropriação da informação, com vistas à interação social em diferentes ambientes (físicos ou digitais), premissa pela qual gera a necessidade das literacias informacionais e mediáticas pelos sujeitos. Destarte, o objetivo geral do artigo é o de realizar uma revisão conceitual acerca da literacia informacional e da literacia mediática, de modo a perceber como estas convergem entre si complementam-se, assim como os contornos teóricos e perspectivas práticas. Em termos metodológicos, *a priori*, remete-se à revisão de literatura nas áreas das Ciências da Comunicação e da Informação, por meio de fontes de informação convencionais e eletrônicas que versam sobre a literacia informacional e a literacia mediática. *A posteriori*, emprega-se a crítica analítica para dissertar sobre os elos teóricos entre as teorias em destaque. Os resultados da pesquisa desvelaram que a literacia informacional é uma estratégia de acesso e uso com possibilidades de gerar apropriação da informação e conhecimento no contexto dos novos paradigmas da sociedade atual, tornando-se uma habilidade necessária e basilar para a concretização da literacia mediática.

PALAVRAS-CHAVE

Ciência da Comunicação e da Informação; literacia informacional; literacia mediática

INTRODUÇÃO

Os estudos dos fenômenos da comunicação e da informação se encontram em fase de transição em virtude de um novo paradigma de ordem

complexa (Morin, 2001). A principal transformação está na evolução dos objetos de estudos, ou seja, da informação e da comunicação, que deixam de ser unidades analíticas de investigação e se tornam um epifenômeno integrado: a infocomunicação. O novo paradigma do qual emerge a infocomunicação demanda novas estratégias teórico-operacionais, relacionadas com a produção, organização, busca, acesso, transmissão/disseminação e uso da informação e demanda formas pertinentes para a interação com outros sujeitos, feitos de acordo com determinado contexto e as necessidades específicas.

Destarte, as novas atitudes e comportamentos para com a comunicação e a informação são potencialmente capazes de realizar projetos e ações inovadoras seja na esfera econômica, organizacional, social, cultural, educacional, dentre outras. Para tanto, os sujeitos carecem de aquisição ou reconhecimento da existência de competências e habilidades relacionadas às literacias, com vista ao uso pertinente das plataformas digitais, principal meio de manifestação do fenômeno infocomunicacional na sociedade contemporânea.

A Unesco (2005), em termos gerais, define a literacia como uma

Habilidade para identificar, entender, interpretar, criar, comunicar e utilizar computadores, como também o uso de materiais impressos e escritos, associados a contextos em mutação. A Literacia envolve uma atitude contínua de aprendizagem ao permitir que os indivíduos alcancem seus objetivos, desenvolvam conhecimento e potencial para participar ativamente na comunidade e na sociedade como um todo. (UNESCO, 2005, p. 9).

Para além de habilidades infocomunicacionais, as novas dinâmicas (técnicas e sociais) que permeiam os sujeitos implicam outras competências, pelo que identificamos uma multiplicidade de literacias, dentre as quais podemos citar como exemplos: Literacia Digital, Literacia Tecnológica, Literacia Política, Literacia Cultural, Literacia Multicultural, Literacia Visual, *E-Literacy*, *E-research literacy*, Literacia Acadêmica, bem como a Literacia Informacional e a Literacia Mediática.

Neste estudo, debruçamo-nos sobre a literacia informacional (LI) e a literacia mediática (LM). O recorte ora mencionado se justifica pelas características fundamentais no escopo da literacia informacional em face das outras literaciais, como é o caso da mediática. Não obstante, acresce-se ainda a proeminência da literacia mediática no contexto do ciberespaço, principal via de manifestação do fenômeno infocomunicacional. Correlacionar

ambas as literacias se faz pertinente na medida em que as novas médias se constituem em espaços de interação (logo, de infocomunicação) nos quais ocorrem as ações e transformações sociais. Sendo assim, estabelecemos como objetivo geral o de realizar uma revisão conceitual acerca da literacia informacional e da literacia mediática, de modo a perceber como estas convergem entre si, complementam-se, assim como os contornos teóricos e perspectivações práticas.

A metodologia utilizada foi dividida em duas fases: a primeira consistiu na revisão de literatura nas áreas das Ciências da Comunicação e da Informação, por meio de fontes de informação convencionais e eletrônicas que verssem sobre ambos os tipos de literacia. O segundo momento metodológico se voltou à crítica analítica para tergiversar acerca dos elos teóricos entre as teorias em destaque e indicar possíveis ações práticas.

Além desta introdução, o artigo está estruturado em dois capítulos teóricos, sendo um destinado a conceituação e caracterização da literacia informacional e outro à literacia mediática. Por conseguinte, empregamos a crítica a qual nos propomos para identificar as convergências entre as literacias em análise. As considerações finais arrematam as ideias apresentadas em toda a digressão e indicam outros temas para futuras investigações.

LITERACIA INFORMACIONAL: HABILIDADES ELEMENTARES

A informação se cristaliza como instrumento basilar perante as novas configurações sociais. Desde a “explosão informacional” no contexto da Guerra Fria aos dias atuais, a informação passou por transformações. A Teoria Matemática da Comunicação concebida por Shannon & Weaver (1949) aponta a informação como objeto tangível, e mensurável que alimenta o processo linear da comunicação. Nos dias atuais, a informação transcende a materialidade e a inscrição em um suporte físico, em virtude da proeminência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Consequentemente, os atores informacionais defrontam-se com novos processos de produção, uso e apropriação da informação que requerem novas habilidades operacionais e cognitivas, fundamentando-se o debate em torno da literacia informacional (LI). Para uma melhor compreensão conceitual e técnica do termo, remetemo-nos a uma breve discussão dos antecedentes históricos, com vistas a perceber como se dão sua evolução e aplicação.

O termo literacia informacional é oriundo da língua inglesa, traduzido do *Information Literacy*. O cunho do termo, assim como os primeiros estudos, surge nos Estados Unidos, no ano de 1970, em virtude da

Informática e das atividades relacionadas ao ambiente do trabalho. Rapidamente, o conceito passa a ser utilizado como uma metodologia de trabalho aplicado ao ambiente das bibliotecas, voltados à educação de usuários. Um dos primeiros teóricos a explorar o assunto foi Paul Zukowski (1974), bibliotecário e então presidente da *Information Industries Association*. A ele atribui-se o surgimento do termo em uma proposta que fez a Comissão Nacional de Bibliotecas e Informação no início de 1970. Na década seguinte, o tema alcança maior maturidade científica, por meio das investigações desenvolvidas por Carol Kuhlthau (1981), com a proposta de adaptação dos preceitos da LI. Já em 1990, a Literacia Informacional se fortalece nos aspectos teóricos com a apropriação do termo por comunidades acadêmicas e bibliotecas universitárias.

Na abordagem operacional, a utilização do termo pela classe bibliotecária ocorreu na década de 1980, após a divulgação do relatório *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform* em 1983 (The National Commission on Excellence in Education, 1983), como uma reação ao fato de que nesse documento as bibliotecas e seu papel foram solenemente ignorados. Nessa vertente, destaca-se o trabalho de Cristina Doyle (1994), por contribuir na elaboração de políticas de implementação de habilidades específicas dos indivíduos para o uso da informação em torno das TIC, no refinamento e utilização de estratégias de busca adequadas às necessidades de informação.

O conceito de LI surge da consciência e necessidade de pontuar habilidades técnicas (acesso e uso das TIC) e cognitivas (interpretação, decodificação e apropriação) da informação para a interação e comunicação com sujeitos que compartilham dos mesmos ambientes ou grupos sociais. Assim, corroboramos com Dudziak (2003), quando define literacia informacional como:

Um processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessários à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida. A necessidade do domínio de técnicas associados ao domínio de conteúdos possibilita ao indivíduo tornar-se mais apto a enfrentar as exigências estabelecidas na sociedade do conhecimento. (Dudziak, 2003, p. 9)

Belluzzo (2005) compreende a LI desde a percepção do estado anômalo do conhecimento pelo sujeito motivando a busca da informação e utilizar os recursos mais adequados para preencher a lacuna em que se encontra.

[A literacia informacional] é uma área de estudos e de práticas que trata das habilidades para reconhecer quando existe a necessidade de se buscar a informação, está em condições de identificá-la, localizá-la e utilizá-la efetivamente na produção do novo conhecimento, integrando a compreensão e uso de tecnologias e a capacidade de resolver problemas com responsabilidade. (Belluzzo, p. 28)

A LI tem sido tema de debate e investigação por organismos internacionais, tais como a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA, 2008), que apresentam como resultados a publicação de materiais como o livro *Information Literacy: International Perspectives*. Outrossim, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) mantém grupos de trabalho interdisciplinares como o *Communication and Information Sector*, que se pauta na análise e debate acerca dessa temática. Os escritos científicos oriundos desses grupos foram compilados no *Overview of Information Literacy Resources Worldwide* (Horton, 2013), publicado pela UNESCO, e variadas publicações com contributos de especialistas. Além disso, existem outras iniciativas e avanços – tanto prisma teórico quanto prático – do termo em diferentes países, como Austrália, Canadá, bem como a União Europeia.

Independentemente da abordagem de reflexão e de análise, os investigadores e profissionais convergem em relação a premissa de que a LI diz respeito, basicamente, a busca e utilização de recursos informacionais em face de situações e necessidades específicas. As definições acima apresentadas reforçam essa aceção e destacam que a LI se fundamenta no aprendizado contínuo dos indivíduos como forma de inclusão e interação social. Uma vez que na atualidade a busca e o uso da informação concentram-se no ciberespaço, a LI se volta às práticas de produção e transmissão da informação nas plataformas digitais. Desse modo, hoje, ser informacionalmente letrado significa ter habilidade de acessar e utilizar a informação em qualquer gênero (textual, iconográfico, sonoro), formato (diferentes tipos de extensão de arquivos: .doc, .pdf, .mp3, .jpeg e outros) e sob quaisquer tipos de dispositivo (*online* e/ou *off-line*) que se apresentem com a finalidade de construção ou aprimoramento do conhecimento para a resolução de problemas e/ou tomadas de decisão.

Neste trabalho, defendemos a hipótese de que a literacia informacional é – dentre a ecologia de literacias existentes acima mencionadas – a competência basilar/fundamental, no sentido de que se reporta a produção, acesso e uso da informação e à interpretação do seu conteúdo, que

compreende etapas iniciais para a construção de conhecimento, logo, de habilidades. O domínio das habilidades informacionais se configura como uma estratégia importante para a interação e comunicação em diferentes contextos sociais. Portanto, para a aquisição da literacia mediática ou de outras literacias, faz-se necessário que o sujeito domine a literacia informacional.

LITERACIA MEDIÁTICA PARA USO DAS DIFERENTES MÉDIAS

Os meios de comunicação são instrumentos essenciais para as diferentes ações cotidianas bem como para os diversos tipos de atividades exercidas em sociedade seja de cunho econômico, político, e social. As mídias presentes, tanto as massivas (televisão, rádio, jornal) quanto pós-massivas (plataformas digitais *online*: *e-mails*, *chats*, redes sociais e adjacentes) encontram-se expressas em variados formatos e são imprescindíveis ao agir cotidiano. A adequada habilidade operacional para a interação e uso dessas mídias se torna fundamental para a vida em sociedade, para o desenvolvimento de diferentes atividades bem como para a tomada de decisões. Nesse contexto, a literacia mediática desvela sua pertinência na interação social, nos planos da administração pública, nas estruturas empresariais, no âmbito educacional e cultural, sendo considerada fundamental para o desenvolvimento da cidadania.

A LM está associada à participação ativa dos sujeitos para com as mídias, pois se refere ao comportamento do consumidor na dinâmica contemporânea, em que se distancia da condição de receptor passivo e interage com o sistema complexo, criado para ser dominado de forma coletiva (Jenkins, 2008).

O plano de ação eEurope 2005 (2002) define Literacia Mediática como a capacidade de consultar, compreender, apreciar com sentido crítico e criar conteúdos nos meios de comunicação social, considerando-a indispensável para o desenvolvimento de uma cidadania plena. O plano em questão objetiva oferecer a possibilidade de os cidadãos apreenderem a dimensão cultural e econômica de todos os tipos de mídias ligadas às tecnologias digitais (televisão, cinema, vídeo, sítios *Web*, rádio). A Declaração de Grünwald sobre a Educação para as Mídias (termo usado como sinônimo para Literacia Mediática), em 1982 (UNESCO, 1982), conceituou esta como a capacidade de acessar as mídias, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos das mídias e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos.

Acrescida as habilidades para acesso ao conteúdo transmitido pelas médias, a literacia mediática envolve a necessidade de habilidades operacionais, os quais, a nosso ver, são um conjunto de competências, ferramentas e recursos para o uso que vão desde e o conhecimento geral da máquina (*hardware*) e os recursos oferecidos até o do *software*, e suas *interfaces* de interação.

Potter (2001) aponta a literacia mediática atrelada a três elementos centrais: 1) como parte de um *continuum* (desenvolve-se em etapas); 2) multidimensional (inclui todos os tipos de informação desde a cognitiva ou factual, emocional, estética e moral e 3) está ligada a interpretações do mundo por meio das mensagens mediáticas enquanto construção social da realidade. Entretanto, Miyake (2005, p. 23) esclarece que ser competente mediaticamente confere a “convergência de conhecimentos, habilidades e atitudes mobilizados em relação ao uso e compreensão dos meios e processos de comunicação de massa, que ocorre em estados avançados de desenvolvimento da sociedade”. Nessa ordem de pensamento, a LM potencializa o nível de consciência ao conteúdo transmitido pelas mensagens para a interação e comunicação consigo, com os próximos e com os outros. Trata-se, então, da inclusão do sujeito na sociedade através de diferentes ambientes ou grupos sociais, sendo um pré-requisito essencial para uma cidadania ativa e plena.

No reconhecimento do uso adequado e consciente das médias, conforme consta na Declaração de Grünwald, promovido pela UNESCO (1982), elencaram-se os aspectos-chave para a literacia mediática:

1. Lançamento e apoio a programas integrados de educação para as médias (que contemplem desde o ensino pré-escolar até o ensino universitário), cujo objetivo seja o de desenvolver os conhecimentos, aptidões e atitudes que fomentem a consciência crítica e, consequentemente, maiores e melhores competências dos utilizadores com médias eletrônicas ou impressas. Idealmente, tais programas deveriam incluir a análise de conteúdos mediáticos, a utilização das médias como meios de expressão criativa e a utilização e participação eficazes nos canais de mídia disponíveis;
2. Desenvolvimento de cursos de formação para professores e outros agentes educativos com a finalidade de aumentar os seus conhecimentos e compreensão sobre as médias e de (in)formar a respeito dos métodos de ensino apropriados, tendo em conta o conhecimento já considerável, mas ainda fragmentado, que muitos alunos já possuem;

3. Estímulo às atividades de investigação e desenvolvimento em prol da educação para as médias a partir de disciplinas como a psicologia, a sociologia e as ciências da comunicação;
4. Apoio e reforço às ações realizadas ou previstas pela UNESCO, com vistas ao incentivo e à cooperação internacional na área da educação para as médias.

Os aspectos econômicos, políticos, culturais, educacionais e de entretenimento são os vetores da vida em sociedade e são movidos pela informação e comunicação. Estas, por sua vez, ocorrem por meio das médias massivas e pós-massivas. Desse modo, faz-se pertinente que o sujeito social esteja habilitado à seleção dos médiums adequados, com vistas à dinamização das atividades em relação ao tempo e ao espaço. Assim, suprirá de forma mais eficiente e eficaz o estado anômalo do conhecimento que provocou o uso de uma ou mais médias.

PELA CONVERGÊNCIA ENTRE A LITERACIA INFORMACIONAL E A LITERACIA MEDIÁTICA

As discussões conceituais apresentadas nos fornecem o cabedal necessário para contornar a convergência e a complementariedade teórica (e consequentemente prática) da literacia informacional para com a literacia mediática.

De modo geral, consideramos que todas as literacias (re)visitadas compartilham o objetivo comum de desenvolver e/ou aprimorar a capacidade dos sujeitos sociais para a produção, a busca, o acesso, a avaliação, o uso, a apropriação e a transmissão da informação com a finalidade de interação e comunicação por meio de mensagens, utilizando quaisquer meios, incluindo as TIC. Embora seja importante distingui-las de acordo com as suas características e perspetivações práticas distintas, é evidente que são complementares e compatíveis.

No que diz respeito às literacias em análise, por um lado, a LI é aplicada ao desenvolvimento de competências de acesso, organização, produção, avaliação e partilha de informação para a interpretação, decodificação e apropriação desta para a construção do conhecimento, por meio de várias ferramentas. Por outro lado, a LM corresponde à capacidade de compreender, selecionar, avaliar e usar as médias como um fornecedor e processador de informação. Cada qual possui suas especificações e distintas aplicações. No entanto, corroboram o uso oportuno e eficaz da

informação e das mídias (elementos agregadores do fenômeno infocomunicacional) para potenciar a interação, a comunicação e a participação do sujeito social nas ações dinâmicas do agir em sociedade que envolve o si, os próximos e os outros.

Nesse ínterim, as convergências entre a LI e a LM ainda são perceptíveis no fomento ao desenvolvimento de habilidades (cognitivas e operacionais) para o eficaz acesso e uso da informação, independentemente da fonte de informação (que inclui as variantes de gênero e formato) e ainda do dispositivo em que se encontra (eletrônico ou impresso, digital ou físico, *online* ou *off-line*). Não obstante, sendo o ciberespaço a principal via de manifestação do fenômeno infocomunicacional, as competências de uso da informação e das mídias ainda relevam a preocupação de acesso e a cognição dos conteúdos na *Web*. O uso da *Web* envolve a capacidade de cognoscibilidade da informação/mensagem perante os diferentes signos de transmissão (textual, iconográfico, sonoro ou multimodal) para a sua adequada recepção, isto é, minimizando a possibilidade de ruídos que interfiram na comunicação e compreensão do conteúdo.

A cultura de convergência (Jenkins, 2008), baseada na convergência de mídias, cultura participativa e inteligência coletiva, implica o elo prático das capacidades informacionais e mediáticas. O sujeito social integrado a uma ou mais redes de compartilhamento desempenha um duplo papel no processo de comunicação: ao mesmo tempo é ator e espectador, isto é, participa e colabora, mutualmente, na partilha de informações, experiências e saberes com outros sujeitos.

Os elementos convergentes entre a LI e a LM estão representados na Figura 1. Estruturado de forma didática, o gráfico abaixo destaca o pleno acesso à informação, a utilização dos conteúdos *Web* e a interação social no escopo da cultura de convergência como os principais aspectos teóricos que fazem a convergência entre a LI e a LM. A metáfora convergente se cristaliza na presença das siglas das literacias em destaque no elo entre os três círculos.



Figura 1: Aspectos convergentes entre a literacia informacional e a literacia mediática

Longe de esgotar as relações possíveis entre a LI e a LM, esboçamos os tópicos mais latentes e promissores dessas habilidades suprademandas das novas configurações socioculturais. Todavia, para além de caracterizações similares no plano teórico, ainda podemos destacar novas competências infocomunicacionais oriundas da fusão das duas literacias em estudo, tais como:

- *Experimentação*: a capacidade de experimentar em ambientes compartilhados, buscando a resolução de problemas;
- *Performance*: a capacidade de adotar identidades alternativas com a finalidade de improvisar e descobrir;
- *Simulação*: a capacidade de interpretar e construir modelos dinâmicos dos processos do mundo real;
- *Apropriação*: a capacidade de atribuir significado e ‘remixar’ conteúdos de mídia;
- *Multitarefa*: a capacidade de lidar com várias atividades em distintos ambientes;
- *Cognição distribuída*: capacidade de interagir significativamente com pessoas e ferramentas que ampliam a capacidade mental;
- *Inteligência Coletiva*: a capacidade de partilhar conhecimentos com outros em direção a um objetivo comum;

- *Julgamento*: a capacidade de avaliar a confiabilidade e a credibilidade das informações em diferentes fontes;
- *Navegação Transmedia*: a capacidade de acompanhar o fluxo de notícias e informações em várias modalidades;
- *Redes de informação*: a capacidade de pesquisar, sintetizar e disseminar informações; e
- *Negociação*: a capacidade de transitar através de diversas comunidades, tendo discernimento e respeito pelas múltiplas perspectivas (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton & Robison, 2006, p. 4).

Em suma, as habilidades apreendidas por meio da LI são elementares ao sujeito social, uma vez que vão desde a identificação, leitura, recepção, interpretação até a decodificação e apropriação da mensagem que retroalimenta esse processo e gera a produção de novo conhecimento e, logo, de novas informações que serão transmitidas por mídias físicas (documentos, jornais, livros) ou digitais (*Websites*, *e-mails* e redes sociais são alguns exemplos) e passíveis de identificação, leitura, recepção e demais etapas citadas por outros sujeitos. A literacia mediática, por seu turno, irá potencializar o sujeito ao uso e transmissão de mensagens por mídias mais pertinentes, de acordo com o contexto e a necessidade que se manifesta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, sendo a informação o insumo basilar das diferentes relações sociais, defendemos que as capacidades apreendidas a partir da LI são fundamentais para a vida em grupo, no âmbito econômico, político, educacional, religioso, cultural, dentre outros. Essas práticas engendram um novo ciclo de apropriação e produção de novas informações, conhecimentos e saberes que serão socialmente compartilhados com os próximos e os outros pertencentes a um ou mais grupos, utilizando-se para isso, competências relacionadas a LM.

A infocomunicação implica a transmissão da informação por meio de mensagens, que acarreta na necessidade de aptidões para o adequado uso das mídias físicas ou eletrônicas. Desse modo, procurou-se neste estudo demonstrar que a LI e a LM são estratégicas para se atingir a plenitude dos processos de educação, de cidadania e de socialização. O acesso à informação, independentemente de gêneros, formatos e suportes, a adequada utilização de conteúdos *Web* assim como a interação e o compartilhamento

de saberes no seio da cultura de convergência cristalizam os eixos convergentes entre a LI e a LM.

No entanto, reconhecemos que a discussão realizada ao longo deste trabalho não é suficiente para abarcar a complexidade da temática. Faz-se necessário uma reflexão contínua em relação ao assunto, inclusive explorando-se de outras vertentes relacionando-as a experiências práticas. Além disso, é importante uma análise crítica sobre as demais literacias mencionadas neste artigo em virtude da dinamicidade que assume o fenômeno infocomunicacional na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belluzzo, R. C. B. (2005). Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. *Educação Temática Digital*, 6(2), 27-42.
- Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an Information Society: a concept for the information age*. New York: Syracuse University.
- Dudziak, E. A. (2003). Competência em Informação: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, 32(1), 23-35.
- E-Europe 2005. (2002). *Plano de Acção*. Bruxelas: Comissão Europeia. Acedido em http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes200709/eeurope2005_pt.pdf
- IFLA - International Federation of Library Association. (2008). *Information literacy: international perspectives*. The Netherlands: Walter de Gruyter.
- Horton, F. W. (2013). *Overview of information literacy resources worldwide*. UNESCO.
- Jenkins, H. (2008). *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. & Robison, A. J. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press. Acedido em http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1BoAE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- Kuhlthau, C. C. (1981) Inside the search process: information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, 42(5), 361-71.
- Miyake, N. (2005). Collaborative learning support system for the advanced media society. Acedido em <http://www.crest.sist.chukyou.ac.jp/e/download/050125NMiyakeFinalReportEng.pdf>

- Morin, E. (2001). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Potter, W. J. (2001). *Media literacy*. Thousand Oaks: Sage.
- Shannon, C. & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urban: University of Illinois Press.
- The National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: the imperative for education reform*. Acedido em http://datacenter.spps.org/uploads/sotw_a_nation_at_risk_1983.pdf
- UNESCO (1982). *Grünwald declaration on media education*. Acedido em http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF
- UNESCO. (2005). *Aspects of literacy assessment: topics and issues from the UNESCO Expert Meeting*. Acedido em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125e0.pdf>
- Zurkowski, P. G. (1974). *The Information Service Environment Relationships and Priorities*. Washington D.C.: National Commission on Libraries Related Paper No. 5.

NAIARA BACK DE MORAES & SILVANA MOTA-RIBEIRO

naiara.back@gmail.com; silvanamotaribeiro@gmail.com

UNIVERSIDADE DO MINHO

ANÁLISE DA ATUAÇÃO DOS SUJEITOS PORTUGUESES E BRASILEIROS NO FACEBOOK

RESUMO

Esta investigação busca descobrir de que modo é construída a identidade no Facebook. Essa é a principal questão abordada nesta pesquisa, partindo de um enquadramento teórico e de um trabalho empírico que consiste na aplicação e interpretação de um inquérito. A questão abordada tem o objetivo de compreender a atuação de 34 sujeitos portugueses e 34 sujeitos brasileiros no Facebook para encontrar respostas para desenvolver estratégias de comunicação, podendo aplicar esta investigação na prática da atividade publicitária. Os resultados refletem sobre a importância e a contribuição das questões levantadas para a comunicação estratégica nas redes sociais, com ênfase no Facebook, identificando o que os sujeitos almejam para construir suas identidades.

PALAVRAS-CHAVE

Ciberespaço; redes sociais, Facebook; identidades

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação busca descobrir de que modo é construído a identidade no Facebook. Essa é a principal questão abordada neste estudo, partindo de um enquadramento teórico que apresenta os conceitos de Identidade e de um trabalho empírico que consiste na aplicação e interpretação de um inquérito que dá conta do modo como os usuários percebem a sua vivência nesta rede social.

Para dar conta do nosso objeto de estudo, selecionamos o perfil de Facebook de 68 indivíduos de nacionalidade portuguesa e brasileira, dos 25 aos 55 anos e com formação e profissão distintas a fim de darmos a conhecer os vários modos de uso da rede. O critério de seleção ocorreu através

de divulgação e busca nas redes sociais. Para conveniência do estudo, não se espera que o número de sujeitos analisados seja de modo algum representativo no sentido estatístico, mas que permita explorar a questão levantada acima e procurar caminhos que expliquem as atuações na rede social Facebook e as percepções face à mesma.

Esta pesquisa procurou compreender a atuação dos sujeitos portugueses e brasileiros no Facebook, para encontrar respostas para desenvolver estratégias de comunicação, podendo esta investigação ser aplicada na prática da atividade publicitária. Os resultados refletem sobre a importância e a contribuição das questões levantadas para a comunicação estratégica nas redes sociais, com ênfase no Facebook, identificando o que os sujeitos almejam para construir suas identidades.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO FACEBOOK

As discussões em torno do conceito de identidade se inicia com a pergunta que, segundo Ciampa (1984), corresponde à problemática da identidade: “quem sou eu?”. A resposta para tal questionamento pode começar com a descrição de um personagem. Entretanto, o autor avança a discussão com outras perguntas: “se você é o personagem de uma história, quem é o autor dessa história?” e “se nas histórias da vida real não existe o autor da história, será que não são todos os personagens que montam a história?”. Para responder os questionamentos de Ciampa (1984), Goffman (1975, p. 74) explica que “*somos os personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo*”. Desta forma, Ciampa (1984, p. 60) compreende que todos nós – eu e você – podemos ter uma autoria coletiva de histórias.

A busca pelas informações para responder ao questionamento “quem sou eu?” nos leva a refletir sobre as características significativas que compõem a natureza da identidade de um indivíduo. Ciampa (1984) explica que, para responder a tal questão, ainda se faz necessário realizar um movimento de identificação com determinados grupos e pessoas, crenças e comportamentos, os quais são capazes de diferenciar um sujeito dos outros. Assim, podemos compreender que a identidade de cada indivíduo pode ser construída pelos diversos grupos dos quais ele faz parte. Nesta perspectiva, Santor (2010, p. 40) alerta que ainda podemos compreender que a construção de uma identidade recebe influências a partir de “questões como lugar, gênero, raça, história, nacionalidade, orientação sexual, crença religiosa e etnia”. Deste modo, os autores Ciampa (1984), Goffman

(1975) e Santor (2010) nos fazem entender que a identidade não é dada, mas vai se moldando num contínuo processo de construção, ou seja, é como uma história e, nesse contexto, não há personagens fora de uma história e nem uma história sem personagens.

Complementando as discussões, Castells (2003, p. 22) define identidade como “o processo de construção de significado com base num atributo cultural”. Assim, interpretamos que para o autor, um determinado indivíduo pode ter identidades múltiplas e essa pluralidade é fonte de tensão e contradição, tanto na representação de si mesmo, quanto na ação social. Todavia, Hall (1998) destaca que a identidade é formada ao longo do tempo e que permanece sempre incompleta, ou seja, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. No entanto, o autor sugere que “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento” (1998, p. 39). Nesse sentido, Castells (2003) ressalta que a principal questão da identidade diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para que é que ela é construída. Em resposta, Hall (1998, p. 39) diz que a identidade surge “de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros”. Assim, Castells (2003, p. 4) compreende que a “construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparelhos de poder e revelações de cunho religioso”. Contudo, vemos que os autores possuem interpretações muito próximas, ao afirmar que a identidade é algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência na hora do nascimento.

Erikson (1972, citado por Rosa & Santos, 2013, p. 32) concorda com Hall (1998) e Castells (2003) ao afirmar que “a construção da identidade é produto da passagem por períodos peculiares do ciclo vital” com ênfase nas explorações e nas fases da vida, “que fomentam o comprometimento com ocupações e com ideologias”. Nesta perspectiva, Thompson (1997, p. 183) ressalta que “a identidade de um indivíduo vai modificando-se à medida que o mesmo passa por alterações de sua narrativa, à medida que novos materiais, novas experiências vão entrando em cena e gradualmente redefinindo a sua identidade no curso da trajetória de sua vida”. Keen (2012) também concorda com Thompson (1997) e salienta que a “identidade individual na verdade é algo móvel, mutável, discreto e, acima de tudo, iniciante, não definitiva” (Keen, 2012, p. 73). Deste modo, podemos afirmar que ao invés de termos uma identidade, somos um conjunto de

identificações, pois no decorrer da vida nos defrontamos com um número muito grande de acontecimentos, que são capazes de despertar os diversos “eus” e as afinidades que fazem parte do indivíduo. Assim, passamos a nos identificar com várias experiências ao longo da vida e não a ter uma identidade fixa e imutável.

De tal modo, compreendemos que, na opinião de Hall (1998), a identidade torna-se uma “celebração móvel”, a qual é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais o sujeito se representa ou é interpretado nos sistemas culturais onde está inserido. Em outro direcionamento, Santor (2010, p. 39) opta por explicar a identidade como um “*processo sistêmico misto* que se abre e se fecha em determinados momentos e onde algumas coisas são estáveis e outras, variáveis, já que ao mesmo tempo em que possui um núcleo, possui também extremidades”. O núcleo ao qual o autor se refere é responsável por manter os indivíduos fiéis a certos valores, pois é uma “*força organizadora dos valores pessoais*”, portanto, Santor explica que “se esse núcleo não existisse, todo o processo de construção de identidade seria mutável e as frustrações e decepções não ocorreriam, pois nossa capacidade de adaptação seria instantânea e efêmera” (Santor, 2010, p. 39). Na mesma visão, Hall (1998, p. 11) ressalta que o núcleo mencionado por Santor (2010) pode ser compreendido como a essência interior do “eu real” que um indivíduo possui, e que está essência pode ser formada e modificada “num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem”, pois a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade.

Diante das discussões dos conceitos para a identidade, Goffman (1975) desenvolveu um estudo que propõe a distinção do conceito de identidade em três diferentes definições, as quais o autor nomeia como identidade social, identidade pessoal e identidade de ego ou identidade sentida. A primeira definição se refere às identidades constituídas pelas categorias sociais nas quais um indivíduo está inserido como, por exemplo, uma classe social ou de idade; a segunda corresponde à identidade que se estabelece a partir das marcas constitutivas que um indivíduo desenvolve e que o torna único, diferenciando dos demais como, por exemplo, a aparência, o nome e as características biográficas; a terceira, diferente das outras, é aquela que depende da intervenção do indivíduo, por se tratar de uma questão subjetiva e reflexiva, que tem de ser necessariamente sentida por ele.

A partir destas descrições, Goffman (1975) revela a influência mútua das distintas esferas que podem compor as identidades e resgata a peculiaridade subjetiva inerente a esse processo, o que, na opinião de Rosa e

Santos (2013, p. 41), “é vivenciado pelo indivíduo de forma particular em distintas situações e ciclos de vida”. Assim, podemos compreender que todas as definições de identidade descritas por Goffman (1975) encontram-se diretamente relacionadas e que não há predomínio de uma sobre a outra, mas sim, uma composição que tende a ressaltar uma ou outra definição, de acordo com a situação onde o indivíduo está presente.

Nesta perspectiva, recorremos a Castells (2004), que se refere à identidade como um processo de construção de significado com base na ação e na finalidade desta mesma ação, ou seja, para o autor, em cada situação uma ou mais identificações tendem a prevalecer sobre as demais, conformando, assim, identidades. O autor ainda destaca que “para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa peculiaridade é fonte de tensão e contradição tanto na autoapresentação quanto na ação social” (Castells, 2004, p. 22).

Assim como Goffman (1975), Hall (1998) também traz três concepções para explicar o conceito de identidade. O autor busca apresentar um panorama histórico de três momentos em que a identidade era vista de formas distintas: através do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. De acordo com Hall (1998), na época do iluminismo a identidade era vista como uma característica fixa que nascia e morria com o indivíduo, no entanto, esse entendimento de identidade deu lugar à perspectiva de um sujeito que considerava que o mundo moderno o influenciava, podendo ter a identidade como resultado da interação do sujeito com a sociedade na qual está inserido. Enquanto o sujeito iluminista permanecia unificado, o sujeito sociológico se transforma e se modifica através das constantes alterações no contato com outro mundo cultural e outras identidades. Hall destaca que, neste período histórico, a identidade é desenvolvida na “interação” entre o eu e a sociedade, ou seja, “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o seu “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (Hall, 1998, p. 11). Já o sujeito pós-moderno deixa de ter uma identidade fixa e a assume como algo fluido, de constantes transformações e de difícil delimitação, ou seja, no período pós-moderno a identidade não é definida biologicamente, e sim formada através de escolhas. O sujeito deixa de conviver com uma única identidade e passa a assumir várias identidades em diferentes momentos da vida. A título de exemplo, Bauman (2005) ressalta que a identidade, neste período, passou a ser fruto de determinadas escolhas no meio de inúmeras possibilidades.

De acordo com as três concepções apresentadas por Hall (1998), Bauman (2005) diz que o sujeito pós-moderno está marcado pela liquidez dos novos tempos, inserido num mundo fluido, de rápidas e constantes transformações, onde o processo de construção de identidade passa a assumir características múltiplas e multifacetadas. Este terceiro sujeito, segundo Hall (1998, p. 86), pode assumir diferentes identidades em diferentes momentos e lugares, entretanto estas identidades não precisam, necessariamente, de ser “unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”. Podem até mesmo ser contraditórias, visto que “nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. Como explica Nóbrega (2010) ao enfatizar que a pós-modernidade propiciou que as identidades se formassem em torno dos gostos, do lazer, da aparência, da imagem, do consumo, entre outros.

O sujeito pós-moderno está envolvido com uma profusão de transformações, principalmente no campo das relações interpessoais. Estas transformações sofrem influências das novas tecnologias de comunicação, presentes no Ciberespaço como, por exemplo, as redes de relacionamento. Nóbrega (2010) explica que nas redes sociais como no Facebook, veicula-se aquilo que se é, uma parte daquilo, ou até mesmo o que se almeja ser. Este meio social torna-se um espaço onde o sujeito pode construir a sua identidade, sempre se adequando para encaixar-se nos padrões aceites pelo tipo de participantes daquele espaço. Ainda na perspectiva de Nóbrega (2010), o autor complementa ao afirmar que todo o aspecto da identidade no Facebook pode ser esboçado através de representações, as quais o indivíduo se dá por meio da publicitação do eu. Desta forma, Recuero (2011) esclarece que no Ciberespaço as representações ou construções identitárias podem acontecer através de um *blog*, um *fotoblog*, um Twitter ou mesmo por um perfil no Facebook. Segundo a autora, “essas ferramentas servem como espaços de interação, lugares de fala, construídos pelos atores de forma a expressar elementos de sua personalidade ou individualidade” (Recuero, 2011, p. 25-26).

Deste modo, é possível compreender que há um processo permanente de construção e expressão de identidade por parte dos sujeitos no Ciberespaço. Entretanto, Recuero (2011) ressalta que este processo perpassa não apenas pelas páginas pessoais, como *fotologs* e *blogs*, *nicknames* em *chats* e a apropriação de espaços como os perfis em redes sociais como o Facebook. Essas apropriações funcionam como uma presença do “eu” no Ciberespaço, um espaço privado e, ao mesmo tempo, público. A individualização dessa expressão, de alguém “que fala” através desse espaço é que permite que as redes sociais sejam as expressões de identidades.

Vemos, desta forma, que o processo de construção de identidade e o seu entendimento sobre o seu conceito mudam de acordo como o indivíduo que a constrói para se relacionar com o mundo. Tomamos como exemplo quando um sujeito cria uma conta e ingressa no Facebook. Para estar na rede é necessário elaborar um perfil para interagir com os demais membros da rede. Nesse perfil é possível publicar informações de como a pessoa pretende se representar e, principalmente, ser vista pelos demais de acordo com os seus próprios interesses: música, moda, filmes, consumo, etc.. Hall (1998, p. 109) nos traz cinco exemplos de como o sujeito passa a construir sua identidade dentro do meio social, ou seja, um indivíduo se representa, sempre, com a intenção de responder às seguintes questões: “quem nós somos”, “de onde nós viemos” e principalmente “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como podemos representar a nós próprios”. Deste modo, Rosa e Santos (2013) explicam que o indivíduo irá selecionar certos caracteres de sua própria identidade, usando como critérios a forma como deseja ser visto, o que, de certa forma, pode estar relacionado a identidades almejadas e socialmente desejadas.

Contudo, podemos compreender que no Facebook a construção identitária pode ser usada como base para que o sujeito possa demonstrar quem ele é ou gostaria de ser. Por se tratar de uma construção, é um fluxo que está em constante processo de mudança, em transformação, ou seja, os sujeitos podem expor um trecho de sua identidade, sempre se adequando, para encaixar-se nos padrões aceitos pelos demais daquele ambiente. De acordo com Carvalho e Kramer (2013), nas redes sociais as pessoas agrupam-se de acordo com interesses em comum dos demais membros, por isso, o Facebook configura-se como um espaço onde várias vertentes das representações identitárias convergem. Como também é um espaço onde aqueles que se identificam unem-se sob a ótica do pertencimento, e de acordo com Nóbrega, pertencer é:

Compartilhar um mesmo território, os mesmos sentimentos e impressões. É exibir-se da forma que se achar mais conveniente, carregando consigo a segurança de ter ao lado várias outras pessoas que pensam da mesma forma e que assim reforçam o ideal de grupo. (Nóbrega, 2010, p. 97)

Keen (2012) destaca que a reputação de um sujeito sempre será determinada pelo que os outros pensam. Assim, podemos compreender que o processo de construção de uma identidade no Facebook nunca será

completado, devido à necessidade que um sujeito sente em sempre estar trabalhando o seu eu para adquirir valor dentro de um grupo em questão, para que sua identidade possa ser uma referência de pertencimento para os demais. Dentro de um grupo, os sujeitos atribuem valor às mesmas coisas, sendo isto o objeto central que une as pessoas. Dessa forma, a constituição da identidade do sujeito terá origem a partir deste valor, entretanto, a identidade do indivíduo poderá ser organizada de diversas formas, de acordo com a “necessidade de pertencer” (Keen, 2012) e da dimensão do desejo de comparecimento frente a um grupo que o sujeito manifeste.

É natural que essa necessidade de pertencimento possa “promover a identificação de um sujeito com determinados papéis, pessoas, grupos, teorias, doutrinas, ideologias e referências socioculturais, gerando assim, sentidos e significados para o indivíduo e constituindo um sentimento de identidade” (Rosa & Santos, 2013, p. 46). Entretanto, a constituição de uma identidade possui na sua base a construção de uma individualidade por parte do sujeito, exigindo que o reconhecimento de cada ser seja único, pois cada ser é capaz de escrever a sua própria história. E ao construir a sua própria história o sujeito define a pessoa que é, “de acordo com suas crenças, seus valores e as metas que deseja seguir na vida” (Erikson, 1972 citado em Rosa & Santos, 2013, p. 47), tornando-se um único ser que se apropria de uma identidade individualizada.

A construção da identidade também está no processo de diferenciação, ou seja, ao trabalhar a sua identidade o sujeito deseja ser identificado como membro único, com suas necessidades, preferências, valores e particularidades. Podemos então compreender que, além de possuir suas próprias particularidades que o tornam um sujeito único e diferenciado, o sujeito, ao fazer parte de um grupo social, convive com outros tantos – como a família, os amigos, a escola –, construindo sua identidade e desempenhando papéis diversificados. Nesta perspectiva, Lipovetsky (2011, p. 100) ressalta que “já não é suficiente sermos reconhecidos pelo que fazemos enquanto cidadãos livres e iguais aos outros: trata-se de sermos reconhecidos pelo que somos na nossa diferença comunitária e histórica, pelo que nos distingue dos outros grupos”. É por isso que Efimova diz que “é preciso ser ‘visto’ para existir no ciberespaço. É preciso constituir-se parte dessa sociedade em rede, apropriando-se do Ciberespaço e constituindo um ‘eu’ ali” (Efimova, 2005, citado em Recuero, 2011, p. 27).

METODOLOGIA

O estudo empírico tem como objetivo chegar a novas conclusões a partir da busca por dados relevantes e convenientes, quer seja através da experiência ou da vivência do pesquisador. Deste modo, podemos compreender que o estudo empírico está à volta da recolha de dados a partir de fontes diretas (pessoas) que conhecem, vivenciam ou possuem conhecimento sobre determinado tema, fato ou situação e que, acima de tudo, possam trazer diferentes abordagens para o entendimento de um estudo. Partindo deste conceito, o desenvolvimento desta dissertação dividiu-se em duas técnicas: (1) pesquisa bibliográfica que, para Stumpf (2010), se trata de um conjunto de procedimentos que busca identificar informações bibliográficas, selecionar os documentos pertinentes ao(s) tema(s) em estudo e o procedimento de anotações e fichamentos das referências e ; (2) aplicação e interpretação de um inquérito que para Cervo (1981, p. 107) “é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja”, ou seja, um inquérito se refere a um meio de obter respostas às questões, por uma fórmula que o próprio entrevistado preenche.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS SUJEITOS PORTUGUESES E BRASILEIROS NO FACEBOOK

Keen (2012) reconhece que a visibilidade pessoal nas redes sociais é o novo símbolo de status e poder no presente momento. O autor faz ainda questionamentos a respeito de quem somos no Facebook e quem deveríamos ser como indivíduos e sociedade. Deste modo, Keen (2012) ressalta que todos os indivíduos presentes nas redes sociais estão em exposição permanente, e questiona se todos os que possuem uma página pessoal compartilham de forma correta as imagens de si, ou se exibem o que gostariam de ser de verdade.

Inspirado nos apontamentos de Keen (2012), procuramos saber como os usuários são, de verdade, no Facebook. Oferecemos duas opções para que respondessem de acordo com a pessoa que julgam ser na rede social. Na questão, existiam duas alternativas: (1) A mesma pessoa que é fora da rede e (2) Quem gostaria de se representar aos amigos da rede. 67 (98,52%) respostas foram atribuídas à alternativa um, enquanto apenas uma pessoa respondeu que no Facebook constrói a sua identidade de acordo como deseja se representar aos amigos. A única inquirida que optou por esta resposta, representando 1,47% dos votos, é a usuária portuguesa,

Mary Go Cunha, de 39 anos. Segundo ela, no Facebook “ninguém quer se representar como uma pessoa má ou pouco social” e, por isso, muitas vezes um indivíduo acaba por construir a sua identidade na rede de acordo como deseja ser visto pelos demais.

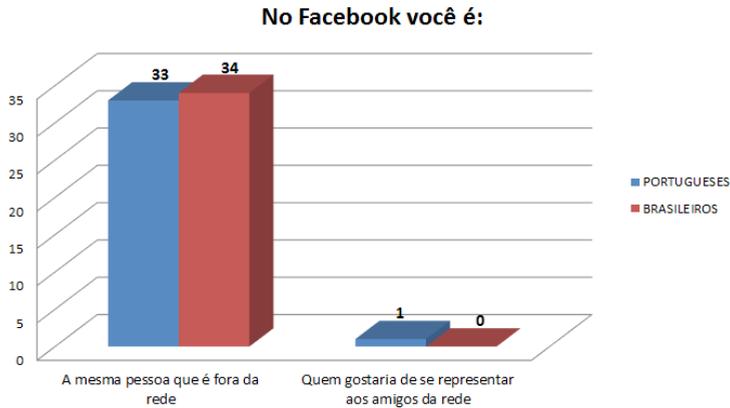


Figura 1: Como os usuários julgam ser no Facebook

O sentimento de identidade reflete a valorização de aspectos de si mesmo que se assemelham ou se diferenciam do entorno. Nesta perspectiva, Rosa e Santos (2013) destacam a utilização do conceito de “sentimento”, o que para os autores se reflete numa “implicação emocional e efetiva da identidade na vida de um indivíduo, como algo que o define e o diferencia” (Rosa & Santos, 2013, p. 33). Nesse sentido, podemos compreender que a construção de identidade está baseada nos compromissos que o indivíduo assume e onde investe emocional e efetivamente. Portanto, questionamos os usuários sobre como é que eles acham que se apresentam para os outros no Facebook, a fim de propor que fizessem uma autoanálise de si, como também, aproveitar estas respostas para observar como eles constroem as apresentações identitárias na rede.

Deixamos esta questão aberta para dar liberdade às opiniões dos usuários. Destas, avaliamos que 40 (58,82%) usuários julgam que se apresentam no Facebook como a mesma pessoa que é fora da rede, sete (10,29%) declararam que se apresentam de forma discreta/reservada. Entre os inquiridos, quatro (5,88%) não responderam ou nunca pensaram a respeito desta questão. Avaliamos também que 16 (23,52%) usuários julgam se apresentar de forma positiva, enquanto apenas um usuário brasileiro

declarou que acha que passa para os amigos da rede uma personalidade menos positiva, como declarou Fabiano dos Santos ao descrever que se apresenta como um “Tio que só usa o computador para jogar paciência”.

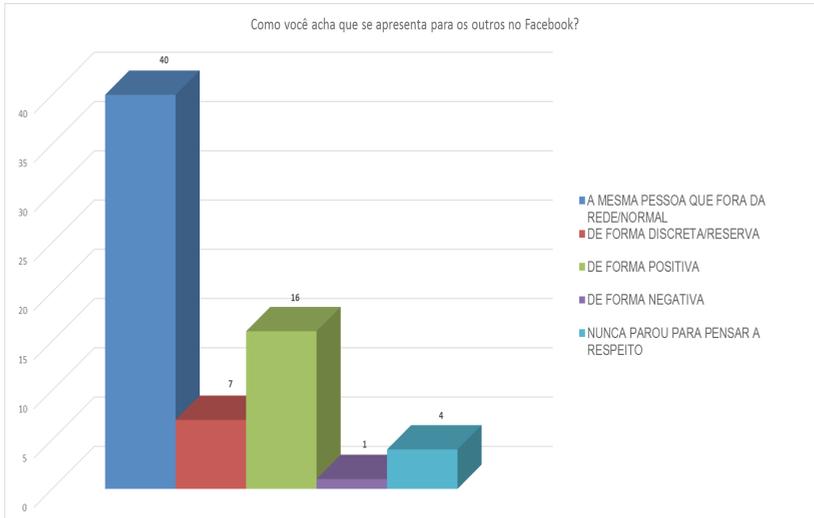


Figura 2: Como os usuários se apresentam para os outros no Facebook

Keen (2012, p. 58) enfatiza que “nossas reputações serão determinadas pelo que os outros pensam de nós”. Nesta perspectiva, pedimos aos usuários que também realizassem uma reflexão a respeito de como eles acham que os amigos da rede os veem. Deixamos esta questão em aberto, para receber as mais variadas respostas e observar as palavras e expressões de como os usuários responderam à referida questão. Dividimos as respostas em quatro categorias: (1) como sou de verdade/uma pessoa normal, (2) não tenho ideia, (3) como uma pessoa de características positivas e (4) uma pessoa reservada. A primeira categoria recebeu 34 (50%) indicações, enquanto a segunda 19 (27,94%), a terceira 11 (16,17%) indicações, e a quarta apenas cinco (7,35%) indicações. Diante desta questão, podemos compará-la com a anterior e reparar que mesmo se apresentando no Facebook como realmente dizem ser, algumas pessoas entendem que os seus amigos não os veem desta forma na rede social.

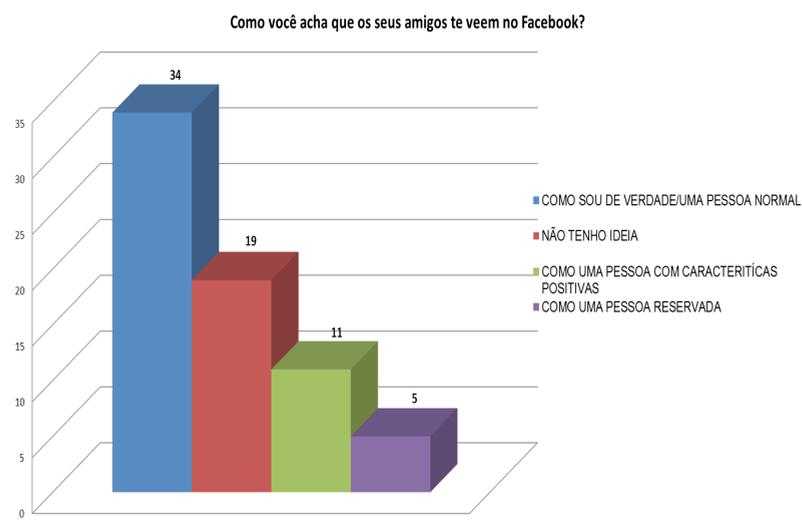


Figura 3: Como os usuários acham que os amigos os veem no Facebook

Bauman (2005) diz que as identidades ganharam livre curso, cabendo ao indivíduo capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas. Seguindo a perspectiva do autor, questionamos aos usuários quais são as palavras que julgam caracterizar a sua identidade no Facebook, a fim de tentar compreender a forma como se representam na rede e poder comparar com as duas questões anteriormente referidas. A questão oferecia uma lista de 15 alternativas, entretanto os inquiridos tinham a liberdade de marcar até três alternativas e ainda sugerir outras palavras, caso esta não fizesse parte das já referidas. No total, foram 21 as palavras que os usuários julgam caracterizá-los no Facebook.

As características mais referidas foram “amigável” com 38 (55,88%) indicações e “animado” com 36 (52,94%). Nota-se que quando questionamos os usuários sobre a forma como eles acham que se apresentam para os outros no Facebook, sete (10,29%) responderam que se apresentam de forma reservada/discreta, entretanto, a característica “discreto” foi referida apenas por uma usuária portuguesa. Deste modo, podemos constatar que, embora sete dos 68 usuários inquiridos julgam se apresentar de forma reservada aos outros, esta não é a característica mais forte de sua identidade.

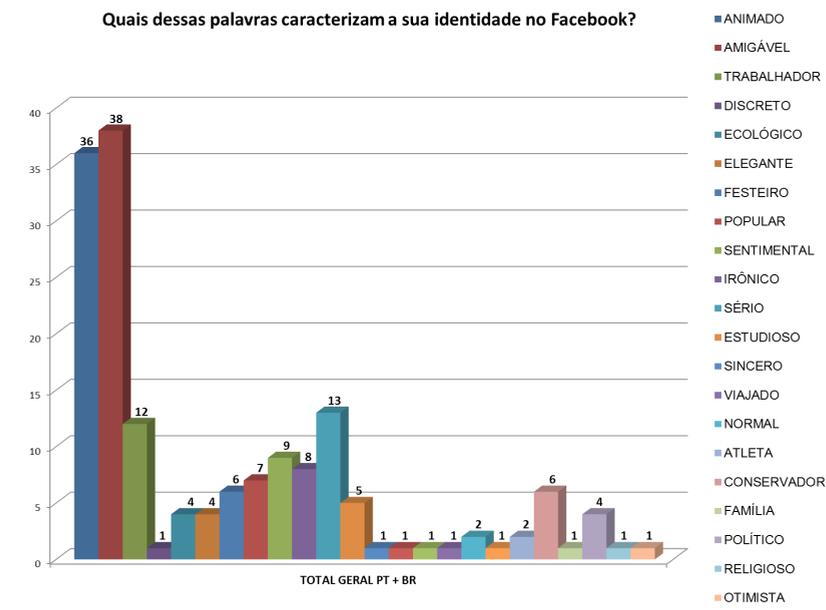


Figura 4: As palavras que caracterizam a identidade dos sujeitos no Facebook

Diante do que já discutimos, podemos tomar por identidade um conceito que diz respeito a uma certa imagem que um indivíduo tem de si, bem como a que o outro faz dele. O processo pelo qual os outros reconhecem as singularidades de uma pessoa. Traços distintivos, objetivados em características físicas, emocionais, intelectuais, grupais e comunitárias são, na verdade, aquilo que o sujeito deseja apresentar aos outros como, por exemplo, as características referidas no gráfico, desenvolvendo assim um suposto “eu”. Dentro desta perspectiva, definimos identidade como um processo de apresentação e atribuição de qualidades a um sujeito, segundo a sua cultura, atitudes, aparência, e também da expressão dos seus valores.

Através das características referidas pelos usuários portugueses e brasileiros, vemos a representação de vários “eus”: o eu trabalhador, o eu estudioso, o eu religioso, o eu amigável, etc.. Assim, podemos ver claramente os processos de construção identitária, os quais vêm ganhando uma nova forma, podendo até mesmo um indivíduo ser a representação de vários ‘eus’ como, por exemplo, o eu popular e o eu viajado. O Facebook possibilita aos usuários a oportunidade de se relatar, garantindo uma maior liberdade de mostrar ou construir a própria identidade.

Numa escala de um a 10 procuramos saber o quanto os inquiridos se importam com a opinião dos outros no Facebook. No total, 23 (33,82%) dos usuários declararam a opção um – nada importante – em relação ao assunto questionado. Destes usuários, 14 são portugueses e apenas nove são brasileiros. A opção cinco, considerada intermediária, recebeu 17 (25%) votos e apenas um (1,47%) dos usuários, sendo este brasileiro, declarou ser de extrema importância a opinião dos outros no Facebook. Aqui, notamos que os usuários revelam não se importar com a opinião dos outros e, por isso, publicam na sua página pessoal os conteúdos que gostam ou sentem vontade de compartilhar.

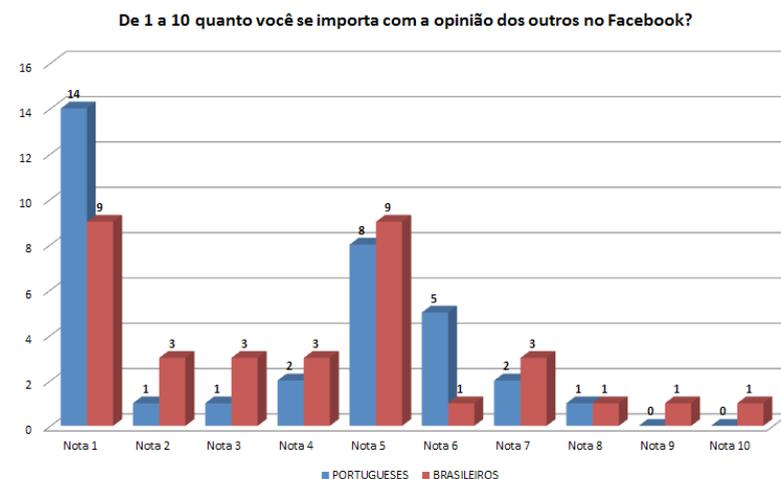


Figura 5: O quanto os usuários se importam com a opinião dos outros no Facebook

Em 2012, Bopp e González publicaram um artigo na Revista TPM da UOL, intitulada “Vida perfeita só existe no Facebook” e, segundo as autoras, “não é de hoje que se espelhar nos outros para avaliar a sua própria vida é um comportamento comum. Mas é fato que as redes sociais conseguem deixar a felicidade alheia mais sedutora, transformando pessoas e situações em ideais” (Boop & González, 2012). A afirmação das autoras nos inspirou em saber, numa escala de um a 10 – sendo um não se espelha em nada e 10 se espelha em tudo – o quanto os usuários portugueses e brasileiros se espelham no conteúdo dos seus amigos para avaliar a sua vida. Ao observar a figura abaixo, vemos claramente que 17 (50%) usuários portugueses e 13 (38%,25) usuários brasileiros declararam que não se espelham no conteúdo dos outros. Nota-se também que os brasileiros declaram se

espelhar mais na vida dos outros para avaliar a sua, pois foram os únicos a votar nas classificações de número seis e sete, sendo estas a mais altas em termos de resposta. A alternativa cinco, considerada intermediária, recebeu 11 (16,17%) votos, sendo estes cinco portugueses e seis brasileiros.

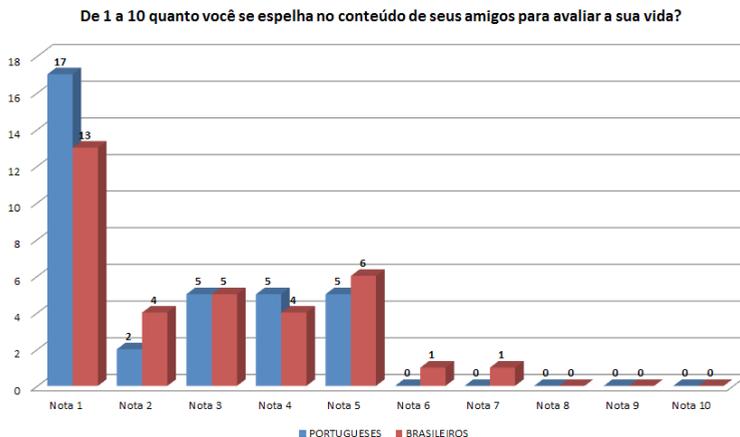


Figura 6: O quanto os usuários se espelham no conteúdo dos amigos para avaliar a vida

O ambiente das redes sociais – que muitas vezes não se pauta pela equivalência daquilo que o indivíduo diz ser e aquilo que na verdade ele é – torna-se um dos principais locais de representações de identidade. Consequentemente, a identidade passa a ser um conceito firmado por meio de artificialidades, mas que não por isso merece ser analisado como menos importante do que quando era pautado por representações fixas. Como complemento, Keen (2012), pelas ideias de Singer (2011), destaca que nossa identidade individual na verdade é algo móvel, mutável, discreto e, acima de tudo, iniciante, não definitiva.

Nessa perspectiva, cada aspecto construtor da identidade deve ser comunicado em forma de representação. Após a sua criação, ele precisa ainda ser reafirmado para legitimar-se. A diferença é que agora isso é feito no Facebook, como destaca Keen (2012), através de uma página pessoal “temos a oportunidade verdadeira de nos tornar quem somos; mais importante ainda, quem deveríamos ser” (Keen, 2012, p. 126). Nesse sentido, os usuários do Facebook se utilizam da rede como ferramenta para construir as suas identidades. Dentro desse mesmo espaço é que elas são reafirmadas por meio daquilo que eles julgam ser ou representar. Podemos relacionar as observações desta análise com o apontamento de Jarvis (2011), que

argumenta que a revolução das redes sociais está a mandar-nos de volta para uma “cultura oral” pré-industrial, na qual todos iremos partilhar cada vez mais informação sobre nossos verdadeiros ‘eus’. Nesse sentido, o autor destaca que “a melhor solução é ser você mesmo” (Jarvis, 2011 citado em Keen, 2012, p. 61).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação procurou descobrir de que modo é construída a identidade dos usuários no Facebook. Procurou-se contextualizar o modo como a construção identitária é comunicada ao mundo e aos outros sobre a forma de representação. Assim, compreendemos que a identidade é algo mutável por natureza, subjetivo e indefinido, sendo a identidade de cada sujeito formada através dos mais variados aspectos. A construção de identidade é um processo essencial a todo indivíduo. Dessa forma, e na perspectiva desta investigação, pudemos compreender esse processo que está intimamente relacionado com o meio utilizado para aquela representação, neste caso, o Facebook. Consideramo-lo não apenas um meio, mas todo um ambiente social no qual o indivíduo está inserido e para o qual precisa de criar uma identidade, logo a partir do momento em que se registra.

Optamos por um estudo empírico comparativo entre os indivíduos de nacionalidade portuguesa e brasileira. Deste modo, centramo-nos em analisar os resultados de um inquérito relativo às percepções que os 68 usuários possuem em relação ao Facebook. Nesse sentido, vimos que o indivíduo assume diversos papéis sociais nos diferentes contextos em que se insere. Desta forma, ressaltamos que o Facebook é um grande potencializador da construção da identidade, à medida que trouxe ferramentas para que os usuários pudessem se representar, construindo assim, a sua identidade.

Ainda nesta percepção, analisamos que, ao apresentar a sua identidade no Facebook, o sujeito possui, de forma consciente e inconsciente, um objetivo. Este objetivo poderá ou não ser alcançado. Vários são os aspectos a serem analisados: a intenção de uso por parte do usuário, a forma como ele usa a rede, o modo como o outro lê está utilização, as percepções iniciais que o outro já possui do usuário, a vivência do usuário inicial, a vivência do outro, a convivência entre ambos. Todos estes aspectos influenciam a percepção que o outro irá obter através da interação por parte do usuário inicial.

Portanto, ressaltamos a importância desta dissertação, a qual procurou compreender a atuação dos sujeitos portugueses e brasileiros no

Facebook, com o intuito de encontrar respostas para desenvolver estratégias de comunicação nas redes sociais para estes usuários, utilizando estas informações para aplicá-las na prática da atividade publicitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Bopp, B. & González L. (2012, dezembro). Vida perfeita só existe no Facebook. *Revista TPM*, 127.
- Carvalho, N. & Kramer, R. A. (2013). A Linguagem no Facebook. In T. G. Saliés & T. G. Sheperd (Orgs.), *Linguística na Internet* (pp. 77-92). São Paulo: Contexto.
- Castells, M. (2003). *A galáxia Internet: reflexões sobre Internet, negócios e sociedade* (vol. 2). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2004). *A era da informação: economia, sociedade e cultura - vol. 2: O poder da identidade*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cervo, A. L. (1981). *Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários* (2.^a ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Ciampa, A. (1984). Identidade. In S. T. M. Lane & W. Codo (Orgs.), *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 58-75). São Paulo: Brasiliense.
- Goffman, E. (1975). *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Hall, S. (1998). *A identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Keen, A. (2012). *Vertigem Digital: Por que as redes sociais estão nos dividindo, diminuindo e desorientando*. Editora Zahar.
- Lipovetsky, G. (2011). *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Editora Barcarolla.
- Nóbrega, L. P. de (2010). A construção de identidades nas redes sociais. *Revista Fragmentos de Cultura*, 20(1/2), 95-102.
- Recuero, R. (2011). *Redes Sociais na Internet* (2.^a ed.). Porto Alegre.
- Rosa, A. M. & Santos, B. R. (2013). *Facebook e as nossas identidades virtuais*. Brasília: Thesaurus.

- Santor, F. (2010). *A estratégia publicitária influenciada pelas lógicas de consumo. In: Algumas considerações sobre identidade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
- Stumpf, I. (2010). Avaliação pelos pares nas revistas de comunicação: visão dos editores, autores e avaliadores. *Perspectivas em Ciência da informação*, 13(1), 18–32.
- Thompson, J. (2012). *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Editora Vozes.

NUNO MIGUEL NEVES

nunomiguelvasco@gmail.com

CENTRO DE LITERATURA PORTUGUESA, UNIVERSIDADE
DE COIMBRA; BOLSEIRO DA FCT

LITERACIA *WHITE HAT*: O HACKER NA INTERSEÇÃO ENTRE *MEDIA*, LITERACIA E CIDADANIA

RESUMO

Pela importância histórica que assume no desenvolvimento do mundo digital, o *hacker* é uma figura incontornável na história do século XX. A partir da contextualização histórica deste conceito, procurar-se-á um modelo de literacia baseado nos princípios de uma contracultura que foi largamente estereotipada e marginalizada pelos meios de comunicação de massas. Este exercício permitirá repensar questões de cidadania digital apontando direções para o reenquadramento de relações dentro de espaços sócio-tecnológicos rizomáticos. Serão assim pensadas formas de hipercidadania, em cujo conceito se albergam formas particulares não proprietárias e colaborativas de relação no mundo digital, cujo papel na construção de espaços tecnóticos é fundamental.

PALAVRAS-CHAVE

Hacker; cidadania digital; *media*; tecnopia

Literacia. *Media*. Cidadania. O conjunto de possibilidades que cada um destes conceitos convoca é, por si só, motivo para que a complexidade do tema se torne manifesta e uma vez que cada um destes sintagmas transporta consigo uma história e uma carga que, por si só, chegariam – chegaram já - para várias conferências, o trabalho de hoje está assim, arriscaria, triplamente dificultado.

Ao pensar no tema que dá origem a este congresso, e nas interseções possíveis entre estes três vetores, tentei encontrar uma figura que concentrasse na sua origem e na sua práxis os três vetores que aqui são convocados. Assim, e olhando para a história dos meios digitais e para a forma

como se estabeleceram ao longo dos tempos as relações no interior dos espaços sócio-tecnológicos, julgo que nenhuma figura da cultura popular poderá representar tão bem essa interseção entre estes três domínios – literacia, *media* e cidadania – como o *hacker*.

Parece-me ser necessário, contudo, um ponto de partida a partir do qual iniciar esta reflexão e, no caso presente, iremos tomar a cidadania como sendo esse ponto a partir do qual estabeleceremos este triângulo. Num mundo profusamente atravessado por redes sociais, *wearables*, *tablets* e formas omnipresentes de ligação à rede, um debate sobre literacia e *media* só fará sentido se for tomado também como debate sobre um conjunto de inquietações, mais vastas, sobre as formas como nos organizamos, como nos pensamos e como nos queremos coletivamente.

Posiciono-me, portanto, no quadrante dos que acreditam que falar de cidadania neste contexto nos remete, obrigatoriamente, para a discussão de um conceito de cidadania digital.

Longe de existir como um campo neutro, no interior do qual as questões políticas e as questões de direitos não se colocam, o mundo digital é precisamente o palco onde muitas destas convulsões acontecem e onde também, muitas das vezes, se decidem.

De que necessitamos então para estar, de pleno direito, no mundo digital? De que ferramentas devemos estar munidos para podermos ser mais autores que atores?

HACKING THE HACKER

Iniciaremos esta discussão pelo conceito proposto por Rafi Santo, que define literacia *hacker* como sendo um conjunto de “práticas participativas empoderadas, apoiadas em mentalidades críticas, que procuram resistir, reconfigurar e/ou reformular as ferramentas e os espaços digitais sócio-tecnológicos que medeiam a participação social, cultural e política” (Santo, 2012, p. 2).

Estão assim enumeradas as possibilidades produtivas de uma ideia de literacia que assuma o *hacker* como eixo central desse conjunto de relações que se podem estabelecer entre cidadania, literacia e *media*. Uma análise rigorosa das possibilidades de uma literacia deste género não pode, todavia, dispensar um exercício de contextualização histórica que permita situar o conceito na sua origem bem como as alterações semânticas que o desvirtuaram ao longo dos anos. Ao fazê-lo estaremos a retomar a “[073]

(...) produtividade semântica” (Wark, 2004)¹ da expressão, para que a partir dela possam começar a ser pensadas formas de agir que tenham como objetivo redefinir as relações de poder, e tudo o que elas implicam, no interior dos espaços sócio-tecnológicos.

Não existirão hoje dúvidas de que o *hacker* é uma figura incontornável na memória e na discussão sobre cultura digital. Prova disso mesmo é o papel que veio a desempenhar no seio da literatura e da cinematografia *cyberpunk*². O género, criado por William Gibson a partir de romances como *Neuromancer*, coloca-o no centro de mundos distópicos, controlados por corporações pouco escrupulosas que não olham a meios para atingir os seus fins. Exemplo disso é o filme *Hackers*, de 1995, realizado por Iain Softley ou, numa versão mais radical, *Matrix*. Neo, o personagem principal é, no fundo, uma metáfora para a imersão total no código. Neo é o código.

A versão mais recorrente é, contudo, a contrária e assim o cinema, os meios de comunicação social, também a literatura, trataram de criar dele uma imagem estereotipada que esvaziou progressivamente as possibilidades emancipatórias que o conceito transportava. Como referem Galloway e Thacker, a ideia do *hacker*, “uma palavra nascida do amor e agora corróida pelo medo” (Galloway & Thacker, 2007, p. 77) ganhou uma aura de marginalidade à qual não conseguiria doravante escapar. McKenzie Wark é exímio no desenho desta problemática quando afirma “[073] (...) Em todo o lado o desejo de abrir a virtualidade da informação, de partilhar os dados como uma oferta, de apropriar o vetor como forma de expressão é representado como o objeto de um pânico moral, como uma desculpa para a vigilância e para a restrição do conhecimento tecnológico às “autoridades competentes” (Wark, 2004)³.

O mundo do cinema, em particular, soube explorar desde cedo as possibilidades narrativas de uma contracultura em ascensão. *Tron*, de 1982,

¹ O livro é composto por 354 entradas de texto numeradas. Dado que não tem numeração de páginas opta-se por indicar no início da citação a entrada respetiva.

² O termo é cunhado por Bruce Bethke que publica, em 1983, uma curta de ficção intitulada *Cyberpunk*. Numa breve introdução ao conto Bethke refere que: “a invenção do termo foi um ato de criação deliberado e consciente da minha parte. Escrevi a história no início da primavera de 1980 e, desde o primeiro esboço, intitulava-se “Cyberpunk”. Ao chamá-la assim, estava ativamente a tentar inventar um novo termo que explorasse a justaposição entre as atitudes *punk* e a alta tecnologia.” (Bethke, n.d.)

³ Também Peter Krapp, autor de *Noise Channels*, refere que “os *hackers* tendem a ser retratados como foras da lei imaturos, a solução que normalmente se procura é a de mais poder disciplinar por parte das autoridades com o inevitável ricochete (...) Jornalistas da TV e da imprensa têm vendido o espetro da hacktivismo como sendo uma ameaça sistémica dos meios digitais” (Krapp, 2011, p. 28).

ou *War Games*⁴, de 1983, vieram trazer para o grande ecrã um universo até então relativamente desconhecido de computadores aos quais é possível o acesso remoto com intenções, no mínimo, duvidosas.

Assim, e se até ao início da década de 80 “um *hacker* era alguém que, por tentativa e erro e sem recorrer a um manual, acabava por operar computadores com sucesso.” (Krapp, 2011, p. 32) ou também, de acordo com Galloway, “historicamente a palavra referia-se a um amador, um autodidata que poderia tentar uma dúzia de soluções para um problema antes de atingir o sucesso” (Galloway, 2004, p. 151), operou-se na altura, de forma significativa, uma profunda alteração no significado do termo. A época coincide com um conjunto de condições que começam a surgir no início dos anos 80⁵ com a formação de grandes monopólios ligados às questões de produção de *hardware* e *software* e que poderão explicar, de alguma forma, o ataque então iniciado contra elementos cuja relação com os espaços sócio-tecnológicos representasse pontos dissidentes a estas condições e coincide também, *grosso modo*, com um conjunto de intrusões informáticas que se foram tornando particularmente notórias.

O surgimento do estereótipo está pois fortemente associado, argumento, ao crescimento de uma indústria informática que se inscreve, a partir de um conjunto de características, naquilo que Javier Bustamante, professor de Ética e Sociologia na Universidade Complutense de Madrid, define como hipocidadania. Esta é, segundo o autor: “expansão da informática por padrões proprietários; monopolização dos padrões de *hardware*, *software* e padrões de comunicação; promoção de um uso simplesmente lúdico das TIC (...) fomento de um uso superficial e não comprometido das redes sociais virtuais” (Bustamante, 2010, p. 17).

PARA UMA PRAGMÁTICA DA ÉTICA

Para que se possa então retirar da expressão toda a produtividade que esta encerra parece-me necessário uma nova ressignificação do termo

⁴ O filme pode muito bem ter sido inspirado nos acontecimentos que ocorreram um ano antes quando 2 adolescentes conseguiram entrar na ARPAnet, o sistema de comunicações militar dos Estados Unidos da América. O *hacking*, e a perseguição a esta intrusão, está bem descrito em *The Hacker's Handbook*, publicado em 1985. A obra foi escrita sob pseudónimo por Hugo Cornwall, que é na realidade Peter Sommer, hoje professor/investigador na London School of Economics e especialista reputado em questões de segurança informática.

⁵ Algumas datas que importa reter. O IBM PC foi lançado no mercado a 12 de agosto de 1981. O Windows 1.01 foi lançado no mercado a 20 de novembro de 1985. O primeiro Macintosh foi lançado a 24 de janeiro de 1984.

que permita compreender a proficiência do *hacker* para lá de um conjunto de ideias pré-concebidas que invisibilizam e inviabilizam as possibilidades de relações (co)letivas em âmbito digital. Perceber esta resignificação, e o contexto em que foi produzida, permitirá agora, parece-me, focar a atenção no que de produtivo pode existir numa forma de relação com a tecnologia, e com os contextos que esta produz e em que é produzida, diferente daquela a que estamos habituados.

Começamos em 1974, ano em que Ted Nelson publica uma das obras que viria a constituir-se como um clássico da contracultura digital. O livro em questão, intitulado *Computer Lib/Dream Machines*⁶, é profundamente crítico de sistemas educativos que são, no argumento do autor, extremamente prejudiciais para formas de desenvolvimento de pensamento crítico. No mesmo sentido, por exemplo, Wark dirá “[052] (...) Educação não é conhecimento. Nem é o meio necessário para adquirir conhecimento” (Wark, 2004) A ideia remete, de certa forma, para a problemática de educação e de pedagogia levantadas por Paulo Freire em obras como *Pedagogia do Oprimido*, de 1970, ou *Por uma pedagogia da pergunta*, de 1985, e coloca, na linha da frente, a questão da educação como reprodução e como ferramenta ideológica. Esta é, estou em crer, a interrogação central em qualquer discussão sobre as limitações e as possibilidades dos diferentes modelos de literacia.

Paralelamente, a obra de Nelson coloca já questões sobre a necessidade de um entendimento e controlo mais profundo dos sistemas informáticos e das estruturas físicas – *hardware* – onde aqueles existem. Nesse sentido, podemos considerá-lo como um apelo *avant la lettre* ao conceito de *electracy* que Gregory Umer viria a apresentar em 2003 e que Douglas Rushkoff viria a recuperar em 2010, em *Program or Be Programmed: Ten Commands for a Digital Age*, ao afirmar que:

Quando os seres humanos adquiriram a linguagem, aprenderam não só a ouvir mas também a falar. Quando adquirimos a literacia, aprendemos não só a ler mas também a escrever. E, à medida que avançamos para uma realidade cada vez mais digital, devemos aprender não só a

⁶ *Computer Lib/Dream Machines* é, na verdade, dois livros distintos: *Computer Lib: You Can and Must Understand Computers NOW* e *Dream Machines: New Freedoms Through Computer Screens – A Minority Report*. É, muito provavelmente, um dos livros da cultura digital mais interessantes de todos os tempos. Publicado em edição de autor em 1974 é, dir-se-ia, um reflexo da época. Nesse sentido assemelha-se a uma fanzine o que poderá explicar a dificuldade de Ted Nelson em encontrar um editor para a obra. Escrito, segundo o próprio, como se de uma revista se tratasse, o livro (livros) apresenta uma estética D.I.Y. que invoca inequivocamente a cultura Punk.

utilizar os programas mas também a fazê-los. (Rushkoff, 2010, p. 7)

A crítica de Nelson vai também ao encontro de um conjunto de posições que veremos afirmarem-se de forma mais intensa a partir da década de 90 e que encontram eco na ideia de cidadania digital que aqui se pretende abordar. Diz Ted Nelson: “se estás interessado na democracia e no seu futuro é bom que entendas os computadores. E se estás interessado no poder e na forma como está a ser utilizado, e não estamos todos, aplica-se o mesmo princípio” (Nelson, 1974, p. 3).

Embora Nelson não use a palavra *hacker*, o seu discurso contra aquilo que designa como “O Sacerdócio dos Computadores” (Nelson, 1974) é também premonitório em relação à monopolização do conhecimento, que o autor faz coincidir com a IBM, que as companhias de *software* e de *hardware* começaram a promover no início dos anos 80. Nesse sentido, Nelson aproxima-se já de uma ética semelhante à que Levy viria a apresentar em *Hackers: Heroes of the Computer Revolution*. As semelhanças são fáceis de encontrar. Onde a ética hacker defende que “o acesso aos computadores – e a qualquer coisa que possa ensinar algo sobre a forma como o mundo funciona – deveria ser ilimitado e total⁷. (...) Toda a informação deve ser livre” (Levy, 2010, p. 28), Nelson diria “OS COMPUTADORES PERTENCEM A TODA A HUMANIDADE.” (Nelson, 1974, p. 3)

Os princípios que Levy aqui sistematiza constituem, para o meu argumento, esse ponto de encontro entre as questões de literacia e de cidadania e permitem já perceber e pensar um modelo possível de cidadania digital ou, como lhe chamarei a partir deste momento, Tecnotopia. Os espaços tecnotópicos poderão pois definir-se por essa relação particular, no interior de um espaço sócio-tecnológico, cujos objetivos são maioritariamente coletivos e emancipatórios e, no seguimento da obra de Alexander Galloway, *Protocol: How control exists after Decentralization*, no qual se olha para a estrutura da Internet como uma estrutura política, espaços de

⁷ Wark retomará esta ideia e dirá que “[138] A informação livre deve ser livre em todos os seus aspetos—como matéria em bruto, como fluxo e como vetor. A matéria em bruto é o material cru da informação a partir do qual a história é abstraída. O fluxo de informação é o material em bruto a partir do qual o presente é abstraído, um presente que forma o horizonte que é atravessado pela linha abstrata de um conhecimento histórico, indicando uma visão de futuro. Nem a matéria em bruto nem os fluxos de informação existem sem vetores através dos quais podem ser realizados. Ainda assim, não basta que estes elementos sejam reunidos como uma representação que pode ser partilhada livremente. Os eixos temporal e espacial da informação livre devem fazer mais do que oferecer uma representação das coisas, de um mundo à parte. Eles devem tornar-se no meio de coordenação da expressão de um movimento capaz de conectar a representação objetiva das coisas com a apresentação de uma ação subjetiva” (Wark, 2004).

profunda reconfiguração e afirmação de questões de cidadania digital que, como já foi referido, se prestam de forma particularmente feliz ao debate sobre a relação entre cidadania, literacia e *media*.

Deste breve balanço, espero que possamos assim perceber a importância e o significado capitais de uma redefinição dos espaços sócio-tecnológicos.

COMO PENSAR DENTRO DA CAIXA

Provavelmente poucas imagens representarão tão bem a nossa relação com o mundo tecnológico de hoje como a da Caixa Preta de Vilém Flusser. Na filosofia desta caixa, somos todos *funcionários* presos nesse jogo de tentativa de esgotamento das potencialidades da máquina (qualquer que ela seja) mas sem nunca pensarmos para lá das próprias potencialidades da máquina. Presos pelas limitadas possibilidades dos sistemas, mas ainda assim deslumbrados pela (apenas aparente) infinitude que neles julgamos ver, laboramos afinal de forma condicionada. Como diria Flusser, “domina o aparelho, sem no entanto, saber o que se passa no interior da caixa. Pelo domínio do *input* e do *output*, o fotógrafo domina o aparelho, mas pela ignorância dos processos no interior da caixa, é por ele dominado” (Flusser, 1985, p. 15). É portanto necessário deixar para trás a ignorância dos processos que se realizam no interior da caixa. Fazê-lo significa a entrada num novo nível de literacia.

Importa pois procurar um modelo de literacia que permita simultaneamente uma compreensão profunda dos meios e das ferramentas e a existência de um espírito crítico, de tendências epistemológicas que avalie permanentemente as condições de produção de meios, ferramentas, procedimentos. Esta vigilância crítica permitirá a desnaturalização de processos e a adoção de formas de aprendizagem e de transmissão de conhecimento que não estão necessariamente subjugadas à vontade das máquinas.

Seguindo esta filosofia da técnica proposta por Flusser, o funcionário é a caricatura final da ignorância dos processos que ele próprio julga dominar. Pensando no que tenho vindo a dizer sobre o *hacker*, não será ele, neste sentido, um antifuncionário? Está, desde logo, consciente das limitações da máquina. Mais, ele procura as limitações e tenta ultrapassá-las procurando o caminho mais rápido entre dois pontos. Como diria St. Jude (conhecida *hacker* norte-americana da área de São Francisco) numa frase cuja origem se perdeu, o *hacking* é “o contornar inteligente dos limites, sejam eles impostos pelo seu Governo, pelo seu fornecedor de IP, pela sua própria personalidade ou pelas leis da Física.”

Para retomar Flusser “funcionários dominam jogos para os quais não podem ser totalmente competentes.” (Flusser, 1985, p. 16) Entra assim em cena um dos princípios da ética *hacker*: “submeter-se sempre ao Imperativo Prático!” (Levy, 2010, p. 28). É também a isto que Flusser se refere quando fala da passagem do *homo faber* ao *homo ludens*. Se a relação com o mundo tecnológico se afigura hoje diferente de todas as anteriores, e se o regresso ao *homo faber* não é já uma opção, mas o *homo ludens* é claramente insuficiente para construção de uma relação, com esse mundo, que não seja absolutamente pré-programada, para onde devemos ir? Para onde queremos ir?

OPEN SOURCE(RY)

Referimos já o modelo da caixa preta. Um caixa, opaca, cujo funcionamento interior desconhecemos. Limitamo-nos a usá-la na medida das possibilidades que nela estão programadas e que por ela nos são oferecidas. Desse ponto de vista somos programados e condicionados pelas possibilidades que nela estão já inscritas.

Uma literacia que pretenda ter a possibilidade de reconfiguração de espaços sócio-tecnológicos não pode nunca funcionar dentro destas limitadas e pré-programadas condições. Uma literacia que pretenda resistir a processos de padronização tem que, necessariamente, ter a capacidade de pensar fora da caixa, para além dela ou, mais concretamente, dentro dela. Não o fazer representa o esgotamento das possibilidades emancipatórias de uma leitura e escrita mais profunda e mais radical dos espaços e equipamentos tecnológicos.

Penso que podemos – devemos - colocar esta possibilidade, a da construção de uma nova caixa, transparente, cujos mecanismos sejam perfeitamente visíveis, construídos progressivamente de forma (co)letiva e que permitam, em cada momento, a inscrição e o desenvolvimento rizomático de novas possibilidades. Se esta, a caixa, é afinal esse lugar simbólico, onde o funcionário joga contra a máquina então, construir uma caixa de raiz é, sem dúvida uma possibilidade emancipatória mas que só pode existir perante um determinado grau de literacia que não se esgota na mera utilização/leitura dos dispositivos e dos aparelhos.

Este é, de alguma forma, o princípio do *software* livre (*open source*) cujas possibilidades são, de resto, reconhecidas por inúmeras entidades e organizações que têm feito a sua promoção. Podemos oferecer vários exemplos. A UNESCO, que através de um portal próprio disponibiliza

inúmeras aplicações e incentiva à construção de novas visões sobre a forma como o *software* é construído e partilhado. O Linux, sistema operativo desenvolvido num momento inicial por Linus Torval, e que conta hoje com inúmeras distribuições adaptadas a utilizadores com necessidades diferentes, e desenvolvido em grande medida graças ao trabalho de incontáveis anónimos que para ele contribuíram de forma absolutamente gratuita. Os CMS, vulgarmente designados como *Content Management Systems* ou Plataformas de Gestão de Conteúdos, editores de áudio e de vídeo, *browsers* como o Firefox e gestores de correio como o Thunderbird, folhas de cálculo e editores de texto como o OpenOffice.

Mas, o espírito do *software* livre passou também para o *hardware*. É de destacar o arduino, projeto de *hardware open source* criado no Instituto de Design de Ivrea, na Itália, que começou como um simples projeto para os alunos. O Arduino é um projeto completo de *open source* e de *open hardware*. Assim, todas as alterações ao próprio *hardware* são permitidas e facilitadas dado que o arduino disponibiliza os ficheiros originais de *design*. No site da marca pode ler-se “acreditamos que as pessoas devem poder estudar o nosso *hardware* de modo a compreender como funciona, alterá-lo, e partilhar essas alterações” (Arduino, n.d.).

O *open source* representa, na minha ótica, exatamente essa possibilidade de construção de uma hipercidadania e é um dos exemplos possíveis das práticas participatórias referidas na definição de literacia *hacker* feita por Santi.

TECNOTOPIA

Em jeito de conclusão diria que a literacia *hacker*, tal como proposta por Santi, falha apenas quando o autor resume a reconfiguração dos espaços a meios meramente digitais. Tratar o mundo digital como um mundo perfeitamente autónomo do resto da realidade poderá ser uma forma de limitação das possibilidades de uma literacia *hacker*. É preciso não esquecer que as reconfigurações de espaços digitais assumem muitas vezes reconfigurações de espaços não digitais na prática de processos de retroação que se alimentam dialeticamente. O conceito de tecnotopia pretende pois ser mais vasto e mais inclusivo que a ideia de literacia *hacker*.

Nesse sentido poderíamos afirmar que Raif Badawi, o *blogger* saudita que recebeu 50 chicotadas, é tecnotopia. Assange, preso na embaixada do Equador em Londres, é claramente tecnotopia. Snowden, denunciando os métodos de vigilância global da agência de segurança norte-americana

NSA, é tecnotopia. Aaron Swartz, levado ao suicídio dois anos depois de ser acusado, pelo governo dos Estados Unidos da América, do *download* ilegal de conteúdos da JSTOR, é tecnotopia. Tecnotopia é todo e qualquer evento que pretenda a construção de espaços mais autónomos e livres dentro ou fora da rede e cuja construção se inscreva de alguma forma no ou pelo meio digital.

Dito de outra forma, a tecnotopia é o regresso a uma ideia, perdida há muito, da tecnologia como origem de possibilidades emancipatórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bethke, B. (n.d.). *Cyberpunk: a short story*. Acedido em <http://www.infinityplus.co.uk/stories/cpunk.htm>
- Bustamante, J. (2010). Poder comunicativo, ecossistemas digitais e cidadania digital. In S. A. da Silveira (Ed.), *Cidadania e Redes Sociais* (1.^a ed.) (pp. 12–35). São Paulo: Comité Gestor da Internet no Brasil Maracá – Educação e Tecnologias.
- Flusser, V. (1985). *Filosofia da Caixa Preta: Ensaios para uma futura filosofia da Fotografia*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Galloway, A. R. (2004). *Protocol: how control exists after decentralization*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Galloway, A. R., & Thacker, E. (2007). *The exploit: a theory of networks*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Krapp, P. (2011). *Noise channels: glitch and error in digital culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Levy, S. (2010). *Hackers* (1st ed). Sebastopol, CA: O'Reilly Media.
- Nelson, T. H. (1974). *Computer Lib/Dream Machines*. Ed. de Autor.
- Rushkoff, D. (2010). *Program or be programmed: ten commands for a digital age*. New York: OR Books.
- Santo, R. (2012). Hacker Literacies: Synthesizing Critical and Participatory Media Literacy Frameworks. *International Journal of Learning and Media*, 3(3), 1–5.
- Wark, M. (2004). *A hacker manifesto*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

OUTRAS REFERÊNCIAS ONLINE

Arduino. (n.d.). Frequently Asked Questions. Acedido em <http://arduino.cc/en/Main/FAQ>

PATRÍCIA SILVEIRA

ana_da_silveira@hotmail.com

CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE
(CECS), UNIVERSIDADE DO MINHO

AS CRIANÇAS, AS NOTÍCIAS E O CONHECIMENTO DO MUNDO

RESUMO

Há estudos sobre a relação entre as crianças e as notícias que demonstram que estes públicos são ativos nos usos que fazem destes conteúdos, demonstrando motivações e necessidades na relação com a atualidade (Alon-Tirosh & Lemish, 2014). Em Portugal, as pesquisas sobre esta problemática são pontuais, não permitindo traçarem-se conclusões a respeito do modo como as crianças, hoje, se relacionam com as notícias. Partindo dessa lacuna, este estudo pretende apresentar os resultados de uma investigação de doutoramento, em curso, que tem como objeto de estudo as crianças e as suas perceções sobre a atualidade. Através da administração de um inquérito por questionário a 690 crianças a residir no norte do país, algumas das conclusões obtidas permitem concluir que as notícias fazem parte do quotidiano das crianças e que estas demonstram interesse por estes conteúdos. Ao mesmo tempo, as crianças reconhecem a importância da atualidade para o conhecimento do mundo e procuram estar a par dos assuntos para saber o que se passa local e globalmente, revelando, ainda, uma postura crítica perante o modo como os acontecimentos são noticiados. Esta questão torna-se um desafio para a educação para os *media*, uma vez que reclama por uma intervenção informada junto das crianças para que possam desenvolver competências que lhes permitam saber lidar com as emoções e os significados provenientes da exposição a certos acontecimentos e, ao mesmo tempo, adotar uma postura crítica e esclarecida face ao modos de olhar o mundo propostos pelos *media*.

PALAVRAS-CHAVE

Crianças; atualidade; perceções; literacia para as notícias

REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS E AS NOTÍCIAS

Nos últimos anos, o estudo da relação das crianças com as notícias tem sido objeto de atenção de investigadores de áreas diversas. Preocupados em compreender as formas de envolvimento entre os mais novos e as notícias, estas investigações (Lemish, 2007; Alon-Tirosh & Lemish, 2014; Delorme, 2013) enfatizam a importância que estes conteúdos adquirem no quotidiano das crianças e nas suas formas de olhar e de estar no mundo. A literatura existente sobre este assunto mostra que esta relação tem sido perspectivada a partir de três tendências: por um lado, olhando para as crianças como públicos ativos e com interesses e motivações na relação com as notícias; por outro, mostrando preocupação para com os efeitos e o impacto decorrentes da exposição a eventos concretos (relacionados com crime e violência). Há, embora em menor número, investigações que perspectivam este envolvimento partindo da relevância deste consumo para a socialização política e a participação cívica dos mais novos.

De modo geral, estes estudos mostram que a atualidade faz parte do quotidiano das crianças, e que estas audiências acompanham estes assuntos habitualmente através da televisão, na companhia dos pais e de outros familiares (Gunter, Furnham & Griffiths, 2000; Delorme, 2013). Segundo os resultados de uma pesquisa desenvolvida por Nikken e Götz (2007), as crianças conseguem decidir se gostam ou não de determinados conteúdos nas notícias e desejam saber mais sobre o que se passa no país e no mundo, procurando nas notícias esse conhecimento. Segundo os autores, o seguimento da atualidade melhora o conhecimento de aspetos relevantes da sociedade e do mundo, ao mesmo tempo que permite a formação de opinião sobre o que se passa. Além disso, as crianças interessam-se mais pelas notícias quando têm a possibilidade de conversar sobre estes assuntos com os adultos, o que melhora a sua autoestima (Delorme, 2013) e incentiva à participação e ao debate sobre os assuntos públicos (Carter, 2007).

Apesar de os estudos demonstrarem que as notícias estão presentes na vida destes públicos, isso não significa que as crianças escolham acompanhar estes conteúdos, ou que esta atividade seja uma das que mais gostam de fazer. Há autores que referem que as crianças têm pouca ou nenhuma motivação para acompanhar as notícias, pois consideram que estas não satisfazem os seus interesses e necessidades, perturbam o seu horário habitual de programas, e são repetitivas (Lemish, 2007; Alon-Tirosh & Lemish, 2014). Além disso, para as crianças, há certos eventos transmitidos nas notícias que lhes provocam elevado impacto emocional (como medo e

ansiedade), mostrando o desejo de verem acontecimentos mais positivos e com alguns pontos de humor (Alon-Tirosh & Lemish, 2014).

Por outro lado, há autores que sugerem que a exposição a conteúdos violentos não gera efeitos diretos e automáticos sobre as audiências; pelo contrário, as crianças e jovens tendem a adotar posturas críticas face a certas ações relacionadas com crime e violência, considerando que estas notícias promovem comportamentos antissociais e são pouco educativas (Alon-Tirosh & Lemish, 2014; Pereira, 2003). Livingstone (2007) nota que a simples ideia de causa-efeito não é adequada para se compreender o modo como os públicos respondem às mensagens mediáticas. Considerando a possibilidade de crianças e jovens serem capazes de resistir à influência dos *media* e de realizar interpretações sofisticadas, a autora sublinha que é importante não cair em generalizações, olhando para cada situação particular e identificando os fatores que, direta ou indiretamente, explicam as respostas das audiências. É necessário, assim, considerar a combinação de imagens, ações e conotações dos *media* (Götz, 2007), com fatores contextuais sociais e modos de interpretação próprios e circunstâncias pessoais, como a idade e o nível de desenvolvimento, e o sexo.

A URGÊNCIA DA LITERACIA PARA AS NOTÍCIAS

As notícias fazem parte do quotidiano das crianças e estão implicadas nas suas vidas e experiências, e modos de olhar o mundo. Por esse motivo, é necessário intervir junto destes públicos, auxiliando-os a gerir o impacto de certos eventos e capacitando-os para uma compreensão mais eficaz dos assuntos. A literacia para as notícias pode minimizar os efeitos negativos decorrentes da exposição a certos eventos e, ao mesmo tempo, capacitar para um pensamento crítico sobre os mesmos (Hobbs, 2013). Particularmente em contextos de crise, a literacia pode tornar-se especialmente vantajosa ao providenciar, aos mais novos, ferramentas de que precisam para se envolverem criticamente com os desafios colocados pelos acontecimentos do mundo (Carter, 2007).

Além disso, como Alon-Tirosh & Lemish (2014) sugerem, as notícias desempenham um papel importante para o desenvolvimento de valores cívicos, sendo que em tempos problemáticos de crise e de guerra, estes conteúdos tornam-se ainda mais proeminentes para a socialização política e o envolvimento cívico das crianças, já que estas tendem a internalizar os discursos expostos nos *media*, tendencialmente reforçados pelo ambiente em que estão inseridas.

A literacia para as notícias deve ser pensada num campo mais vasto da educação para os *media* (Brites, 2013). Segundo Malik, Cortesi e Gasser (2013, pp. 8-9), uma definição de literacia para as notícias deve incluir: um entendimento sobre o papel dos *media* na sociedade; a motivação para a procura e o consumo de notícias; a habilidade para encontrar, identificar e reconhecer as notícias; a habilidade para avaliar criticamente as notícias, refletindo sobre o contexto, as motivações e o interesse por detrás da produção de notícias; e a capacidade para criar notícias.

Segundo Susan Moeller,

As pessoas literatas devem entender como as notícias e a informação são cruciais para criar sociedades pluralistas e responsáveis. A literacia mediática significa compreender o valor das notícias e da informação, o poder das mensagens mediáticas e o papel que o público pode – e deve – desempenhar na definição da agenda pública. (Moeller, 2009, p. 7)

A literacia para as notícias deve ter em vista a preparação dos mais novos para viverem num mundo de mudanças ao nível da comunicação e da distribuição de informação, capacitando-os para o envolvimento e a participação nas questões da sociedade. A importância da aposta na literacia junto das novas gerações tem por base a ideia de que o acesso e a compreensão da informação são elementos fundamentais das sociedades democráticas (Sundin, Palme & Öhling, 2012, p. 1013). No mundo atual, além do acesso às notícias através dos *media* tradicionais, os mais jovens podem contactar com estes conteúdos através de múltiplas fontes e ferramentas tecnológicas, pelo que além do aparente acesso a perspetivas diversas sobre a informação, torna-se particularmente relevante ter capacidade para avaliar essas mensagens e estar consciente do processo de produção destes novos formatos (Toepfl, 2014).

Neste contexto, a escola assume-se como espaço relevante para a introdução das questões do mundo, podendo apostar na introdução e no questionamento da atualidade na sala de aula. Os professores podem olhar para a introdução da literacia mediática no contexto de aula como uma oportunidade para preparar os alunos para participarem como consumidores e cidadãos, nas ações democráticas (Wilson, 2002).

Moore (2013) lembra, contudo, que estas questões desafiam os sistemas de ensino e os métodos de trabalho dos professores. O autor sublinha que é importante que se encontrem métodos eficazes que permitam a integração das questões do mundo na sala de aula, e que apelem ao

envolvimento dos alunos. Como os estudos têm vindo a demonstrar, a implementação de programas de literacia para as notícias junto de crianças e em ambiente de sala de aula, aumenta a motivação para o consumo de notícias e a curiosidade sobre os assuntos do mundo, leva à consciencialização dos procedimentos e constrangimentos implicados na produção de notícias, e auxilia no desenvolvimento de competências críticas face à representação do mundo nos *media* (Sundin et al., 2012; Moore, 2013).

METODOLOGIA

Este estudo faz parte de uma investigação de doutoramento em curso no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), da Universidade do Minho. Mais concretamente, pretende compreender de que modo as crianças se relacionam com as notícias, como é que representam estes conteúdos e qual a implicação dos mesmos para a forma como conhecem o mundo mediato e imediato. Metodologicamente, optou-se pela administração de inquéritos por questionário às crianças a frequentar o 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, das escolas do concelho de Paredes (situado no distrito do Porto). O questionário procurou responder a algumas questões que permitem identificar e caracterizar os hábitos de consumo de notícias e os modos de apropriação destas mensagens por parte das crianças: *Qual a frequência com que acompanham as notícias e através de que meios o fazem? Quais os assuntos que mais lhes interessam nas notícias? Com quem acompanham as notícias? Qual o espaço dado aos acontecimentos da atualidade na sala de aula?...* O inquérito por questionário foi preenchido pelas crianças, na sala de aula, na presença do investigador, tendo a sua aplicação decorrido entre os meses de novembro de 2013 e fevereiro de 2014. Os dados foram tratados com recurso ao SPSS – versão 21.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A amostra final é constituída por 685 indivíduos, dos quais 53% pertencem ao sexo feminino e 47% ao sexo masculino. As crianças têm entre 8 e 12 anos de idade, sendo a média de idades de 9,02 anos¹.

Mais de metade das crianças (58,9%) acompanham as notícias todos ou quase todos os dias, 15,6% fazem-no uma a duas vezes por semana, enquanto 22,4% acompanham as notícias raramente. Apenas 3,1% das

¹ Desvio padrão (s)= 0,512.

crianças nunca acompanham as notícias (N=674). Não se observaram, no entanto, diferenças entre os rapazes e as raparigas, no que se refere a esta variável ($\alpha > 0,05$).

Os principais meios de acesso às notícias são, para mais de metade dos inquiridos, a televisão e os jornais, seguindo-se, por ordem decrescente, o computador, os pais, a rádio, as revistas, o telemóvel, os amigos, os professores e o jornal da escola.

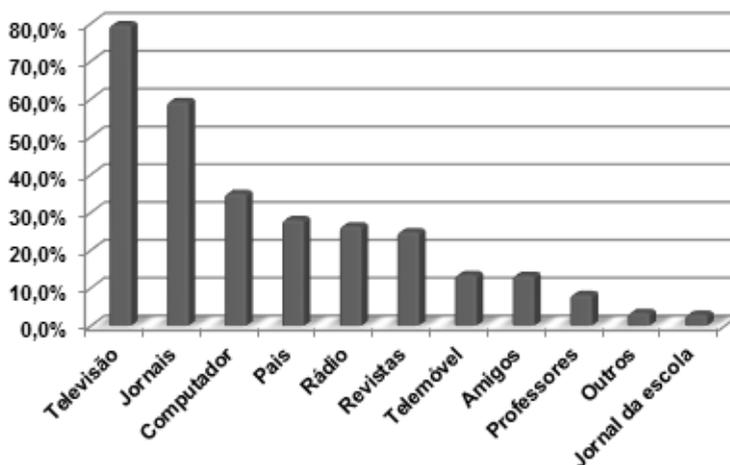


Gráfico 1: Meios de acesso às notícias (N=650)

Há, no entanto, diferenças entre os rapazes e as raparigas: estas acedem às notícias, sobretudo, através da rádio e de revistas; os rapazes sabem sobre estes conteúdos a partir do computador e dos amigos.

86,9% dos inquiridos que afirmam acompanhar as notícias, gostam de o fazer; apenas 13,1% dos que acompanham, declaram não gostar (N=664). Além disso, a percentagem de crianças que gosta de acompanhar as notícias é maior nas que acompanham todos ou quase todos os dias, como se conclui pela tabela seguinte.

As crianças gostam de acompanhar as notícias para estarem a par dos acontecimentos do país e do mundo, para falarem sobre estes assuntos com os pais, e para se tornarem boas cidadãs.

FREQUÊNCIA DE ACOMPANHAMENTO DAS NOTÍCIAS		GOSTAR DE ACOMPANHAR AS NOTÍCIAS		TOTAL
		Sim	Não	
Todos ou quase todos os dias	Frequência %	381 66,8%	16 19,3%	397 60,8%
	Resíduo ajustado	8,3	-8,3	-
Uma ou duas vezes por semana	Frequência %	88 15,4%	17 20,5%	105 16,1%
	Resíduo ajustado	-1,2	1,2	-
Raramente	Frequência %	101 17,7%	50 60,2%	151 23,1%
	Resíduo ajustado	-8,6	8,6	-
Total	Frequência %	570 100,0%	83 100,0%	653 100,0%

Tabela 1: Frequência de acompanhamento das notícias e gostar de acompanhar as notícias (N=653)
Nível de significância ($p < 0,05$)



Gráfico 2: Razões para gostar de acompanhar as notícias (N=568)

A principal razão apontada pelas crianças para gostarem de acompanhar as notícias está relacionado com o lugar que os *media* ocupam no cotidiano dos cidadãos ao contribuírem para o conhecimento do mundo e a ampliação de um conjunto de saberes. Segundo Marôpo (2014, p. 106), os *media* ganham “importância à medida que [têm] vindo a desempenhar um papel mais central na maneira como as crianças e jovens interpretam

o mundo”. Para as crianças, as notícias parecem servir como um interessante veículo desse conhecimento e interpretação. Outras pesquisas têm vindo a demonstrar que as crianças querem ser informadas em matérias que não dizem respeito somente aos adultos, como a política, a economia, o ambiente, a saúde e a educação, desejando que o formato em que estes acontecimentos são transmitidos seja mais adequado às suas necessidades e interesses (Alon-Tirosh & Lemish, 2014).

As crianças também desejam falar com os adultos, especialmente com os pais, sobre as questões do mundo. A este respeito, Delorme (2008), na sua pesquisa sobre a relação das crianças com as notícias da televisão, concluiu que estes públicos experimentam uma elevada autoestima quando se sentem capazes de trocar informações com os adultos. Por outro lado, a possibilidade de conversar com os outras pessoas (como professores e amigos) parece ser, para a criança, um aspeto importante da valorização das suas opiniões e pontos de vista e, conseqüentemente, do aumento do seu interesse pelas notícias. Quanto maior a possibilidade de intervenção e de participação, maior o interesse e a aproximação aos assuntos da atualidade, e maior a vontade de envolvimento no debate público (Carter, 2007).

Os restantes motivos assinalados (particularmente, “para me poder tornar um bom cidadão” e “para ser moderno e atual”) podem explicar-se a partir daquilo que Delorme (2008, p. 213) designa como “imposição (...) por certos padrões de comportamentos e de expectativas dos adultos sobre elas”. Num mundo em que se busca e contacta incessantemente com informações vindas de múltiplas fontes, há cada vez mais o exercício de um estímulo parental que enfatiza a ideia de que a criança deve estar informada e saber sobre tudo o que se passa. “Estar informado é (...) uma questão muito importante. Estar a par e em dia com as notícias do mundo e, ainda, ter algo pronto para dizer que sirva como uma resposta pronta, implica um modelo de pessoa bem informada” (Delorme, 2008, p. 213).

Os assuntos das notícias que mais atenção despertam nas crianças são, sobretudo, os “acidentes/catástrofes naturais” (especialmente, acidentes de carro, incêndios e terramotos), o “desporto/veículos” e o “crime” (particularmente, assaltos, assassinatos e raptos). Por sua vez, assuntos relacionados com “guerra/conflitos armados”, “saúde” e “educação” são os temas que menos interessam às crianças. As raparigas tendem a interessar-se por assuntos relacionados com “sociedade”, “arte e cultura”, “educação”, “saúde”, “acidentes/catástrofes naturais” e “meio ambiente”; enquanto os gostos dos rapazes inclinam-se para as notícias de “desporto/veículos”. Há, ainda, a manifestação de interesse por acontecimentos de

outros países e a referência a casos concretos, como o “rapto de um bebé na Madeira” ou o “desaparecimento de uma menina de 9 anos”. Estes casos são, sobretudo, acontecimentos relacionados com “acidentes/catástrofes naturais” e “crimes” e, além disso, muitos dizem respeito a situações a envolver crianças, sobretudo quando são alvo de raptos.

Estes dados podem ser indicativos da existência de um elevado grau de identificação para com os envolvidos, sobretudo pelo facto de se tratar de crianças, tal como os inquiridos. Como referem Molen e Konijn (2007), a identificação ocorre quando as crianças se colocam na pele de outra pessoa, encontrando semelhanças entre si e quem aparece nas notícias, e pensando que poderá passar pelas mesmas experiências. Quanto maior é a empatia e a identificação, maior é o envolvimento e o impacto emocional da notícia, facto que poderá levar a que a criança guarde na memória esse acontecimento, recordando-se do mesmo por um longo período de tempo.

Mais de metade das crianças (60,5%) têm por hábito seguir as notícias na companhia do pai e da mãe (N=664), sendo com estes elementos da família que conversam habitualmente sobre estes assuntos (63,2% dos inquiridos afirmaram falar sobre as notícias com os pais. N=582). Apenas 10 crianças têm por hábito acompanhar as notícias sozinhas.

No que se refere aos estilos de mediação predominantes sobre o consumo de notícias, verificamos que em mais de metade dos agregados os pais explicam as notícias às crianças, dizem que é importante elas saberem sobre estes conteúdos e deixam-nas ver todas as notícias.

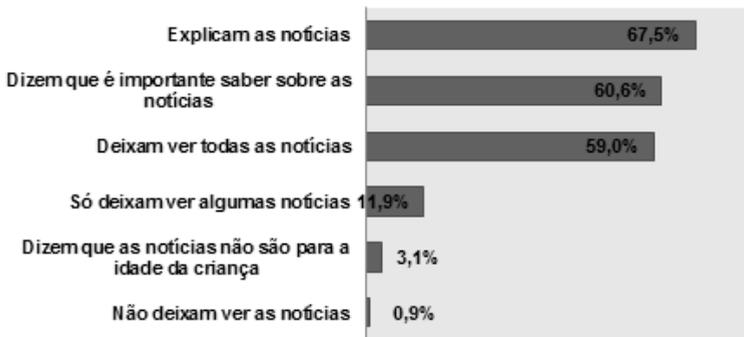


Gráfico 3: Mediação parental sobre o consumo de notícias (N=680)

Estes dados apontam para a existência de um tipo de mediação que privilegia o conhecimento e o debate sobre as notícias. Os pais parecem

mediar ativamente a relação das crianças com estes assuntos, incentivando o seu consumo e não colocando restrições à sua visualização. Além disso, segundo os inquiridos, os pais também explicam sobre aquilo que se passa, procurando debater a informação. Destacamos, ainda, que não existe associação significativa entre o tipo de mediação parental e as habilitações dos pais das crianças ($p > 0,05$).

No que respeita à relação entre o contexto escolar e as notícias, 68,3% das crianças responderam que nunca tinham participado no jornal da escola; apenas 31,7% responderam afirmativamente a esta questão ($N=676$). Além disso, mais de metade dos inquiridos (74,5%) mencionou ter feito trabalhos sobre notícias na sala de aula, no entanto, como pudemos aferir durante a recolha de dados, a maioria destes trabalhos refere-se a exercícios feitos em aula com o objetivo de refletir sobre o género noticioso, aspeto que decorre das matérias previstas no currículo. Apesar da aparente ausência das matérias da atualidade da sala de aula, quase todas as crianças (92,1%) têm interesse em fazer trabalhos sobre notícias, neste contexto ($N=683$).

NOTAS CONCLUSIVAS

Como os dados obtidos permitem concluir, as notícias fazem parte do quotidiano das crianças, e estas seguem estes conteúdos habitualmente na companhia da família, principalmente do pai e da mãe. A televisão é o principal meio de acesso a estes assuntos. Apesar da evolução nas tecnologias da informação e da comunicação, os *media* tradicionais, particularmente a televisão, continuam a ser a principal fonte de acesso aos acontecimentos do mundo pelas famílias, fazendo com que as crianças acabem por acompanhá-los, igualmente, através destes meios. As crianças procuram as notícias para estarem informadas sobre os acontecimentos do país e do mundo, e para poderem conversar com os pais sobre estes assuntos, o que demonstra que os mais novos gostam de trocar pontos de vista com os adultos sobre questões sérias, podendo esta partilha constituir-se como um importante incentivo para o aumento do seu interesse pela atualidade e pelos assuntos da sociedade. Os pais parecem incentivar ao consumo de notícias, conversando com as crianças sobre os assuntos e não colocando regras restritivas ou proibitivas no acesso aos mesmos. No que se refere à presença da atualidade na sala de aula, parece existir um afastamento destes tópicos, restringindo-se a lecionação às matérias previstas no currículo, apesar de as crianças demonstrarem vontade em abordar estes assuntos na escola.

A introdução da atualidade no espaço escolar poderia ser um interessante incentivo para o consumo de notícias e o desenvolvimento de competências de pensamento crítico face à atualidade e aos acontecimentos do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alon-Tirosh, M. & Lemish, D. (2014). "If I Was Making the News": What do Children Want From News?. *Participations - Journal of Audience & Reception Studies*, 11(1), 108-128.
- Brites, M.J. (2013). *O Papel das Notícias na Construção da Participação Cívica e Política dos Jovens em Portugal: Estudo de Caso Longitudinal (2010-2011)*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Carter, C. (2007). Talking about My Generation: A Critical Examination of Children`s BBC Newsround Web Sites Discussions About War, Conflict and Terrorism. In D. Lemish & M. Götz (Eds.), *Children and Media in Times of War and Conflict* (pp.121-142). USA: Hampton Press.
- Delorme, M.I.C. (2008). *Domingo é Dia de Felicidade: As Crianças e as Notícias*. Tese de Doutoramento, Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Portugal.
- Delorme, M.I.C. (2013). As Crianças e as Notícias da Televisão. *Educação em Revista*, 29 (1), 205-223.
- Götz, M. (2007). "I Know That It Is Busch`s Fault": How Children in Germany Perceived the War in Iraq. In D. Lemish & M. Götz (Eds.), *Children and Media in Times of War and Conflict* (pp. 15-36). USA: Hampton Press.
- Gunter, B., Furnham, A. & Griffiths, S. (2000). Childen`s Memory for News: A Comparison of Three Presentation Media. *Media Psychology*, 2, 93-118.
- Hobbs, R. (2013). Media Literacy. In D. Lemish (Ed.), *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media* (pp. 417-424). London & New York: Routledge.
- Lemish, D. (2007). "This is Our War:" Israeli Children Domesticating the War in Iraq. In D. Lemish & M. Götz (Eds.), *Children and Media in Times of War and Conflict* (pp. 57-74). USA: Hampton Pres.
- Livingstone, S. (2007). Do the Media Harm Children. *Journal of Children and Media*, 1(1), 5-14.

- Malik, M., Cortesi, S. & Gasser, U. (2013). The Challenges of Defining 'News Literacy'. Berkman Center for Internet & Society. Acedido em http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2342313
- Marôpo, L. (2014). Identidade e Estigmatização: As Notícias nas Percepções de Crianças e Jovens de um Bairro de Realojamento. *Análise Social*, 49(1), 104-127.
- Moeller, S. D. (2009). *Media Literacy: Understanding the News*. Center for International Media Assistance.
- Molen, J.H.W. & Konijn, E.A. (2007). Dutch Children's Emotional Reactions to News About the War in Iraq: Influence of Media Exposure, Identification and Empathy. In D. Lemish & M. Götz (Eds.), *Children and Media in Times of War and Conflict* (pp. 75-98). USA: Hampton Press.
- Moore, D. C. (2013). Bringing the World to School: Integrating News and Media Literacy in Elementary Classrooms. *Journal of Media Literacy Education*, 5(1), 326-336.
- Nikken, P. & Götz, M. (2002). Children's Writings on the Internet About the War in Iraq: A Comparison of Dutch and German Submissions to Guestbooks on Children's TV News Programs. In D. Lemish & M. Götz (Eds.), *Children and Media in Times of War and Conflict* (pp.99-120). USA: Hampton Press.
- Pereira, S. (2003). As Crianças, a Guerra e os Meios de Comunicação. Acedido em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4397>
- Sundin, E., Palm E. & Öhling, K. (2012). Working News Literacy Among Pre-Teens: From Selection to Reflection. *Journalism and Mass Communication*, 2(10), 1012-1018.
- Toepfl, F. (2014). Four Facets of Critical News Literacy in a Non Democratic Regime: How Young Russians Navigate Their News. *European Journal of Communication*, 29(1), 68-82.
- Wilson, C. (2012). Alfabetización Mediática e Informacional: Proyecciones Didácticas. *Comunicar*, 20(39), 15-24.

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.

PAULA LOPES; CÉLIA QUINTAS; INÊS AMARAL & BRUNO REIS

paulalopes@netcabo.pt; quintascelia@yahoo.com;
inesamaral@gmail.com; reysbr@gmail.com

UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA

JOVENS, NOVOS MEDIA E TECNOLOGIA: RESULTADOS DO ESTUDO “DIREITOS DIGITAIS: UMA *PASSWORD* PARA O FUTURO”

RESUMO

Nas sociedades globais, a tecnologia assume um lugar central nas dinâmicas sociais, influenciando profundamente a vida quotidiana e gerando condições para que os indivíduos se tornem mais participativos e mais “cidadãos digitais” (Mossberger *et al.*, 2008). O conceito de literacia digital é, neste caso, de uma centralidade evidente.

Neste texto, revelam-se os resultados globais do projeto de investigação “Direitos digitais: uma *password* para o futuro”, desenvolvido por um grupo de investigadores da UAL - Universidade Autónoma de Lisboa, em parceria com a DECO – Associação Portuguesa para a Defesa do Consumidor. Os objetivos do estudo passaram por identificar conjuntos de práticas e de consumos mediáticos e digitais, perceber atitudes face aos novos *media* e identificar situações de risco e vulnerabilidades no mundo digital.

Para a sua realização adotou-se uma estratégia metodológica de tipo quantitativo-extensivo, com recurso ao inquérito por questionário, aplicado a uma amostra de cerca de 1.800 alunos a frequentar o Ensino Básico (3.º ciclo), Secundário e Profissional, em estabelecimentos de ensino nas 18 capitais de distrito de Portugal Continental. A recolha de informação decorreu entre março de 2014 e janeiro de 2015.

Para o tratamento de dados procedeu-se à análise estatística descritiva, identificando tendências globais no que respeita a práticas e a consumos digitais, bem como a evolução destas tendências quando cruzadas com indicadores sociográficos (como o sexo, a idade, a escolaridade ou o distrito de residência), revelando-se simetrias e assimetrias. Que oportunidades, riscos e problemas emergem a partir de novas práticas no mundo digital?

PALAVRAS-CHAVE

Literacia digital, novos *media*, práticas mediáticas, riscos, vulnerabilidades

¹Práticas, consumos, riscos e vulnerabilidades no mundo digital foram os vetores estruturantes do projeto de investigação “Direitos digitais: uma *password* para o futuro”, uma parceria entre a Universidade Autónoma de Lisboa (UAL) e a Associação Portuguesa para a Defesa do Consumidor (DECO), com financiamento do Fundo para a Promoção dos Direitos do Consumidor.

A oportunidade de se inquirirem jovens que se encontravam, em 2014 e 2015, a frequentar estabelecimentos de ensino em todos os distritos de Portugal Continental surgiu a convite da DECO, como parte integrante de um evento de grande dimensão: a realização de 18 conferências sobre literacia e direitos digitais, nas 18 capitais de distrito do Continente, as “NetTalks”.

Informar os mais jovens sobre os seus direitos e deveres digitais, promover o debate acerca de questões relacionadas com consumos mediáticos na era digital, sensibilizar e chamar a atenção para a necessidade de desenvolver competências de literacia mediática e digital – e para a ligação com os riscos e as vulnerabilidades que, potencialmente, a falta destas competências acarreta – foram alguns dos objetivos do ciclo de conferências promovido pela DECO.

Quanto ao projeto de investigação científica, os seus objetivos passaram por identificar conjuntos de práticas e de consumos mediáticos e digitais, perceber atitudes face aos novos *media* e identificar (e tentar explicar) situações de risco e vulnerabilidades no mundo digital. No final, pretendia-se traçar um retrato dos jovens portugueses a partir da caracterização não só dos usos, mas dos contextos, tendo em conta características sociográficas do inquirido e do seu núcleo familiar de origem (pai e mãe).

A operacionalização da pesquisa teve por base uma estratégia metodológica quantitativa-extensiva. O inquérito por questionário constituiu a ferramenta de recolha de informação, tendo sido aplicado em ambiente controlado (sala da conferência), por elementos da organização da DECO, no decorrer da sessão.

Um conjunto de 27 questões foi agrupado em três blocos: caracterização do inquirido e do seu núcleo familiar, caracterização de práticas e consumos mediáticos e digitais, identificação de riscos e vulnerabilidades no mundo digital. Para a sua construção foram tomadas em conta fontes como o inquérito europeu *EU Kids Online* (Livingstone *et al.*, 2011; Livingstone, Kirwil, Ponte & Staksrud, 2013; Barbosa, O’Neill, Ponte, Simões

¹ Este texto é uma versão revista e integrada de dois artigos desenvolvidos para o European Journalism Observatory – Portugal, em fevereiro e março de 2015.

& Jereissati, 2013; Ólafsson, Livingstone & Haddon, 2014; Livingstone *et al.*, 2014), alguns estudos do britânico Office of Communications (Ofcom, 2011a, 2011b, 2012, 2013) e do português Observatório da Comunicação (Obercom, 2009, 2010a, 2010b, 2012a, 2012b, 2014), a pesquisa da ONG brasileira Safernet e alguns trabalhos académicos de investigadores portugueses, como *Literacia mediática e cidadania: práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa* (Lopes, 2014).

A recolha de informação decorreu entre março de 2014 e janeiro de 2015.

A AMOSTRA

A amostra é constituída por 1814 indivíduos que se encontravam a frequentar algum nível de ensino (Básico – 3.º ciclo, Secundário ou Profissional), nos anos letivos 2013-2014 ou 2014-2015, numa das 18 capitais de distrito de Portugal Continental. Dos inquiridos, 14,3% encontravam-se a frequentar o ensino básico, 43,8% o ensino secundário e 41,9% o ensino profissional.

A média de idades é de 16 anos e cerca de 90% são menores de idade – têm menos de 18 anos. Há uma ligeira dominância masculina: 52,2% dos inquiridos são rapazes, particularmente no Ensino Profissional (59,5%).

Coimbra, Viseu e Lisboa são os distritos mais representados neste estudo.

Quanto ao perfil de formação escolar do núcleo familiar de origem, sublinhe-se que, muito embora a percentagem de analfabetos seja residual (0,7%), ainda há 12,9% de pais e 8,3% de mães que concluíram os seus estudos apenas até ao 4º ano (Básico – 1º Ciclo).

Nesta amostra, a maior percentagem regista-se no “Ensino Secundário”, tanto para os pais como para as mães. Há mais mulheres do que homens com curso médio ou superior (26,5% para 20,8%), particularmente familiares de alunos a frequentarem os ensino Básico e Secundário. Quase 25% dos pais e das mães de alunos que frequentam o Ensino Profissional têm estudos ao nível do Ensino Básico – 3.º Ciclo (7º ao 9º ano).

PRÁTICAS E CONSUMOS MEDIÁTICOS E DIGITAIS

Quase 90% dos jovens inquiridos dizem navegar na Internet todos os dias e a média de utilização aponta para os 253 minutos/dia. Em detalhe,

cerca de 40% dos alunos afirmam navegar até 2 horas por dia, mas há quase 10% que assumem navegar diariamente mais de 8 horas: nesta situação, há mais rapazes e mais alunos do Ensino Profissional; nesta situação, estão cerca de 22% dos alunos inquiridos no distrito de Santarém e de Faro.

O dado pode sugerir dependência ou tendência para uma utilização abusiva da Internet. Na verdade, já os estudos “24 hours without *media*” e “The world unplugged” (Moeller, Powers & Roberts, 2012) – também com amostras compostas por alunos (ainda que universitários) – haviam sugerido alguma incapacidade de se viver sem os *media*, nem que fosse por... 24 horas.

Cerca de 92% destes alunos afirmam fazer o acesso à Internet com um computador portátil: em rigor, sublinhe-se que outros projetos de investigação, como o *EU Kids Online*, já haviam afirmado os jovens portugueses como líderes europeus no acesso à Internet com portáteis.

Ainda no acesso à Internet, o segundo equipamento mais vezes utilizado é o telemóvel (por cerca de 80% dos inquiridos) e, em terceiro lugar, o *tablet* (reunindo 38% das preferências). Um dado interessante: o *tablet* é um equipamento mais utilizado por alunos mais novos, a frequentarem o Ensino Básico. Um sinal dos tempos, geracional, uma progressiva substituição do *laptop* pelo *tablet*?

As atividades preferidas destes jovens são ouvir música *online* (59,7% da amostra), ver filmes/séries/vídeos *online* (56%) e participar em redes sociais (51,6%) – todas atividades na área do entretenimento. No extremo oposto, nas menos preferidas, todas as atividades que requerem alguma proactividade na produção e gestão de conteúdos: manter uma página *online* (reunindo apenas 2,6% das preferências), manter um blogue (3,9%), fazer *upload* de vídeos (4,7%), editar conteúdos multimédia (5,2%), partilhar com *hashtags* (6%) ou fazer *upload* de música na Internet (6,4%).

É realmente surpreendente o que estes inquiridos dizem nunca fazer, como manter um blogue (64,7%), manter uma página *Web* (60,7%), editar conteúdos multimédia (42,2%) ou partilhar/publicar conteúdos com *hashtags* (35,7%).

Os números levantam uma série de questões relacionadas com a tão proclamada – e retórica – proactividade dos denominados “nativos digitais” (Prensky, 2001), subjacente ao paradigma digital. Se é certo que o acesso à tecnologia é uma espécie de grau zero para se ser utilizador, também o é que a posse de equipamentos tecnológicos não deriva necessariamente na posse de competências de literacia mediática e digital, nomeadamente em questões de produção e gestão de conteúdos. Vários estudos têm chamado

a atenção para este facto: na verdade, apenas uma minoria de indivíduos gera e gere os seus próprios conteúdos digitais, muitos mais são os que apenas partilham conteúdos de que gostam.

Numa frequência diária, estes jovens participam em redes sociais (64,3%) – sendo que a rede social de eleição é o Facebook (reúne 85,6% das preferências dos alunos com conta em redes sociais), seguido, a longa distância, pelo Twitter (30,7%) e pelo Instagram (25,6%) – ouvem música *online* (60,5%) e jogam *online* (30,4%).

Há mais raparigas e mais inquiridos a frequentarem o Ensino Secundário a participarem diariamente nas redes sociais. No distrito de Beja, 78,8% dos alunos estão nas redes sociais todos os dias.

Em todos os distritos de Portugal Continental, as frequências de utilização diária de Internet situam-se acima dos 70%. Há mesmo 11 distritos no país com valores percentuais de acesso acima dos 90%.

Procurar notícias *online* todos os dias é uma prática ainda minoritária: diariamente, 23% dos inquiridos afirmam fazê-lo. No entanto, se acrescentarmos a este valor a procura de notícias *online* pelo menos uma vez por semana, a percentagem sobe para os 51,9%. Como seria expectável, tendencialmente a procura de notícias aumenta à medida que aumenta a escolaridade. São muitos mais os inquiridos do sexo masculino a procurar diariamente este tipo de informação (71,5% de rapazes para 28,5% de raparigas). Os distritos de Leiria e Portalegre lideram na procura diária de informação de atualidade.

A “procura de informação em *sites* diferentes” e a “comparação de informação em *sites* diferentes” são práticas pouco expressivas nesta amostra: só 14,3% dos alunos afirmam procurar, todos os dias, informação em sítios diferentes e apenas 9,1% assumem que a comparam. Também estas são práticas mais identificadas por rapazes e atividades que, tendencialmente, aumentam à medida que o nível de escolaridade aumenta. Santa-rém é o distrito onde estas duas práticas são mais vezes (auto)declaradas.

A procura de informação é feita, essencialmente, no Google. Quase metade destes jovens indica o mais famoso (e mais visitado) motor de busca do mundo como “o *site* em que procura informação”: é caso para dizer “in Google we trust!” [numa clara alusão ao estudo homónimo realizado nos Estados Unidos (Pan *et al.*, 2007)].

Em segundo lugar, vem a Wikipédia (reunindo 21,6% das preferências) e, em terceiro, as redes sociais (3,4%).

Registe-se que os *sites* generalistas de notícias foram identificados por apenas 2,1% da população inquirida neste estudo.

○ CASO PARTICULAR DAS REDES SOCIAIS

Como já sabemos, a maioria destes jovens (64,3%) participa nas redes sociais todos os dias, ou melhor, navega no Facebook. De facto, a rede social mais popular do Mundo, criada por Mark Zuckerberg nos primeiros anos do século XXI, é a rede social mais vezes identificada pelos inquiridos: 85,6% dos alunos com conta numa rede social têm conta no Facebook – aliás, tal como a maioria dos portugueses com conta numa rede social, um facto já sublinhado, pelo Observatório da Comunicação, em *A Internet em Portugal* (Obercom, 2014).

A maioria (69,3%) diz ter apenas um perfil ativo e ter menos de 1.000 amigos ou seguidores (70,6%). E muito embora 40,2% afirmem o seu perfil como “privado” (só partilhado com amigos), ainda há 25% de inquiridos que assumem o seu perfil como “público” e 29,9% como “parcialmente privado”. O problema dos riscos e vulnerabilidades pode, de facto, começar aqui.

Que informações disponibilizam estes jovens nas redes sociais?

Muitas – demasiadas – e diversificadas: fotografias de si próprios (81,3%), o nome verdadeiro (76%), o apelido (61,5%), as suas preferências (56,3%), fotografias de amigos (55,9%), a idade verdadeira (52,3%), o nome da escola (51,6%). Há, até, um pequeno grupo de jovens que revela... o número de telemóvel (6%) e a morada de casa (5,4%).

Estes dados parecem refletir um problema de base no mundo digital: a falta de educação para os novos *media*. Em rigor, a revolução digital ocorreu, na maior parte dos países, suportada na posse de equipamentos tecnológicos (no acesso, o ponto zero da utilização) e muito pouco na posse de competências-chave de literacia mediática e digital – e na promoção de programas de educação para os *media* que as visem e promovam. Portugal não foi exceção (recorde-se os programas “e-escolas”, “e-escolinhas” e o computador Magalhães).

Estes dados parecem refletir também alguma desresponsabilização parental: porque os familiares não sabem como fazer (não têm conhecimentos ou competências) ou não têm noção dos riscos que estes alunos correm com a disponibilização *online* de tanta informação sobre si próprios, as suas famílias, as suas rotinas, enfim, as suas vidas.

Num retrato mais fino, sublinhe-se que quase 30% dos alunos que frequentam o Ensino Básico dizem a idade verdadeira, que quase 30% dos alunos até aos 14 anos o fazem, percentagem que sobe para os 55% nos 15-18 anos.

Mais de 10% dos alunos de Viseu, Beja e Santarém assumem que revelam a morada de casa.

RISCOS E VULNERABILIDADES NO MUNDO DIGITAL

O *ciberbullying* – humilhações, ameaças, chantagem e/ou difamação, através de sms, comentários, fotografias, vídeos, etc – é a prática (violenta) mais vezes identificada por estes alunos: 47,6% dos inquiridos afirmam conhecer casos de *ciberbullying*.

A percentagem desce quando questionados acerca do conhecimento de “roubo de perfis nas redes sociais” (44,5%), de “encontros pessoais com alguém que conheceram na Internet” (44,4%), de “roubo de dados nas redes sociais” (38,9%), de “envio de imagens ou conteúdos eróticos ou pornográficos” (38,4%), de “envio de imagens ou conteúdos violentos” (25,6%) ou de “chantagem com amigos nas redes sociais” (22,9%).

Neste estudo, encontraram-se diferenças contrastantes entre o que estes jovens dizem conhecer e as situações em que, de facto, se constituíram como vítimas: por vergonha ou por pudor, por medo de serem identificados ou novamente perseguidos, os alunos que se assumem vítimas de *ciberbullying* somam 14,7% da amostra – um dado ligeiramente superior ao revelado, em 2014, pelo *EU Kids Online – Portugal*: 12% (Livingstone *et al.*, 2014).

O encontro pessoal com desconhecidos (27,6%), a exposição, sem querer, a conteúdos eróticos ou pornográficos (27%), o convite para conversar em privado nas redes sociais ou num *chat* (26,9%) e a exposição, sem querer, a conteúdos violentos (23,8%) são as situações de risco mais vezes identificadas por esta amostra.

Há mais raparigas e mais alunos dos ensinos Secundário e Profissional a conhecerem casos de *ciberbullying*. Mais de 32% dos alunos até aos 14 anos dizem conhecer alguém que já passou por esta prática violenta, percentagem que sobe para os 49% na faixa etária 15-18 anos.

Quanto a vítimas, há registo de mais casos no género feminino e nos ensinos Secundário e Profissional. Os distritos onde se identificaram mais episódios de *ciberbullying* foram Lisboa, Coimbra, Viseu e Santarém (todos acima dos 20 casos). Cerca de 11% dos alunos até aos 14 anos assumiram que já foram vítimas, cerca de 15% dos inquiridos entre os 15-18 anos também o declararam, mas é na faixa etária 19-22 que se registam mais casos: 21% dos alunos confessaram que já viveram esta situação.

O número de alunos de distritos alentejanos que sabem do roubo de perfis nas redes sociais é particularmente expressivo: 63,6% dos alunos de

Évora declaram conhecer casos, assim como 63,5% dos inquiridos em Beja e 56,1% em Portalegre. São quase 46% os alunos entre os 15 e os 18 anos que conhecem vítimas desta prática, percentagem que desce para os quase 35% em inquiridos com idades até 14 anos.

Em número de casos, os encontros pessoais com desconhecidos ocorrem mais em Lisboa e Coimbra, registando-se mais casos com rapazes e nos ensinos Secundário e Profissional. No entanto, 12,4% dos alunos do Ensino Básico dizem que já correram esse risco, assim como 12,1% dos alunos até aos 14 anos e 28,8% dos estudantes entre os 15 e os 18 anos.

Quanto à exposição, não intencional, a conteúdos violentos e a conteúdos eróticos e/ou pornográficos nota-se uma ligeira dominância masculina, de alunos mais velhos e de inquiridos a frequentarem o Ensino Secundário.

Os distritos de Portugal Continental onde os alunos mais vezes declaram ter recebido conteúdos violentos são Évora, Leiria, Santarém e Portalegre.

Quando a conteúdos eróticos e/ou pornográficos, os distritos líderes são Leiria, Setúbal, Beja, Santarém e Portalegre.

As assimetrias regionais que (bem) caracterizam Portugal passam, ao que parece, também pelo mundo digital: não em relação à posse de equipamentos, não no acesso e nas frequências de navegação, mas sobretudo nos riscos e nas vulnerabilidades.

BIBLIOGRAFIA

- Barbosa, A., O'Neill, B., Ponte, C., Simões, J.A. & Jereissati, T. (2013). *Risks and safety on the Internet. Comparing Brazilian and European results*. Londres: LSE.
- Livingstone, S. et al. (2011). *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*. Londres: LSE.
- Livingstone, S., Kirwil, L., Ponte, C., & Staksrud, E. (2013). *In their own words: What bothers children online?* Londres: LSE.
- Livingstone, S. et al. (2014). *EU Kids Online: Findings, methods, recommendations*. Londres: LSE.
- Lopes, P. (2014). *Literacia mediática e cidadania: Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa* (Tese de doutoramento). Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).

- Moeller, S., Powers, E. & Roberts, J. (2012). "El mundo desconectado" e "24 horas sin medios": Alfabetización mediática para la consciencia crítica de los jóvenes. *Comunicar*, nº 39, vol. XX, 45-52.
- Mossberger, K. et al. (2008). *Digital Citizenship: The Internet, Society and Participation*. Cambridge/Londres: MIT Press.
- Obercom (2009). *E-Generation 2008: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal*. Lisboa: Obercom.
- Obercom (2010a). *A Utilização da Internet em Portugal*. Lisboa: Obercom.
- Obercom (2010b). *Nativos Digitais Portugueses: Idade, Experiência e Esferas de Utilização das TIC*. Lisboa: Obercom.
- Obercom (2012a). *A Sociedade em Rede 2012: A Internet em Portugal 2012*. Lisboa: Obercom.
- Obercom (2012b). *A Sociedade em Rede 2012: A Apropriação dos Telemóveis em Portugal*. Lisboa: Obercom.
- Obercom (2014). *A Internet em Portugal: A Sociedade em Rede 2014*. Lisboa: Obercom.
- Ofcom – Office of Communications (2011a). *UK Children's Media Literacy*. Londres: Ofcom.
- Ofcom – Office of Communications (2011b). *Children Media Literacy in the Nations*. Londres: Ofcom.
- Ofcom – Office of Communications (2012). *Ofcom Children and Parents Media Literacy Audit 2011*. Londres: Ofcom.
- Ofcom – Office of Communications (2013). *Children and Parents: Media Use and Attitudes*. Londres: Ofcom.
- Ólafsson, K., Livingstone, S. & Haddon, L. (2014). *Children's use of online technologies in Europe. A review of the European evidence base*. Londres: LSE.
- Pan, B. et al. (2007). In Google we trust: User's decisions on rank, position and relevance. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 801-823.
- Ponte, C., Simões, J.A., Jorge, A. & Cardoso, D. (2012). *Crianças e Internet em Portugal*. Coimbra: Minerva.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.

PAULA OCHÔA & LEONOR GASPAR PINTO

poc.paula@gmail.com; lgpinto@sapo.pt

CHAM - CENTRO DE HISTÓRIA D'AQUÉM E D'ALÉM-MAR,
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, UNL; COMISSÃO
PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE DE GÉNERO

SUSTENTABILIDADE E MEDIÇÃO DE IMPACTOS EM ORGANIZAÇÕES CULTURAIS: O PAPEL DOS INDICADORES DE LITERACIA MEDIÁTICA, COMUNICAÇÃO E CIDADANIA

RESUMO

A importância da medição e avaliação dos impactos tem vindo a ser destacada em várias áreas: nas bibliotecas, com o surgimento da norma ISO 16394 - *Methods and procedures for assessing the impact of libraries*; na reflexão e debate em torno dos compromissos e metas que irão integrar a Agenda de Desenvolvimento Pós-2015; e na discussão da integração da Cultura como o quarto pilar do desenvolvimento sustentável, com destaque para a criação pela UNESCO de uma bateria de (22) Indicadores de Cultura para o Desenvolvimento e para a recente realização do UNESCO World Forum on Culture and the Cultural Industries, onde foi reconhecida a complexidade da criação e gestão integrada de indicadores.

Tendo como objetivo participar no debate e apresentar contributos para a resposta à questão “como podemos medir os impactos das organizações culturais e o seu contributo para o desenvolvimento sustentável?” apresenta-se a experiência realizada num *workshop* interdisciplinar de desenvolvimento de competências de avaliação de impactos no âmbito do Mestrado em Ciência da Informação e Documentação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (janeiro-junho 2014). Um dos resultados desta iniciativa foi a construção de uma estrutura de medição e avaliação de impactos, centrada em 7 potenciais dimensões de impacto - Economia, Educação, Património, Comunicação, Governança, Participação social e Igualdade de género – e a sua aplicação ao campo da Informação-documentação, discutindo a importância da recolha de evidências nas áreas da literacia mediática, comunicação e cidadania para os impactos do setor cultural.

PALAVRAS-CHAVE

Sustentabilidade; organizações culturais; medição de impactos;
informação-documentação

INTRODUÇÃO

A WSIS, ao alinhar-se com os ODMs para 2015, traçou para si própria uma meta ambiciosa. Não é possível colocar a ênfase nos investimentos, crescimento equitativo e irradiação da pobreza sem a criação de uma mediaesfera vibrante que encoraje os cidadãos, individual e coletivamente, a criticarem, comentarem e contribuírem para o seu próprio crescimento sustentável. A informação aberta e os fluxos e redes de comunicação têm de ser promovidos e mantidos para que possa haver uma melhor governança e acesso ao conhecimento.

D. Frau-Meigs (2013b, p. 76) - *Transliteracy: sense-making mechanisms for establishing e-presence.*

2015 é um ano de alinhamento estratégico ao nível das propostas de governança dos pilares do desenvolvimento sustentável, abrindo novas perspetivas de investigação nas áreas de convergência. Destas, merecem destaque as estratégias de alinhamento do conceito de multiliteracias de informação (UNESCO, 2010) com o posicionamento de vários *stakeholders* da informação-documentação na Agenda Pós-2015 (IFLA, 2014b) fortalecendo o setor da cultura e o papel das suas evidências na avaliação dos impactos.

O debate em torno da avaliação da cultura tem sido intenso na última década, caracterizado pela necessidade de saber mais em várias áreas interrelacionadas, desde as estatísticas culturais até às evidências dos impactos e capacidade criativa das organizações, exigindo:

Uma cultura de investigação e desenvolvimento do conhecimento baseada nas partes interessadas envolvendo tanto perícia de investigação 'top-down', como conhecimento, experiência e posse 'bottom-up' locais. Isto irá exigir grandes esforços ao nível da 'tradução' e aplicação do melhor trabalho conceptual e teórico realizado na área - estudos culturais, antropologia, economia do desenvolvimento, geografia económica, social e cultural, teoria social – em formatos de política-relevante e política-viabilizadora (Mercer, 2004, p. 1).

Em 10 anos registaram-se grandes avanços, desde logo pelo desenvolvimento de agendas de investigação das políticas culturais e das indústrias criativas e culturais, pela discussão da integração da Cultura como quarto pilar da Agenda de Desenvolvimento Sustentável Pós-2015 e pelo

estreitamento de relações entre a cultura, a informação e a cidadania¹, alargando a abrangência de conceitos, como o da literacia mediática e informacional (*media and information literacy*)², um pré-requisito da UNESCO para a construção de sociedades do conhecimento inclusivas, abertas, participativas e plurais, reforçando o seu papel na construção da cidadania. Kuzmin e Parshakova definem este conceito nos seguintes termos:

Plural, dinâmica e situacional, relativa não só às competências básicas de escrita e numeracia num idioma, mas também à capacidade de identificar, compreender, criar, comunicar e calcular informação em vários idiomas. É igualmente necessário envolver-se criticamente com mensagens de *media* e produzir conteúdos para partilha através de diversas ferramentas de comunicação e informação. Isso também significa que a literacia implica a existência de um *continuum* de aprendizagem para que as pessoas possam atingir seus objetivos, desenvolver o seu conhecimento potencial participar plenamente na comunidade e na sociedade em geral. (Kuzmin & Parshakova, 2013, p. 9)

Esta tendência de convergência reflete-se também nas abordagens de comunicação que os *media* têm maioritariamente utilizado em relação à sustentabilidade, através de abordagens educativas e de responsabilidade

¹ “Cada vez mais, os cidadãos estão a tornar-se, não só consumidores de informação ou de conteúdos de media, mas também produtores e avaliadores, através do uso de várias ferramentas e meios de comunicação. O conteúdo gerado pelos utilizadores está a crescer e estão a emergir novas plataformas de partilha de informação e conteúdos. Em suma, a informação e os conteúdos podem agora ser facilmente produzidos, acedidos e partilhados por quase todos, levando a uma maior colaboração e participação dos cidadãos na sociedade. As tendências tecnológicas e as mudanças também influenciam as práticas e atitudes profissionais. As plataformas de media sociais e as soluções tecnológicas tais como tablets interativos, smartphones, etc, são não só meios de comunicação entre as pessoas, mas também ferramentas poderosas para a educação, a participação social, o debate público e o envolvimento. A computação em nuvem e o crowdsourcing proporcionam inúmeras oportunidades às comunidades profissionais e não profissionais, contribuindo para o desenvolvimento económico e social. Estas novas práticas não são apenas criadoras de novas condições propiciadoras de uma sociedade mais aberta e transparente; elas também mudam nossas atitudes e a maneira como nós aprendemos, comunicamos e trabalhamos em conjunto” (UNESCO, 2013, p. 25).

² “A capacidade das pessoas interpretarem e julgarem de um modo informado a informação que consomem. Esta também as ajuda a tornarem-se criadores e produtores de informação e de mensagens para os media de pleno direito” (UNESCO, 2013, p. 10). Principais etapas do conceito: a discussão e colaboração internacionais, a Década das Nações Unidas para a Literacia (2003-2013) e as declarações de Praga (2003), de Alexandria (2005), de Lima (2009), de Fez (2011), de Moscovo (2012) e de Havana (15 ações de literacia da informação / ALFIN..., 2012), reforçadas pelas Recomendações da IFLA sobre a literacia informacional e mediática (2011) e pela apresentação dos indicadores para a literacia de informação e media (2012) contemplando o contexto multicultural e as competências de multiliteracias que assegurem trajetórias de literacia ao longo da vida, garantindo os 7 C: compreensão do conteúdo, crítica, criatividade, consumo, comunicação cultural, cidadania e resolução de conflitos.

social, onde a análise de impactos tem um papel determinante, seja para atingir uma mudança comportamental e a participação social, seja pela defesa do tema, constituindo um dos seus pilares de governança, enquanto facilitador das dimensões das mudanças em curso (Warnock, 2007; United Nations, 2013).

Uma perspetiva de investigação abrangendo as várias áreas e respetivos impactos pode trazer novos contributos na procura de respostas para novas questões:

- Quais os impactos universais a todas as experiências culturais?
- Quais os melhores métodos qualitativos e quantitativos para avaliar os impactos do sector cultural?
- Qual o papel da literacia mediática e informacional na avaliação dos impactos no sector cultural?

MEDIÇÃO E AVALIAÇÃO DE IMPACTOS: CONTRIBUTOS DO SECTOR DE INFORMAÇÃO-DOCUMENTAÇÃO

Ao longo de 2014, assistiu-se a um importante debate em torno da importância da medição e avaliação dos impactos, com particular relevância na área das bibliotecas, tendo esta fase sido já apelidada de um *debate existencial* “sobre o que são as bibliotecas e o que podem e devem fazer num tempo de mudanças fundamentais nas formas de informação e comunicação” (Town & Stein, 2014, p. 335).

É consensual entre os autores que analisam a profissão de Informação-documentação que o desenvolvimento das competências de literacia de informação teve um importante impacto, individual e organizacional, no desempenho dos bibliotecários (Crawford & Irving, 2014), a que devemos acrescentar as competências de avaliação de desempenho organizacional que têm caracterizado uma área importante na investigação em serviços de informação. A transição digital tem provocado várias redefinições do papel e competências necessárias, destacando-se, em conjunto com outras partes interessadas, a estratégia atual de participação na construção de um novo papel para os próximos 15 anos, definindo na *Declaração de Lyon* que

Os intermediários de informação, como as bibliotecas, arquivos, organizações da sociedade civil (OSC), líderes da comunidade e *media*, possuem as competências e os recursos necessários para ajudar os governos, instituições e

indivíduos a comunicar, organizar, estruturar e compreender os dados que são críticos para o desenvolvimento. (IFLA, 2014a)

No quadro conceptual das abordagens de desempenho em bibliotecas, a adoção de uma perspetiva holística sobre o desempenho tem vindo a traduzir-se na inclusão de indicadores que contemplem a importância da literacia informacional e mediática, bem como de aspetos ligados à responsabilidade social e à cidadania. Nesta dinâmica de integração de abordagens e modelos, devemos ter em atenção o Global Learning (GL) Impact Planning and Assessment (IPA) Road Map (Streatfield & Markless, 2009) para avaliar o desempenho e impacto de programas, tendo sido adotado pela Global Libraries Initiative da Fundação Bill & Melinda Gates para apoiar os beneficiários dos subsídios no processo de planeamento e avaliação dos impactos. O modelo IPA Road Map estabelece um equilíbrio entre os diferentes níveis e tipos de impactos, assim como entre impactos de curta e longa duração, em cinco níveis de mudança: conhecimento e competências; perceções e confiança; comportamentos específicos; qualidade de vida; sociedade e economia.

Apesar de frequentemente usado na literatura sobre avaliação do desempenho, o termo impacto continua sujeito a definições e interpretações difusas e contraditórias, tal como a sua medição mantém ainda uma feição predominantemente experimental, pelo que consideraremos, na linha da norma ISO 16394 (2014) sobre *Métodos e procedimentos para avaliar o impacto das bibliotecas* que:

Impacto é qualquer efeito de um serviço, evento ou iniciativa num indivíduo ou grupo, podendo ser de curta ou longa duração, positivo ou negativo, intencional ou acidental, crítico ou trivial, resultante em mudanças em atitudes, comportamentos, resultados. A mudança é a essência do impacto.

Esta abordagem geral à avaliação dos impactos foi igualmente adotada pela IFLA – International Federation of Library Associations - para delinear a estratégia futura para a *Iniciativa Free Access to Information and Freedom of Expression* (2009) e retomada na atual discussão em torno da sustentabilidade, consubstanciada na *Declaração de Lyon sobre o Acesso à Informação e Desenvolvimento* (IFLA, 2014a) que realça o papel das bibliotecas na sociedade de informação, no desenvolvimento das literacias e na reflexão e debate em torno dos compromissos e metas que irão integrar a Agenda de Desenvolvimento Pós-2015 assente em vários pilares:

As bibliotecas constituem um sólido suporte para metas de desenvolvimento mais amplas sobre acesso à informação. Na sociedade, as bibliotecas são as instituições que ajudam as pessoas a exercerem o seu direito à informação e que salvaguardam e dão acesso ao património cultural. Sendo as bibliotecas partes interessadas-chave que fornecem acesso à informação, educação e investigação e participação social, o seu crescimento num ambiente de informacional e cultural em evolução é essencial. As bibliotecas:

- Ajudam as pessoas a tomar decisões informadas por via do acesso à informação, competências, literacia de informação e mediática e literacia digital;
- Protegem o património cultural para as gerações presentes e futuras;
- Auxiliam os governos, a sociedade civil e as comunidades locais a alcançarem objetivos de desenvolvimento;
- Apoiam os criadores e proporcionam uma base fértil para novas formas de criatividade. (IFLA, 2014a, p. 7)

Frau-Meigs (2013a) e Torras-Calvo (2014) chamam a atenção para diferentes tipos de acesso à informação, destacando o acesso efetivo (competências para usar TIC) e o acesso *sustentável* (apropriação pelos utilizadores das oportunidades e mudanças causadas pela cultura mediada) por oposição ao *illectronism* (a incapacidade para ler, escrever e contar através de écras digitais) e à ausência de competências para lidar com a informação, à ausência de sentido crítico e de envolvimento na criação de conteúdos e na curadoria da informação, acompanhada pela incapacidade de ter acesso sustentável à informação. Entre as tendências futuras, defendem a constante revisão da educação para a literacia, alargando-a a necessidade sociais e cognitivas (auto-atualização, satisfação ao longo da vida, cidadania), a integração na aprendizagem não formal, a integração da aprendizagem nas práticas culturais em que a criação de conteúdos depende da gestão da informação (e-presença), gestão da cultura digital e um maior conhecimento das tecnologias convergentes, avaliando o seu impacto sociocultural e o desenvolvimento sustentável da sociedade da informação.

Este debate é considerado uma oportunidade para uma ampla participação e pode ser determinante na discussão da integração da Cultura³

³ Outras iniciativas: a Terceira Resolução em Cultura e Desenvolvimento Sustentável promovida pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2013, reconhecendo o papel da cultura como catalisadora e impulsionadora de desenvolvimento sustentável e requerendo que seja dada à cultura a devida consideração na agenda de desenvolvimento pós-2015; a Convenção pela Proteção e pela Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da UNESCO, as cinco Convenções sobre o património cultural, assim como os últimos encontros internacionais de alto nível e a Declaração de Hangzhou "Posicionar

como o quarto pilar do desenvolvimento sustentável, envolvendo um grande número de partes interessadas, com destaque para a criação pela UNESCO de uma bateria de (22) Indicadores de Cultura para o Desenvolvimento e para a recente realização do UNESCO World Forum on Culture and the Cultural Industries, onde foi reconhecida a complexidade da criação e gestão integrada de indicadores e a importância de medir o valor e o impacto da cultura e da criatividade no desenvolvimento sustentável.

Esta fase de convergência interdisciplinar e de alinhamento estratégico, a uma escala mundial, permite contactar com múltiplas influências e perspectivas (governamentais, cidadãos, ONG, empresas, universidades, etc.) e valorizar a visão de novas estruturas de avaliação complementares e colaborativas que contemplem indicadores de impacto sectoriais ou globais e a sua publicitação junto dos cidadãos. Este foco em múltiplas respostas aos problemas e aos impactos causados, para além de possibilitar a análise de problemas complexos interrelacionados, permitirá uma análise sistémica útil para as organizações. Os indicadores e os instrumentos de avaliação intersectoriais focalizados em novas dinâmicas sociais (Austen et al., 2012) realçam ainda a gestão da sua governança e contemplam instrumentos de gestão baseada em evidências, políticas de comunicação, aprendizagem organizacional, estratégias de cidadania e relacionamentos com os *media* e outras partes interessadas (Schraad-Tischler, 2013).

Visando participar neste debate e apresentar contributos para a resposta à questão “como podemos medir os impactos das organizações culturais e o seu contributo para o desenvolvimento sustentável?” foi desenvolvido um *workshop* interdisciplinar de desenvolvimento de competências de avaliação de impactos no âmbito do Mestrado em Ciência da Informação e Documentação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (janeiro-junho 2014). As atividades desenvolveram-se em três fases: 1) revisão das políticas nacionais e internacionais e da literatura especializada sobre a temática; 2) mapeamento das áreas de sustentabilidade a partir da identificação dos conceitos-chave e dimensões de avaliação de impactos aplicáveis ao contexto da Ciência da Informação; 3) construção de uma estrutura para avaliação, baseada na proposta (na altura, ainda em fase de teste) da UNESCO para Indicadores de Cultura

a cultura no centro das políticas de desenvolvimento sustentável”, adotada em maio de 2013, a declaração ministerial do debate de alto nível da ECOSOC, os dois debates temáticos sobre a cultura e o desenvolvimento para o programa de desenvolvimento pós-2015 da Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova York (junho 2013 e maio 2014) e a campanha mundial “O Futuro que queremos inclui a cultura”, conduzida pelas organizações governamentais e não-governamentais de quase 120 países.

para o Desenvolvimento (UNESCO, 2011), na abordagem apresentada por Anheier (2007) e numa visão holística da proposição do valor aplicada ao campo da Informação e Documentação.

Esta reflexão e os resultados do *workshop* foram posteriormente desenvolvidos e apresentados na 35th IATUL Conference (Ochôa & Pinto, 2014). Dando continuidade a esta linha de investigação para as organizações culturais, a presente comunicação tem, assim, por objetivo apresentar esta Estrutura de Medição e Avaliação de Impactos, discutindo a importância de evidências das áreas da literacia mediática, comunicação e cidadania no sector cultural.

ESTRUTURA DE MEDIÇÃO E AVALIAÇÃO DE IMPACTOS DE ORGANIZAÇÕES CULTURAIS

Ao procurar novas respostas e conhecimentos, o homem recorre não só às sensações e percepções imediatas, mas também à reflexão e ao conhecimento acumulado, através da formulação de hipóteses e da estruturação de teorias, modelos e outras formas de conceptualização, constituindo a abstração um instrumento poderoso de avanço do conhecimento, designadamente da investigação científica.

Segundo Calvert, é importante ter presente as diferenças entre *conceito* e *construto*:

Enquanto que um 'conceito' pode ser puramente abstrato, um construto implica necessariamente a participação ativa de um indivíduo ou grupo de pessoas. Levando mais longe esta distinção, temos então que considerar que um conceito provavelmente não sofrerá alterações ao longo do tempo e no espaço, enquanto que um construto muito possivelmente será diferente em tempos diferentes e em espaços diferentes. (Calvert, 2008, p. 68)

Nesse sentido, as bibliotecas, e outros tipos de organizações culturais, são construtos sociais e a avaliação do seu desempenho deve ser entendida como um construto social resultante daquele (Cullen, 1999).

No processo de construção de um modelo ou estrutura de avaliação do desempenho, os indicadores ocupam um lugar central, uma vez que, como refere P. M. Boulager (2008, p. 46), "um indicador é, portanto, uma variável observável utilizada para reportar uma realidade não observável". Este autor identifica as principais fases da construção de indicadores sociais, aplicando-os à área do desenvolvimento sustentável:

- Identificação das várias dimensões que suportam o conceito (construto);
- Desagregação das dimensões em variáveis (seleção e definição de indicadores);
- Medição (de acordo com o objetivo, âmbito e método de cálculo do indicador);
- Agregação de vários indicadores num só indicador sintético (índice).

Foi nesse sentido que, após consensualizarem o significado de *sustentabilidade*, as/os participantes do *workshop*, tomando como principal base a proposta da UNESCO (2011), consideraram que a medição e avaliação de impactos de organizações culturais deveria comportar sete dimensões - *Economia, Educação, Património, Comunicação, Governança, Participação Social e Igualdade de Género* – desdobráveis em sub-dimensões e indicadores.

Ser SUSTENTÁVEL é...

... criar e manter condições que permitam aos seres humanos e à natureza coexistirem em harmonia produtiva, satisfazendo as necessidades económicas, sociais e culturais das gerações presentes e futuras.

A ligação do desenvolvimento sustentável a uma política cultural universal implicou a construção de uma visão da sua integração no ciclo da sustentabilidade numa estrutura multidimensional para medir e avaliar impactos em que a (multi)literacia informacional e mediática, tal como a cidadania, são considerados vetores transversais da sustentabilidade.

Utilizando a norma ISO 16439 (2014) e aprofundando a reflexão sobre a convergência de métricas, consideraram-se três áreas para avaliação do impacto de bibliotecas, extensíveis ao desempenho de qualquer organização cultural - *impacto nos indivíduos, impacto na instituição de tutela ou na comunidade e impacto social* -, e definindo três métodos para a recolha de evidências dos impactos: *inferição* (com base em resultados do desempenho – participação em eventos, utilização de serviços e produtos, etc. – ou nos níveis de satisfação dos utilizadores), *solicitação* (questionários, entrevistas, grupos de foco/ outros métodos para recolher informações ou opiniões) e *observação* (através de observação estruturada ou informal, testes, etc.). Conforme apresentado no Quadro 1, esta relação entre as dimensões e as áreas de impacto (os *objetos* do impacto) foi complementada com apresentação dos respetivos indicadores (CDIS) propostos pela UNESCO (2014a, 2014b) e por Perez Tornero (2014) e pela Sustainable Development

Solutions Network e Friends of the Chair Group on Broader Measures of Progress (Technical Advisory Group of EFA Steering Committee, 2014), os quais, realçando a transversalidade da literacia mediática e informacional e da cidadania, alertam-nos para a imprescindibilidade da inclusão destas variáveis no debate sobre a medição e avaliação da sustentabilidade do sector cultural e das organizações que o constituem.

As próximas etapas deverão procurar aprofundar os indicadores de nível meso e micro, por forma a contemplar outras dinâmicas do sector cultural, nomeadamente:

- A defesa da integração da literacia mediática e informacional nas políticas nacionais para atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e os objetivos do World Summit on the Information Society: acesso universal à informação universal, acesso à educação, liberdade de expressão e respeito pelo património e diversidade cultural;
- A análise dos impactos nos direitos culturais dos cidadãos, bem como do seu envolvimento na autoavaliação das suas trajetórias de literacias e da sua participação cultural;
- A comparação de *frameworks* de domínios e estatísticas culturais com um foco nas indústrias criativas e culturais (UNESCO, UNCTAD, NACE, Eurostat, ESSnet Culture, OECD, WIPO), considerando a recolha, a contextualização, agregação e análise de dados e o carácter transdisciplinar da avaliação e a possibilidade da cocriação de soluções orientadas para a transferência de conhecimento e práticas de avaliação entre sectores, *stakeholders* culturais e comunicação com a sociedade, monitorizando resultados e impactos;
- A comparação dos dados de emprego e classificação de dados das atividades económicas e ocupações;
- A análise dos impactos da transição digital nos grupos profissionais da cultura, reavaliando os seus papéis, funções, impactos e valor social;
- As discussões teóricas baseadas nos três papéis da cultura - *Transversal*, *Auto-sustentável* e *Fundamental* (Hangzhou International Congress, 2013);
- O Inventário das diferentes abordagens da cultura, desenvolvimento e sustentabilidade em várias áreas de investigação, com realce para o discurso e práticas académicas e para a discussão dos valores éticos e das dimensões do valor (intrínseco, instrumental, conceptual, uso) para as pessoas, comunidades, países e para os *multi-stakeholders*;
- A análise das ligações culturais entre a sustentabilidade e a economia, educação, património, comunicação, governança e instituições,

participação social e igualdade de género, no âmbito dos objetivos interdependentes da Agenda Pós 2015: *Dignidade e direitos humanos para todos; Equidade, igualdade e justiça; Respeito pela natureza e plane-ta; Paz; Sistemas económicos e financeiros justos; Estruturas democráticas e participativas.*

Medição e Avaliação dos IMPACTOS							
Mudança		Evidências			Indicadores		
Dimensões	Objetos	Inferidas	Solicitadas	Observadas	UNESCO (CDIS)	(Multi)Literacia mediática e informacional & Cidadania	
SUSTENTABILIDADE	Economia Visa demonstrar o contributo do sector cultural para o desenvolvimento económico	Sociedade	Estatísticas e outros dados nacionais e internacionais		<ul style="list-style-type: none"> % contribuição das atividades culturais, formais e privadas, para o PIB % pessoas com emprego em atividades culturais na população empregada total % despesa final dos agregados familiares em atividades, bens e serviços culturais na despesa final de consumo dos agregados familiares total 	<ul style="list-style-type: none"> Índice do contexto mediático – Indústria dos media (Grandes empresas relacionadas com a educação para os media e TIC; Associações industriais relacionadas com a educação para os media) 	
	Educação Sendo este essencial para um desenvolvimento humano inclusivo e sustentável, analisa a prioridade atribuída pelas autoridades à cultura no quadro do sistema educacional	Sociedade	Estatísticas e outros dados nacionais e internacionais	Inquérito	Testes, etc		<ul style="list-style-type: none"> Índice do contexto mediático - Educação para os media (Formação dos professores em literacia mediática; Formação dos professores em literacia digital; Estrutura de avaliação da literacia mediática) Índice de competências de utilização – Competências de utilização de PC e internet (Competências de uso PC; Competências de uso internet) Índice de competências de utilização – Competências de utilização ativa e equitativa de media (Competências de uso internet; Assinaturas de conteúdos) Índice de competências de utilização – Competências avançadas de internet (Compras pela internet; Leitura online de jornais; Internet banking) Índice de compreensão crítica [Literacia (PIAAC); Leitura (PISA)]
	Património Usando uma perspetiva histórica, avalia as políticas e ações públicas empreendidas para proteção e promoção da sustentabilidade do património	Sociedade	Checklist		Checklist	<ul style="list-style-type: none"> Índice da média de anos de escolaridade da população entre 17 e 22 anos, ajustado para refletir as desigualdades % horas de formação dedicada a promover o multilinguismo em relação ao número total de horas de formação dedicadas às línguas (níveis 7- 8) % horas de formação dedicadas ao ensino de artes em relação ao número total de horas de formação (níveis 7-8) Índice de coerência e cobertura do ensino a formação técnica e profissional e ensino superior na área da cultura 	
	Comunicação Avalia as condições existentes para difusão e acesso a conteúdos culturais diversos	Sociedade	Estatísticas nacionais	Inquérito		<ul style="list-style-type: none"> % indivíduos que utilizam a Internet 	<ul style="list-style-type: none"> Índice de disponibilidade de media (Tel. móveis por habitante; Taxa de penetração da banda larga; % Tv cores) Índice de competências de comunicação – Relações sociais (Mensagens publicadas em sites de chat) Índice de competências de comunicação – Criação de conteúdo (Carregamento de conteúdo autodiário; Publicação de mensagens em sites de chat. Citar uma página web)
		Sociedade	Estatísticas nacionais	Inquérito			

Medição e Avaliação dos IMPACTOS							
Mudança		Evidências			Indicadores		
Dimensões	Objetos	Inferidas	Solicitadas	Observadas	UNESCO (CDIS)	(Multi)Literacia mediática e informacional & Cidadania	
SUSTENTABILIDADE	Comunicação Avalia as condições existentes para difusão e acesso a conteúdos culturais diversos	Sociedade	Questionário (Freedom of the press survey)		<ul style="list-style-type: none"> Índice de liberdade de expressão nos media (Impressos, radiodifusão, internet) 		
	Governança Examina os mecanismos legais, políticos e institucionais e as infraestruturas culturais para a proteção e promoção de cultura, direitos culturais e diversidade cultural e participação dos profissionais e minorias culturais na formulação e implementação das respetivas políticas, medidas e programas	Sociedade	Checklist		Checklist	<ul style="list-style-type: none"> Índice do desenvolvimento da estrutura enquadraadora para a proteção e promoção da cultura, direitos culturais e diversidade cultural Índice de desenvolvimento do quadro político e institucional para a proteção e promoção da cultura, direitos culturais e diversidade cultural Índice da promoção da participação dos profissionais e minorias de sector cultural na formulação e implementação das respetivas políticas, medidas e programas 	<ul style="list-style-type: none"> Índice do contexto mediático - Política de literacia mediática (Leis; Atualizações legislativas; Plano para TIC; Plano para literacia mediática; Agências públicas especializadas em literacia mediática)
	Participação Social Destaca o impacto das práticas, valores e atitudes culturais no progresso social	Sociedade	Estatísticas e outros dados nacionais e internacionais	Inquérito		<ul style="list-style-type: none"> % população que participou, pelo menos 1 vez, numa atividade cultural, nos últimos 12 meses % população que participou em pelo menos 1 atividade de consagração de identidade cultural, nos últimos 12 meses Nível de tolerância de sociedade em relação a pessoas de diferentes origens culturais Nível de confiança interpessoal Portugação mediana da perceção sobre direito a auto-determinação 	<ul style="list-style-type: none"> Índice do contexto mediático – Sociedade civil (Associações de educação mediática; Festivais de cinema; Iniciativas de educação para os media; Prémios de literacia mediática) Índice de competências de comunicação – Participação (Interação com autoridades públicas)
	Igualdade de Género As relações entre homens e mulheres desempenham um papel crucial na formação e no transformação, dos valores, normas e práticas culturais de uma sociedade, influenciando e sendo influenciadas pela matriz de fatores socio-económicos, políticos e culturais	Sociedade	Estatísticas e outros dados nacionais e internacionais	Inquérito		<ul style="list-style-type: none"> Índice de disparidades (gaps) entre mulheres e homens nas áreas de política, educação e trabalho e em termos do quadro legislativo em vigor (resultados objetivos) Nível de avaliação positiva da igualdade de género (resultados subjetivos) 	<ul style="list-style-type: none"> % indivíduos que adquiriram as competências e valores necessários para a cidadania e desenvolvimento sustentável global (aos 14 anos) (Sustainable Development Solutions Network, criado em UNESCO Institute for Statistics, 2014, p. 36)
		Sociedade	Estatísticas e outros dados nacionais e internacionais	Inquérito			

Quadro 1: Estrutura de Medição e Avaliação de Impactos – Perspetiva macro (Baseada em: UNESCO, 2014a, 2014b; Perez Tornero, 2014*; e Technical Advisory Group of EFA Steering Committee, 2014**)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anheier, H. (2007). Introducing 'Cultural Indicator' Suites". In H. Anheier & H. Isar (Eds.), *Conflict and tensions, culture and globalization series* (vol. 1. pp. 335-347). London: SAGE.
- Austen, S. et al. (Ed.) (2012). *The cultural component of citizenship: an inventory of challenges*. Brussels: European House of Culture.
- Boulanger, P-M. (2008). Sustainable development indicators: a scientific challenge, a democratic issue. *S.A.P.I.E.N.S.*, 1(1), 45-59.
- Calvert, P. J. (2008). *Assessing the effectiveness and quality of libraries*. Tese de Doutoramento, Victoria University of Wellington. Acedido em: <http://researcharchive.vuw.ac.nz/bitstream/handle/10063/1045/thesis.pdf?sequence=1>.
- Crawford, J. & Irving, C. (2014). Information literacy, policy issues and employability. *International Journal of Multidisciplinary Comparative Studies*, 1(2), 8-25.
- Cullen, R. (1999). Does performance measurement improve organisational effectiveness? A postmodern analysis. *Performance measurement & metrics*, Sample issue+ (August 1999), 9-30.
- Frau-Meigs, D. (2013a). *Key relevant trends in the matter of media and information literacy*. In IFLA Trend Report Expert Papers, IFLA Trend Report (pp.13-27). Acedido em http://trends.ifla.org/files/trends/assets/ifla-trend-report-expert-submissions_full-text_2013-0227.pdf
- Frau-Meigs, D. (2013b). Transliteracy: sense-making mechanisms for establishing e-presence. In Carlsson, U. & S.H. Culver (eds.) *Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue*. (pp.175-189) Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- IFLA. (2014a). *The Lyon declaration on access to information and development*. Acedido em <http://www.lyondeclaration.org>.
- IFLA. (2014b). *Toolkit: libraries and the UN post-2015 development agenda*. The Hague: IFLA.
- ISO 16394. (2014). *Methods and procedures for assessing the impact of libraries*.
- Kuzmin, E. & Parshakova, A, (Ed.) (2013). *Media and information literacy for knowledge Societies*. Moscow: Interregional Library Cooperation Centre.
- Mercer, C. (2004). From data to wisdom: building the knowledge base for cultural policy. *Insight*, 3. Acedido em: http://www.policiesforculture.org/insight/insight3_mercer.html

- Ochôa, P. & Pinto, L.G (2014). Sustainability metrics in library and informations services: a quality management framework. *Proceedings of the IATUL conferences*. Paper 5. Acedido em <http://docs.lib.purdue.edu/iatul/2014/plenaries/5>
- Perez-Tornero, J. M., (Dir.) (2014). *Media literacy indicators in Spain 2014*. Barcelona: Facultad Ciencias de la Comunicación-Universidad Autónoma de Barcelona.
- Schraad-Tischler, D. (2013). *Sustainable governance indicators: measurement framework and post 2015 process*. Beterlsman: Stiftung.
- Streatfield, D. & Markless, S. (2009). What is impact assessment and why is it important? *Performance measurement and metrics*, 10(2), 134-141.
- Technical Advisory Group of EFA Steering Committee (2014). *Towards indicators for a post-2015 education framework*. Version 2. Montreal: UNESCO-UIS.
- Torras-Calvo, M.-C. (2014). MIL in the post-2015 development framework: libraries furthering development. *ECIL 2014*. Acedido em http://ecil2014.ilconf.org/wp-content/uploads/2014/11/MARIA_CARME_TORRAS.pdf
- Town, S. & Stein, J. (2014). Ten Northumbria Conferences: a reflection on themes, trends and contributions In I. Hall; S.Thornton & S.Town (Ed.) *Proceedings of the 10th Northumbria International Conference on Performance Measurement in Libraries and Information Services* (pp. 335-338). York: University of York.
- UNESCO. (2010). *Towards Media and Information Literacy Indicators*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2011). *Towards a UNESCO culture and development indicators suite*. Acedido em <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/creativity/pdf/cultureanddevelopmentindicators/>.
- UNESCO. (2013). *Media and Information Literacy for Knowledge Societies*. Moscow: Interregional Library Cooperation Centre, 2013.
- UNESCO. (2014a). *UNESCO Culture for Development Indicators: methodology manual*. UNESCO: Paris.
- UNESCO. (2014b). *UNESCO Culture for Development Indicators: implementation toolkit*. UNESCO: Paris.
- UNESCO Institute for Statistics. (2014). *Towards indicators for a post-2015 education framework*. Montréal: UIS.
- Warnock, E. (2007). *The case for communication in sustainable development*. London: Palos.

PAULO MOUTINHO BARROSO

pbarroso@esev.ipv.pt

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

O PRIMADO DO “HOMEM-MEIO”: A REVOLUÇÃO COPERNICIANA DOS *SELF-MEDIA*

RESUMO

Face à mudança de modelo comunicacional e às valências dos novos *media*, importa indagar: a) O poder da informação aumentou ou diminuiu? b) Há uma maior ou menor responsabilização do papel do jornalista? c) Qualquer cidadão pode fazer de jornalista recorrendo aos *self-media*? A ascensão do sujeito-objeto ou homem-meio apaga o recetor e inverte os papéis do jornalista e do público (figurativamente comparável a uma revolução copernicana: o primado do cidadão-jornalista ou “homem-meio”). Em conformidade com esta problemática, os objetivos desta proposta são: 1) analisar criticamente o atual campo dos *media*, designadamente as relações entre os agentes (emissor e recetor); 2) compreender o processo de mudança enquanto forma de identificar as características da sociedade da informação e as suas implicações na mediação com um mundo global, complexo e em mudança e que, por isso, exige novas formas de literacia e cidadania. Esta proposta tem um cariz eminentemente teórico, porque se funde nas perspetivas mais conhecidas e acuradas sobre a comunicação de massas (e.g. McLuhan, McQuail, Sartori ou Ramonet). Por conseguinte, não existe objeto empírico de análise nem caso de estudo, mas apenas um objeto de estudo reflexivo: os *self-media*. Considerando este âmbito teórico, bem como o objeto de estudo e os objetivos acima mencionados, a metodologia prima pela análise crítica: parte-se dos autores e estudos de referência para se interpretar o modo como os *self media* (extensões dos avanços tecnológicos e globais na comunicação e consequência da “Era de Emerec” idealizada por Cloutier na década de 1970) representam, por um lado, a forma de participação moderna individualizada (e não profissionalizada nem regulamentada) de novos atores nos processos de comunicação social (no espaço público/mediático e igualmente modificado), por outro lado, a forma de reconhecimento quer da própria construção mediática quer da construção de sentido da atualidade virtualizada.

PALAVRAS-CHAVE

Cibercultura; cidadão-jornalista; comunicação; modernidade; *self-media*

INTRODUÇÃO

Hoje, o acesso à informação é uma banalidade ao alcance de todos. Assiste-se agora a uma mudança de modelo comunicacional com a diversificada exploração das valências dos novos *media*. Verifica-se uma mudança do modelo comunicacional com a ascensão dos *self-media*; a ascensão do sujeito-objeto ou sujeito-meio e o apagamento do recetor, revolucionando os processos de comunicação e invertendo-se os papéis entre o jornalista e o público. Antes, o primeiro era o único produtor de informações e o segundo era o recetor passivo das mesmas; agora, o segundo se autonomiza no papel de produtor de informações disponibilizadas na Internet, apagando o papel do primeiro. Uma inversão radical figurativamente comparável a uma revolução copernicana dos processos de comunicação: o primado do cidadão-jornalista ou “homem-meio”.

Efetivamente, as práticas sociais de uso individualizado dos *media* têm-se tornado generalizadas nos últimos 40 anos, desde a invenção da Internet, com a globalização. Esta é necessariamente tecnológica e comunicacional, com repercussões sociais profundas nas práticas e estilos de vida. Observando os padrões de consumo moderno, compreendemos os efeitos sociais dos *self-media* nos valores, representações e reproduções sociais e na formação e reformação da percepção e do conhecimento sobre uma realidade em permanente mutação. Com os *self-media* fomenta-se uma espécie de novo enciclopedismo. Estas são as consequências da revolução copernicana dos *self-media* nos processos de comunicação que demonstrarei neste texto.

○ CONCEITO DE SELF-MEDIA

Os *media* são os canais industrializados de produção (transformação dos acontecimentos em notícias, segundo critérios de noticiabilidade) e de transmissão ou difusão de mensagens para vastos públicos-alvo. O modelo mediático é o “de-um-para-todos” e foi substituído. Agora, o conteúdo integrou-se no *medium* e no próprio público-alvo das mensagens por via do fomento da interatividade. O modelo mediático é agora o “vários-para-vários” (Hartley, 2004, p. 169). A comunicação dilui-se no processo em que o emissor e o recetor perdem propriedades tradicionais de alternância no dito processo para adquirirem propriedades de imediatismo coexistente nos papéis de emissores-recetores quer sejam privados quer sejam públicos.

Os novos *media* caracterizam-se pela interatividade “entre utilizadores e fabricantes, havendo uma parte do conteúdo que vem realmente dos consumidores, que são simultaneamente parceiros e clientes dos fornecedores de conteúdo dos *media*” (Hartley, 2004, p. 169). É o exemplo dos jogos de computador. Prospetivamente, “o novo *media* é o Homem”, segundo Francisco Rui Cádima (1999, p. 9). O ser humano perde progressivamente propriedades de puro sujeito e de fim último de tudo o que se faz e constitui a cultura para se converter em sujeito-objeto, sujeito-meio. Já não fará tanto sentido a tese “o meio é a mensagem” de Marshall McLuhan como agora a nova e emergente tese “o ser humano é o meio”. Trata-se de um processo de inversão próprio de uma revolução copernicana.

Na atual *mediasfera*, a produção de mensagens de informação ou de entretenimento não se restringe ao designado campo dos jornalistas profissionais, mas também ao “cidadão-jornalista” ou *self-media* que tem a iniciativa de produzir e difundir conteúdos na rede, que agora se assume como o novo espaço público virtual (esfera pública ciber-espacial integrada) de exercício não apenas da cidadania e da informação e conhecimento, como também das relações humanas. Estas mudanças sublinham a importância da comunicação enquanto processo e fenómeno social que também se representa como ideologia da modernidade: nas sociedades modernas, os usos estratégicos da comunicação servem para a legitimação social.

Os *self-media* estão, deste modo, em questão por configurarem um paradoxal uso estratégico da comunicação para o individualismo dos sujeitos-objetos ou sujeitos-meios e para a sociabilidade em rede por via da lógica da comunicação difundida. Segundo Francis Balle, “a chegada de um novo *medium* representa sempre um desafio, não apenas para aqueles com quem vai concorrer, mas também para a ordem que tais *media* acabaram por impor na informação, no entretenimento, nos saberes e nas condições da sua divulgação” (Balle, 2003, p. 92). A chegada de um novo *medium* representa o resultado de mais uma evolução técnica, porque um *medium* é um produto cultural elaborado para satisfazer determinados fins. Como tal e conforme salientaria Martin Heidegger, a técnica traz sempre um novo modo de pensar nela. A *technê* é parte da “pro-dução”, da *poiesis*; é algo de *poietico* (Heidegger, 1990, pp. 15-17).

Com os *self-media*, o sujeito tem a possibilidade de ser produtor da sua própria informação, que pode ser transmitida e consultada por todos e em qualquer lugar. Milhões de mensagens são produzidas permanentemente em milhões de páginas na Internet, blogues, sítios de compartilhamento de dados (e.g. vídeos no YouTube) ou redes sociais, em todas as línguas

e num mesmo ciberespaço. Os *self-media* são meios individualizados de comunicação digital em rede dos seus utilizadores para si mesmos.

A perversidade deste sistema mediático de comunicação está nas sociedades caminharem para o individualismo. Tornou-se um hábito os utilizadores na rede gostarem de falar de si, darem a sua opinião ou fazerem um comentário, clicarem no “like” dos conteúdos que consultam na Internet, mesmo que sejam banalidades. Os utilizadores fazem algo por isso, comunicando o privado e transformando-o em público. É o culto do Eu e o incentivo da criação de um alter-ego ilusório nas redes sociais, em que o banal se torna público (Barroso, 2013, p. 101).

O utilizador anónimo da Internet não necessita de possuir conhecimentos técnicos para ter acesso à edição, produção e publicação de mensagens. Neste aspeto, a Internet é republicana, pois dá a todos a mesma possibilidade de se exprimirem no novo espaço público: o ciberespaço. A Internet funciona num sistema de *self-service*, permitindo filmar, gravar sons, escrever para editar e navegar.

O surgimento dos *self-media* modificou o sistema de comunicação relativamente aos agentes, mas não a importância dos *media* e das suas mensagens com efeitos e funções sociais. Os *self-media* surgem como extensões dos novos *media* sociais, isto é, os novos suportes para novos consumidores de informação.

Os novos *media* trazem sempre mudanças nas práticas de sociabilidade e nos modelos de comunicação para um espaço público mais virtual e com uma outra organização, agora em rede, para o incentivo tecnológico à individualização. Considerando que a comunicação é o paradigma cultural do século XX, Victoria Camps, em *Paradoxos do Individualismo*, refere-se, nesta perspetiva, a uma sociedade de incomunicados, pois, graças à técnica, é muito simples comunicar e com uma rapidez que ainda nos surpreende: “os meios de comunicação, desenvolvidos até ao inacreditável, constituem o ‘quarto poder’, um poder indiscutível de que deixa testemunho a irrefutável expressão – ainda que nos custe – de que só é real o que aparece nos meios de comunicação” (Camps, 1996, p. 143).

Com os *self-media*, o utilizador comum e anónimo adquire novos acessos, ferramentas e possibilidades de atuar na esfera pública em rede e à escala global. São possibilidades de atuar como, por exemplo, um jornalista, porque edita e publica informações. Mas este utilizador é um ator social sem responsabilidade na rede, porque não se submete ao escrutínio de um código deontológico, como os jornalistas, nem de um código civil ou penal, como qualquer cidadão, por via da eventual falta de critérios de

noticiabilidade das mensagens que trata. Os avanços tecnológicos e científicos permitem que o público anônimo, utilizador dos novos *media*, se converta em *media*, ou seja, o fim (o ser humano, *homo comunicans*) converte-se no meio (máquina, *medium*). É precisamente o que acontece com os *self-media* e o “jornalismo do cidadão”.

Esta ideia é decalcada da tese de McLuhan, segundo a qual tudo se encontra em mudança e o *medium* é a própria reformulação e reestruturação de padrões de interdependência social (McLuhan, 1967, p. 8). A tese de McLuhan circunscrevia-se na ideia de que os meios de comunicação eletrônicos estariam a transformar e retribalizar o nosso ecossistema cultural.

O surgimento dos *self-media* na década de 1990 apenas foi possível graças ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia que, por seu turno, permitiu novos equipamentos tecnológicos de informação e comunicação. Estes equipamentos transformaram os utilizadores-consumidores de informação em utilizadores-produtores de informação, capazes de facilmente aceder, produzir e publicar informações. Todavia, esta cadeia de procedimentos resulta de escolhas, sendo, por isso, subjetiva, relativa a determinados interesses, necessidades, gostos e preferências. Como tal, a pesquisa, seleção, edição e reprodução de informações fazem corresponder também a influência decisiva do *agenda-setting* não profissional (ou não especializado) nos *self-media*.

No entanto, devido às recentes mudanças impostas pelo fenómeno da globalização, a especificidade dos *media*, em geral, tende a desaparecer com as novas tecnologias de comunicação, na medida em que há, cada vez mais, utilizadores dessas tecnologias com o propósito de comunicarem à sua maneira, isto é, como *self-media*, os mais diversos assuntos privados ou públicos. Segundo Ignacio Ramonet, “se cada cidadão se torna um jornalista, que restará especificamente aos jornalistas profissionais? Esta interrogação, esta dúvida, estão no centro da atual crise dos *media*” (Ramonet, 1999, p. 56).

Os *self-media* são, por conseguinte, produtos culturais e tecnológicos típicos da modernidade globalizada que se auto-reproduz no hedonismo individualista que não é auto-reflexivo nem autorregulado. Os *self-media* caracterizam um fluxo de comunicação paradoxal, na medida em que é biunívoco: o emissor perde a sua onipotência em favor do recetor, que tem agora um papel ativo. Surge a interação e a participação torna-se mais importante do que a reportagem e a representação sociais. Os *self-media* são o reflexo da modernidade mediática em que se vive. Uma modernidade que fez perder o valor da informação jornalística objetiva a favor da pós-informação cidadã, caracterizada pela subjetividade interativa.

Os *mass-media* definem o jornalismo na base de critérios (e.g. objetividade, atualidade, interesse, imparcialidade, etc.), valores-notícia (e.g. interesse público), regras e técnicas de redação face a audiências vastas, diversificadas e indiferenciadas (porque a comunicação é dirigida a todos ao mesmo tempo e por igual). As formas de comunicação são unilaterais e públicas; os meios são fundamentalmente técnicos; há uma produção massificada da informação, como se trata-se de uma “indústrias da informação” com canais de difusão em largo espetro; uma pretensão de se captar o maior número de recetores, face à guerra das audiências; uma estrutura generalista, com um nível de linguagem corrente/popular; um carácter impessoal entre o emissor (o *mass-media*) e o recetor (o público-alvo).

Com os *self-media*, o jornalismo operacionaliza-se por via de os públicos receberem informações já interpretadas pelo utilizador-produtor, valorizando-se o “pronto-a-pensar”. Será igualmente pertinente a questão de saber se os *mass-media* também fabricam a realidade e as notícias, oferecendo igualmente um “pronto-a-pensar” próprio de uma *fast-culture* de massas que prefere o superficial.

Ignacio Ramonet, em *A Tirania da Comunicação*, também apresentou uma perspetiva crítica e negativa do papel desempenhado pelos *media*, que influenciam as sociedades e os indivíduos ao mesmo tempo que são influenciados pelos poderes político e económico. A perspetiva do autor sobre as modernas tecnologias da comunicação reconhece “a confusão existente entre o universo das relações públicas e o da informação” como uma das grandes doenças da informação (Ramonet, 1999, p. 55). “Os jornalistas foram perdendo progressivamente, a partir do final dos anos 60, o monopólio que detinham nas sociedades democráticas” de difundir livremente informações, pois vivemos agora numa sociedade da informação (Ramonet, 1999, p. 55). Todas as pessoas e todos os atores sociais, políticos, económicos ou culturais produzem informação. Neste contexto, perguntou Ramonet, “o que vem a ser a especificidade do jornalista?” (Ramonet, 1999, p. 56). Segundo este autor, esta forma de comunicação perturba, torna supérfluo e confunde o trabalho do jornalista; “retira-lhe a sua particularidade, a sua singularidade, a sua originalidade” (Ramonet, 1999, p. 56).

As novas tecnologias favorecem, nesta perspetiva, o desaparecimento da especificidade do jornalismo. O desenvolvimento das tecnologias da comunicação acompanha o aumento do número de pessoas que comunicam.

Através do poder da palavra, quer os *mass-media* quer os *self-media* pretendem fabricar consentimentos, transmitir informações ou ideias

e influenciar mentalidades, pois estas são operações indissociáveis. Por conseguinte, as mensagens dos *media* são propaganda, servem para a construção de um certo tipo de verdade aparente, fabricando ou ocultando factos (Ramonet, 1999, p. 47).

Assim, a ideia de uma racionalidade universal só pode ser utópica. Há contextos que determinam a formação dos respetivos significados, como se se admitisse que não há a possibilidade de aceder ao ponto de vista de Deus sobre a realidade. Todavia, é essa fórmula de um “ponto de vista de Deus” que nos propõem os *media* na sua missão de evangelização das massas.

A INTERNET COMO REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA

Enquanto revolução de estilos de vida, a globalização é necessariamente uma revolução das tecnologias de informação e comunicação, bem como uma revolução cultural, porque modifica formas e estilos de vida, ou seja, altera o *ethos* social (no duplo sentido de maneira de ser e maneira de proceder).

Graças à possibilidade de uma comunicação instantânea e móvel à escala planetária, a Internet, primeiro, facilita o acesso a um ciberespaço de informações e conhecimentos, disponibilizando novos instrumentos e *media* tecnológicos; segundo, oferece novas alternativas virtuais de formas de comunicar e sociabilizar; terceiro, suscita mudanças sociais em termos de estilos de vida; quarto, coloca pertinentes questões para reflexão, como os valores sociais visíveis ou heterogéneos nas mensagens e conteúdos produzidos, transmitidos e consumidos na rede e que circulam instantaneamente à escala planetária.

O desenvolvimento da revolução tecnológica que atualmente se assiste repercute-se na informação e na comunicação, bem como nos respetivos efeitos nas transmissões imediatas, móveis e globais das mensagens e dos conteúdos. Trata-se de uma nova forma de ubiquidade em que cada um é potencial ou efetivo produtor de conteúdos.

A Internet é, na sua essência, social e multiforme. Desde a década de 1990, quando surgiu no campo social, a Internet (e.g. o *email* ou o *chat*) é exponencialmente um meio para comunicar, quer pela acessibilidade e mobilidade quer pela receção ou publicação de conteúdos de informação ou entretenimento.

Na atual era das telecomunicações, “o indivíduo banal é agora arrastado entre os diferentes *media* eletrónicos que estão à sua disposição:

media privados ou *media* públicos (ou, se preferirmos, transmissões interindividuais ou transmissões de massa), *media* impressos ou *media* transcritos no ecrã catódico” (Leclerc, 2000, p. 56)

A Internet como revolução tecnológica é constatável por via da forma simples, rápida e económica de comunicar (e.g. na compra direta via cartão de crédito); das novas formas de noticiar (e.g. o “webjornalismo”); das novas formas de divulgar (*blogues*; jornalismo do cidadão, comentários sobre a sociedade, opinião pessoal sobre temas da atualidade); do crescente número de utilizadores (do Ensino Básico à Terceira Idade); da gradual facilidade de acesso (e.g. cibercentros); da superação dos meios tradicionais de comunicação (e.g. correio eletrónico); da criação de novos grupos, fóruns e formas de trabalho; das *intranets* (redes concebidas para o processamento de informação no interior de uma organização, onde toda a informação disponibilizada está apenas acessível aos utilizadores internos da organização, proporcionando a distribuição de documentos – notícias, ofícios, concursos, etc. – a distribuição de *software*, o acesso a bases de dados, o acesso à formação, etc); das *extranets* (uso da *World Wide Web* para permitir um acesso exterior limitado à rede interna a pessoas autorizadas, como clientes ou fornecedores de uma organização).

Assim, de acordo com Ramonet, a Internet permite a cada utilizador “não apenas ser efetivamente, à sua maneira, um jornalista, mas até colocar-se à cabeça de um *medium* de dimensão planetária” (Ramonet, 1999, p. 56).

CONCLUSÕES

Uma das principais consequências das mudanças sociais e das transformações do ser humano resultantes da globalização da comunicação e da tecnológica prende-se com o processo de auto-conversão ou metamorfose do público, isto é, das massas. Sobre o público, cujo conceito também sofreu uma resemantização, operam-se transformações essenciais. O público deixou de ser público e transformou-se hibridamente em público-agente, ou seja, perdeu a especificidade de simples recetor dos *media* e adquiriu competências de emissor, depois de beneficiar das oportunidades para se transformar, ele mesmo, em *media*, em *self-media*, produtor de conteúdos para os outros. O público deixou de ser elemento passivo, mero recetor, e converteu-se não só em agente como em elemento ativo do processo de comunicação.

Paradoxalmente, o público individualizou-se na globalização, porque passou de um público-consumidor de informação para um público-produtor

de informação (e de conhecimento) que participa na sua própria informação e também informa. Há uma *autopoiesis*, uma auto-produção, por parte dos utilizadores dos *media*, da informação e do conhecimento e também uma auto-distribuição da informação e do conhecimento, a disseminação de conteúdos produzidos, enquanto forma de participação cívica. É o exemplo da Wikipédia, que “mudou a nossa relação com as fontes de informação avalizada e de carácter não atual”, cuja lógica de verdade e validade é definida pelos próprios utilizadores (Cardoso, 2009, p. 47). Assim, o ideal de pessoa informada deste início de século “é alguém que sabe produzir conhecimento a partir de todas as notícias disponíveis, em diferentes *media*, com diferentes profundidades de análise, e que as pode, e sabe, cruzar com análises mais extensas sobre diferentes assuntos” (Cardoso, 2009, p. 20).

Com as transformações do público e do espaço público, o jornalismo assumiu novas formas de expressão. Todavia, estas mudanças representam algum perigo para o jornalismo? Será o fim da especialização jornalística? Os *self-media* são o resultado da globalização e das redes sociais e podem servir de complementos à própria atividade jornalística. Os *self-media* são mais propriamente fatores de participação na esfera pública, mas sem o uso da racionalidade comunicativa.

Os *self-media* não seguem critérios ou valores-notícia. Neste sentido, o produto jornalístico, a notícia, é o resultado de uma conceção aberta do conceito, ou seja, é um conceito aberto, o que torna o jornalismo uma atividade pouco rigorosa e estável. As possibilidades de interagir e diversificar as relações e a oferta são exploradas pelo imediatismo, mobilidade, interação e conectividade; hipótese de potenciar os destinatários das mensagens; conteúdos auto-gerados; a informação cede lugar à opinião; outras formas de participação; mais poder democratizado ou delegado dos *mass-media* para os *self-media*.

O culto da opinião caracteriza a modernidade democrática; a possibilidade de as difundir caracteriza a *mediasfera* enquanto domínio público de comunicação e de exercício da liberdade, válida para todos, de tornar as suas banalidades públicas. Assim, “a característica mais saliente da sociedade da comunicação não terá sido produzir um ‘pensamento único’ mas, antes pelo contrário, permitir todo o tipo de pensamentos num mundo único” (Aubenas & Benasayag, 2002, p. 82).

Paradoxalmente, os *self-media*, enquanto produto de uma indústria cultural, colocam em causa valores individualistas, hedonistas e consumistas, na medida em que são meros produtos de massas (“pronto-a-consumir” e “pronto-a-pensar”) descartáveis, abandonáveis até surgirem outros novos

que os substituem. “Nenhum *media* escapa a isto”, como disse Francis Balle (2003, p. 110). Os *media* obedecem a uma dupla lógica industrial e comercial ao mesmo tempo (Balle, 2003, p. 110). As sociedades modernas tornam-se uniformes, homogêneas, enquanto as culturas mais idiossincráticas são aglutinadas numa cultura de massas global. Esta advertência não é nova, porque já os pensadores da Escola de Frankfurt, a partir de 1923 e sob a égide do pensamento de Hegel e Marx, argumentavam contra a “industrialização da cultura”. Segundo Theodor Adorno, por exemplo, num texto de 1967 intitulado “Breves considerações acerca da indústria da cultura”, salientou que “a indústria da cultura transforma-se em *public relations*, na mera produção de um *good will* (...), o que se vende é um consenso geral e acrítico, fazendo-se publicidade para o mundo de tal modo que cada produto da indústria da cultura é um anúncio publicitário a si próprio” (Adorno, 2003, p. 99).

O antídoto para a banalização do mediático (do que não possui relevância nem mérito e aparece nos *mass-media*) que contribui para a celebridade do instante passa pelo processo difícil e inverso de desbanalização do banal: o cultivo de massa crítica interessada e participativa nos assuntos de relevância geral. O processo é difícil numa sociedade cada vez mais propensa ao fetichismo de um “Eu social”, do *self-media* e da solidão plural pós-moderna” diante dos ecrãs (Barroso, 2013, p. 117).

Na época global, em que a comunicação se desenvolve em rede pelos *media* sociais, a consequência mais paradoxal é a incomunicabilidade, pois, segundo Agamben, “o que impede a comunicação é a própria comunicabilidade, os homens estão separados por aquilo que os une. Os jornalistas e os mediocratas são o novo clero desta alienação da natureza linguística do homem” (Agamben, 1993, p. 64).

Os *self-media* serão uma espécie de *wiki-jornalismo* se tiverem a pretensão de se afirmarem no campo jornalístico, porque os conteúdos são pouco credíveis e infundados. Perderão todos: os jornalistas, porque ficam sem protagonismo na responsável tarefa de produzir notícias e informar o público; os *self-media*, que não passarão de anónimos utilizadores da Internet com pretensões de se sobreporem num campo alheio; o público, que ou se torna incapaz de distinguir o trigo do joio (a informação do entretenimento, o jornalista do *self-media*, o profissional do amador, o público do privado, etc.) como tornar-se-á repleto de próteses técnicas e dos seus efeitos nefastos em termos cognitivos, sociais, sensitivos, etc. Apesar da “hamsterização jornalística” e de alguns vídeos retirados do YouTube servirem de conteúdos nos noticiários em certos canais de televisão generalista, os *self-media* estão a funcionar como “cidadãos-jornalistas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. W. (2003). *Sobre a Indústria da Cultura*. Coimbra: Angelus Novus.
- Agamben, G. (1993). *A Comunidade Que Vem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Aubenas, F. & Benasayag, M. (2002). *A Fabricação da Informação – Os Jornalistas e a Ideologia da Comunicação*. Porto: Campo das Letras.
- Balle, F. (2003). *Os Media*. Porto: Campo das Letras.
- Barroso, P. (2013), A celebridade pós-moderna da solidão plural e da banalidade pública, *Sociologia*, XXV, 101-118.
- Cádima, F. R. (1999). *Desafios dos Novos Media – A Nova Ordem Política e Comunicacional*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Camps, V. (1996). *Paradoxos do Individualismo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Cardoso, G. (2009). Da comunicação de massa para a comunicação em rede. In G. Cardoso; F. R. Cádima & L. L. Cardoso (Coord.), *Media, Redes e comunicação – Futuros Presentes* (pp. 15-54). Lisboa: Quimera.
- Hartley, J. (2004) *Comunicação, Estudos Culturais e Media – Conceitos-chave*. Lisboa: Quimera.
- Heidegger, M. (1990). La question de la technique. In M. Heidegger, *Essais et Conférences* (pp. 9-48). Paris: Gallimard.
- Leclerc, G. (2000). *A Sociedade de Comunicação – Uma Abordagem Sociológica e Crítica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- McLuhan, M. (1967). *The Medium is the Message*. New York: Bentam Books.
- Ramonet, I. (1999). *A Tirania da Comunicação*. Porto: Campo das Letras.

PAULO RAMOS

contatopauloramos@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, BRASIL

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a necessidade de inclusão do estudo de histórias em quadrinhos nos cursos universitários brasileiros voltados à formação de professores de línguas materna e estrangeira. A premissa é ancorada na inserção dessas produções, que circulam por diferentes mídias, no campo educacional do Brasil, objeto de análise desta discussão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), desenvolvidos pelo governo federal para serem aplicados no ensino básico do país (ensinos fundamental e médio), incluem os quadrinhos entre os gêneros multimodais a serem trabalhados em sala de aula. Embora careça de uma explicação sobre como trabalhar tais conteúdos junto aos alunos, foi a primeira vez que um documento oficial do país mencionou as histórias em quadrinhos como itens possíveis de serem aplicados no ensino. Até então, elas ficavam à margem, ora vistas com resistência ou preconceito, ora ignoradas, ora usadas pontualmente para exposição de conteúdos gramaticais. A percepção de que o domínio de textos com distintas modalidades deva figurar na agenda de leitura e escrita dos alunos é corroborada por autores como Rojo (2012), que usa o termo multiletramentos para sintetizar tais concepções. Especificamente sobre os quadrinhos, essa visão é compartilhada ainda por Ramos (2012), para quem a leitura dos quadrinhos pressupõe o necessário domínio dos recursos próprios de sua linguagem. Para além da exposição teórica, pretende-se também apresentar uma possibilidade de aplicação de histórias em quadrinhos em cursos de licenciatura, de modo a corroborar a necessidade de inserção do tema na área de Letras. O conteúdo irá se centrar numa experiência realizada num curso brasileiro de Letras, voltado a formar docentes para o ensino de línguas materna e estrangeira. Postula-se que os resultados dessa aplicação ajudaram a trazer um olhar transformador sobre a questão, que, espera-se, seja refletido nas atividades didáticas dos futuros docentes.

PALAVRAS-CHAVE

História em quadrinhos; formação de professores; multiletramentos

Mudou a forma como as histórias em quadrinhos passaram a ser vistas no Brasil. De produções analisadas com reserva por autoridades de ensino e pensadores ligados à infância durante boa parte do século XX, tornaram-se, contemporaneamente, instrumentos oficiais de fomento à leitura. A linguagem quadrinística e muitas de suas narrativas permaneceram as mesmas. Mudou o olhar atribuído a elas.

Documentos de políticas relacionadas à educação básica brasileira, que inclui os ensinos fundamental e médio, explicitam atualmente a possibilidade de uso de quadrinhos nas práticas de sala de aula e como objeto de leitura. Tais registros ocorrem tanto nos níveis estadual e municipal quanto no federal. Talvez por consequência de décadas de marginalização do tema na área educacional do país, as menções ainda carecem de um maior detalhamento ou mesmo melhor compreensão do ponto de vista teórico.

Um exemplo a ser mencionado é o fato de os quadrinhos serem vistos como um gênero. Essa visão contrasta com a prática, que apresenta uma diversidade de produções, e também com o que vem sendo estudado sobre o assunto do ponto de vista teórico (Mendonça, 2002; Ramos, 2011, 2012, 2014a, 2014b; Capistrano Jr., 2012; Gatti, 2013; Carmelino, 2014). Entre esses autores, existe convergência no olhar de que os quadrinhos são uma linguagem composta por vários gêneros autônomos (tiras cômicas, charges, super-heróis, para ficarmos em três exemplos), e não por apenas um gênero.

A questão central, no entanto, é que esse aspecto é apenas um dos que poderiam ser levantados sobre a presença dos quadrinhos em documentos relacionados ao ensino no país. Os quadrinhos têm sido cada vez mais constantes no universo educacional – exames nacionais de avaliação escolar, vestibulares, livros didáticos – sem que haja a contraparte de levar o professor a pensar de forma crítica essa forma de produção. E isso vale tanto para o atual quanto para o futuro docente.

Nos cursos de Letras, que têm como uma de suas funções sociais a preparação dos professores que irão atuar no ensino básico, é assunto que tem passado tangencialmente, a se pautar pelos projetos pedagógicos das universidades públicas brasileiras, tidas como referenciais no país em termos de qualidade. É esse o ponto que o artigo em tela pretende discutir.

A proposta é revisitar a relação tensa entre quadrinhos e ensino vivida no Brasil ao longo do século XX, expor o ingresso do tema em documentos oficiais relacionados ao ensino e propor uma aplicação em cursos de Letras, aplicação esta realizada entre licenciandos do *campus* de humanas da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). A linha que permeará todas as etapas de nossa exposição é a defesa da necessidade de inserção do

assunto nos programas de ensino dos cursos brasileiros de formação de professores.

ENSINO *VERSUS* QUADRINHOS

Discutir o surgimento das histórias em quadrinhos é problemático. Vai depender do olhar que se dê ao objeto. Há quem defenda que telas europeias e rolos japoneses já conservavam os primeiros traços do que viria a ser a linguagem (McCloud, 2005; Koyama-Richard, 2008; García, 2010). Outros entendem que o ponto-chave de seu nascimento tenha sido a imprensa, em particular a norte-americana (Horn, 1976). No Brasil, pelo menos, converge a percepção de que os jornais do século XIX (primeiro) e as primeiras revistas do século XX (depois) tenham tido papel fundamental na circulação das produções quadrinísticas.

Nas primeiras décadas do século XX, os quadrinhos passaram a ocupar espaço no Brasil tanto na imprensa jornalística quanto em suplementos e revistas, entre os quais se destaca *O Tico-Tico*. Criado em 1905, o semanário mesclava contos, fatos históricos e quadrinhos. O conteúdo passou a dialogar diretamente com o leitor jovem, algo que não ocorria até então no Brasil na área de quadrinhos (Vergueiro & Santos, 2005).

Do que se documenta a respeito, o contato com o público infanto-juvenil permaneceu em harmonia até meados da década de 1940. Autores como Gonçalves Júnior (2004) e Vergueiro (2004) creditam à influência das ideias de Fredric Wertham uma virada nesse cenário. O psiquiatra norte-americano obteve repercussão ao defender que os quadrinhos poderiam trazer mal à formação da criança, inclusive levando-a à marginalidade e a ter comportamentos homossexuais.

As ideias de Wertham tiveram eco no Brasil. Instaurou-se o que Gonçalves Júnior (2004) chamou de “guerra aos gibis”, uma espécie de cruzada contra as revistas em quadrinhos infantis e juvenis, protagonizada por diferentes segmentos. Um deles era a escola e as pessoas que a pensavam e que formalizavam políticas de ensino. Já na década de 1950, começaram a surgir registros desse pensamento, refletido na concepção de que histórias com imagens afastariam a criança da “boa leitura” e que os quadrinhos tornariam a juventude com “preguiça mental”.

A escritora Cecília Meireles explicitou isso à época no livro *Problemas da Literatura Infantil*, que reunia três conferências feitas por ela num curso de férias da Secretaria de Educação de Minas Gerais. No entender da poetisa, deveria ser privilegiada a obra que não tivesse figuras. O elemento visual,

para ela, poderia inverter o exercício da imaginação. “Este é um dos perigos a assinalar nas discutidas histórias em quadrinhos” (Meyeres, 1951, p. 149).

Outra obra ajuda a ilustrar o olhar atribuído aos quadrinhos. No final da década de 1950, Antônio D’Ávila escreveu *Literatura Infanto-Juvenil*, livro que procurava auxiliar o professor a trabalhar a questão proposta no título “como parte e prolongamento do curso de português” (D’Ávila, 1969, p. 5). No capítulo dedicado a jornais e revistas, o autor via superlativos em *O Tico-Tico*. Mas só. Os demais quadrinhos configurariam “um grave e sério problema, com a ameaça da integridade física, moral e intelectual de nossas gerações novas” (D’Ávila, 1969, p. 87). Essa forma de produção foi sintetizada como sendo “má literatura” ou “má leitura”.

Um claro reflexo de como tais políticas educacionais refletiram na sociedade pode ser visto nos números de pesquisa do Ibope (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística), órgão que se especializou no país em aferir a opinião pública da sociedade sobre os mais variados temas. O levantamento foi reproduzido por Gonçalves Junior (2009, p. 38) e havia sido realizado em 1954 no Rio de Janeiro e em São Paulo.

A pergunta feita pelo Ibope foi: “na sua opinião, as histórias em quadrinhos são prejudiciais ou, pelo contrário, são inofensivas à educação das crianças?”. Entre os paulistas, 75% disseram ver aspectos nocivos nos quadrinhos. Entre os cariocas, 58% enxergaram elementos negativos. Essas premissas negativas, fundamentadas e difundidas por órgãos oficiais e especialistas em leitura infantojuvenil, fincaram algumas das raízes sobre o olhar atribuído aos quadrinhos ao longo das décadas seguintes.

ENSINO DE QUADRINHOS

A relação inicial de rejeição entre quadrinhos e ensino no Brasil deu passos para o que se poderia chamar de um flerte a partir da década de 1970. Foi quando se percebeu uma paulatina inserção dos quadrinhos nos livros didáticos. Na leitura de Mendonça¹, houve quatro momentos da presença das histórias em quadrinhos na educação brasileira:

1. leitura clandestina;
2. leitura tolerada;

¹ Trata-se da pesquisadora Márcia Mendonça, professora do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL-Unicamp), em conferência realizada na 1ª Jornada Internacional de Histórias em Quadrinhos, realizada na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) em 25 de agosto de 2011.

3. leitura recomendada;
4. leitura ensinada/didatizada.

As duas primeiras situações abarcavam tanto a já mencionada proibição dos quadrinhos na sala de aula – e, por isso, clandestina – quanto a presença tolerada em dadas situações e contextos, como tema de provas ou dia dedicado à discussão de obras preferidas dos alunos. Na interpretação da pesquisadora, o ingresso mais concreto dos quadrinhos no ensino ocorreu nos dois outros itens.

O caso da leitura ensinada/didatizada seria um reflexo direto da inserção dos quadrinhos nos livros didáticos. Segundo Mendonça, houve um gradativo e constante crescimento no uso de quadrinhos em tais publicações ao longo dos anos. Na década de 1970, em que predominava uma visão de linguagem como instrumento para comunicação, os quadrinhos tendiam a serem vistos como produto midiático para compor um recurso didático (Mendonça, 2012).

Na década de 1980 e em meados da de 90, houve nos livros didáticos uma ênfase maior nos processos de leitura e compreensão de textos, pondo em segundo plano o predomínio do ensino gramatical. Nesse novo momento, os quadrinhos foram usados uma vez mais de forma acessória, ora como introdução ao tema da unidade, ora como epígrafe, ora apresentando conteúdo temático ou sendo usado como texto principal do capítulo.

Desde a virada do século, ocorreu uma associação dos quadrinhos ao conceito de gênero, muito influenciado pelos escritos de Bakhtin (2000). Os quadrinhos passaram a ser trabalhados como se fossem apenas um gênero e começaram a ser vistos como um texto a ser analisado no contexto educacional.

Os conceitos de gênero e texto moldaram a realidade pedagógica brasileira por influência direta dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), desenvolvidos na segunda metade da década de 1990. Os dois termos eram explicitamente citados e recomendados nos parâmetros ligados à Língua Portuguesa, tanto do ensino fundamental quanto do médio, com uma expectativa de que seu uso fosse aprofundado ao longo do período escolar, como registra o parâmetro dedicado a Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias (Ministério da Educação, 2006).

Observa-se que os quadrinhos são vistos como leitura (agora válida e permitida) à luz dos parâmetros, o que configura uma mudança radical na forma como foram abordados décadas atrás no país. Isso também

oficializa, de forma governamental, seu ingresso no campo do ensino brasileiro. De leitura clandestina, passa a ser explicitamente proposta.

Os PCN compõem a outra situação dos quadrinhos no ensino sugerida por Mendonça, a chamada leitura recomendada. Ao lado dos parâmetros, também exerceram influência outras ações governamentais, como o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), cujos reflexos foram percebidos na forma de trabalhar quadrinhos como texto, e o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), ambos do governo federal.

O PNBE foi criado em 1997 com o objetivo de democratizar o acesso à leitura. Desde seu surgimento, as obras compradas foram enviadas a bibliotecas escolares de todo o país. Nos anos iniciais deste século, integravam acervo pessoal dos estudantes. Em 2005, foi retomada a proposta original de compor bibliotecas. No ano seguinte, os editais de seleção passaram a incluir (e a recomendar) histórias em quadrinhos, algo inédito até então.

Embora passível de uma análise mais crítica, o fato que nos é relevante para esta discussão é que PCN, PNBE e PNLD refletem, cada um a seu modo, uma política oficial de uso das histórias em quadrinhos no ensino, cenário, nesse aspecto, diametralmente oposto ao visto no país meio século antes.

ENSINO COM QUADRINHOS

As políticas brasileiras que enxergam contemporaneamente uma vantagem no uso dos quadrinhos no ensino estão ainda desarticuladas da prática. Em outros termos: não se discutem formas de como transpor tais conteúdos para a realidade de sala de aula. O mesmo tende a ocorrer nos cursos de formação dos futuros professores, entre os quais interessa particularmente os de Letras.

Do pouco que se tem notícia, as experiências se resumem a reflexos de como os quadrinhos são abordados nos livros didáticos, no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio, elaborado pelo governo federal) ou em exames vestibulares. Entre os gêneros privilegiados, constam as tiras, as charges e as adaptações literárias, estas muito por conta da presença delas nas seleções do PNBE. Parece inexistir uma proposta clara e abrangente de trabalhar tais textos multimodais.

O tema multimodalidade entrou no universo educacional brasileiro quando se percebeu que produções com diferentes signos, tanto de ordem verbal quanto visual, passaram a compor o material lido pelo aluno e a ele

distribuído no circuito escolar. Mesmo o conceito de letramento² precisou ser rapidamente ampliado por conta da questão.

Do “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever” (Soares, 2010, p. 18), o termo passa a ser visto no plural, letramentos, como reflexo das práticas plurais, heterogêneas e multimodais de linguagem (Rojo, 2009), até ser cunhada a expressão multiletramentos, de modo a ajustar o foco para os aspectos múltiplos de cultura e linguagem presentes (Rojo, 2012).

Essa nova perspectiva teórica coloca um problema aos responsáveis pelos cursos de Letras brasileiros. Ignorados ou abordados de forma tangencial durante décadas, fruto de um olhar que os rejeitava ou os ignorava no universo educacional do país, os quadrinhos passam a ser um dos textos multimodais a compor o circuito de produções cujos multiletramentos devem ser trabalhados. A necessidade de inserção dos quadrinhos no planejamento educacional dos cursos de formação de professores é apontado também por Santos Neto e Silva (2011), para quem o tema configura um desafio.

No intuito de propor uma reflexão mais prática do tema, apresenta-se aqui uma experiência desenvolvida no curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), que fica em Guarulhos, segunda cidade mais populosa do estado de São Paulo, no Brasil. O curso permite que os licenciandos em português e línguas estrangeiras (inglês, espanhol e francês) se matriculem em disciplinas optativas. No segundo semestre de 2013, uma delas, por nós ministrada, abordou especificamente a temática dos quadrinhos no ensino.

Intitulada “Quadrinhos: linguagem, gêneros e ensino”, a matéria foi oferecida a estudantes das quatro habilitações de Letras e a uns poucos de outros cursos do campus da humanas da universidade. Configurou-se, por conseguinte, uma turma bastante heterogênea, formada também por discentes de história, pedagogia e ciências sociais, todos unidos pela licenciatura em suas respectivas áreas.

Como o título sugere, a disciplina procurava trabalhar a linguagem dos quadrinhos, bem como seus gêneros, e aplicar os conceitos à realidade de sala de aula. Uma das atividades avaliativas propostas foi a elaboração de um plano de aula que estivesse inserido em uma sequência didática (conforme definição de Dolz e Schneuwly, 2004) a ser aplicada em alguns dos anos dos ensinamentos fundamental e médio. A definição do perfil do aluno ficava a critério do discente da disciplina, assim como a história em

² Letramento é a forma como o termo inglês *literacy* foi traduzido no Brasil. Em Portugal, vigora a palavra *literacia*.

quadrinhos que ele selecionaria para ser trabalhada na aula. Essas atividades objetivavam ajudar os estudantes a:

1. pensar criticamente as histórias em quadrinhos;
2. ampliar o rol de leituras;
3. dominar os diferentes gêneros e os recursos da linguagem quadrinística.

Sobre o último objetivo, após leitura de obra teórica sobre os quadrinhos, os alunos foram instados a desenvolver uma história em quadrinhos. Pedia-se que não ultrapassassem o espaço de uma página. A proposta era que elaborassem uma narrativa que refletisse algum aspecto da relação de vida de cada um sobre a presença dos quadrinhos no ensino. Os objetivos da atividade, também avaliativa, foram:

1. aplicar conceitos teóricos da linguagem dos quadrinhos lidos previamente;
2. aprender processos de produção de texto multimodal;
3. propor uma análise crítica sobre a forma como o discente enxergava os quadrinhos ao longo do tempo.

Como resultados, pôde-se constatar que todos os discentes souberam articular numa sequência narrativa os elementos da linguagem dos quadrinhos, alguns com resultados bastante criativos. No processo de produção, houve diferentes recursos utilizados: desenho, fotografia, recursos de informática, colagem de outras histórias, um híbrido das possibilidades anteriores. Para a maioria, segundo relatos dos próprios alunos, havia sido a primeira história nesses moldes feita por eles.

Para além do domínio da linguagem, havia ficado claro que a atividade se pautava também numa reflexão sobre a presença dos quadrinhos no ensino. Os relatos, a maioria autobiográficos, externaram, em sua maioria, a visão de que tais narrativas são/foram usadas apenas de forma ilustrativa para transmitir algum outro conteúdo – muitos sinalizaram ser algo de cunho gramatical, como bem resume a história a seguir, feita por um dos estudantes.

Utilizando o formato da tira, a história faz uma leitura sintética, de forma diacrônica, de como os quadrinhos teriam sido utilizados na trajetória do aluno. De leitura livre na pré-escola, passaram a ser trabalhados como recurso para que tópicos gramaticais fossem abordados (isso fica exposto no segundo quadrinho). Outras produções indicaram que existiria

nos ensinos fundamental e médio uma falta de preparo do professor em abordar o tema quadrinhos (Figura 2) e que estes ainda seriam vistos como uma leitura inferior ao livro em si (Figura 3).



Figura 1 – Exemplo de produção em quadrinhos feita por alunos universitários de Letras

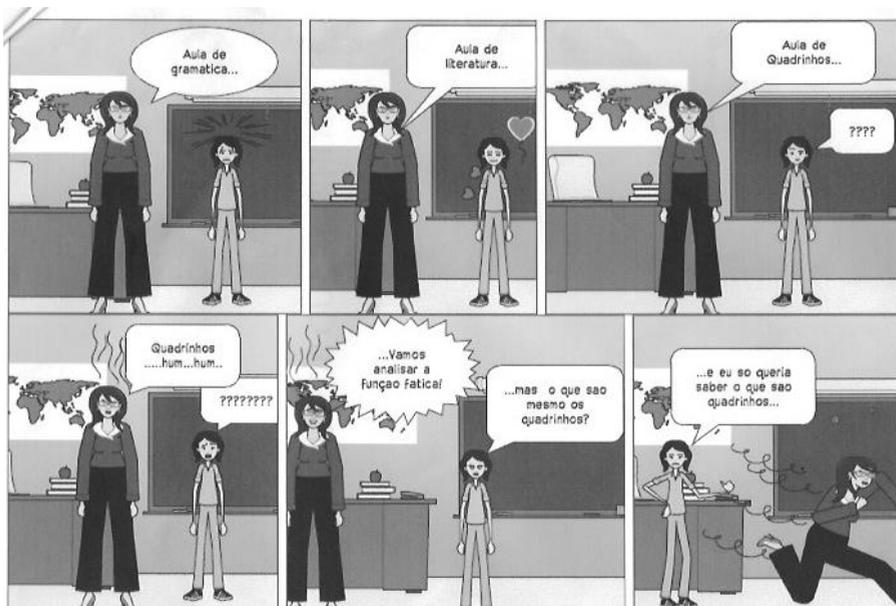


Figura 2 – Professora foge ao ser questionada sobre o que seriam os quadrinhos



Figura 3 – Professora pergunta se algum colega teria trazido mais de um livro para emprestar (último quadrinho) ao ouvir da aluna que esta teria levado quadrinhos da Turma da Mônica para serem lidos no “Dia de Leitura da Escola” (escrito no quadro negro, no quadrinho inicial)

A atividade gerou 38 produções. Mesmo com claros toques ficcionais na condução das histórias, pode-se identificar no filtro narrativo trazido pelos alunos ecos da presença dos temas discutidos durante a década de 1950 no Brasil por autoridades ligadas ao ensino. Ou seja, quadrinhos vistos como leitura inferior a outras ou direcionada apenas para o público infantil. Também parecem persistir as experiências relatadas por Mendonça nos livros didáticos das décadas de 1970 e 80, que tomavam os quadrinhos como produto de comunicação para ser utilizado como pretexto para outros conteúdos, e não que fosse um texto válido por si só.

OBSERVAÇÕES FINAIS

Houve uma transição no modo como as histórias em quadrinhos são vistas no Brasil por autoridades relacionadas às políticas de ensino. De “má leitura”, a ponto de ser proibida em acervos, passou a ser trabalhada como leitura. De rejeitas, passaram a ser aceitas. Embora representem uma significativa mudança no modo de abordar o tema, tais políticas não se furtam de críticas. De todo modo, como constatado, representa uma mudança de olhar se comparado ao passado.

O que falta, no nosso entender, é formar o atual e o futuro professor sobre o tema. No caso dos licenciandos em Letras, parece ser fundamental instrumentalizar o aluno para que possa refletir criticamente sobre o tema, de modo a reproduzir essa reflexão nas práticas de sala de aula, tanto em língua materna quanto estrangeira.

O que se pretendeu com a exposição de uma experiência realizada no curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo não foi a de postular um modelo a ser seguido ou algo nesses moldes. Pelo contrário, foi demonstrar, na prática, como a discussão sobre a linguagem e os gêneros quadrinísticos pode ser transformador na formação do professor que irá atuar no ensino básico.

Entende-se que não se pode pensar em políticas de inclusão de quadrinhos no ensino sem que haja a necessária contraparte de abordar de forma crítica o tema. Nesse aspecto, os cursos de Letras brasileiros não podem se furtar de seu papel.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. (2000). Os gêneros do discurso. In M. Bakhtin, *Estética da criação verbal* (pp. 277-326). São Paulo: Martins Fontes.
- Capistrano Jr., R. (2012). *Referenciação e humor em tiras do Gatão de Meia Idade, de Miguel Paiva*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.
- Carmelino, A. C. (2014). Reflexões sobre a (ir)relevância de categorizar gêneros: em questão certos textos humorísticos. *Revista (con)textos linguísticos* 8(10.1), 141-165.
- D'Ávila, A (1969). *Literatura Infanto-Juvenil*. São Paulo: Editora do Brasil.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- García, S. (2010). *La novela gráfica*. Bilbao: Astiberri.
- Gatti, M. A. (2013). *A representação da criança no humor: um estudo sobre tiras cômicas e estereótipos*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- Gonçalo Junior (2004). *A guerra dos gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-64*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gonçalo Junior (2009). *O mocinho do Brasil: a história de um fenômeno editorial chamado Tex*. São Paulo: Laços.
- Horn, M. (1976). *The world encyclopedia of comics*. New York: Chelsea House Publishers.
- Koyama-Richard, B. (2008). *Mil años de manga*. Barcelona: Electa.
- McCloud, S. (2005). *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M.Books.

- Meireles, C. (1951). *Problemas da Literatura Infantil*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial.
- Mendonça, M. R. S. (2002). Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In A. P. Dionísio; A. R. Machado & M. A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais & ensino* (pp. 195-207). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Mendonça, M. (2012). Notas sobre quadrinhos em livros didáticos de português do ensino médio na década de 1970. In L. Vazquez (Org.). *Segundo Congresso Internacional Viñetas Serias – Narrativas gráficas: lenguajes entre arte y el mundo. Libro de actas*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Ministério da Educação (2006). *Linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica.
- Ramos, P. (2011) *Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras*. Campinas, SP: Zarabatana Books.
- Ramos, P. (2012). *A leitura dos quadrinhos* (2 ed.). São Paulo: Contexto.
- Ramos, P. (2014a). *Tiras livres: um novo gênero dos quadrinhos*. João Pessoa: Marca de Fantasia.
- Ramos, P. (2014b). Gêneros do humor nos quadrinhos. In M. P. P. Lins & R. Capistrano Jr. (Orgs.), *Quadrinhos sob diferentes olhares* (pp. 65-86). Vitória: PPGEL-UFES.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rojo, R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In R. Rojo & E. Moura (Orgs.), *Multiletramentos na escola* (pp. 11-31). São Paulo Parábola Editorial.
- Santos Neto, E.; Silva, M. R. P. (2011) Histórias em quadrinhos e educação: histórico e perspectivas. In E. Santos Neto & M. R. P. Silva, *Histórias em quadrinhos & educação* (pp. 19-32). São Bernardo do Campo: Editora da Universidade Metodista de São Paulo.
- Soares, M. (2010). *Letramento: um tema em três gêneros* (4 ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Vergueiro, W. (2004). Uso das HQs no ensino. In W. Vergueiro & A. Rama (Orgs.), *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula* (pp. 7-29). São Paulo: Contexto.
- Vergueiro, W. & Santos, R. E. (2005). *O Tico-Tico: centenário da primeira revista de quadrinhos do Brasil*. São Paulo: Opera Graphica.

RAIJA MARIA VANDERLEI DE ALMEIDA

raijaalmeida@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

COMUNICAÇÃO NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO FORMAL

RESUMO

Este artigo tem como tema as experiências obtidas na disciplina Comunicação nos Espaços de Educação Formal, do Curso de Comunicação Social da Universidade Federal de Campina Grande, que tem uma linha de formação em Educomunicação, um novo campo de atuação na sociedade contemporânea, criando uma interface entre comunicação e educação. O curso tem uma formação humanística consolidada e, logo, condições de realizar uma leitura crítica dos sistemas de comunicação e dos processos de mediação social. Esta disciplina é oferecida no início da graduação e visa o planejamento e elaboração de estratégias de integração dos meios de comunicação, com as múltiplas linguagens e suas tecnologias, no cotidiano e no espaço escolar, bem como o assessoramento a professores, organização de acervo, desenvolvimento de e organização de infra-estrutura para mediações. A disciplina tem como objetivos: mapear e criar práticas educomunicativas em ambientes educativos que lidam com a educação formal; explorar o potencial das tecnologias e da comunicação na aprendizagem; planejar e elaborar estratégias de integração dos meios de comunicação; mapear as práticas educomunicativas. O seu conteúdo programático está distribuído em três unidades. Na primeira unidade os alunos têm um contato com os novos modos de conhecer a linguagem audiovisual no contexto escolar. Da mesma forma acontece com as linguagens radiofônicas, jogos, Internet e educação a distância nos dois módulos seguintes. No final de cada unidade eles fazem uma atividade de campo em escolas de educação formal, mapeando as práticas educomunicativas e assessorando professores no planejamento e elaboração de estratégias de integração dos meios de comunicação na escola que envolvam a linguagem audiovisual. Ao final os alunos obtêm uma experiência intensa na relação entre a teoria e a práxis, vivenciando algumas das muitas possibilidades da educomunicação e da literacia midiática.

PALAVRAS-CHAVE

Literacia midiática; educomunicação; educação formal; tecnologias da informação e comunicação; linguagem midiática

INTRODUÇÃO

Sem dúvida, a socialização dos indivíduos passa, hoje, majoritariamente, pela comunicação e a educação, principal lugar de construção das identidades nas sociedades pós-industriais. É dentro deste contexto, desta nova sociedade com novas características, novo modo de produção, novos modos de produzir e difundir a informação, onde a comunicação se configura como a principal fonte de entretenimento e de conhecimento, que o tema deste artigo se encontra.

Neste artigo vamos analisar das experiências obtidas na disciplina Comunicação nos Espaços de Educação Formal, do Curso de Comunicação Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no interior do Nordeste do Brasil. A graduação tem uma linha de formação em Educomunicação¹, um novo campo de atuação na sociedade contemporânea, criando uma interface entre comunicação e educação, com uma formação humanística consolidada e, logo, com condições de realizar uma leitura crítica dos sistemas de comunicação e dos processos de mediação social.

Vale salientar o fato de que este curso é a primeira graduação do país com linha de formação em Educomunicação, seguido cronologicamente da graduação da Universidade de São Paulo (USP), com as diferenças de que o curso da UFCG é um Bacharelado e o curso da USP uma Licenciatura. Mas ambos têm as pesquisas do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da USP como base da sua criação.

Esta disciplina é oferecida nos primeiros períodos, dos cursos diurno e noturno, e visa o planejamento e elaboração de estratégias de integração dos meios de comunicação, com as múltiplas linguagens e suas tecnologias, no cotidiano e no espaço escolar, bem como o assessoramento a professores, organização de acervo, desenvolvimento de e organização de infra-estrutura para mediações.

SOBRE O CURSO

O curso de Comunicação Social da UFCG é um bacharelado que tem uma linha de formação em Educomunicação, foi criado em 2010 e tem hoje cerca de 300 alunos. Trata-se de uma proposta político pedagógica de caráter inovador, que atende às demandas de uma área nova de atuação profissional voltada à formação de gestor de processos comunicacionais dentro da convergência dos campos educação/comunicação.

¹ Educomunicação é a nomenclatura mais usada na América Latina.

Temos como objetivo formar um profissional com capacidade crítica enquanto agente de transformação social, compromisso ético em sua atividade profissional, perspectiva acadêmico-científica da realidade e com capacidade empreendedora para buscar novos campos de atuação. Buscamos também despertar o desenvolvimento de visão empreendedora no desempenho profissional, incentivar a integração e a inserção nas comunidades locais e regionais, com compromisso no desenvolvimento da cidadania, bem como lidar com a realidade do uso das tecnologias em sala de aula e/ou à distância e produzir mídias educativas. Nossos alunos são preparados para planejar e realizar a gestão de projetos educativos e culturais em contextos de educação formal ou não formal, instituições públicas e/ou privadas e atuar diante da crescente ampliação de canais estatais, comunitários, e educativos de rádio e televisão e novas mídias.

No espaço da educação formal (comunicação educativa no espaço escolar, como metodologia de gestão ou de produção) reconhecemos que, ambas as abordagens — a educativa e a comunicativa — se tornam indissociáveis quando abandonamos a ortodoxia conceitual presente em um e outro campo, assumindo o caráter inter-relacional das ações educomunicativas como preocupação maior de criar, ampliar, consolidar e flexibilizar canais de comunicação multidirecionais e polifônicos no contexto dos ambientes em que acontece o processo educativo.

OBJETIVOS

Pretendemos analisar a relação da mídia na educação e seus impactos nas práticas educativas, penetrando num meio muito sutil e delicado, inter e transdisciplinar dos estudos da educação e suas interfaces com a cultura, mídias e as práticas educomunicativas², no campo da literacia midiática, colocando à disposição dos educadores e educandos uma multiplicidade de meios para ajudar no processo educativo.

Partimos da percepção de uma necessidade de diálogo entre linguagens e conteúdo das mídias e as práticas educacionais críticas, da escola como mediadora e espaço de leitura crítica e, também, local de produção e endereçamento de respostas às mídias. Sendo a cultura midiática a primeira cultura da criança, o papel da escola é fazer a transição desta para uma cultura elaborada.

² Educomunicação - Novo campo que trata da inter-relação comunicação/educação como um campo de intervenção social na construção de ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos nos espaços da educação formal e informal.

Através de uma abordagem interdisciplinar integrada este projeto visa ampliar e agregar diferentes áreas de conhecimento, como a educação, a comunicação, a sociologia, para discutir novas formas de abordagem do campo midiático dentro e fora do espaço da educação formal, aproximando a comunidade, lhe dando vez e voz dentro do processo dessa pesquisa.

BASE TEÓRICA

Este artigo leva em consideração o crescimento e reconfiguração tanto dos meios de comunicação, a partir das mudanças tecnológicas sociais e culturais da região, quanto do ensino em comunicação no que diz respeito à sua interface com o campo da educação, reconhecendo a importância dos processos comunicacionais enquanto lugares de conhecimento/saber e da inserção das múltiplas linguagens que perpassam os meios de comunicação no contexto das práticas educativas. Diante deste quadro surge a pergunta: como se dá a relação da cultura midiática dentro do cotidiano escolar?

O campo da *Educomunicação* traz uma luz para compreender como se constitui a literacia midiática³, principalmente no âmbito da formação da identidade, do imaginário e da cidadania de crianças e jovens. Para entender esse campo, que aproxima a Comunicação da Educação, é preciso buscar sua fonte numa “teia de teorias que colocam em comum ação dos agentes envolvidos nos dois lados” (Messias, 2011, p. 45). No Campo da Educação, Vygotsky, Freinet, Paulo Freire, nos dão uma base sólida para esse novo tecido em construção. Mas quando passamos o nosso olhar pelo ponto de vista da Comunicação vários aspectos podem ser levantados.

O termo Educomunicação foi cunhado pelo uruguaio Mário Kaplún (1998) quando identifica uma práxis “educativa” de alguns agentes sociais que tramitavam na inter-relação dos campos da Educação e da Educomunicação, uma práxis “educadora”. Estávamos nas décadas de 1960 e 1970, onde os efeitos das discussões lançados pela Escola de Frankfurt deram origem a pensamentos muito semelhantes, tanto na Europa quanto na América Latina.

Guilherme Orozco Gómez (México), Jesús Martín-Barbero (Colômbia), Nestor Garcia Canclini (Argentina) trazem grandes contribuições ao novo campo, mas no Brasil a principal referência é o professor Ismar de Oliveira Soares, para ele a Educomunicação é

³ Literacia midiática corresponde ao ato de educar o olhar sobre, com e através do audiovisual e da mídia em geral, incluindo o cinema. Tratando-os como meios pedagógicos, no sentido que a educação midiática ou audiovisual pode ocorrer dentro e fora da escola, através de toda a vida.

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e de rádio educativas, centros produtores de materiais educativos analógico e digitais, centros de coordenação de educação e outros. (Soares, 2002)

No Brasil, entendemos que a Educomunicação atua em sete áreas específicas (Soares, 2014), sendo elas: Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos; Educação para a Comunicação; Mediação Tecnológica nas práticas educativas; Expressão Comunicativa Através das Artes; Pedagogia da Comunicação; Reflexão Epistemológica; Produção Midiática. Dessa forma, situamos nossa reflexão nas áreas de Gestão Comunicativa dos Processos e da Mediação Tecnológica nas práticas educativas, que se encaixam mais na metodologia de intervenção prática da disciplina situada no âmbito da Educação Formal.

Sabemos também que é muito forte o impacto das tecnologias de informação e comunicação em todos os setores da sociedade, tornando-se cada vez mais necessário a observação e análise dos efeitos da mídia, principalmente no processo de socialização das crianças e jovens, categorias muito mais vulneráveis aos seus discursos.

Nesta perspectiva, traremos nosso olhar para a relação entre a mídia e a tecnologia no processo de aprendizagem e o papel da escola na sua adaptação para uma educação 3.0, para uma sociedade 3.0 da sociedade da informação e na educação dos nativos digitais. Hoje os ambientes de aprendizagem vão muito além dos muros da escola, o conhecimento é construído dentro e fora do ambiente escolar e ao longo da vida e a indústria criativa investe cada vez mais no segmento infantil, criando, produzindo e distribuindo bens simbólicos para um consumo cada vez mais voraz dos nativos digitais.

Segundo Jonassen e Rohrer (citado em Ramos, 2005, p. 5), se aprende diante de uma situação interessante, emergente de contextos reais e relevantes onde se vê a oportunidade e a necessidade de manipular as múltiplas perspectivas do problema e assim, compreender a complexidade inerente ao domínio do conhecimento, desenvolvendo a sua flexibilidade cognitiva, de modo que as novas experiências façam sentido transformando a informação em conhecimento como resultado do seu próprio esforço.

Segundo Ramos (2005), os avanços nas teorias da aprendizagem salientam sua vertente de atividade social; sugerem que o conhecimento é

socialmente construído através de um processo de negociação e interação com outros e com a sua compreensão dos fatos. Assim, a exposição a diferentes pontos de vista torna a aprendizagem mais rica que a exposição a uma visão única, a do professor.

Segundo Baccega (2003), se queremos formar cidadãos críticos, temos que nos preocupar com as relações destes cidadãos com os meios educadores para que possamos selecionar a partir do que nos chega editado, o meio adequado para a elaboração do novo, estabelecer as inter-relações entre os fatos apresentados e desenvolver o raciocínio crítico.

Desde que McLuhan lançou sua famosa frase “o meio é a mensagem” muitos especialistas têm procurado compreender como e o que se aprende com a mídia. Segundo Maria Luiza Belloni (2005, p. 52), “os jovens em sua maioria, consideram que aprenderam algo importante e sério pela televisão. Para eles a telinha tem uma legitimidade, como fonte de saber, semelhante à da escola”. Da mesma forma as crianças vão incorporando as imagens e os modelos transmitidos pela TV. Nesse contexto, a escola tem um papel muito importante na produção de conhecimento, ajudando a transformar a informação, editada e fragmentada, dos meios de comunicação em conhecimento e pensamento crítico

Para Lucia Santaella (2003), o século XXI deverá ser lembrado no futuro como a entrada dos meios de comunicação na era digital. Surge uma indústria multimídia unificada, grandes redes de comunicação e informação, formando um território abstrato, um território virtual, o ciberespaço, onde a comunidade ciberespacial cresce anarquicamente, uma sociedade informacional e comunicativa que dá suporte a essa revolução digital.

Antes mesmo de aprendermos a falar, ler e escrever já assistimos TV, transformando-a no principal agente educador e formador de opinião, causando sérias implicações no funcionamento de toda a sociedade. Para Edna Pacheco (1998) é preciso dar espaço para a criança criar, imaginar estabelecendo um elo entre as informações recebidas com a sua vida cotidiana através de um espaço lúdico.

O homem da era digital tem uma quantidade absurda de informações para serem absorvidas, informações fragmentadas para processar, entender e transformar.

Francisco Gutiérrez (1978) em sua teoria da pedagogia da linguagem total diz que: os alunos estão sempre querendo saciar sua fome de estímulos, sensações e percepções, sentem a necessidade de aprender sensorialmente, estão inclinados a captar globalmente, a conexão das imagens, das sensações e dos sons, sem necessidade de recorrer ao processo de

análise-síntese. Já Rubem Alves (2004) trata a questão do prazer na escola, do prazer em aprender. Um prazer que a escola se distancia e a televisão se apropria.

Mas é Paulo Freire (1996) com sua contribuição à teoria dialética do conhecimento, quem enfatiza que a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. Para ele a conscientização, através da educação, forma a autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade, transformando a educação em um ato político que não é neutro.

Se hoje a escola divide seu espaço de educadora com a mídia, se faz também necessário estimular a leitura crítica para que as crianças e os jovens possam compreender qual o contexto social que estão envolvidos e tentar transformar a informação fragmentada recebida em conhecimento crítico da sociedade.

CULTURA MIDIÁTICA E MEDIAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR

Existe uma necessidade de diálogo entre linguagens e conteúdos das mídias e as práticas educacionais. Através da teoria das mediações poderemos chegar a uma educação escolar participativa e atenta ao lugar que a mídia ocupa em nosso contexto cultural contemporâneo. Ao trabalhar a leitura crítica da mídia na escola temos que indagar sobre as condições de produção, os códigos de linguagem, questões ideológicas, aspectos de recepção.

Encaramos a escola como mediadora e espaço de leitura e recepção crítica e também como local de produção e endereçamento de respostas às mídias. De acordo com Citelli

A escola, enquanto instituição privilegiada no contexto da formação da sociabilidade, deve otimizar o seu papel, *ampliando o conceito de leitura e de aprendizagem*, equipando-se para entender melhor os significados e os mecanismos de ação das novas linguagens, interferindo para tratar as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa à luz do conceito de produção dos sentidos, algo que se elabora por uma série de mediações e segundo lugares específicos de constituição, que incluem interesses de grupos, valores de classes, simulacros, máscaras etc. (Citelli, 2004, p. 34)

Se faz então cada vez mais necessário ampliar a discussão sobre o tema para que se possa cada vez mais entender e criticar a televisão transformando este poderoso veículo de comunicação em mais um aliado.

EDUCAÇÃO 3.0

Hoje, a educação passa a ser uma necessidade do capital e a maneira de como ela for conduzida pode fazer a diferença no desenvolvimento de um país, desenvolvendo alguns setores econômicos, tornando-o de fato sustentável.

O modelo atual da escola é do século XIX, onde todos aprendem a mesma coisa, como numa linha de montagem, como no modo de produção da fase industrial; o professor é do século XX, onde ainda se faz muito uso das ferramentas mecânicas, fazendo as mesmas coisas todos os dias; e os alunos são do século XXI, de uma sociedade que valoriza as ferramentas digitais numa escola que proporciona pouca conexão com o mundo que vivemos, uma época onde impera uma indústria flexível, uma indústria criativa que requer habilidades e talentos individuais. Por isso se faz necessário atualizar as práticas de ensino.

Segundo Jim Lengel (2015) a escola ideal tem de entender as necessidades da criança, evitar o excesso de conteúdo e trabalhar com grupos interativos, onde uma criança explica para outra efetuando uma mudança na sua relação com a tecnologia; tem que ousar no currículo, na metodologia, no modo de compreender as possibilidades de uma nova escola para esta nova realidade.

O documentário *Do giz ao tablet* (Santo Caos, 2015) também se propõe a provocar uma reflexão sobre o novo papel da escola, sua conexão com o mundo, o acesso à informação e os novos paradigmas da tecnologia na educação. Onde o papel do professor se desloca para uma função de um provocador de perguntas, de questionamentos, curiosidades, pois para a criança toda a hora é hora de aprender, desde que elas tenham interesse no aprendizado.

As novas gerações, consomem informação e tecnologia de um modo muito diferente da dos seus pais e professores, há uma diferença abismal entre elas, pois aconteceu uma mudança profunda nas relações de poder e nem todo o mundo precisa aprender a mesma coisa. O produto escola é um produto vivo, e para sobreviver a este novo modo de produção flexível não basta introduzir o uso das tecnologias, a escola tem de mudar e se adequar e este novo modo de viver e de aprender, compreender o novo perfil dos seus alunos para poder contribuir para a construção de uma sociedade sustentável e inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

A base da disciplina Comunicação nos Espaços de Educação Formal começou a partir da percepção de que o tema tem ganhado rapidamente novos espaços. Desde 2011, por exemplo, há convites para discutir o tema Mídias e Educação Infantil (Almeida, 2011) e seus desdobramentos na Unidade Acadêmica de Educação Infantil, da UFGC. As palestras fazem parte da semana pedagógica da UAEI gerando muita discussão e interesse em aprofundar o tema entre pais e educadores. A partir destas palestras, recebemos convites para participar do planejamento pedagógico, orientando os professores a utilizarem a comunicação como recurso pedagógico, no formato de oficinas. Com o tempo, abrimos a discussão para palestras sobre *mídia, criança e consumo* para os pais dos alunos da escola. De então para cá muitos alunos da disciplina Comunicação nos Espaços de Educação Formal têm realizado projetos pedagógicos de intervenção educacional aplicada com as crianças da escola, tendo grande aceitação.

Percebemos que existe uma necessidade desta discussão devido a um despreparo dos professores para lidarem com a interface educação/comunicação nas escolas públicas e privadas. Os cursos de pedagogia não oferecem nenhuma disciplina que trate do tema. No entanto, a discussão está cada vez mais presente em congressos, encontros e simpósios, bem como em um aumento significativo de publicações de livros, artigos e *blogs*. Os pais, por sua vez, também não estão preparados para lidar com a relação mídia-criança-consumo.

PLANEJAMENTO BÁSICO DA DISCIPLINA

O objetivo geral da disciplina Comunicação nos Espaços de Comunicação Formal visa mapear as práticas educacionais que estão sendo desenvolvidas em ambientes educativos tais como escolas, entre outras instituições que lidam com a educação formal. Já os objetivos específicos visam explorar o potencial das tecnologias e da comunicação na aprendizagem, planejar e elaborar estratégias de integração dos meios de comunicação e mapear as práticas educacionais.

O conteúdo programático abrange, na primeira unidade, os novos modos de conhecer, centra-se na linguagem radiofônica, no rádio na escola (através do projeto Educomradio produzido pela NCE na USP) e na adaptação da linguagem impressa para a linguagem radiofônica.

Na segunda unidade nos centramos na linguagem audiovisual, discutimos sobre o discurso publicitário no contexto escolar, sobre o cinema e a educação, o desenho animado e a educação, a televisão e educação.

Na terceira unidade nos centramos na linguagem dos jogos, Internet e EAD, discutindo sobre a sociedade da informação, jogos e educação, informática e educação / EAD, e o RPG na escola. Em todas as unidades mapeamos as práticas educacionais, no assessoramento a professores, e no planejamento e elaboração de estratégias de integração dos meios de comunicação na escola.

RESULTADOS OU CONCLUSÕES

Ao final da disciplina os alunos obtêm uma experiência intensa na relação entre a teoria e a práxis, vivenciando algumas das muitas possibilidades da educação e da literacia midiática. A partir dos temas discutidos em sala de aula eles desenvolvem uma prática de intervenção educacional em escolas de educação formal, tendo contato com diversos atores sociais, como diretores, coordenadores, professores e alunos e têm a oportunidade de pôr em prática o conhecimento adquirido vendo os resultados imediatos da prática educacional, transformando a realidade e desenvolvendo o raciocínio crítico deles e daqueles impactados pela sua ação.

Desde 2010, já foram realizados mais de 150 projetos de intervenção dos alunos da disciplina de Comunicação nos Espaços de Educação Formal do curso de Comunicação Social da UFGC, com linha de formação em Educação. Cerca de 200 alunos estiveram envolvidos em intervenções educacionais em diversas escolas da Paraíba, desenvolvendo o seu potencial crítico e transformador e, ao mesmo tempo, transformando os ecossistemas em que atuavam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, R. (2011, setembro). *O Vídeo na Educação Infantil: Os Impactos do Uso do Vídeo nas Práticas Educativas*. Comunicação publicada nos Anais e apresentada no XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Recife, PE. Acedido em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2687-1.pdf>
- Alves, R. (2004). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, São Paulo: Ed Papyrus.
- Baccega, A. M. (2003). *Televisão e escola: uma mediação possível*. São Paulo: Editora Senac.

- Belloni, M. L. (2005). *O que é Mídia-Educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Citelli, A. (2004). *Comunicação e educação*. São Paulo: Senac.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gutiérrez, F. (1978). *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. São Paulo, Summus..
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogia de la comunicacion*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Messias, C. (2011). *Dois décadas de educomunicação - da crítica ao espetáculo*. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 2015-08-06, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-24032012-102952/>
- Pacheco, E. (1998). *Televisão, criança, imaginário e educação*. São Paulo. Ed. Papyrus.
- Ramos, M. A. (2005). *Crianças, Tecnologias e Aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva*. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Coord.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 3709-3724). Braga: CIED. Acedido em <http://hdl.handle.net/1822/33825>
- Santaella, L. (2003). *Cultura das mídias*. São Paulo: Ed. Experimento.
- Soares, I. (2002). *Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação*. *Comunicação & Educação*, 23, 16-25. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.voi23p16-25>
- Soares, I. O. (2014). *Comunicação/Educação: emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. Acedido em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf>

OUTRAS REFERÊNCIAS ONLINE

- Lengel, J. (2015). *Princípios da Educação 3.0* [Post em site]. Acedido em <http://www.inovaeduca.com.br/opinioao-jim-lengel.asp>

RECURSOS AUDIOVISUAIS

Santo Caos. (2015). *Do Giz ao Tablet: por que a tecnologia não revolucionou a educação*. Acedido em <https://www.youtube.com/watch?v=ozpEMQ5niUA>

ROGÉRIO COVALESKI

rogerio@covalski.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE);
UNIVERSITAT POMPEU FABRA (UPF)

O EXERCÍCIO DA CIDADANIA NA LITERACIA DAS NOVAS NARRATIVAS PUBLICITÁRIAS

RESUMO

A presente comunicação reflete sobre a hibridização das narrativas publicitárias, processo no qual se intensificam as intersecções entre o mercado publicitário, a indústria do entretenimento e as tecnologias interativas. Nesse cenário, a pesquisa se propõe a revisar a literatura científica para identificar o nível de influência dessas novas configurações do discurso persuasivo da publicidade sobre as audiências, sobretudo no que diz respeito aos impactos sobre a literacia mediática e ao resguardo dos direitos dos cidadãos. Diante da crescente dependência que a publicidade tem dos aparatos e das funcionalidades dos suportes interativos, investiga-se a proliferação de novos formatos publicitários que ensejam uma compreensão para além das lógicas e especificidades dos media e, nesse contexto, detém olhar sobre os novos papéis desempenhados por consumidores nas redes sociais digitais, onde passam a cumprir funções de produtores e disseminadores de conteúdos mediáticos, em diálogo com materiais produzidos e/ou patrocinados por marcas. A comunicação tem como sustentação proposições teóricas variadas, mas que estão em evidente diálogo: literacia mediática (Abreu, 2011; Potter, 1998; Kress, 2005), hipermediações e narrativas transmedia (Scolari, 2008; 2013), movimentos sociais na Internet (Castells, 2012), interculturalidade na rede (García Canclini, 2004; 2007; 2008), correlações entre educação e consumo (Baccegga, 2012), capacidade de interação dos *media* (Manovich, 2005) e o processo de hibridização das narrativas publicitárias (Covaleski, 2010). A comunicação objetiva apontar como a publicidade contribui e/ou afeta a literacia mediática dos consumidores contemporâneos e como tal fenômeno pode impactar o exercício da cidadania na sociedade atual.

PALAVRAS-CHAVE

Literacia mediática; narrativas publicitárias; cidadania; hibridização

PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS

Vinculações cada vez mais recorrentes entre os campos da Comunicação e da Educação têm contribuído para a consolidação de novos vieses investigativos e cujas denominações variam entre “educação para os *media*”, “pedagogia da comunicação”, “alfabetização digital”, “literacia mediática”, entre outros. As diferentes designações respondem às variadas visões de inúmeros especialistas que têm se debruçado sobre os temas circunscritos nessas intersecções. Lugares de pesquisa sujeitos a revisões e a atualizações conceituais. Como afirmam Amat, Santpere e Paredes (2011), as transformações rápidas, constantes e profundas geradas pelo crescimento exponencial do volume de informações levaram a um repensar teórico das funções e das organizações, não apenas dos canais que transmitem e reproduzem tais informações, mas das próprias instituições produtoras do conhecimento, que devem se adequar ao progressivo processo que em geral costumam omitir – ou pelo menos esbater – a distinção entre informação e conhecimento.

Educação; alfabetização; aprendizagem; literacia – expressões que são cultural e historicamente diversificadas e mutáveis. Assim, conceituações contemporâneas desses termos devem presumivelmente incluir os entendimentos e as competências que são desenvolvidas em relação às tecnologias de comunicação compreendidas como “novas”, sem preterir daquelas tecnologias rotuladas como “antigas”, mas que persistem e coexistem com as mais recentemente surgidas. Como é proposto por Buckingham e Sefton-Green (2001), ao se propiciar o tempo e o espaço adequado para que os aprendizes experimentem, e tragam as suas experiências culturais para a tecnologia, poderemos compreender como a sua “escrita”, a sua “produção”, desafiarão nossos conceitos de literacia.

A evolução das novas tecnologias exige dos indivíduos da contemporaneidade ao menos duas habilidades de primordial importância para um usufruto eficiente dos recursos tecnológicos atuais: a literacia digital e a literacia mediática. Enquanto a literacia digital trata do domínio das novas ferramentas que estão à disposição das pessoas em seu cotidiano, a literacia mediática enfatiza o uso sensato e responsável dessas ferramentas. Ademais, diante da presença rotineira e da acessibilidade crescente a toda a sociedade, as competências relacionadas às novas tecnologias desempenham um papel decisivo na educação, no trabalho, no lazer e, em particular, na cidadania ativa e participativa. Como entende Zacchetti (2003), a literacia mediática é um conceito de ordem superior, uma vez

que aborda várias questões levantadas pelo nível de influência e penetração que imagens e informações têm junto ao público que atingem. E com avanços tecnológicos que evoluem em escala e ritmo sem precedentes, como amenizar a influência e o fascínio das gerações que nascem sob a égide da tecnologia? A essa questão, devemos entender a literacia mediática como a capacidade do indivíduo em se comunicar de forma competente em todos os *media*, sejam antigos ou novos, além de saber como acessar, analisar e avaliar os conteúdos a que está exposto em seu dia a dia.

Convém pensarmos a literacia mediática como um contínuo de aprendizagem, a fim de atingirmos pensamento e letramento críticos acerca dos conteúdos mediáticos a que estamos expostos. Como propõe Abreu (2011), talvez devamos compreender a literacia mediática como uma ferramenta para o ensino do pensamento crítico na perspectiva de todos os textos dos *media* do século XXI, para fornecermos competências em literacia global, cívica, tecnológica e de informação e, assim, preenchermos eventuais lacunas de conhecimento. A literacia mediática pode colaborar em diversos letramentos, como no ensino da criatividade, da metacognição e do despertar da curiosidade intelectual.

Se entendermos a literacia mediática como uma perspectiva a partir da qual nos expomos aos meios de comunicação e interpretamos os significados das mensagens que encontramos, podemos supor que nós mesmos construímos nossas perspectivas de estruturas de conhecimento. Para construir essas estruturas, precisamos de ferramentas, matéria-prima e vontade. As ferramentas são nossas habilidades. A matéria-prima é a informação dos meios de comunicação e a realidade que nos cerca (Potter, 1998). Aquelas pessoas cuja capacidade de compreensão e operação mediática é ampla, são capazes de ativar um conjunto de habilidades altamente desenvolvidas. Estão aptas a inserir uma mensagem nos *media* dentro do contexto de uma estrutura de conhecimento bem elaborado e, por isso, capacitadas a interpretar qualquer mensagem em várias dimensões diferentes. Ainda de acordo com Potter, isso lhes propicia mais opções de significado. Indivíduos plenamente alfabetizados mediaticamente são instigados a classificar as opções de significado e a selecionar o que é mais útil a partir de vários pontos de vista: cognitivo, emocional, moral e estético. Assim, podemos presumir que o alfabetizado mediático tem maior controle sobre as mensagens dos *media*.

Em perspectiva contrária, aqueles indivíduos que operam em níveis mais baixos de literacia mediática dispõem de uma capacidade limitada de operar os *media*. Eles possuem interpretação mais superficial, menor

capacidade de estruturação do conhecimento e reduzida condição de correlacionar e compreender o contexto de uma mensagem mediática. Em geral, não dispõem de condição para confrontar habilidades; entendem as mensagens dos *media* como axiomas, sobre os quais não cabem questionamentos ou relutâncias.

Como resultado, é improvável que as pessoas com níveis mais baixos de literacia mediática consigam construir múltiplos significados a partir de uma mensagem dos *media*, por isso acabam se tornando muito mais propensas a aceitar o significado superficial da própria mensagem. Diante disso, tais indivíduos são menos capazes de identificar distorções, de entender controvérsias, de apreciar ironias ou sátiras, ou de desenvolver sua própria visão pessoal do mundo.

Ainda apoiados na leitura de Potter (1998), podemos encerrar tal compreensão sobre a necessidade de nos desenvolvermos como letrados mediáticos quando percebermos o poder que passaremos a deter a partir de nossa capacidade de controlar nossas crenças e comportamentos tal qual aceitamos como corretos, sem levarmos em conta os padrões estabelecidos e massivamente sugeridos, de modo dominante e impositivo, pelos *media*.

MUDANÇAS, ACESSIBILIDADE E DESIGUALDADES

Na busca pelo entendimento de qual o estágio da literacia mediática da população é inquestionável ponderarmos acerca da exclusão digital, ainda capaz de gerar desigualdades aos cidadãos. Seja afetando o acesso à informação ou influenciando na competitividade profissional e na preservação dos direitos básicos de cidadania. García Canclini (2004) afirma que quem não estiver conectado estará excluído de maneira cada vez mais intensa. A exclusão digital tende a aguçar os contrastes entre regiões, países e grupos sociais. Os países menos digitalizados ficarão aquém das possibilidades propiciadas pela globalização em termos de comércio, valor agregado à produção, à presença cultural, à liderança política, ao crescimento econômico e, acima de tudo, ao bem-estar social.

García Canclini defende que se faz necessário educar para o interculturalismo – que vai além de uma educação multicultural, simplesmente. A interculturalidade incentiva a continuidade dos pertencimentos étnicos, de grupos e nacionais, juntamente com um acesso direto aos repertórios transnacionais difundidos pela comunicação massiva. Com a combinação de múltiplas telas – televisão, computadores, videogames, dispositivos

móveis –, as novas gerações estão familiarizadas com o modo digital de experimentar o mundo, com estilos e ritmos próprios de inovação dessas redes, e a consciência de pertencer a uma região mais ampla do que o próprio país onde vivem. Atuam em um tempo e espaço em que podem estar interligados por diferentes realidades e se veem diante de um conhecimento que envolve a socialização e o aprendizado das diferenças entre o discurso e a prática dos direitos humanos interculturais.

Um obstáculo para esse aprendizado é a participação desequilibrada nas redes de informação, combinadas com a distribuição desigual de recursos de mídia e de mensagens a partir dessas culturas com as quais estão interagindo. Como construir uma sociedade do conhecimento (global), onde poderosas culturas históricas, com centenas de milhões de falantes, são excluídas dos mercados? – questiona García Canclini (2004).

É inegável como a tecnologia digital está alterando as bases do saber e do fazer comunicacional, atesta Scolari (2008). No campo do saber, as transformações geraram novos debates e integraram novos interlocutores às redes conversacionais. No que diz respeito ao modo de fazer, as transformações incluem todas as etapas do processo comunicacional, indo da disseminação de uma lógica de produção cooperativa – o autor cita como exemplos o jornalismo participativo, o *open sourcing*, as trocas *P2P* – até o surgimento de novas rotinas produtivas e perfis profissionais, passando pelas novas textualidades e alterações nas formas de consumo.

Mas o ato de consumir se relaciona de que forma com o nível de discernimento mediático ou com a capacidade de atuar criticamente do cidadão, como reflete Baccega?

O consumo relaciona-se fortemente com a educação, formal ou não, processo social no qual se pode formar o cidadão crítico. Para tal formação, para que o sujeito consiga ser atuante na construção de nova realidade social é imprescindível que ele tenha condições de relacionar-se reflexivamente com o consumo. Dizemos que ele está no bojo do campo comunicação/ educação por ser esse locus privilegiado da formação dos sentidos sociais palco da guerra permanentemente entre o que existe e o que há de vir, território da luta entre as agências, na disputa pela constituição dos significados sociais, incluindo o próprio consumo e dos valores que vão se resignificando de acordo com o espaço e tempo da práxis. É aí que podemos ganhar muitas batalhas, num processo cumulativo para a mudança, usando a arma do conhecimento. (Baccega, 2012, p. 254)

Mas, como alerta García Canclini (2008), à medida que a fragmentação do espaço urbano privatizado permite que uma minoria reduza suas relações com “as massas”, por meio da segmentação e mercantilização da comunicação, direciona-se o consumo e distinguem-se as camadas sociais. Com o enfraquecimento do papel atribuído ao poder público para garantir a democratização da informação e da socialização dos bens científicos e artísticos de interesse coletivo, percebemos que esses bens se tornam inacessíveis à maioria. Quando essas transformações não implicam democratização política e cultural, a obliquidade que propiciam no poder urbano e tecnológico torna-se, mais que dispersão pluralista, hermetismo e discriminação, pontua García Canclini.

Passemos ao ponto da reflexão sobre como atuamos e ganhamos poder quando desempenhamos nossos novos papéis na sociedade em rede.

PARTICIPAÇÃO E PODER NA REDE

Castells (2012) conceituou que vivemos em uma “sociedade em rede”, na qual o poder é multidimensional e está organizado em torno de redes programadas em todos os campos da atividade humana, de acordo com os interesses e valores de seus atores empoderados. Essas redes de poder têm exercido influência na mente humana predominantemente por tramas de comunicação multimidiáticas. Portanto, defende o autor, as redes de comunicação são fonte decisiva para a construção de poder.

Logo, para compreendermos a atuação e a participação das pessoas nas redes de comunicação e, assim, vislumbramos aspectos que se relacionam à literacia mediática, devemos entender que tal poder é exercido por meio da programação e conexão das redes. Desse modo, o contrapoder partiria da tentativa deliberada de alterar as relações de poder por meio da reprogramação de redes em torno de interesses e valores alternativos ou pela interrupção das conexões que exercem papel dominante, criando-se redes de resistência e mudança social. Os atores dessa mudança social, necessariamente, são aqueles empoderados mediaticamente, que podem exercer influência decisiva com o uso de mecanismos de construção de poder. A produção de conteúdos autônomos pode conceder aos cidadãos da sociedade em rede novos paradigmas, subvertendo a prática usual de comunicação, ocupando os *media* e produzindo e disseminando suas mensagens.

Mas, talvez, esses sejam sinais da cultura pós-moderna, não como um reflexo da alienação e falta de sentido, mas da diversidade de pensamentos e da criatividade expressiva. Como lembram Buckingham e

Sefton-Green (2001), para descrevermos o processo contemporâneo de consumo e produção, lembremos que nele somos, simultaneamente, “leitores”, “escritores”, e “jogadores”.

Isso nos leva ao conceito de hipermediações, proposto por Scolari (2008). Para entendê-lo, devemos ir além do processo de produção ou das novas textualidades. Devemos mergulhar nas novas dinâmicas de consumo. As hipermediações nos trazem novas modalidades interpretativas e se relacionam diretamente com as práticas de leitura “intensiva” e “extensiva”. Scolari esclarece que:

As leituras intensivas são profundas e se focalizam em um meio por vez (ler um livro, assistir a um filme, escutar um disco) enquanto que as extensivas são mais superficiais e se caracterizam por um consumo multimidiático. ‘Surfar’ na Internet é atualmente uma das experiências mais evidentes de leitura extensiva. (Scolari, 2008, p. 288)

As tecnologias digitais atenuam as fronteiras entre os papéis exercidos por consumidores e produtores, colaborando para romper com um paradigma histórico que ditou o modelo de comunicação dos *media* massivos. E continua,

O conceito de audiência elaborado pelas teorias da comunicação de massa a cada dia perde algo de seu sentido nos ambientes digitais marcados pela personalização dos conteúdos, pelo consumo assíncrono e pelas trocas muitos a muitos. As tecnologias participativas aprofundam ainda mais este processo ao oferecer ao usuário a possibilidade de criar e distribuir seus próprios conteúdos. Uma teoria das hipermediações deveria refletir sobre o conceito de audiência e avaliar possíveis alternativas conceituais para nomear essas comunidades de prosumidores em rede. (Scolari, 2008, p. 289)

É senso comum que novas categorizações precisam ser elaboradas para dar conta de organizar o pensamento reflexivo acerca do panorama comunicacional atual, enquadrando as novas formas de consumo, produção e reprodução textual. Como corrobora García Canclini (2007), o internauta é um ator multimodal que lê, vê, escuta e combina materiais diversos, procedentes de leituras e de espetáculos. A máxima que ainda insiste em pôr o leitor do lado dos ativos, pensando, e o espectador do lado dos passivos submissos – lógica que nunca se sustentou –, acaba de cair quando leitura e espetáculo se combinam no internauta. Para o autor,

ser internauta aumenta, para milhões de pessoas, a possibilidade de serem leitores e espectadores.

Sobre a capacidade de interação dos novos *media*, Manovich (2005) reforça e lembra que, ao contrário do que sucedia com os suportes mediáticos mais antigos, que eram estanques, agora os usuários podem interatuar com o objeto mediático. Nesse processo de interação, o usuário pode escolher quais conteúdos lhe serão exibidos ou por quais caminhos seguirá, criando, assim, uma obra única, personalizada e customizada aos seus interesses de consumo mediático. Nesse sentido, o usuário torna-se coautor do trabalho.

Embora seja relativamente fácil especificar as várias estruturas interativas utilizadas nos objetos dos novos *media*, é muito mais difícil abordar teoricamente as experiências que os usuários têm delas. Este aspecto da interatividade continua sendo uma das questões teóricas mais difíceis levantadas pelos novos *media* de comunicação. (...) Toda a arte clássica, e mesmo a moderna, é “interativa” de várias maneiras. As elipses na narrativa literária, os detalhes ausentes nos objetos da arte visual, e outros “atalhos” da representação exigem que o usuário complete a informação que falta. (...) Os *media* e a arte moderna têm feito avançar cada uma destas técnicas, convocando o espectador a novas demandas físicas e cognitivas. (Manovich, 2005, pp. 103-104)

Destarte, não podemos deixar de relacionar a relevância dos avanços tecnológicos que propiciaram a capacidade de interação e que contribuem com a literacia mediática, pois sem tais instrumentos de intervenção nos conteúdos dos *media*, o gozo da cidadania estaria muito aquém do que percebemos na atualidade. Os novos *media* trazem um potencial de ação para “escritores e leitores”, “criadores de textos” e “reconfiguradores de textos”; a isso se refere Kress (2005), que, à verdade, a facilidade tecnológica coincide com as mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas, todas as quais estão produzindo conjuntamente essa mudança e nos convidando – de modo premente – a produzirmos conteúdos, interagirmos com os *media*, exercermos nossos direitos de consumidores e, quiçá, gozarmos nossa cidadania.

OS MEDIA E AS NARRATIVAS PUBLICITÁRIAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos debruçarmos sobre os estudos que avaliam o papel dos *media* a partir do ponto de vista das narrativas publicitárias, devemos ter em

conta que a literacia mediática precisa, para ser analisada, que a mensagem mediática seja dividida, desconstruída. A partir daí poderemos estudar seus componentes e entendermos como ela foi construída. Em geral, o público leigo, sobretudo o de gerações mais velhas – em sua maioria –, mostra-se pouco capacitado a analisar publicidades, programas de televisão, filmes ou páginas *Web* com o devido discernimento crítico. Diferente panorama é percebido junto ao público mais jovem, incluindo os chamados “nativos digitais”. Como destaca Baker (2008), em anos recentes, os jovens passaram a produzir conteúdos e compartilhá-los, principalmente quando isso representa um aumento de sua popularidade e relevância social entre seus pares. Este fato por si só ajuda a explicar a explosão de popularidade de sites com conteúdos gerados pelo usuário, como o YouTube, Flickr, Tumblr, Instagram, entre muitos outros. O *storytelling* digital – o uso de ferramentas digitais para contar histórias – tem se tornado popular nas escolas porque o liga à narrativa tradicional com o uso da produção visual e a veiculação mediática. Evidencia-se a formação de um público capacitado a produzir conteúdos a serem compartilhados; um público que passa, na própria escola, pelos letramentos digital e mediático.

Para educarmos os jovens cidadãos mediaticamente, sobretudo no que diz respeito ao conteúdo publicitário a que cotidianamente estão expostos, é importante ressaltarmos alguns princípios fundamentais da literacia mediática que se relacionam às mensagens e aos conteúdos disseminados pelos *media*, como propõe Baker (2008): todas as mensagens mediáticas são criteriosamente construídas; as mensagens são construídas usando uma linguagem criativa e persuasiva seguindo um conjunto próprio de regras, técnicas e linguagens; pessoas-alvo das mensagens experimentam o mesmo conteúdo mediático de modo distinto; os *media* têm valores e pontos de vista próprios e que são incorporados no conteúdo que veiculam; a maioria das mensagens mediáticas é organizada para obtenção de lucro e/ou poder.

Na esteira desses princípios, um rol de críticas sociais irrompe. A capacidade persuasiva e de penetração da publicidade se tornou preocupação e alvo constante de críticos sociais. Alguns deles consideram como manipuladores inescrupulosos os anunciantes que se valem de recursos persuasivos, por vezes diluídos e disfarçados em conteúdos de entretenimento, com a única finalidade de alcançar vendas e obter lucro, a que preço for. Outros, consideram louvável como alguns anunciantes cumprem um papel de responsabilidade social pela manutenção da economia, mesmo quando impulsionados por uma criatividade que incentiva o consumo desenfreado. Potter (1998) nos lembra de que a análise conjuntural da publicidade nos

expõe a um objeto de investigação que é ambíguo e dinâmico, para o qual, sem dificuldade, podemos supor aspectos negativos e positivos – tendo em conta os diferentes pontos de vista e interesses dos atores envolvidos no processo de produção, divulgação e consumo.

As críticas mais frequentes à publicidade dizem respeito a variadas percepções do público, em geral, a maior parte delas é controversa, pois não é raro encontrarmos pessoas que se posicionam favoravelmente ou contrariamente a cada uma delas. Isso é flagrante em comentários postados nas redes sociais digitais, por exemplo, espaço que tem constituído um “muro de lamentações” ou um “altar de louvor” de experiências de consumo, sejam elas lamentáveis ou aprazíveis. Potter (1998) enumera sete problemas, cuja diferença de posicionamento sobre eles pode ser atribuída a filosofias subjacentes a outros aspectos, que vão além da publicidade em si: a publicidade avilta a língua vernacular; torna-nos muito materialistas; instiga-nos a consumir o que não precisamos; por vezes, é ofensiva ou de mau gosto; por vezes, é excessiva ou abusiva; por vezes, contribui na perpetuação estereótipos; anunciantes deveriam ser mais socialmente responsáveis.

Com motivação essencialmente comercial, à publicidade interessa conquistar e persuadir uma audiência e induzi-la ao consumo do que anuncia. Mas, como toda atividade profissional, também está sujeita a uma combinação que envolve legislação, autorregulação e crivo da opinião pública. Seguramente, é uma das áreas mais controversas da atividade mediática, pois dentre seus públicos-alvo estão muitos indivíduos que não dispõem da devida capacidade cognitiva para interpretação de suas mensagens – é o caso das crianças. Para White (2003), a indústria da publicidade é sensível sobre as alegações de uso inapropriado de crianças em suas mensagens. Mas, como há problemas com o conceito de autorregulação na publicidade, os mecanismos só estão equipados para lidar com violações graves das regras, enquanto os principais problemas resultam do efeito acumulativo dos estereótipos banais que são usados recorrentemente e sem sanção. Ademais, os códigos da linguagem publicitária, muitas vezes, carecem de noções básicas de “bom gosto” e “decência”. Mas como imputar restrições a uma forma de comunicação que pressupõe, em seu processo criativo, liberdade de expressão e se baseia em conteúdos polissêmicos, sustentados por poderosas imagens indutoras ao consumo? Além disso, em uma era de comunicação global, qualquer material preparado no contexto de uma região ou país pode ser transmitido a qualquer outra parte do Mundo, onde prevalecem diferentes valores e expectativas culturais.

Nesse enfrentamento, tendo de um lado cidadãos empoderados com os recursos de interação e disseminação das novas tecnologias e, de outro, o discurso de viés dominante de alguns anunciantes que insistem em prorrogar a lógica da comunicação massiva, assistimos ao surgimento de uma nova geração de consumidores: os prosumidores mediáticos. Como define Scolari,

São estes prosumidores que se apropriarão de um mundo narrativo e o estenderão criando novos personagens e aventuras. Também desfrutarão criando textos curtos como continuações falsas, paródias e recapitulações de poucos minutos. É fundamental que os produtores de uma narrativa transmedia não vejam esses prosumidores como um bando de piratas textuais que lhes roubam seus conteúdos; não só deveriam protegê-los, como também conversar com eles e lhes dar espaço onde possam se expressar. (Scolari, 2013, p. 223)

E assim seguimos, buscando compreender como as práticas persuasivas presentes em narrativas publicitárias – na atualidade, diluídas em conteúdos mediáticos de entretenimento e passíveis de interação –, contribui e/ou afeta o “letramento” dos consumidores contemporâneos impactados por esses discursos persuasivos. E como isso implica na constituição da cidadania na sociedade atual. Um porvir que inspirará muitas pesquisas acerca da literacia mediática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, B. S. de. (2011). *Media literacy, social networking, and the Web 2.0 environment for the K-12 educator*. New York: Peter Lang.
- Amat, A. F., Santpere, E. & Paredes, O. (2011). Educar para la paz aprendiendo a leer críticamente. In E. Aldás; J. I. M. Galán & F. A. Ali (Eds.), *Comunicación para la paz en acción: periodismos, conflictos, alfabetización mediática y Alianza de Civilizaciones = Communication for peace in action: journalism, conflicts, media literacy and Alliance of Civilizations* (pp. 217-236). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Baccega, M. A. (2012). O consumo no campo comunicação/educação: importância para a cidadania. In R. M. Rocha & V. Casaquei, *Estéticas midiáticas e narrativas do consumo* (pp. 248-267). Porto Alegre: Sulina.
- Baker, F. W. (2008). *Political campaigns and political advertising: a media literacy guide*. Westport: Greenwood Press.

- Buckingham, D. & Sefton-Green, J. (2001). *Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture*. In R. Kubey (Ed.), *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives. Information and Behaviour, Volume 6*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid: Alianza Editorial.
- Covaleski, R. (2010). *Publicidade híbrida*. Curitiba: Maxi Editora.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, N. (2008). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Kress, G. R. (2005). *El Alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Aljibe.
- Manovich, L. (2005). *El Lenguaje de los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- Potter, W. J. (1998). *Media literacy*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- White, A. (2003). Raising Media Professionals' Awareness of Children's Rights. In C. von Feilitzen & U. Carlsson. *Promote or protect?: perspectives on media literacy and media regulations* (pp. 249-255). Göteborg: UNESCO, Göteborg University.
- Zacchetti, M. (2003). Media Literacy and Image Education. A European Approach. In C. von Feilitzen & U. Carlsson. *Promote or protect?: perspectives on media literacy and media regulations* (pp. 63-68). Göteborg: UNESCO, Göteborg University.

RUI PEREIRA

ruiampereira@gmail.com

CENTRO DE ESTUDOS COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE – UNIVERSIDADE DO MINHO

LITERACIA CRÍTICA MEDIÁTICA (LCM) ENQUANTO EDUCAÇÃO PARA O MUNDO

RESUMO

Tomando como ponto de partida a ideia de necessidade de uma “iconoclastia geral” (Pereira, 2011) na formulação da questão de uma “Literacia Crítica Mediática”, o presente artigo discute aspetos de filiação dessa atitude numa perspetiva mais ampla e radical, refletindo todavia, a partir de Gadamer (sobre “o conceito de preconceito”), Sloterdijk (fronteiras entre “crítica” e “cinismo”) e Rorty (educação e “ironia”), a questão dos eventuais limites para uma tal perspetivação. O exercício reflexivo central inspira-se em trabalhos de Postman (“narrativas correntes” e “narrativas alternativas” em educação) e do filósofo e filólogo espanhol García-Calvo (em torno do binómio “crença”/“desconfiança”, atualizando a tradição das chamadas filosofias da suspeita - Marx, Nietzsche e Freud - oriundas do século XIX).

PALAVRAS-CHAVE

Literacia mediática; educação; crítica; radicalidade

“parece que el análisis mismo nos obliga a pensar en lo que podría no ser esto” (García Calvo, 1993, p. 64)

A proposta de uma “iconoclastia geral” enquanto aposta (sem dúvida, de risco) na abordagem do que aqui se chama uma Literacia Crítica para os *Média* (LCM) foi já enunciada noutra local (cf. Pereira, 2011). Por razões práticas, dá-se por aqui reproduzido esse material que posteriores aprofundamentos não parecem invalidar substancialmente. Outro modo de dizer o significado que aqui pretende dar-se à presente ideia de LCM seria assumir a sua filiação no que Domingos (2014, pp. 101 e ss.), ao falar do programa científico de Pierre Bourdieu, chamou uma “política de subversão simbólica”.

Abordar-se-á o que podem ser alguns ingredientes de uma educação crítica *sobre os media* (e não *para os media*), designadamente numa perspetivação transdisciplinar (em que convergem e se interpenetram propedêuticas da filosofia e da educação *em* cidadania – que não *para* a cidadania). E ilustrar-se-ão com algumas abordagens críticas diferentes problemáticas centradas em mundividências mais amplas cuja radicalidade tende a excluí-las da discursividade hegemónica dos regimes e dos seus discursos públicos, remetendo-as para as periferias políticas ou para as clausuras académicas. Concretamente falar-se-á das perspetivações críticas de Sloterdijk, García Calvo e Neil Postman.

Preliminarmente, ter-se-á em conta que o âmbito de aplicação deste trabalho, quer pelos seus pressupostos teóricos quer pela natureza das matérias por ele enunciadas, não tem como destinatários diretos os alunos (crianças e jovens), mas sim os professores e formadores. Com efeito, não parece plausível que qualquer abordagem crítica possa ocorrer sem que as respetivas estruturas de mediação (professorado, currículos, etc.) tenham contactado e refletido sobre as múltiplas problemáticas da crítica.

Introdutoriamente ainda, dir-se-á que uma educação crítica sobre os *media* não deve, sem o risco de com isso perder a sua dimensão propriamente crítica, assentar nuclearmente, mas sim e apenas complementarmente, na promoção de estratégias de aproximação essencialmente técnica às produções jornalísticas e mediáticas em geral, centradas nos recursos tecnológicos disponíveis, passando pelas visitas formais de escolas às salas de redação ou por conversas de circunstância com jornalistas que tendem a dar “aos miúdos” o ponto de vista oficial, laudatório e aventuroso, da “profissão”. Do mesmo modo, só muito escrupulosamente concebidas podem as estratégias de simulacro de atividade jornalística nas escolas filiar-se não numa educação acrítica para os *media*, mas numa, no presente entendimento necessária, perspetiva crítica sobre os *media*.

CRÍTICA: DIFICULDADES E FECUNDIDADES

O ponto de vista que aqui se adota implica integrar o “sistema” mediático produtor de “auto-irritação da sociedade” (Luhmann, 2005, p. 63) numa discussão ampla e centrada nas articulações entre um sistema geral de poder (qualquer que ele seja) e o conjunto de dispositivos comunicacionais de produção e reprodução de discurso público para grandes massas nele existente.

Daqui e de imediato decorrem a necessidade de discutir o processo social e comunicacional de reprodução social do discurso público bem

como, e de modo mediato, a necessidade de discutir a própria natureza do regime ou sistema geral de poder.

No primeiro caso, trata-se, como bem enuncia Manuel Pinto de:

Interrogar o mundo e a multiplicidade dos ecrãs, penetrando nos territórios que lhe ficam a montante e a jusante; inquirir sobre as opções, os caminhos e os objetivos que configuraram um determinado produto multimédia [...] aperceber-se dos modos socialmente diferenciados como as mesmas mensagens são recebidas e apropriadas [...]; viajar pelo domínio da criação, dos critérios de escolha [...]; aprender a reconhecer a multiplicidade e riqueza das enunciações do mundo e da vida e [...] a multiplicidade e amplitude dos silêncios e das formas de silenciamento. (Pinto, 2002, p. 11)

No segundo, trata-se da necessidade de descortinar o que dá conteúdo a uma determinada “descrição” (Rorty) do sistema de poder em questão para além das formas pelas quais este procura dar-se a ver. Com efeito, podem encontrar-se descrições do Chile de Pinochet como a sangrenta ditadura que efetivamente constituiu, assim como dela podem encontrar-se descrições que a narram pelo prisma do “milagre económico”, no âmbito da apologia da primeira experiência do que viria a chamar-se o “neo-liberalismo”. Infante (1987, p. 11) fala por exemplo de “uma política deliberada de integração no mundo (...) que ampliou o horizonte dos chilenos (...) num ambiente que favoreceu a iniciativa individual, a criatividade, a inovação a audácia e a capacidade empresarial”¹.

Parecerá seguro, para quem tenha um conhecimento histórico mínimo do brutal regime de Augusto Pinochet, que este tipo de textos possa soar a propaganda barata de uma ditadura banal, circunstância cuja crueza lhe depreciaria o valor ilustrativo. Nesse caso, porém, e procurando pistas mais sofisticadas de redescrição dos regimes de oligarquia liberal a que chamamos “democracias”, encontrar-se-ão, em contraste não menos profundo com as autodescrições oficiais destes regimes, situações de progressivo e dramático agravamento das injustiças sociais, das iniquidades económicas, bem como de dissipação ética e desmobilização política que só muito palidamente podem espelhar o ideário e a *praxis* democráticos tal como pelos próprios reivindicados².

¹ Para outro exemplo no mesmo sentido, embora de carácter mais académico ver Bardón, Carrasco & Vial (1985).

² Para uma discussão da questão “oligarquia liberal”/“democracia” ver Pereira (2013, pp. 17-80).

Em qualquer dos casos o que existe parece ser um fenómeno de natureza idêntica, i.e., uma ilustração da tensão entre as necessidades de coesão social/manutenção dos regimes e a perigosidade relativa do desenvolvimento de uma crítica no sentido “forte”, como lhe chama Tristan McCowan, autor para quem:

Em muitas democracias liberais, há liberdade para escolher [...] Mas isso tudo existe dentro de uma estrutura mais profunda que define o que é e o que não é possível. Uma forma fraca de cidadania crítica não iria além de sujeitar os actuais atores políticos e as políticas ao exame crítico; uma forma forte avaliaria também a forma de governo, a constituição, o sistema económico e outras estruturas centrais da sociedade. (McCowan, 2006, p. 147)

A distinção entre uma crítica “forte” e uma crítica “fraca”, tal como esta segunda surge genericamente enunciada nos documentos institucionais, governamentais e supra-governamentais sobre estas temáticas, situa-a McCowan, um defensor confesso da perspectiva “forte”, no facto de que, de um “modo geral, as entidades políticas (...) permitem o questionamento crítico somente até certo ponto, e [...] suprimirão o exame crítico quando sua sobrevivência estiver ameaçada” (McCowan, 2006, p. 150).

Ora, enraizando-a não nas teses revolucionárias de Marx, Bakunine ou Lenine, mas sim na filosofia política de Locke, uma crítica “forte”, deverá pelo contrário seguir a

Tradição de exame crítico [baseada] na asserção do direito e do dever das pessoas de mudar ou remover um governo que não esteja defendendo seus interesses (...) Esses requisitos exigem uma educação que não vise galvanizar a lealdade, mas sim estimular uma atitude crítica em relação ao Estado e suas instituições. (McCowan, 2006, p. 141)

Todavia, também o argumento de necessidade de coesão social tem a sua tradição e não pequena. Chamando-lhe a “abordagem conformista”, McCowan (2006, p. 141) descreve-a como a necessidade de “incutir nos jovens certas convicções inabaláveis”, que podem incluir “o amor pela nação (...) o respeito à lei, pelo bem da ordem e da segurança; e o apoio às instituições e ao governo atual, a fim de garantir o funcionamento eficaz do sistema político”. E se faz remontar as suas origens à generalização dos sistemas públicos de ensino, a partir do século XIX, que constituíam instrumentos de promoção da lealdade política, sublinha McCowan (2006, p. 141) o facto de “os estados-nação que têm democracias estabelecidas

se[rem] hoje mais subtis ao promover o nacionalismo nas escolas” embora os respetivos “sistemas educacionais [mantenham] a coesão nacional como objetivo central”.

Na tradição chamada “conformista”, e citados por aquele mesmo autor, Winch enfatiza a objeção frequentemente levantada, segundo a qual “é necessário educar os alunos dentro de determinada tradição de conhecimento antes de ensiná-los a questioná-la”; Galston, sublinha muito explicitamente como objetivo de toda a educação cívica (no seio da qual se inserem na perspetiva aqui defendida as questões de literacia mediática) “a formação de indivíduos que sejam realmente capazes de conduzir suas vidas dentro de sua comunidade política e de apoiá-la”; e Callan aponta, por fim, os perigos de a crítica vir a desembocar num “ceticismo epistemológico (...) politicamente estéril” conducente mais à “desmobilização do que à mobilização política” (Winch, Galston e Callan, citados em McCowan, 2006, pp. 147, 145 e 149).

Ao invés, sustenta McCowan (2006, p. 149), se é decerto “mais difícil construir a coesão em torno de princípios abstratos do que em torno de um simbolismo emocional de terra, raça e nação”, já uma “população acentuadamente crítica também pode ser muito coesa, enquanto estiver unida por alguma outra forma de lealdade” (McCowan, 2006, p. 153), sugerindo este autor, na esteira de outros, que o princípio da coesão de base crítica deve jogar-se em torno de “uma conceção de justiça que inclua, de alguma forma, a consideração de todos os cidadãos como iguais” (McCowan, 2006, p. 144), implicando isso “não apenas compreender - mas também opor-se ativamente a abusos da justiça, ou seja, rejeitar leis injustas e remover governos ineficazes” (McCowan, 2006, p. 144).

Constatando, por seu lado, que as “políticas de educação para a participação frequentemente ostentam um preconceito apolítico”, Reinhold Hedkte e Tatjana Zimenkova (2013, p. 3) pugnam por uma reflexão teórica em torno daquilo a que se está a chamar “crítica”, designadamente nas programações oficiais destas matérias, pelo que uma tal reflexão, ao concentrar-se nas “diferenças na teoria, política e práticas de participação”, pode revelar acerca dos “pressupostos ocultos, pontos cegos e preconceitos estruturais por trás da grande narrativa da participação” (Hedkte & Zimenkova, 2013, p. 5). A perspetivação de Hedkte e Zimenkova é especialmente rica ao consagrar também entre os direitos de participação o direito de não-participação e ao assumir a necessidade de “repolitizar a política de educação para a participação, descobrindo-lhe o seu carácter profundamente político, contingente e controverso” (Hedkte & Zimenkova, 2013, p. 5).

Estes mesmos autores enumeram quatro categorias analíticas destinadas a determinar em que medida a reflexão, os programas e o trabalho desenvolvidos caminham, ou não, efetivamente, nesta direcção (“teoria”, “diferenciação”, “política” e “subjectividade”):

Centramo-nos em quatro questões chave [...]: 1) Estarão os debates em torno da participação a ser adequadamente levados em conta (teoria)? 2) Pode a orientação predominante para a unidade e a coesão ser mantida ou tem, pelo contrário, que se orientar para a diferença e a controvérsia (diferenciação)? 3) Que lugar está reservado à política nas políticas e práticas sobre educação participativa (o político)? 4) Estarão os sujeitos a ser restringidos a formulações pré-fabricadas de participação ou são eles, ao invés, sujeitos políticos capacitados para desenvolver o seu próprio entendimento das coisas e a sua mudança (subjectividade)? (Hedkte & Zimenkova, 2013, p. 4)

Entende-se aqui o “politizar” a crítica na educação, de que acima se falava, no sentido que McCowan (2006, p. 152) sublinha ao dizer que não se trata de “necessariamente promover a *crítica* ao governo ou às instituições do Estado, já que, em alguns casos, eles são perfeitamente adequados”. Acrescentando, de resto, este investigador (McCowan, 2006, p. 152) que “é tão errado que um programa educacional parta da premissa de que as sociedades são necessariamente corruptas quanto da premissa da necessidade de aceitar este facto”.

Lembre-se a este propósito o conceito de “preconceito” em Gadamer (2002, p. 80), para quem é necessário “deixa[r] morrer os preconceitos de natureza particular e permit[ir] o surgimento daqueles que possibilitam uma verdadeira compreensão”, constituindo “tarefa propriamente crítica da hermenêutica, distinguir os verdadeiros preconceitos dos falsos”. Acrescentando, no entanto, que para “se destacar um preconceito, como tal, é necessário certamente suspender-lhe a validade; pois à medida que continuamos determinados por um preconceito, não temos conhecimento dele, nem o pensamos como juízo” (Gadamer, 2002, p. 80).

Por outras palavras, não se trata de convocar perspectivas críticas de maior radicalidade porque são de maior radicalidade, mas também não pode tratar-se de excluí-las por essa mesma razão. Entre uma e outra das polaridades, neste como em todos os processos sociais complexos, são as próprias dificuldades que configuram as fecundidades. Escreve ainda McCowan (2006, pp. 150-151) que apesar de estruturas menos dependentes institucionalmente se encontrarem porventura mais vocacionadas e aptas

a ministrar um programa de educação crítica no sentido “forte” do termo, “os sistemas públicos de educação são apenas parcialmente controlados pelo Estado”, pelo que uma “abordagem de questionamento crítico dependerá tanto dos professores individualmente quanto da autoridade responsável pela implementação da educação”.

Daqui, aliás, a prioridade que no entendimento do presente trabalho, se atribui à formação de professores e formadores.

MITOMOTRICIDADE, RADICALIDADE E COESÃO

A questão consiste, pois, em saber, em que medida e até que ponto é, primeiro, desejável e depois possível a missão que Richard Rorty (2005, p. 26) destinava, no seu caso particular, à prática crítica da filosofia, i.e., “remover o entulho intelectual –ajudar a tornar o futuro humano diferente do passado humano pelo rompimento do que Dewey chamou a ‘crosta de convenções’”.

Na interpretação de Ghirardelli Jr.,

Rorty acredita que os grupos oprimidos da sociedade só podem melhorar a sua situação na medida em que forem capazes de alcançar uma ‘autoridade semântica’ sobre si mesmos. (...) Se assim fizermos, talvez possamos abrir caminhos para redescições que, uma vez tendo produzido novas identidades morais, vão criar novos comportamentos, quiçá capazes de colaborar com um mundo em que sofrimento, humilhação e crueldade não sejam uma regra. (Ghirardelli Jr., 2005, pp. 20, 21)

Os exemplos que seguem não visam apontar aqui exatamente que redescições dos *media* e do mundo deveriam ser adotadas numa educação crítica sobre os *media* capaz de ser, também, uma redescição do mundo ou, em bom rigor, dos mundos cuja diversidade cerceada entra hoje, maciçamente, pelas casas das pessoas adentro. Pressupõe-se, todavia, que a interligação entre o universo dos *media* e as construções de mundividências pelos seus recetores, apesar das suas complexas matizações, é um indesmentível dado epocal.

E tomando de Jan Assman o conceito de “mitomotricidade”, i.e., segundo Peter Sloterdijk (2008, p. 35) “a propulsão [social] por meio de histórias formalizadoras ou instituidoras de identidade”, constatar-se-á com Neil Postman (2002, p. 78) que não são as escolas nem os professores, em si mesmos, que criam as “narrativas poderosas e inspiradoras” que

norteiam as existências quanto ao desejável e ao deplorável nas sociedades mediatizadas. “Quem cria os mitos que unem uma nação”, esclarece este autor são, ao invés,

Os publicitários (...), os músicos populares e os artistas de cinema; talvez mesmo os homens vazios que se juntam em volta de piscinas em Beverly Hills e inventam histórias a que chamamos comédias para a televisão. A lista não se esgota aqui, mas os professores não fazem parte dela. (Postman, 2002, p. 78).

O problema da mitomotricidade, que aqui ressurge, coloca-se a Peter Sloterdijk (2003, p. 451) na descrição deste tipo de figura da cultura contemporânea dispensando até que se lhe sublinhe cinismo. “Não desejaria citar *clichés* sobre o notório cinismo dos jornalistas e das pessoas da imprensa.”, escreve. A radicalidade crítica do filósofo alemão (uma das muitas descrições possíveis do universo mediático) incide sobre o que chama a sua “dupla desinibição”, situada tanto na esfera da produção quanto da respetiva receção.

Diz acerca da primeira, a produção:

Só uma mentalidade muito bem remunerada e corrompida se deixa levar por este jogo durante muito tempo (...) este pratica todos os dias a restauração cínica, comportando-se todos os dias como se a cada dia correspondesse uma sensação, como se, nas nossas cabeças, pela sua atividade, precisamente, não tivesse nascido desde há muito uma forma de consciência que aprendeu a aceitar o escândalo como forma de vida e a catástrofe como ruído de fundo. Por um moralismo mentiroso e sentimental, constrói-se sem cessar a imagem de um mundo em que semelhante sensacionalismo pode exercer a sua ação de sedução e embrutecimento. (Sloterdijk, 2003, pp. 452-453)

E sobre a segunda, a receção:

Só num mundo desses o síndrome cínico moderno – cinismo presente por todo o lado de modo difuso- pode desenvolver-se da maneira como o temos diante dos olhos. Consideramos hoje normal encontrar nas nossas revistas – quase como num velho teatro do mundo- todos os domínios justapostos de uma forma contrastada: narrativas sobre a morte de massas no Terceiro Mundo entrecortadas por anúncios ao champanhe, reportagens sobre catástrofes ecológicas lado a lado com o último salão automóvel.

Os nossos cérebros estão treinados a sobrevoar com o olhar um campo de indiferenças de uma amplidão enciclopédica (...) nenhuma consciência humana poderia lidar com (...) essa constante oscilação de acontecimentos importantes e de acontecimentos insignificantes. (Sloterdijk, 2003, p. 452)

Lendo-se, em jeito de corolário, “Os modernos meios de comunicação de massa velam por um novo condicionamento artificial das consciências no espaço social (...) Os *media* possuem de facto a força de reorganizarem ontologicamente a realidade como realidade na nossa cabeça” (Sloterdijk, 2003, p. 715).

Ainda no plano da mitomotricidade, Neil Postman propõe na sua obra já citada (2002) a substituição de uma série de mitos vigentes por uma outra de índole diferente³. Porém, um dos seus contributos maiores para a discussão da problemática da radicalidade da crítica, no que ao sistema escolar concerne, reside, nesta sua obra em particular, no que poderia subtítular-se como a *pergunta sobre a pergunta*. Observando como “todas as crianças entram para a escola como pontos de interrogação e dela saem como pontos finais”, Postman (2002, p. 90) inquire sobre “o caso intrigante das perguntas”: as perguntas “são o principal instrumento intelectual de que dispõem os seres humanos” (Postman, 2002, p. 199) Como podem, questiona, ser esquecidas?

Poder-se-ia quase dizer, na esteira de Postman, que a pergunta, a inquirição perscrutante constitui o cerne de um Literacia Crítica dos *Media*, assim como de qualquer leitura crítica do mundo, entendida em sentido “forte”. É essa a proposta filosófica de Agustín García Calvo, ao interpelar “a Realidade” enquanto contrafação sistémica intencional, a ideia de “Vida” enquanto “administração da morte” e de “Futuro” como suborno, atemorização e aliciamento⁴. Citando de Tácito estarem vazios os lugares dos deuses, conclui Calvo (1993, p. 93): “Não se pode acreditar nos tempos”. A

³ Postman consagra toda a “Parte I” da obra a esta problemática (pp. 17 a 112), desenvolvendo na “Parte II” o aspeto dos mitos substituídos. Apesar de escrever sobre o ensino público norte-americano, grande parte das suas observações não perdem pertinência no contexto aqui exposto. Esquemáticamente, resumir-se-ia essa dinâmica alternativa do seguinte modo: a) “Deuses que Falham”: a1). o deus da Utilidade Económica; a2). o deus do Consumismo; a3). o deus da Tecnologia; a4). o deus do Tribalismo. E b) “Deuses que poderão servir”: b1). Nave espacial terra; b2). Narrativa do anjo caído; b3). Narrativa América; b4). Lei da diversidade

⁴ Entre os títulos pelos quais Calvo expõe, numa ótica de divulgação, a sua perspetiva filosófica, podem contar-se: “Contra el Hombre”, “Contra la Pareja”, “Contra la Democracia”, “Análisis de la Sociedad de Bien Estar”, “El Mercado de futuros”, “Familia: la idea y los sentimientos”, etc., praticamente todos editados pela editora zamorana, Lucina. Para uma síntese mais técnica da perspectiva calviana sobre a infância, a crítica e a educação ver Maciá (2014).

crítica da “Realidade” por Calvo e toda a sua ontologia são complexas e não podem ser aqui sintetizadas. Dir-se-á apenas que elas versam a construção do “eu social”, essa reafirmação permanente da “estrutura básica da vida quotidiana” de que falam na sua conhecida passagem sobre o funcionário que toma o seu habitual comboio suburbano para o emprego pela manhã:

Pela conduta global os viajantes (...) demonstram em termos indubitáveis que o mundo é constituído por homens sérios, que vão para o trabalho, de responsabilidade e horários (...) e do Times de Nova Iorque. (...) Do boletim meteorológico até aos anúncios de “Precisa-se”, tudo lhe assegura que está, de facto, no mundo mais real possível. (Berger & Luckmann (1985, p. 199)

É pois, também, em contraposição a isto que Calvo escreve:

Fé? Pois, nem mais (...) o que faz falta para esta luta é uma grande falta de fé: a falta de fé que têm os que acreditam na Sociedade de Bem-Estar e na Realidade em geral, que só sobre a fé (da Maioria) se sustém, uma vez que o que existe só existe graças à fé. (Calvo, 1993, p. 13)

Na sua radicalidade, o mérito desta propedêutica da dúvida fica com quem a avalie, naturalmente. Mas, à semelhança de outros, na tradição das grandes filosofias da suspeita, não se vê como pode uma crítica forte exercer-se à margem dos pensamentos deixados à margem.

Não é negligenciável, todavia, o problema que Richard Rorty levanta, a propósito da figura do “ironista” que ele mesmo preconiza (cf. Rorty, 1993, p. 73), i.e., o problema de educar uma sociedade segundo a perspectiva “ironista”. Explicita ele que, apesar de os ironistas “terem de ter alguma coisa de que duvidar, algo de que possam alhear-se”, ainda assim “não consigo imaginar uma cultura que socializasse os seus jovens de um modo tal que lhes suscitasse constantes dúvidas acerca do seu próprio processo de socialização”, porque, conclui, a ironia “parece uma matéria inerentemente privada” (Rorty, 1993, pp. 87-88).

Trata-se pois, aqui como em Calvo, também, de uma ironia no sentido de Kierkegaard (1991, p. 223), uma ironia singular e que singulariza: “na ironia, o sujeito quer constantemente afastar-se do objeto, o que (...) consegue ao tomar consciência a cada instante de que o objeto não tem nenhuma realidade. O que existe é precisamente o que não existe”.

Interpretada por esta aparentemente comum medida, mais do que as grandes noções de “denúncia”, “revelação”, “desvelamento”, “consciência”, de que aliás se faz amplamente o *ethos* (para fins publicitários) dos

media, talvez a mais modesta “ironia”, enquanto suspeita e distanciamento das verdades comumente atendidas e maciçamente projetadas sobre as sociedades, constitua o ingrediente primeiro, quando não central, de qualquer possibilidade crítica dos *media*, como do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardón, A. M.; Carrasco, A. C. & Vial, A.G. (1985). *Una década de cambios económicos – La experiencia chilena 1973-1983*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1990). *A construção social da realidade – Tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes. (Obra originalmente publicada em 1966).
- Domingos, N. (2014). O pensamento crítico de Pierre Bourdieu. Como escapar à história. In Unipop (Org.) *Pensamento Crítico Contemporâneo*. Lisboa: Unipop/Ed. 70.
- Gadamer, H.-G. (2002). *Verdade e Método (II vol.)*. Petrópolis: Vozes.
- García Calvo, A. (1993). *Análisis de la sociedad de bien estar*. Zamora: Ed. Lucina.
- Ghiraldelli Jr., P. (2005). Uma nova agenda para a filosofia. In R. Rorty (2005) *Pragmatismo e política*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra originalmente publicada em 1992).
- Hedkte, R. & Zimenkova, T. (2013). Introduction - Critical approaches to education for civic and political participation. In R. Hedkte, & T. Zimenkova, (Eds.). *Education for Civic and Political Participation: A critical approach* (pp. 1-12). New York / London: Routledge.
- Infante, J.L. (1987). *Chile – La revolución silenciosa*. Santiago de Chile: Zigzag Ed.
- Kierkegaard, S. (1991). *O conceito de Ironia constantemente referido a Sócrates*. Petrópolis: Vozes. (Obra originalmente publicada em 1841).
- Luhmann, N. (2005). *A realidade dos meios de comunicação*. São Paulo: Paulus. (Obra originalmente publicada em 2004).
- Maciá, G. C. (2014). El niño y el Futuro: una crítica ontológica de la enseñanza a través de Agustín García Calvo. In Revista *Otros Logos*, 5, 137-159. Acedido em <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0005/09%20Garcia%20Macia%20dic%2021.pdf>

- McCowan, T. (2006). Os fundamentos do questionamento crítico na educação para a cidadania. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2),140-155.
- Pereira, R. (2011). Literacia Crítica Mediática: em defesa de uma iconoclastia geral. In S. Pereira (Org.), *Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania – Livro de Actas* (pp. 101-114). Braga: CECS. Acedido em <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/view/456/504>.
- Pereira, R. (2013). *O anticomunismo na imprensa portuguesa de referência durante o período de 'normalização' (1980-2005) — Os casos do Diário de Notícias, Expresso e Público*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Acedido em <http://hdl.handle.net/1822/27323>
- Pinto, M. (2002). Informação, conhecimento e cidadania – a educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentido. In *Conferência Internacional - Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Acedido em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2758/1/mpinto_IntervGulb_2002.pdf
- Postman, N. (2002). *O fim da educação – Redefinindo o valor da escola*. Lisboa: Relógio d'Água. (Obra originalmente publicada em 1995).
- Rorty, R. (1993). *Contingency, irony, and solidarity*. New York/Melbourne: Cambridge University Press. (Obra originalmente publicada em 1989).
- Rorty, R. (2005). *Pragmatismo e política*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra originalmente publicada em 1992).
- Sloterdijk, P. (2003). *Crítica de la razón cínica*, Madrid: Ed. Siruela. (Obra originalmente publicada em 1983).
- Sloterdijk, P. (2008). *Se a Europa acordar – Reflexões sobre o programa duma potência mundial no termo da sua ausência política*. Lisboa: Relógio d'Água. (Obra originalmente publicada em 1994).

SANDRA ISABEL BORGES TAVARES

tavaressandra@gmail.com

KING'S COLLEGE LONDON, CULTURE MEDIA AND CREATIVE INDUSTRIES

EVENTOS MEDIÁTICOS E OS JOVENS: O LEGADO DAS OLÍMPIADAS

RESUMO

O trabalho proposto nesta comunicação faz parte de um dos estudos de caso da pesquisa realizada sobre o legado de um dos eventos mediáticos mais conhecidos a nível mundial – os Jogos Olímpicos e Paralímpicos - e o papel do mesmo na construção de valores de cidadania entre os jovens.

Esta apresentação pretende expor e discutir alguns dos dados e conclusões extrapolados sobre as memórias e expectativas dos jovens de Londres acerca dos Jogos Olímpicos de 2012, tendo por complemento a análise do papel e do uso dos mais variados *media* na construção dessas mesmas memórias.

Como evento desportivo, os Jogos Olímpicos são, indubitavelmente, um dos acontecimentos mais mediáticos, principalmente devido ao contributo dos meios de comunicação, particularmente da televisão. Porém, nas últimas décadas, o *Olimpismo*, filosofia proclamada por Pierre de Coubertin, chama a atenção para valores de cidadania, valores estes que sugerem uma filosofia de vida para além do desporto, abrangendo dimensões como a cultura e a educação.

Partindo de uma metodologia de natureza qualitativa, com base em exercícios de mapa mental, entrevistas individuais e grupos focais, realizados com grupos de jovens entre os 14 e os 18 anos, provenientes de duas escolas secundárias em Londres, procedeu-se a uma análise da atitude e do pensamento crítico dos participantes perante os Jogos de 2012.

Embora esta abordagem seja de carácter exploratório, foi possível obter bases conceptuais sobre o pensamento dos jovens para, subseqüentemente, partir para questões mais intrínsecas, relacionadas com a identidade cultural e a cidadania.

As conclusões iniciais extrapoladas a partir desta pesquisa exploratória apontam para um pensamento e discursos críticos dos jovens em relação a este evento mediático. No que diz respeito ao uso e apropriação das mensagens dos *media*, os primeiros resultados indicam um envolvimento ativo e consciente na relação da mediação e interpretação que os jovens fazem dessas mesma mensagens.

PALAVRAS-CHAVE

Jovens; cidadania, mega-eventos; memória, Olimpíadas

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A investigação levada a cabo para este trabalho levanta questões que, inevitavelmente, obrigam a uma abordagem interdisciplinar. Teóricamente, o trabalho assenta nas seguintes disciplinas: Estudos dos *Media* e Teoria de Comunicação de Massas; Estudos Culturais e, por conseguinte, nos seguintes temas inerentes às disciplinas teóricas: Estudos Olímpicos, Estudos Sociais sobre os Jovens e Cultura Popular, a Memória e o Imaginário.

Para a elaboração desta parte do trabalho, que se debruça sobre a análise da construção das memórias dos jovens em relação aos Jogos de 2012, em Londres, será dado destaque ao acrescido enquadramento teórico de estudos de memória e dos *media*.

ESTUDOS DOS *MEDIA* E OS JOGOS OLÍMPICOS

A abordagem teórica relativa aos estudos dos *media* e de comunicação de massa será a base de partida para melhorar o entendimento teórico do contexto particular dos eventos mediáticos de massa, tais como são considerados os Jogos Olímpicos. A revisão de literatura posiciona o trabalho no contexto de pesquisas já realizadas na área de teorias de comunicação de massas, *media* e a forma como estes exercem impacto nas relações sociais, ou seja, centrado no impacto dos *media* na sociedade, como abordagem científica para entendimento da comunicação de massas. Segundo McQuail (1999), das várias teorias normalmente associadas a estudos dos meios de comunicação de massas, a científica social é a mais eficiente e esperada neste tipo de estudos, uma vez que visa aprofundar a natureza, os processos e os efeitos dos *mass media*.

Sendo esta uma pesquisa mais centrada no jovem (*youth-centred*), ao invés da forma como os *media* os representam (*media-centred*), será apresentada também uma análise crítica sobre as atuais discussões desenvolvidas em torno da temática dos jovens e dos *media*.

Questões e debates relacionados com o consumo dos *media* de massas, propaganda e mediatização das mensagens, assim como também o aumento significativo da comercialização de produtos de merchandising provenientes deste tipo de eventos de comunicação de massa, serão igualmente discutidos no enquadramento teórico e na análise da amostra das entrevistas, como poderemos ver no decurso da apresentação dos dados.

As teorias de Edgar Morin, aplicadas ao campo científico da cultura de massas e o impacto que esta tem nas sociedades atuais, são um exemplo

pertinente para este estudo. Morin usa o termo “*olimpianismo*” para descrever a forma como os *media* dissimulam certas mensagens sob a teleologia de elevar indivíduos normais a heróis ou celebridades, dando assim um sentido misto de humano e sobre-humano. Segundo o autor, os “*olimpianos*” são criados pelos *media* como sobre-humanos, super-humanos e mitologicamente concebidos pelos *media* para as massas (Morin, 1962).

O trabalho desenvolvido ao longo dos anos por Daniel Katz e Elihu Dayan, sobre os *media* e os eventos mediáticos, também é fulcral para este estudo, uma vez que serve de base à otimização do entendimento da complexidade deste termo, através de uma abordagem diferente, que contempla assim este tipo de eventos como um novo gênero televisivo, ou como encarnação de eventos de palco. Segundo Katz e Dayan (1994), eventos mediáticos, tais como os Jogos Olímpicos, são programados e entendidos como um ritual, ou uma cerimônia, através do qual os espectadores são “mobilizados”.

Ainda relacionado com os *media*, porém numa perspectiva mais focada nos mega-eventos, a contribuição de Maurice Roche sobre a contemporaneidade dos eventos mediáticos levanta questões pertinentes sobre a relação estipulada entre os *media* e este tipo de eventos, e o seu impacto na sociedade. Ao fazer referência a vários exemplos sobre os Jogos Olímpicos, nomeadamente o caso de Seul de 1988 e o de Barcelona em 1992, o autor explora o papel dos mega-eventos, a partir do século XIX, no contexto e importância que estes têm na construção de valores de identidade nacional, cidadania, conceptualização da sociedade internacional, assim como também a oposição local *versus* global e o significado da globalização na apresentação dos mesmos (Roche, 2000).

Originalmente iniciados na Grécia antiga, cerca de 800 a.C., os primeiros Jogos Olímpicos modernos tiveram lugar em 1896 em Atenas, na Grécia. Desde então, têm sido considerados um dos eventos mais mediáticos e conhecidos mundialmente, em boa parte graças ao poder da televisão na divulgação do movimento Olímpicos e às campanhas publicitárias ilustradas pela luta pelos direitos de emissão televisivas aliada ao sucesso do espetáculo em si.

No entanto, a relação entre os Jogos e os meios de comunicação de massas tem vindo a metamorfosear-se ao longo dos anos, principalmente no respeitante ao poder exercido pelos meios de comunicação face a este evento. Existem quatro fases cruciais para entender o desenvolvimento da relação estabelecida entre os Jogos e os *media*. A primeira fase refere-se ao período da pre-televisão, que vai de 1884 a 1932, cuja propaganda ou disseminação dos Jogos se verificava reduzida a outros meios de comunicação

tais como os jornais e as revistas. De seguida, veio a fase da televisão sem satélite, de 1936 a 1964, que teve como marco histórico os primeiros Jogos Olímpicos emitidos pela televisão, nomeadamente os de 1936 em Berlim, sob o regime Nazi. Entre 1968 e 1988, o advento da televisão por satélite, anterior à Internet, veio revolucionar a forma de assistir aos Jogos e, indissociável a essa transformação, o aumento de oportunidades de publicidade e comercialização dos jogos. A fase final, que vai de 1992 até aos dias de hoje, é designada como a era do domínio Olímpico (Toohey & Veal, 2007). Ou seja, por outras palavras, esta última fase revela a importância dos Jogos em relação aos *media*, através da qual o movimento Olímpico e o espetáculo se tornou, *per se*, de tal forma importante, que passou a ser uma oportunidade de promoção da herança cultural e da identidade nacional dos países que recebem os Jogos. Existem, por isso, elementos de carácter nacionalista ou promoção de identidade nacionalista na forma como o evento é promovido pelos meios de comunicação. Alguns exemplos dessa propaganda nacional estão expressos ao longo da história dos Jogos Olímpicos, como por exemplo os já referidos Jogos de 1936 de Berlim, que serviram de propaganda Nazi, os da Cidade do México em 1968 e os de Moscovo de 1980.

ESTUDOS CULTURAIS E OS JOVENS

Estudos culturais com enfoque nos jovens remetem, obrigatoriamente, para a temática da Sociologia da Juventude. Esta abordagem interdisciplinar, que engloba estudos culturais, os jovens e os *media*, tem como objetivo perceber a forma como a juventude, atualmente, se relaciona com os temas da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, como se comporta enquanto conjunto de cidadãos interpelados pelas questões sociais dos seus tempos. Para tal, estudos culturais desenvolvidos em torno da análise dos paradigmas basilares que sustentam a cultura juvenil, tais como os de Paul Hodkison e Wolfgang Deike (2007) são fundamentais ao entendimento da cultura jovem, das subculturas e ao esclarecimento das fases dos movimentos juvenis como reflexo das tomadas de consciência e conseqüente ação exercida sobre aspetos da sociedade.

Estudos sobre os jovens e a cultura jovem, realizados em meados dos anos setenta, no Centro Britânico Contemporâneo de Estudos Culturais, enfatizam a importância da necessidade da constante codificação e descodificação dos *media* de massas. Com base nos estudos culturais da Escola de Frankfurt, teóricos da Escola de Estudos Culturais de Birmingham, tais

como Stuart Hall, são referências importantes neste contexto para um melhor entendimento da cultura jovem e da problemática em torno das suas identidades culturais, (ex.: Hall & Jefferson, 1975).

O LEGADO DOS JOGOS OLÍMPICOS E A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA

Desde 1920, nomeadamente no Reino Unido e nos Estados Unidos, a importância dos eventos mediáticos começou a destacar-se como um potencial veículo para propaganda de identidade nacional, através dos quais se poderia impulsionar a construção de memórias e narrativas a vários níveis: nacional, públicas, no seio familiar, e no privado (Roche, 2000). Por esta razão, mas também pelo facto do termo legado, por si mesmo, ser indissociavelmente ligado à questão da memória, parte deste estudo não poderia deixar de fora o debate crítico sobre a memória coletiva e um melhor entendimento da forma como esta é trabalhada e construída pelos jovens, que tiveram a oportunidade de experienciar, direta ou indiretamente, os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2012, em Londres.

Embora o tema da memória já tenha despontado a atenção dos filósofos há mais de 2500 anos e, na área da psicologia, já exista o interesse de estudar, empiricamente, as questões aliadas aos fenómenos da memória há mais de um século, a temática em si é bastante complexa, sendo considerada como campo interdisciplinar suscetível de ser teoricamente aplicado a quase todas as áreas científicas.

Para este contexto, focar-nos-emos na questão da memória mais numa perspetiva social e na forma como a designação de memória coletiva tem vindo a ser trabalhada por vários teóricos, tendo como de ponto de partida, por exemplo, alguns dos trabalhos mais conhecidos nesta área, tais como o do sociólogo Maurice Halbwachs (1992) sobre a memória coletiva e os quadros sociais da memória *les cadres sociaux de la mémoire*.

O legado dos Jogos Olímpicos, mediante a percepção dos jovens, está inevitavelmente ligado à forma como é feita a mediação e, subseqüentemente, à construção dos valores associados à cidadania e identidade. O processo de lembrar, ou relembrar, é quase sempre feito através dos meios de comunicação, sejam eles livros, formas de arte, contos, ou até, como defendem Astrid Erll e Ann Rigney (2009), remediação. A memória cultural seria então impossível sem os meios de comunicação.

De forma a compreender a relação entre a forma como os jovens recordam os Jogos de Londres e como constroem essas memórias como

parte da sua identidade e valores de cidadania, é importante perceber, de igual forma, como a história dos *media* e dos estudos de memória se foram desenvolvendo ao longo dos anos.

Remetendo novamente para o trabalho desenvolvido por Halbwachs sobre a memória coletiva, através da qual o autor defende que a memória individual é constituída e construída de acordo com os vários quadros sociais de pertença (Halbwachs, 1992)., é viável fazer uma analogia que, neste caso, substitui o quadro dos *media* pelo quadro social. Ou seja, da mesma forma que as experiências e memórias individuais são moldadas de acordo com o quadro social em que cada indivíduo se insere, também todas as formas de comunicação, sejam elas livros, fotos, filmes, vídeos, entre muitas outras, são referências e suportes para lembrar determinados acontecimentos.

Os *media* representam um quadro de referência através do qual a experiência e memória são ajustadas, moldadas e construídas (Erl & Rigney, 2009), sendo a memória algo fluído, em constante mutação e uma reflexão não tanto sobre o passado, já que confere sentido às ações do presente. Mesmo o simples conto ou estória sobre um evento tem referências midiáticas, tratando-se, tal como Jay Bolter e Richard Grusin (2000) alegam, um processo de remediação ou de mediação de informação que foi adquirida pelos meios de comunicação.

Atentando sobre o exemplo dos Jogos Olímpicos, o discurso que circulou em torno destes foi variavelmente propagado através de várias plataformas de comunicação. Por conseguinte, ao analisar a forma como os jovens entrevistados constroem as suas memórias, focalizando o que é relevante ou memorável para eles, é importante ter em conta esse quadro de referência dos *media* e as diversas formas disponíveis para adquirir informação e captar experiências derivadas do evento.

A forma como se apropriam e conferem sentido a tudo de que se lembram é manifestada através de vários meios de comunicação, desde Internet, televisão, imagens, graffitis, livros, fotos, etc.

Grande parte da discussão sobre o legado dos Jogos Olímpicos tende a focar-se nas questões políticas e sociais que, por sua vez, estão ligadas aos conceitos de cidadania, e participação da sociedade nos acontecimentos que lhes dizem respeito. Os meios de comunicação, neste contexto, não são meramente um canal de disseminação de informação, mas sim um sistema complexo e dinâmico de mediação e interconexão que se resume a criar a ligação ou *networking* entre os indivíduos e o mundo que os rodeia, e como instrumento de mediação entre indivíduos e grupos na sociedade.

A forma como os jovens relembram os jogos é de certa forma determinado por essa complexidade inerente às dinâmicas dos *media*, que merece especial atenção, nomeadamente na forma como interpretam e conferem sentido à informação recebida.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados apresentados neste trabalho são o resultado de um estudo piloto-experimental com jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, provenientes de duas escolas secundárias de Londres.

Tratando-se de um estudo qualitativo, que tem por base o conceito de fundamentação construtivo e interpretativo, a metodologia assenta na análise dos discursos dos jovens e na análise textual dos *media*.

Embora a apresentação dos dados para esta comunicação diga respeito às memórias dos jovens em relação aos Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2012, o trabalho de doutoramento tem como objetivo envolver também a questão do imaginário, isto é, as expectativas dos jovens no Brasil relativamente ao mesmo evento, agendado para 2016.

Para tal, e como se pode verificar no diagrama em baixo, a triangulação da metodologia assenta nas análises de texto e discursos afins a dois estudos de caso, Londres e Rio Janeiro:

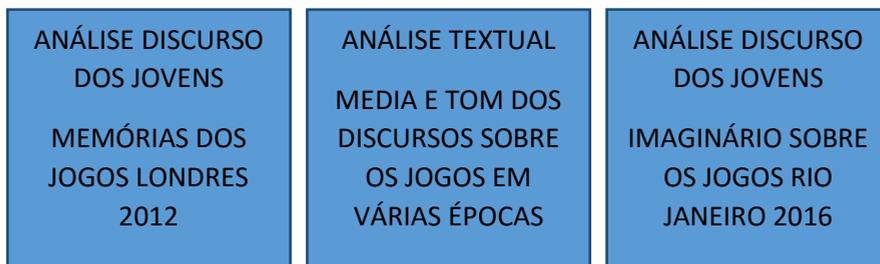


Figura 1: Triangulação metodológica

Os métodos utilizados durante o trabalho de campo desenvolvido em Londres, foram baseados na construção de exercícios de interpretação do mapa mental, sob o objetivo principal de criar uma imagem capaz de representar e avaliar as primeiras memórias acerca dos Jogos, sem qualquer indicação do contexto do estudo, para depois, subsequentemente, realizar entrevistas de grupo focal e de profundidade.

Foram apresentadas, de forma aleatória, em ambas as escolas, alguns *clips* de imagens e vídeos sobre os jogos, com o fim de incentivar o debate sobre os vários aspetos aliados aos jogos, tais como a importância dos ídolos desportistas, o *marketing* e principais patrocinadores, as mascotes de Londres. Foram também apresentadas formas de expressão artística, retiradas da rua após ter sido produzida por artistas de grafitti e outras referente a outros géneros de pintura alusiva aos jogos.

Numa primeira observação inferiu-se uma diferença significativa entre as memórias e conhecimento em relação ao evento. A maioria dos jovens entrevistados lembra-se de certos símbolos ou aspetos relacionados com os Jogos. Porém, quando questionados sobre o significado destes mesmos símbolos ou elementos, verifica-se uma ausência de conhecimento aprofundado sobre os mesmos. Alguns exemplos disto são ilustrados pelo significado dos anéis olímpicos, das mascotes dos Jogos de Londres ou até mesmo da tocha Olímpica. Embora estes tenham sido os elementos mais mencionados durante o processo de relembração, inferiu-se um desconhecimento sobre o significado dos mesmos. Uma grande parte dos participantes desconhecia a razão por detrás da história do *design* das mascotes e a justificação dos nomes; por outro lado identificaram-nos imediatamente como elementos dos Jogos de Londres. O mesmo se aplica aos anéis olímpicos, que foram os ícones mais desenhados durante os exercícios de mapa mental, contudo não existindo uma explicação por parte dos respondentes sobre o significado destes:

“(...) é, tipo, o logo e toda a gente se lembra porque é o que normalmente representa.... e as cores, representam os continentes...?”

“Quem foram as mascotes? Não me lembro dos nomes...”

Meusbürger, Heffernan e Wunder (2011) defendem que a memória não é o mesmo que o conhecimento, embora os dois conceitos estejam interligados. Enquanto a memória é construída a partir das experiências associadas a um grupo, o conhecimento, por outro lado, é construído a partir dessas memórias. Meusbürger faz referência a esta diferença para explicar que, muitas vezes, a forma como as memórias são construídas, por influência de grupos elitistas e hegemónicos, poderá ter influência na forma como é orientado o conhecimento. Através da manipulação de certos rituais, influência em instituições culturais e espetáculos dirigidos ao público, estes grupos poderão controlar a forma como a memória coletiva

é construída, uma vez que esta está sempre condicionada à mediação, produção de movimentos sociais, relações e estruturas de poder.

Esta abordagem é relevante para o presente trabalho, uma vez que grande parte dos discursos dos Jogos Olímpicos são disseminados pelos mais variados *media*, incluindo as entidades ligadas aos Jogos como os Comitês Olímpicos e profissionais na área de políticas sociais e da cultura. A forma como a audiência, em particular os jovens, percebe essa informação e como a interpretam nas suas construções de identidade e experiências mediante o contexto em que se encontram, é fulcral para um melhor entendimento do legado deste tipo de eventos.

Outro aspeto pertinente para esta parte do estudo é a consciência e pensamento crítico sobre a publicidade e patrocínios associados a este evento. Parte do discurso dos jovens levanta questões em relação aos patrocinadores oficiais e locais dos jogos, instigando, assim, o debate sobre o que deve ou não ser considerado como patrocínio para este tipo de eventos. Aqui, e através de alguns exemplos apresentados abaixo, podemos verificar um sentido crítico com base nos valores de cidadania e de consciência cívica e elementos discursivos que vão além da questão dos mega-eventos, ou da publicidade, em torno de tópicos relacionados com identidade, políticas governamentais e a forma como os jovens estão bem informados em relação ao mundo que os rodeia:

“Não houve muita discussão e controvérsia em torno do McDonald’s ter o monopólio em relação aos Jogos? Tipo, não se podia comprar Coca-cola ou batatas fritas na área do Estádio Olímpico a não ser que fosse do MacDonalDs? Muitas pessoas ficaram furiosas com isto”

“(…) é estúpido se estão usar um patrocínio para um evento com atletas de alta classe que não comem no McDonald’s, é contraditório e não faz sentido...”

“(…) eu tive que comprar lá (MacdonalDs) porque estava com fome e não podíamos levar comida para dentro do estádio...”

Remetendo para a filosofia do movimento Olímpico e para as questões sobre cidadania e identidade cultural, assim como também o sentido de igualdade, amizade entre outros, alguns dos exemplos descritos seguidamente apresentam o quadro de referência sobre o pensamento dos jovens em relação à forma como visam este tipo de eventos de forma a serem

utilizados para outros fins, nomeadamente a promoção da diversidade cultural e do sentido de identidade nacional:

“De certa forma, os Jogos Olímpicos são acerca da nacionalidade e trazer todos juntos para celebrar todas as culturas... neste sentido a comida, por exemplo poderia ser mais diversificada em vez de fast food, tipo trazer comida de várias partes do mundo, colocar tendas com comidas de várias nacionalidades...”

“Fez-me sentir orgulhoso [os Jogos] de ser Inglês e receber os Jogos no meu país e acho que foi benéfico para a comunidade, porque trouxe pessoas de várias nacionalidades, backgrounds, etnias... Mas não acredito que tenha deixado um legado especificamente para os jovens...”

Ideologias e conceitos sobre a cidadania assentam fundamentalmente em três pilares: direitos, identidade e participação, incluindo uma maior participação da comunidade nos acontecimentos e eventos da sociedade. Neste sentido, algumas das respostas revelam um conhecimento aprofundado das questões e temas discutidos sobre os jogos mas, de igual forma, aludem para um descontentamento no referente à participação mais ativa dos jovens neste evento:

“ Independente de tudo foi uma coisa boa para Londres... Foi tipo uma forma de exibir o país e mostrar o melhor do Reino Unido...”

Em relação à participação dos jovens, a maioria indicou que viram os jogos através da televisão, tendo sido a BBC o canal mais mencionado, uma vez que os bilhetes eram muito caros:

“Houve um concurso na escolar para conseguir bilhetes, tipo um quiz, que dava bilhetes a quem ganhasse para ir assistir ao jogos ao vivo no estádio...”

A presença dos *media* e a forma como o espetáculo foi mediatizado resultou num reforço da lembrança da abertura da cerimónia e fecho dos Jogos, e simultaneamente esbateu a relevância de outros aspetos e valores das Olimpíadas:

“Assisti [na tv] à abertura e desfecho dos jogos, e foi só isso, senti que essas foram as partes mais importantes (...) gostei muito da parte da Rainha a fazer skydiving do helicóptero...”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os dados apresentados para esta comunicação sejam ainda exploratórios e, por isso, não representativos da voz dos jovens de todo o mundo (não sendo esse o objetivo do estudo), o trabalho realizado em Londres, sobre as memórias dos jovens em relação a este evento mediático apresenta pistas úteis que devem ser aprofundadas, na segunda fase do trabalho, durante as entrevistas de grupo focal e na profundidade das suas memórias.

Parte deste estudo pretende delinear algumas atitudes críticas dos jovens mediante o entendimento esboçado sobre o legado dos Jogos Olímpicos e, conseqüentemente, intenta ordenar as suas interpretações perante a forma como percebem, assimilam e fazem uso das mensagens emitidas pelos *media* no decorrer deste tipo de eventos, particularmente no decurso dos Jogos Olímpicos, entendidos como perfeita representação de evento mediático.

Como futuros cidadãos, os jovens são atores ativos na forma como recebem e interpretam as mensagens que lhes chegam através das mais variadas formas de comunicação. Da mesma forma que são contemplados como consumidores ativos das mensagens mediáticas (Buckingham, 2000) também se manifestam de forma ativa como cidadãos. Porém, estas manifestações nem sempre ocorrem através dos recursos tradicionais. No Reino Unido, por exemplo, tem vindo a surgir uma certa preocupação dos governos devido à alegada crise da “Geração Y¹” e a um aparente declínio ou crise de valores de participação cívica na sociedade, nomeadamente nas sociedades ocidentais democráticas. Contudo, o que se verifica é que, ultimamente, quando os jovens se manifestam em relação a questões inerentes à sociedade, fazem-no fora dos sistemas políticos tradicionais (exemplos: demonstrações cívicas, motins, mobilizações *online*, etc.)

Ao aprofundar a questão do legado social dos Jogos Olímpicos, deparamo-nos com questões que são inerentes ao pensamento crítico dos jovens sobre a sociedade que os rodeia, sejam elas questões sobre identidade, impacto nas suas comunidades, comercialismo, ou sobre a forma como se apropriam da informação que recebem para operacionalizar a racionalidade do seu pensamento crítico.

A segunda parte do estudo debruça-se sobre o imaginário e as expectativas dos jovens em relação ao mesmo evento, focando-se no caso

¹ Geração Y é um termo e conceito sociológico que diz respeito à geração do milénio ou da Internet, sendo sucedido pelo termo Geração Z que, por sua vez, diz respeito ao período de 1990 até à data.

dos Jogos do Rio de Janeiro de 2016. Para este caso de estudo, alguns dos trabalhos sobre o imaginário, tais como o do do sociólogo C. Wright Mills sobre a Imaginação Sociológica (1959) e o do Benedict Anderson (1991) sobre as Comunidades Imaginadas, servirão como ponto de partida para o enquadramento teórico, perspetivando a forma como o imaginário é construído através dos *media* pelos jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benedict, A. (1991). *Imagined Communities*. London: Verso.
- Bolter, J. & Grusin, R. (2000). *Remediation, Understanding New Media*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens. Young people, News and Politics*. London: Routledge.
- Erl, A. & Rigney, A. (2009). *Mediation, Remediation and the Dynamics of Cultural Memory*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Halbwachs, M. (1992) *On collective memory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hall, S. & Jefferson, T. (1975). *Resistance Through Rituals: Youth Sub-cultures in Post-War Britain*. Birmingham: Routledge.
- Hodkinson, P. & Deike, W. (2007). *Youth Cultures: A Critical Outline of Key Debates*. New York: Routledge.
- McQuail, D. (1999). *Mass Communication Theory*. London: Sage Publications
- Mills, W. (1959). *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press
- Meusburger, P., Heffernan, M. & Wunder, E. (2011) *Cultural Memories. The Geographical Point of View*. London: Springer Science and Business Media
- Morin, E. (1962). *Cultura de Massas do Seculo XX. O espirito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense-Universitaria.
- Katz, D. & Dayan, E. (1994) *Media Events: the live broadcasting of history*. Cambridge: Harvard University Press.
- Roche, M. (2000). *Mega-Events and Modernity: Olympics and Expos in the growth of global culture*. London: Routledge.
- Toohy, K., & Veal, A. J. (2007). *The Olympic Games, a social science perspective*. Oxfordshire: CABI.

SIMÃO ELIAS-LOMBA

lomba@campus.ul.pt

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DE LISBOA

PROGRAMA EDUCATIVO DE LITERACIA INFORMACIONAL E MEDIÁTICA

RESUMO

Este trabalho centra-se na dimensão mediática de um Programa Educativo de Literacia Informacional e Mediática (PELIM) dirigido a estudantes do Ensino Básico e Secundário. O PELIM será desenvolvido através de um trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os restantes professores. A criação, aplicação e avaliação do PELIM faz parte de uma investigação de Doutoramento em Educação na Especialidade de TIC e Educação no Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (IE-UL). O principal objetivo desta investigação é desenvolver a Literacia Informacional e Mediática (LIM) (UNESCO, 2013, 2014; UNESCO & IFLA, 2012) dos estudantes do Ensino Básico e Secundário.

As competências de LIM são componentes essenciais dos Direitos Humanos (UNESCO, 2010) e são indispensáveis para o exercício da cidadania numa sociedade democrática. Para fundamentar o PELIM baseámo-nos no modelo Information Seek Process (ISP) (Kuhlthau, 2004) e no Guided Inquiry (Kuhlthau, Maniotes & Caspari, 2007, 2012). A dimensão mediática deste programa será desenvolvida na análise crítica das mensagens utilizadas na informação que os alunos utilizam para a realização dos seus trabalhos e nos produtos que eles irão criar durante as suas atividades.

O PELIM será desenvolvido por professores no âmbito de uma ação de formação, onde após uma aprendizagem do método ISP e do Guided Inquiry irão aplicá-lo nas suas aulas com os alunos em trabalhos que envolvem pesquisa de informação. Na formação os professores irão planear a implementação do seu PELIM de forma colaborativa, depois de terem participado eles próprios num processo semelhante ao que irão aplicar nas suas aulas, onde criaram produtos (materiais didáticos) para disponibilizar aos estudantes. Este estudo é baseado em métodos mistos de investigação (Creswell & Clark, 2011; Teddlie & Tashakkori, 2009) com a recolha de dados quantitativos e qualitativos junto dos participantes professores e alunos. Tanto os professores como os estudantes responderão a inquéritos por questionário antes e depois da intervenção.

PALAVRAS-CHAVE

Literacia Informacional e Mediática; média; TIC; formação de professores

INTRODUÇÃO

Este estudo refere-se à primeira fase de uma investigação de Doutoramento do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e que é conhecido no terreno como projeto LIMA. A investigação terá lugar em diversas escolas dos concelhos de Loures e Odivelas e tem um horizonte temporal de três anos. O estudo aqui reportado refere-se ao primeiro ano, irá decorrer até ao final de junho de 2015 e incide sobre a Literacia Informacional e Mediática. No terreno, o projeto começou com a seleção de 10 professores para integrarem dois estágios de formação. Cinco professores pertencem ao grupo 520 e os restantes são professores bibliotecários. As duas ações de formação terão algumas sessões conjuntas a fim de fomentar a colaboração entre os professores. Durante a formação será criado um Plano Educativo de Literacia Informacional e Mediática (PELIM) que será aplicado de seguida. Será usado o modelo Information Seek Process (ISP) (Kuhlthau, 2004) e o Guided Inquiry (Kuhlthau, Maniotes & Caspari, 2007, 2012). Durante a formação os professores participarão num trabalho de pesquisa de informação com vista à criação de um recurso mediático que será posteriormente usado com os alunos. Seguidamente os professores aplicarão com os seus alunos a metodologia experimentada antes. Será avaliado o modelo da formação e as aprendizagens dos alunos. A reflexão na ação e a reflexão sobre a ação estarão presentes ao longo da formação. Este estudo servirá para testar o modelo de formação, os processos e os procedimentos usados e para validar alguns dos instrumentos de recolha de dados a usar em estudos subsequentes.

O QUE É A LITERACIA INFORMACIONAL E MEDIÁTICA?

A Literacia Informacional e Mediática é um construto relativamente recente que surgiu da fusão da Literacia Informacional com a Literacia Mediática. O construto de Literacia Informacional tem sido desenvolvido e usado essencialmente por bibliotecários e segundo Lee e So (2014) está mais relacionado com o armazenamento, o processamento e o uso da informação. Ainda segundo Lee e So, a Literacia Mediática está mais preocupada com os conteúdos média, a indústria dos média e os efeitos sociais. Na Declaração de Moscovo (UNESCO & IFLA, 2012), a Literacia Informacional e Mediática é definida como o conhecimento, as atitudes e o conjunto de competências necessárias para saber: (a) quando precisamos de informação; (b) qual é a informação de que precisamos; (c) quando e

onde obter essa informação; (d) como avaliar criticamente a informação; (e) como organizar a informação depois de ter sido encontrada; e (f) como usar informação de forma ética. O constructo assim definido vai para além das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), abrangendo a aprendizagem, o pensamento crítico e as capacidades interpretativas através das fronteiras profissionais e educativas e para além delas, incluindo os recursos orais, impressos e digitais.

QUAL É A IMPORTÂNCIA DA LITERACIA INFORMACIONAL E MEDIÁTICA?

A Associação Americana dos Bibliotecários (Association of College and Research Libraries, 2000, p. 2) refere que a Literacia Informacional é vital porque: (a) é uma componente essencial do pensamento crítico; (b) ajuda a conhecer os desafios resultantes da proliferação da informação; (c) facilita a fruição dos benefícios do ambiente de trabalho moderno; (d) é fundamental para compreender e para evitar o plágio; (e) é um elemento chave para a aprendizagem ao longo da vida; (f) é importante em todos os níveis de ensino, ambientes de aprendizagem e disciplinas; e (g) é melhor desenvolvida no contexto do currículo. A Literacia Informacional é um objetivo importante para a inclusão social e é um requisito para a implementação do *e-government* (Aleixo, Nunes & Isaías, 2012, p. 223), já que uma pessoa que não tenha desenvolvido minimamente as suas competências de literacia da informação ficará impossibilitado de aceder às fontes de informação que surgem cada vez mais em formato digital, impossibilitando o exercício pleno dos seus direitos de cidadania.

A Declaração de Moscovo refere que desenvolvimento sustentável de sociedades de conhecimento abertas, plurais, inclusivas e participativas e de instituições cívicas, organizações, comunidades e indivíduos que constituem estas sociedades só é possível com a Literacia Informacional e Mediática (UNESCO & IFLA, 2012). A Declaração de Paris (UNESCO, 2014) refere que nos contextos educativo e político, a Literacia Informacional e Mediática não deve ser substituída pela literacia computacional ou pela literacia em tecnologias de informação, designadamente no que diz respeito aos currículos, ao financiamento ou à formação de professores. Esta chamada de atenção é muito pertinente uma vez que o discurso político dominante se centra atualmente nas competências digitais e/ou tecnológicas. No entanto, este discurso é insuficientemente fundamentado do ponto de vista teórico e parece não ter conduzido a resultados muito satisfatórios. A este

propósito é importante referir os resultados frequentemente contraditórios de estudos relacionados com a integração curricular das TIC. As competências tecnológicas assumem um carácter mais instrumental, enquanto a Literacia Informacional e Mediática é um construto sólido intimamente ligado ao conteúdo e à construção de significados. É a Literacia Informacional e Mediática que permite um verdadeiro acesso ao conhecimento e a sua disseminação.

Em Portugal, as atividades de pesquisa de informação estão previstas nos programas de diversas disciplinas do ensino básico e secundário. Os programas e as metas curriculares de várias disciplinas do Ensino Básico e do Ensino Secundário referem várias expressões que remetem para a literacia informacional e mediática e para a utilização das tecnologias digitais. A título de exemplo, as metas curriculares da disciplina de Ciências Naturais do 6.º ao 8.º ano contêm várias vezes a expressão “pesquisa orientada” (Bonito et al., 2013) e as metas de Português do 1.º ao 3.º Ciclo (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012) contêm expressões como “procurar informação na Internet” (p. 16), “procurar informação em suportes de escrita variados...” (p. 29), “fazer inferências a partir da informação...” (p. 37), “organizar a informação...” (p. 47), “utilizar informação pertinente, mobilizando conhecimentos pessoais ou dados obtidos em diferentes fontes...” (p. 50). Apesar destas referências, os casos de integração da LIM nas escolas portuguesas são muito raros ou quase inexistentes.

COMO E ONDE SE DESENVOLVEM AS COMPETÊNCIAS DA LITERACIA INFORMACIONAL E MEDIÁTICA?

Nos últimos 40 anos são várias as investigações que recomendam a integração curricular da Literacia Informacional como forma de promover o sucesso do estudante, apesar de esta prática ainda não ser dominante (Gunn, Hearne, & Sibthorpe, 2011, p. 1). De facto, a integração curricular da Literacia Informacional é largamente defendida pelos estudiosos desta área, existindo evidências de que esta abordagem beneficia a aprendizagem dos conteúdos curriculares e o desenvolvimento das competências de literacia da informação, como exemplo podemos referir os trabalhos de Price, Becker, Clark e Collins (2011), Hine, Gollin, Ozols e Scoufis (2002). Por outro lado, as evidências sugerem que o sucesso da integração curricular da Literacia Informacional depende do trabalho colaborativo entre todos os parceiros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (e.g. Davies & Jackson, 2005; Grafstein 2002; Hine, Gollin, Ozols e Scoufis, 2002).

Os estudantes não desenvolvem as competências de informação por si próprios (Moran, 2010), pelo que precisam de ser ensinados e orientados e isso deve ocorrer no momento em que estão a realizar os seus trabalhos. Este é um dos motivos para a importância da integração não só da Literacia Informacional mas devendo ser alargada ao espetro mais geral das tecnologias digitais e à Literacia Informacional e Mediática.

O papel dos professores bibliotecários (PB) é fundamental para o desenvolvimento das competências de Literacia Informacional e Mediática dos alunos. Nos EUA são conhecidos como *Library and Media Specialists*, o que na nossa opinião é uma designação mais feliz porque efetivamente o seu papel é o de bibliotecário e especialista em conteúdos média num mundo que é cada vez mais digital e onde as fronteiras entre os vários média estão cada vez mais esbatidas. Em Portugal, a existência de professores nas Bibliotecas Escolares com formação adequada é um processo em construção. A Rede de Bibliotecas Escolares tem desenvolvido um trabalho importante nos últimos anos com a produção de documentos de referência e criando dinâmicas de trabalho e de patilha na rede, no entanto este trabalho nem sempre é reconhecido nas escolas. É fundamental criar parcerias de trabalho entre os PB e os restantes professores, já que isso beneficia a aprendizagem dos alunos. A criação de projetos de colaboração para a integração curricular das tecnologias digitais e da Literacia Informacional e Mediática bem sucedidos bem sucedidos poderá contribuir para a disseminação deste tipo de praticas.

INFORMATION SEEK PROCESS E GUIDED INQUIRY

Em 2004, é publicada a segunda edição do livro *Seeking Meaning*, no qual, a sua autora, Carol Kuhlthau explica o modelo Information Seek Process (ISP), apresentando uma síntese atualizada dos seus trabalhos de investigação desde a criação do modelo que ocorreu em 1985. Este modelo de pesquisa de informação é constituído por uma componente afetiva (sentimentos), uma componente cognitiva (pensamentos) e uma componente física (ações). Durante o processo de pesquisa de informação, os estudantes passam por seis estádios cognitivos: (1) iniciação, (2) seleção, (3) exploração, (4) formulação, (5) recolha, (6) apresentação, e (7) avaliação. O primeiro estádio corresponde à iniciação da tarefa e é quando o estudante reconhece que irá precisar de informação para completar o seu trabalho. É normal a incerteza acompanhar o estudante até ao momento em que ele tiver selecionado o tópico. Na seleção, o estudante tem que identificar e

selecionar o tópico geral pretende investigar e a abordagem que vai usar. A incerteza tende a dar lugar ao otimismo depois de o tópico ter sido escolhido. Os pensamentos são vagos, tendendo esta situação a manter-se até ao estágio da recolha. Na exploração, o estudante procura informação começando pelo geral em direção ao mais específico, num processo heurístico que pode ser desordenado e confuso. Isto faz com que o estudante possa ter dúvidas e sentir-se confuso e frustrado. A recolha é quando o estudante desenvolve um foco que evolui a partir dos pensamentos e das leituras acerca do problema ou tópico de pesquisa. O foco fornece a direção para a recolha de informação. As decisões sobre a relevância alteram-se em resultado do aumento do conhecimento pessoal. A recolha de informação é feita através de métodos que revelam, relativamente ao produto e ao processo, um sentido de propriedade a nível interno, intelectual e pessoal. Na apresentação, os estudantes organizam a informação para a apresentarem aos outros.

Em 2007, Kuhlthau publica um novo livro em conjunto com as suas duas filhas Leslie Maniotes e Ann Caspari, *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century*. O Guided Inquiry parte de três questões que são as sementes da abordagem construtivista, adicionando-lhe mais três questões: (1) “o que é que eu sei?”; (2) “o que e que eu quero aprender?”; (3) “o que e que eu aprendi?”; (4) “como é que eu faço para descobrir?”; (5) como é que eu partilho o que aprendi?”; e (6) “o que é que eu faço a seguir?”. No Guided Inquiry, uma equipa conduz cada estudante através do processo conjunto de construção e partilha de novo conhecimento. A reflexão sobre o conteúdo e sobre o processo assume um papel importante, permitindo a transferência do conhecimento para outras situações e promovendo a metacognição. O Guided Inquiry amplia e apresenta estratégias para desenvolver o modelo ISP, acrescentando-lhe mais um estágio, a avaliação. Em 2012 surge um novo livro das mesmas autoras, *Guided Inquiry Design*, que operacionaliza o Guided Inquiry, facilitando o trabalho dos profissionais que nas escolas queiram aplicar esta metodologia.

O modelo ISP é de natureza construtivista, fundamentando a explicação do processo de construção nas teorias de John Dewey, George Kelly, e Jerome Bruner (Kuhlthau, 2004, p. 25). “Aprender fazendo”, o pensamento reflexivo e a consideração pela criança como um todo são ideias de Dewey, das quais Kuhlthau (2004) se apropria no modelo ISP (p. 15). Kelly mostrou que o processo de construção não é um procedimento ordenado e sistemático, sendo antes confuso, incerto, e ameaçador, sendo esta outra ideia importante do modelo de Kuhlthau (2004, p.22).

Thomas, Crow e Franklin (2011, p. 36-37) referem que o modelo ISP é o único modelo que tem sido testado empiricamente e como tal é fundamental para o desenvolvimento de novas estratégias de ensino de competências relacionadas com as bibliotecas. Dito de outro modo, é o único modelo devidamente testado para o desenvolvimento da Literacia Informacional.

METODOLOGIA

Este estudo é baseado em métodos mistos de investigação (Creswell & Clark, 2011; Teddlie & Tashakkori, 2009) com a recolha de dados quantitativos e qualitativos junto dos participantes professores e alunos. A escolha de métodos mistos surge na tradição da maior parte da investigação relacionada com o ISP e o Guided Inquiry. Por outro lado parece-nos a forma mais adequada de combinar dados quantitativos provenientes de testes que entroncam nas normas de Literacia Informacional com os dados qualitativos recolhidos durante o processo de pesquisa e entrevistas a que permitem um conhecimento em profundidade. A literacia da informação será avaliada antes e depois da intervenção, no caso dos professores através do inquérito por questionário IL_HUMASS (Lopes & Pinto, 2010) e no caso dos alunos através dos testes do projeto TRAILS (Tool for Real-Time Assessment of Information Literacy Skills - TRAILS-9, 2007).

LIMA: UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO, FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO

Literacia Informacional e Mediática Aplicada é a expressão que se esconde por detrás da sigla LIMA, que identifica o projeto no terreno perante os seus intervenientes. Para iniciar o projeto começámos por contactar o Cenfores, centro de formação de associações de escolas que integra os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário da área norte do concelho de Loures e do concelho de Odivelas à exceção dos que se localizam na freguesia da Pontinha. Em colaboração com o Cenfores começámos por enviar uma mensagem aos Diretores dos 12 agrupamentos de escolas e de uma escola não agrupada localizadas na área de intervenção deste centro de formação de professores. Na mensagem enviada a cada um dos 13 diretores dava-se conta da existência do projeto explicando os principais objetivos e informando que o projeto integrava formação para professores. A mensagem remetia para

uma informação adicional contida num ficheiro anexado de duas páginas, onde eram apresentadas sete vantagens e sete compromissos que as escolas teriam que assumir para participarem no projeto. Apesar de não ser solicitada qualquer resposta, tivemos duas respostas em menos de 24 horas, expressando o interesse no projeto. Três semanas depois enviamos uma nova mensagem informando das próximas seis ações do projeto, a que se seguiu uma nova mensagem solicitando o reencaminho para os professores bibliotecários e professores do grupo 520 (Biologia e Geologia) de um questionário dirigido aos professores interessados em frequentar uma ação de formação no presente ano letivo.

Durante uma semana recebemos 21 inscrições. Dos inscritos 10 eram professores bibliotecários, 10 eram professores do grupo 520, havendo mais uma inscrição de um professor bibliotecário pertencente ao grupo 520. Na semana seguinte procedemos à análise das respostas ao questionário com vista a seleção dos formandos. Pretendíamos selecionar cinco professores bibliotecários e cinco professores do grupo 520 para duas formações distintas na modalidade de estágio com sessões conjuntas para fomentar a colaboração entre os professores.

CARATERÍSTICAS DA FORMAÇÃO

Estes dois estágios de formação (ver figura 2) destinam-se a testar o modelo de formação, os métodos e os procedimentos usados e servirá também para validar alguns instrumentos de recolha de dados da investigação. A formação começará com a apresentação do modelo ISP e do Guided Inquiry. A seguir é proposto aos professores uma atividade de pesquisa que será executada de forma análoga ao que se pretende que os alunos façam mais tarde. Deste modo os professores experimentam a utilização do Guided Inquiry antes de aplicarem essa metodologia com os alunos. Nesta atividade os professores irão passar pelas oito fases do Guided Inquiry (ver figura 1). No final terão criado pelo menos um conteúdo mediático que será usado mais tarde como recurso didático na atividade de pesquisa dos alunos. Terminado este trabalho no papel de “aluno” os professores elaboraram um plano que aplicarão em seguida com os alunos. Os professores do grupo 520 irão trabalhar com os alunos na aula, enquanto os professores bibliotecários irão apoiar os alunos na biblioteca. No final será feita uma avaliação com o objetivo de identificar o que correu bem e o que correu menos bem para afinar o modelo. Durante a formação cada professor estará envolvido num processo de reflexão na prática e sobre a sua prática como

professor. Este processo reflexivo é um elemento muito importante na avaliação do modelo proposto. No ano letivo seguinte estes professores serão convidados a participar numa nova formação com o objetivo aplicar o mesmo modelo com alterações resultantes da primeira avaliação. No segundo ano os professores terão uma maior autonomia preparando o terreno para futuras aplicações completamente autónomas.

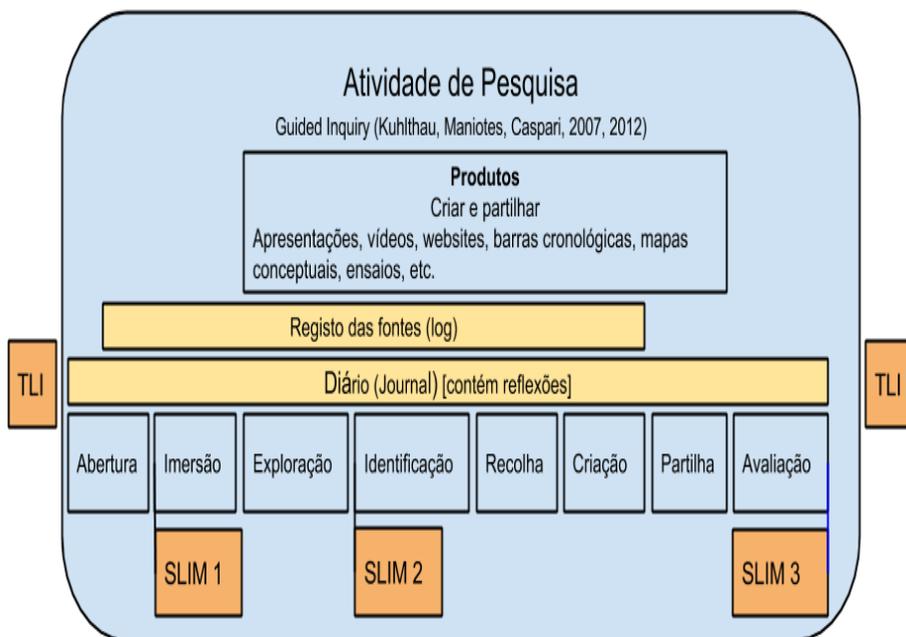


Figura 1: Representação esquemática da atividade de pesquisa a realizar pelos alunos

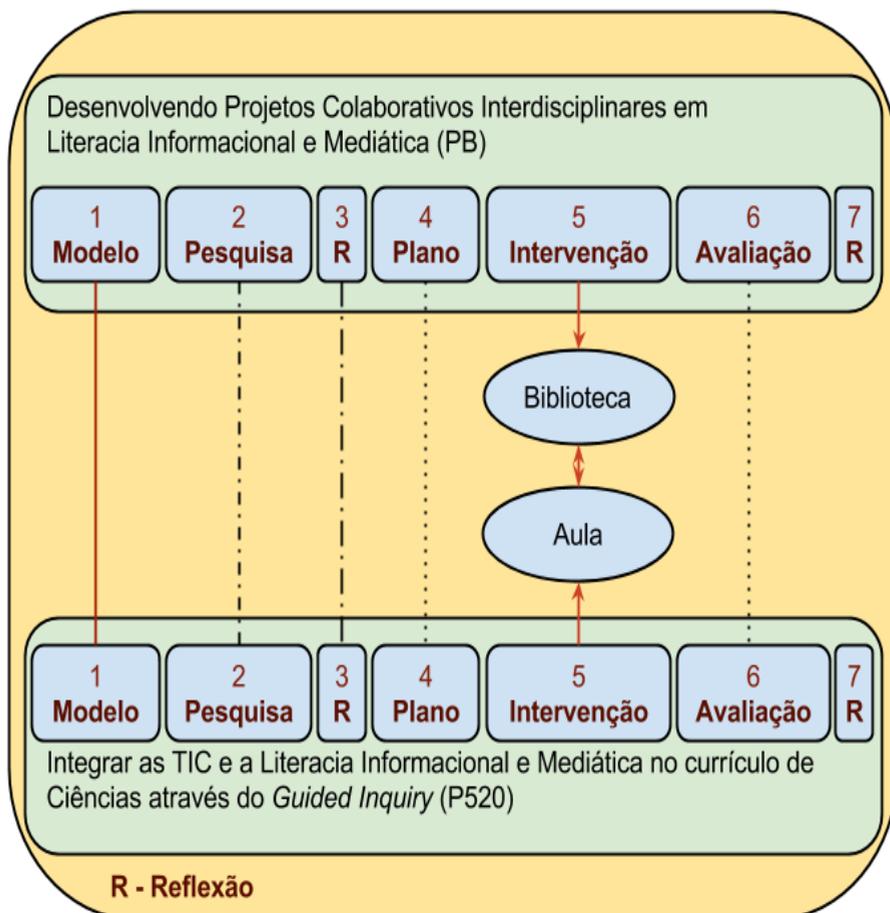


Figura 2: Representação esquemática das várias atividades dos dois estágios de formação de professores

PRODUZINDO E DISSEMINANDO CONTEÚDOS MÉDIA

No âmbito do projeto LIMA, tratamos os conteúdos média, como recursos usados durante o processo de pesquisa, e como produtos criados pelos alunos ao longo desse mesmo processo. Através do *Guided Inquiry* os alunos são convidados a usarem informação proveniente de várias fontes e a decodificar o sentido das mensagens no seu contexto, atendendo às linguagens específicas usadas em cada tipo de média. Por exemplo no caso de uma entrevista em vídeo, para além de atender ao discurso dos interlocutores também é necessário perceber o efeito produzido pela luz,

enquadramento, ponto de vista e pela combinação das cores em termos das mensagens veiculadas. Este tipo de análise crítica da mensagem, sendo menos óbvia não deixa de ser importante e remete-nos para outros tipos de literacias como por exemplo a literacia visual. O tipo de linguagem usado deverá estar de acordo com a audiência a que se destina e ao meio em que é veiculada a mensagem, estando estes aspetos interligados. Ao promover uma leitura crítica dos recursos média pelos alunos quando estes fazem os seus trabalhos de pesquisa, estamos a ampliar o seu conhecimento e a sua capacidade de ler o mundo e de agir sobre ele. Criámos um Diretório de Recursos Educativos Digitais (DRED, <http://dred.milip.org>), onde os alunos podem encontrar material útil para as suas pesquisas. Para além dos recursos referenciados, os quais irão sendo atualizados ao longo do projeto, o DRED contém orientações relacionadas com a Literacia Informacional e Mediática e com as tecnologias digitais.

RESULTADOS ESPERADOS

Nesta primeira fase do projeto LIMA, esperamos testar um modelo de formação que permita desenvolver as competências de LIM dos professores e dos alunos, através do Guided Inquiry, criar e aplicar um PELIM. Espera-se ainda que o trabalho colaborativo iniciado na formação possa ter continuidade no ano seguinte em que alguns destes professores participarão numa nova formação de acompanhamento no âmbito da qual aplicarão o PELIM de forma mais autónoma. Com a disseminação do projeto por várias escolas esperamos avaliar o impacto nas escolas em termos da LIM dos alunos e das aprendizagens curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aleixo, C., Nunes, M., Isaías, P. (2012). Usability and Digital Inclusion: Standards and Guidelines. *International Journal of Public Administration*, 35(3), 221-239. doi: 10.1080/01900692.2011.646568

Association of College and Research Libraries (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Chicago: American Library Association. Acedido em <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>

- Bonito, J. et al. (2013). *Metas Curriculares do Ensino Básico - Ciências naturais: 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos*. Ministério da Educação e Ciência. Acedido em http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_cn_metascurriculares_5_6_7_8_ano.pdf
- Davies, J.; Jackson, C. (2005). Information Literacy in the Law Curriculum: Experiences from Cardiff. <http://orca.cf.ac.uk/5093/1/LawTeacher.pdf>
- Buescu, H.C., Morais, J., Rocha, M.R., & Magalhães, V.F. (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação e Ciência.
- Creswell, J.W. & Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). Los Angeles - London - New Delhi - Singapore - Whashington DC: Sage.
- Gaunt, J., Morgan, N., Somers, R., Soper, R. & Swain, E. (2009). *Handbook for Information Literacy Teaching*. University Library Service (3rd rev., 2011 updated). Acedido em <http://www.cardiff.ac.uk/insrv/educationandtraining/infolit/hilt/HILT%202011%20-%20FINAL.pdf>
- Grafstein, A. (2002). A discipline-based approach to information literacy. *Journal of Academic Librarianship*, 28 (4), 197-2004.
- Gunn, C., Hearne, S., & Sibthorpe, J. (2011). Right from the Start: A Rationale for Embedding Academic Literacy Skills in University Courses. *Journal Of University Teaching And Learning Practice*, 8(1), 1-10.
- Hine, A., Gollin, S., Ozols, A., Hill, F., & Scoufis, M. (2002). Embedding information literacy in a university subject through collaborative partnerships. *Psychology Learning & Teaching*, 2(2), 102-107. doi: 10.2304/plat.2002.2.2.102
- Lee, A. Y., & So, C. Y. (2014). Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences. *Comunicar*, 21(42), 137-145. doi: 10.3916/C42-2014-13
- Kuhlthau, C.C. (2004). *Seeking Meaning: a process approach to library and information services* (2nd ed.). Westport, Connecticut - London: Libraries Unlimited.
- Kuhlthau, C.C., Maniotes, L.K., Caspari, A.K. (2007). *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century*. Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.
- Kuhlthau, C.C., Maniotes, L.K., Caspari, A.K. (2012). *Guided Inquiry Design: a framework for inquiry in your school*. Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.

- Lopes, C. & Pinto, M. (2010). IL-HUMASS – Instrumento de Avaliação em Competências em Literacia da Informação: um estudo de adaptação à população Portuguesa (Parte I). In *Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, 10. Acedido em <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/download/181/177>
- Moran, M. (2010, março). Young Learners Need Librarians, Not Just Google. *Forbes*. Acedido em <http://www.forbes.com/2010/03/22/moran-librarian-skills-intelligent-investing-google.html>
- Price, R. R., Becker, K., Clark, L., & Collins, S. (2011). Embedding information literacy in a first-year business undergraduate course. *Studies In Higher Education*, 36(6), 705-718. doi: 10.1080/03075071003725350
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioural Sciences*. Los Angeles - London - New Delhi - Singapore - Washington DC: SAGE.
- Thomas, N. P. Crow, S. R. & Franklin, L. L. (2011). *Information Literacy and Information Skills Instruction: applying research to practice in the 21st century school library*. Santa Barbara, California; Denver, Colorado, Oxford England: Libraries Unlimited.
- Tool for Real-Time Assessment of Information Literacy Skills – TRAILS-9. (2007). Ninth grade General Assessment. Acedido em <http://www.trails-9.org>
- UNESCO (2010). *Why is Literacy Important*. Acedido em <http://www.unesco.org/en/education-ar/themes/learning-throughout-life/literacy/literacy-important>
- UNESCO (2013). Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competences. Paris: UNESCO. Acedido em <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/global-media-and-information-literacy-assessment-framework/>
- UNESCO (2014). *Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era*. Acedido em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris_mil_declaration.pdf
- UNESCO & IFLA (2012). The Moscow Declaration on Media and Information Literacy. Documento redigido na International Conference on Media and Information Literacy on Knowledge Societies. Moscow: UNESCO & IFLA. Acedido em <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf>

SÓNIA PACHECO

Isonia.cris.pch@gmail.com

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS/UNIDADE DE
INVESTIGAÇÃO EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

HÁBITOS LEITORES E DIGITAIS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA: IMPACTO NO USO DO COMPUTADOR PELAS CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar de que forma os hábitos leitores e digitais dos educadores de infância influenciam o uso do computador pelas crianças dos três aos seis anos de um jardim-de-infância. Recorre-se a entrevistas semidiretas aos docentes e à observação não participante do uso das TIC em contexto de sala de atividades pelas crianças. Pretende-se verificar o impacto cruzando os dados relativos aos hábitos leitores e digitais dos docentes com a utilização dos computadores pelas crianças.

O quadro teórico que fundamenta o nosso estudo de caso recorre, entre outros, a autores como Don Tapscott (2009) e Marc Prensky (2001) que refletem sobre as mudanças educativas que têm vindo a surgir desde a geração da *net* e a expandir-se nas sociedades entre os nativos e os imigrantes digitais. Ou Beltram, Das e Fairlie (2006) que sugerem que um maior contacto das crianças com as TIC promove o sucesso nas tarefas solicitadas pela escola.

Conclui-se que as docentes entrevistadas possuem hábitos leitores com influências diretas das suas famílias, posteriormente refinados pela exigência da profissão e as suas características pessoais. Estes hábitos refletem-se na organização do ambiente educativo, ao incluir uma biblioteca na sala e nas propostas de atividades concretizadas pelas docentes e que incluem construção de livros e histórias em conjunto com as crianças. Os hábitos digitais foram definidos pelas exigências de se integrarem na sociedade de informação que, sublinham, exige do docente uma constante atualização de conhecimentos e o desenvolvimento de *skills* digitais. O impacto destes hábitos verifica-se a dois níveis: na organização do ambiente educativo, com uma área de trabalho que inclui o suporte tecnológico usado diariamente, e nas ações das crianças para com o computador.

PALAVRAS-CHAVE

Leitor; digital; literacia; pré-escolar

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade de conhecimento e informação. Esta exige mudanças nos cidadãos, nas infraestruturas e, conseqüentemente, no sistema educativo que tem aqui um papel primordial na voz e nas ações dos docentes, dos alunos, das famílias e da comunidade. É preciso formar e educar os diferentes intervenientes no processo de ensino e aprendizagem no sentido de responder a uma economia mais competitiva, na qual promovam aprendizagens coletivas baseadas na mediação social, na autorreflexão e no tratamento e utilização de informações acedidas.

O presente artigo tem por objetivo analisar de que forma os hábitos leitores e digitais dos educadores de infância influenciam o uso do computador pelas crianças dos três aos seis anos de um jardim-de-infância, cruzando para isso os dados recolhidos.

O quadro teórico que fundamenta o nosso estudo de caso recorre, entre outros, a autores como Don Tapscott (2009) e Marc Prensky (2001) que refletem sobre as mudanças educativas que têm vindo a surgir a propósito de uma geração da net que se expande entre nativos e imigrantes digitais. Ou Beltram, Das e Fairlie (2006) que sugerem que um maior contacto das crianças com as TIC promove o sucesso nas tarefas solicitadas pela escola.

Os dados recolhidos e que ilustram o presente artigo fazem parte das entrevistas semidirectas efetuadas às educadoras de infância de um jardim-de-infância no concelho de Lisboa que integra a rede de estabelecimentos dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). A observação não participante concretizada em contexto de sala de atividades das ações das crianças, das rotinas e das oportunidades educativas proporcionadas ao grupo de crianças, fazem igualmente parte do conjunto de dados recolhidos e trabalhados para o presente artigo.

MUDANÇAS EDUCATIVAS: TECNOLOGIA E LITERACIA

A conectividade com o mundo é um dos objetivos da atualidade o que por si só já implica sérias mudanças na sociedade civil, nas ações e atitudes dos diferentes atores sociais e até numa maior e mais vasta possibilidade de intervir com pro-atividade na sociedade, assim como na promoção de uma mais eficaz e aprofundada pro-eficiência na utilização e implementação das TIC por todo o mundo e desde as mais tenras idades.

Don Tapscott (2009) num dos seus vários textos debruça-se sobre as mudanças educativas que têm vindo a surgir desde que a geração da *net* começou a expandir-se e a proliferar pelas sociedades com infraestruturas

que respondem a este chamamento tecnológico. Segundo este autor, a transição entre o ensino tradicional, que designou de transmissor, para um ensino moderno, tecnológico e interativo, surge com a utilização e o contacto diário que cada indivíduo mantém com a tecnologia, promovendo mudanças no contexto escolar e nas orientações educativas.

A discussão sobre as medidas que estão a ser tomadas por parte dos governos de cada país e a sua aplicação real é uma constante desde que as competências tecnológicas se tornaram reais e uma exigência em muitos dos empregos a que cada cidadão se candidata. Não investir nas TIC, no seu uso e implementação, pode significar para uma sociedade ficar para trás na evolução social, intelectual, económica e cultural em comparação com os países que nelas investem e que obtêm resultados positivos desse mesmo investimento.

Os autores Beltran et al. (2006) ajudam a refletir sobre esta necessidade ao realizarem um estudo sobre os efeitos dos computadores domésticos nos resultados educacionais. O estudo conseguiu apurar que as crianças que têm contacto com computadores no contexto familiar têm mais possibilidades de concluir o ensino superior, correm menos riscos de ingressar numa vida de crime e conseguem obter mais sucesso na resposta às tarefas solicitadas pela escola.

Estes estudos reforçam a literacia digital que surge como uma competência chave em que é preciso saber procurar, processar e compreender a informação. Para além desta competência, outras aprendizagens podem ser promovidas com a utilização dos textos multimédia e de *softwares* como é confirmado pelos autores Eshet-AlKalai e Chajut ao referirem que “os ambientes tecnológicos¹ incluem uma grande variedade de recursos educativos multimédia que combinam diversão e envolvimento na aprendizagem” (Eshet-AlKalai & Chajut, 2007, p. 378). Neste estudo os autores conseguem comprovar que o uso deste tipo de textos promoveu junto de crianças que não sabiam falar ou escrever inglês, proficiência na pronúncia e um elevado nível de compreensão desta língua.

● PANORAMA PORTUGUÊS

Em Portugal desenvolveram-se algumas medidas aplicadas com sucesso, como é o caso da distribuição pelos diferentes níveis de ensino para

¹ Tradução nossa do conceito *edutainment* que se refere a ambientes em que a aprendizagem se realiza através de meios digitais ou *softwares* que ensinam e entretêm em simultâneo.

alunos e docentes e a preços reduzidos computadores portáteis, com o Plano Tecnológico de Educação (PTE) iniciado em 2007 e entretanto suspenso em 2011 devido a medidas de contenção da despesa pública.

Um outro exemplo de como o Estado português em parceria com empresas privadas investe no parque informático é o projeto IBM que na prática doa estações de trabalho KidSmart Early Learning a estabelecimentos educativos do ensino pré-escolar inseridos em comunidades desfavorecidas e com difícil acesso às novas tecnologias. Um dos principais objetivos deste programa passa por ajudar a desenvolver *skills* tecnológicos nos docentes que participam e implementam este protocolo nas suas salas de aula, tendo em conta o seu papel de preparação das crianças para uma aprendizagem ao longo da vida, que começa desde as idades mais novas.

Este programa é implementado em mais de 60 países entre os quais se encontra Portugal sendo que “os esforços centram-se na preparação da próxima geração de líderes e trabalhadores e em simultâneo apoiam as preocupações e prioridades das comunidades” (Ministério da Educação & Companhia IBM Portuguesa, 2008, p. 3), focando-se na educação pré-escolar. Este programa investe, não só na utilização do computador como recurso, mas também nas possibilidades de tornar o indivíduo que o utiliza, crítico e criativo na recolha, aplicação e construção de conhecimentos e aprendizagens.

Um outro fator a referir sobre este programa, é a sua vertente de formação dos docentes que integrem, no seu quotidiano profissional e pedagógico, a estação de trabalho KidSmart. O Ministério da Educação adicionou a competência da formação dos docentes para uma adequada utilização deste equipamento doado pela IBM e assim avaliar o mesmo programa.

A formação dos docentes para as novas tecnologias tem sido também alvo de orientações e decisões que, de um modo ou de outro, estarão a contribuir para aperfeiçoar e implementar as TIC no quotidiano pessoal, profissional e cultural desta categoria profissional.

No âmbito do PTE, lançado em 2007, define-se como prioritário investir na formação e certificação dos docentes e do pessoal não docente no domínio das novas tecnologias de informação e comunicação, reconhecendo-se a necessidade de responder à globalização e modernização das comunidades europeias e mundiais.

O desafio coloca-se na modernização da escola e do seu pessoal em particular e do sistema de ensino, no geral. A necessidade de que os intervenientes educativos implementem e utilizem diariamente as TIC, que se incorporem nas suas ações quer em contexto profissional quer em

contexto de sala de aula de modo a acompanhar as mudanças verificadas nas empresas e indústrias e mesmo nas próprias dinâmicas familiares e individuais, faz parte da tomada de consciência dos decisores políticos. Não basta a existência de equipamentos ou acesso à Internet em todos os estabelecimentos educativos, é necessário operacionalizar os diferentes recursos tecnológicos disponíveis e tornar efetivas as aquisições e aprendizagens efetuadas ao nível das competências digitais básicas para que exista um aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e uma incorporação das TIC em todas as dimensões escolares independentemente das especificidades didáticas ou científicas.

Segundo um estudo Jacinta Paiva (2002), os docentes possuem uma atitude positiva perante a utilização das TIC no ensino. O problema parece residir nas infraestruturas como é salientado num estudo do Ministério da Educação: “a insuficiência das infraestruturas de TIC constitui o principal fator inibidor da utilização de tecnologia no ensino” (Ministério da Educação, 2007, p. 17).

NATIVOS DIGITAIS E IMIGRANTES DIGITAIS *VERSUS* TIC

As crianças da sociedade atual crescem em contacto diário com as novas tecnologias, estas são parte integrante da sua vida e tornaram-se a sua linguagem. A escola e os docentes devem partir da sabedoria e experiências que as crianças já possuem para que desenvolvam e aprofundem os conhecimentos nesta linguagem integrando-a no quotidiano.

Segundo Marc Prensky (2001, p. 1), “os alunos têm vindo a mudar radicalmente. Os alunos de hoje já não são as pessoas para as quais o nosso sistema educativo foi concebido”. O ensino tradicional deve renovar as suas ações pedagógicas, curriculares e programáticas para que as crianças do século XXI desenvolvam e aperfeiçoem as suas habilidades inatas para interagir com as novas tecnologias e, deste modo, saber agir num mundo complexo e em permanente conexão.

Marc Prensky (2001) define como nativos digitais as crianças do século XXI que crescem em contacto diário e permanente com as novas tecnologias, sendo certo que estes suportes fazem parte do seu quotidiano. Os nativos digitais são aqueles que adoram multitarefas, que preferem gráficos a texto e acessos por hipertexto, funcionam melhor por *network* e com base no sucesso e recompensas instantâneas com pouca paciência para o ensino tradicional em que a recolha de informação é mais lenta, com uma série de etapas para cumprir.

Contrariamente, os imigrantes digitais são “aqueles que não nasceram num mundo digital, mas, que numa dada altura da sua vida, ficaram fascinados e adotaram a maior parte das funcionalidades e ferramentas das novas tecnologias” (Prensky, 2001, p. 1). Mas esta aprendizagem, de uma nova linguagem, nem sempre se pauta por explorações ou descobertas, o que poderá originar dificuldades nesta aquisição e conseqüentemente, na implementação e utilização em sala de aula.

METODOLOGIA

O presente artigo é parte de um estudo desenvolvido no âmbito da realização de uma tese de doutoramento em Ciências de Educação. O *corpus* desta investigação é constituído por 25 alunos do ensino pré-escolar (dos três aos seis anos) a frequentar um jardim-de-infância, no concelho de Lisboa, que possui a estação de trabalho KidSmart Early Learning e um *desktop* com impressora e colunas de som. O estabelecimento educativo pertence à rede TEIP do Ministério da Educação e Ciência, que abrange comunidades de risco.

A recolha de dados para o presente estudo foi efetuada com base na observação direta não-participante em contexto educativo e entrevistas semidirectas às educadoras das salas observadas. O tratamento destes dados permitiu fazer uma análise da forma como os hábitos leitores e digitais dos educadores de infância influenciam o uso do computador pelas crianças dos três aos seis anos.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

As educadoras de infância entrevistadas consideram-se leitoras ativas, críticas e criativas, afirmando que uma das principais influências para que desenvolvessem esta postura foram as suas famílias. O conto de histórias ou uma biblioteca familiar fazem parte do seu passado leitor o que se reflete na organização do ambiente educativo das salas de atividades, nomeadamente, através da criação de áreas de trabalho como a biblioteca e a área do computador. A rotina das salas também reflete esta postura de leitoras ativas, uma vez que dela fazem parte momentos de leitura de histórias, em grande e pequeno grupo, construção de livros com histórias criadas pelo grupo de crianças e dramatizações das mesmas.

No que diz respeito aos hábitos digitais, as educadoras de infância referem que são utilizadoras ativas das TIC, sendo que utilizam o

computador, cumulativamente, para tarefas administrativas, de planeamento e organização do trabalho e em contexto educativo como recurso diário nas atividades de sala, como se sintetiza no quadro seguinte.

UTILIZAÇÃO/SOFTWARE	
Foro Administrativo	Foro Educativo
<ul style="list-style-type: none"> - Consulta de <i>email</i> (Internet) - Consulta de <i>moodle</i> (Internet) - Receção e envio de correspondência (Internet, conta de <i>email</i>) - Elaboração de documentos conjuntos ao agrupamento (Word) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa de informações sobre os temas de trabalho (Internet; Google) - Projeto Curricular de Turma (Word) - Partilha de informações e recursos em formato digital entre docentes do agrupamento e fora do agrupamento (Internet, conta de <i>email</i>) - Visionamento e construção de histórias (PowerPoint)

Quadro 1: Atividades com o computador desenvolvidas pelas educadoras

Relativamente ao seu percurso académico, ambas referem que este teve muito pouca influência nas suas posturas perante as TIC. Sublinham que quer nas suas formações iniciais, quer nas formações complementares, a utilização ou os conteúdos sobre TIC foram muito fracos.

Podemos, por isso, inferir com base no dito das entrevistadas que os seus hábitos digitais pouco têm a dever às aprendizagens efetuadas durante o seu percurso académico, mas que dependem essencialmente de uma postura autodidata e da necessidade de aperfeiçoar conhecimentos de modo a responder às exigências da atualidade, sempre numa tentativa de incluir o jardim-de-infância e as crianças em aprendizagens significativas e efetivas no domínio das TIC.

Reportando-nos ainda ao Quadro 1, regista-se que relativamente ao planeamento e organização do trabalho, as entrevistadas referem ter por hábito realizar uma pesquisa mais alargada sobre alguns temas que pretendem abordar com as crianças em sala de atividades recorrendo ao *desktop* e à Internet. Esta pesquisa é efetuada, em alguns casos, em conjunto com as crianças em contexto de sala de atividades o que as ajuda a investir nas competências digitais, no aperfeiçoamento do manuseamento dos diferentes suportes tecnológicos e das ferramentas digitais disponibilizadas pela utilização da Internet e ainda no contacto com o texto multimédia.

O acesso à Internet verifica-se com alguma dificuldade, uma vez que no jardim-de-infância, e à data da realização deste estudo, não havia acesso à rede pelo que as docentes se faziam acompanhar de uma *pen* própria que lhes permitia este acesso.

As docentes consideram importante o contacto das crianças com diferentes *softwares* pelo que promovem a sua utilização ao definirem como parte da rotina a escolha da área do computador para as crianças trabalharem diariamente. A estação de trabalho KidSmart Early Learning e o *desktop* são recursos usados diariamente e fazem parte do dia de trabalho das crianças. Quer docentes, quer crianças utilizam estes suportes tecnológicos para diferentes tarefas que podem conter pesquisas de temas, construção de histórias, aperfeiçoamento de diferentes conteúdos, como por exemplo o pensamento lógico-matemático ou o trabalho colaborativo. Para um uso individualizado ou aos pares, as crianças recorrem sobretudo a *software* educativo. Fazem jogos de escrita e leitura, de matemática, de ciências e de desenho ou de pintura integrados nas diferentes áreas de conteúdo.

O quadro seguinte tem como objetivo sintetizar as diferentes utilizações que as crianças fazem com o computador e o *software* e que são promovidas e apoiadas pelas docentes.

UTILIZAÇÕES DIVERSIFICADAS DO COMPUTADOR PELAS CRIANÇAS	
- Processamento de texto	- Escrita de letras sem base impressa - Cópia de palavras/nome próprio - Aplicação de formas automáticas no texto - Construção de histórias sobre o trabalho que desenvolvem - Construção de diálogos entre pares sobre o trabalho desenvolvido - Exposição do trabalho desenvolvido na sala de atividades após impressão do mesmo - Utilização do teclado - Manuseamento do rato
- Programas de desenho	- Aplicação de formas automáticas - Desenho com diferentes ferramentas disponíveis no programa - Associação de escrita ao desenho - Construção de histórias sobre o trabalho que desenvolvem - Construção de diálogos entre pares sobre o trabalho desenvolvido - Exposição do trabalho desenvolvido na sala de atividades após impressão do mesmo - Manuseamento do rato
- Jogos de Matemática - Jogos de Ciências - Jogos de leitura e escrita	- Predição e Interpretação do texto do programa nas suas múltiplas possibilidades - Escolha do percurso da tarefa - Construção de histórias sobre o trabalho que desenvolvem - Construção de diálogos entre pares sobre o trabalho desenvolvido - Aprendizagens em diferentes vertentes dos domínios apresentados

Quadro 2: Utilizações diversificadas do computador pelas crianças

Após esta breve listagem dos *softwares* utilizados e das ações das crianças com eles é possível afirmar que o computador faz parte da sala, está integrado numa rotina e, principalmente, é considerado uma opção natural, como qualquer outro que esteja disponível na sala de atividades. O *hardware* faz 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 nas salas de atividades pelas docentes. As potencialidades que este recurso atribui às aprendizagens a desenvolver são consideráveis ao ponto de percebermos que quer educadoras quer crianças são proativas e proficientes na utilização das TIC. O impacto de uma utilização diária e natural das novas tecnologias em contexto educativo terá modificado as práticas pedagógicas destas educadoras de infância, uma vez que consideram o computador como um parceiro na promoção de oportunidades educativas e na pesquisa e produção de informações.

Ao confirmar o papel pertinente que está a ser atribuído às TIC neste jardim-de-infância no que diz respeito à sua utilização e implementação diária, é preciso refletir se as TIC estão a ter alguma influência nas aprendizagens efetuadas pelas crianças que as utilizam. A resposta é igualmente positiva, uma vez que foi possível verificar que as crianças observadas fazem a aplicação de conhecimentos diários que apreenderam em contexto de sala de atividades nas tarefas e jogos que são propostas pelo *software* educativo que é disponibilizado no *desktop* ou na estação de trabalho KidSmart e que elas, autonomamente, decidem escolher, cruzando e concretizando aprendizagens significativas nos domínios da matemática, das ciências ou da linguagem oral e abordagem à escrita definidas nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997).

CONCLUSÃO

A educação pré-escolar tem, entre muitos outros fatores que determinam a sua especificidade, um que é essencial e fulcral para que as aprendizagens e o conhecimento das crianças que a frequentam sejam efetivas e construtivas: os educadores de infância. O docente educador de infância é parte integrante e estruturante do contexto educativo e, como tal, tem o papel de preponente de diferentes oportunidades educativas em contexto de sala de atividades, utilizando todos os recursos existentes, onde se incluem os tecnológicos.

Segundo os dados recolhidos, as docentes entrevistadas possuem hábitos leitores com influências diretas da sua família, que foram sendo aperfeiçoados ao longo da sua vida, condicionados pela exigência da profissão e do seu percurso académico e definidos pelas suas características pessoais de questionamento, crítica e criatividade.

Relativamente aos hábitos digitais, estes foram influenciados pela exigência de se integrarem na sociedade de informação que obriga a uma constante atualização de conhecimentos e ao desenvolvimento de *skills* digitais, que incluem aprendizagens de manuseamento de equipamentos e de *software*. Segundo as educadoras, os seus percursos académicos não se caracterizaram pela abundância no acesso às TIC, sublinhando o carácter autodidata do seu investimento nesta área e, que a reciclagem de conhecimentos se deve essencialmente à curiosidade natural e sentimento de aperfeiçoar e aprofundar conhecimentos, que as levam a frequentar ações de formação contínua neste domínio. O efeito de uma utilização diária e natural das TIC em contexto educativo terá modificado as práticas pedagógicas destas educadoras de infância, uma vez que passar a considerar o computador como um parceiro pode contribuir para aperfeiçoar e ultimar processos de ensino e aprendizagem, produzindo novos modelos de ação e enriquecendo contextos de aprendizagem.

O impacto destes hábitos na sala de jardim-de-infância e nas ações das crianças que as frequentam verifica-se a dois níveis: na organização do ambiente educativo, enriquecido com uma área de trabalho que inclui o suporte tecnológico usado diariamente e nas ações das crianças com o *desktop*, que por sua vez refletem um novo modelo de ação por parte das docentes ao assimilar naturalmente o uso das novas tecnologias e todas as possibilidades que estas podem conter, aperfeiçoando o processo de ensino e aprendizagem e as suas práticas pedagógicas.

No que diz respeito ao primeiro nível, encontramos duas salas organizadas por áreas onde se inclui a do computador. Nesta área, as crianças têm acesso aos diferentes suportes informáticos e ao *software* disponível, sendo que a escolha é autónoma e diária. Das observações efetuadas, regista-se que crianças e educadoras assumem o *hardware* e o *software* como parte integrante das suas opções diárias de trabalho, de pesquisa e de propostas de atividades.

Num segundo nível, esta organização tem, obviamente, impacto e influência nas ações das crianças com o computador e com os pares assim como nas oportunidades educativas que são promovidas pelas educadoras e que fazem no dia-a-dia de uma sala de atividades. No que diz respeito,

às atividades registadas nas observações podemos concluir que estas têm um carácter globalizante e transversal para todas as áreas de trabalho. As docentes manifestam intencionalidade educativa nas atividades propostas, que por sua vez visam sempre trabalhar diferentes áreas de conteúdo e de desenvolvimento das crianças nas quais incluem a utilização das TIC.

Relativamente às ações das crianças com o computador, regista-se um à-vontade e conhecimento no manuseamento dos suportes assim como na utilização dos *softwares*. As crianças são proativas na utilização das TIC e para além da construção do seu conhecimento contribuem também para a construção do conhecimento coletivo do grupo. Uma das áreas que sai reforçada destas ações com as TIC é a socialização, registando-se ações de interajuda entre pares para concluir tarefas e resolver problemas. Verifica-se, inclusive, que as crianças melhoram a sua capacidade linguística alargando o vocabulário, melhorando a construção frásica e conseguindo complexificar a associação de ideias no seu discurso oral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltran, D. O.; Das, K. K. & Fairlie, R. W. (2006). *Are computers good for children? The effects of home computers on educational outcomes*. Acedido em http://www.iza.org/conference_files/TAM2007/fairlie_r1726.pdf
- Eshet-AlKalai, Y. & Chajut, E. (2007). Living Books: The Incidental Bonus of Playing with Multimedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(4), 377-388.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- 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.
- Ministério da Educação & Companhia IBM Portuguesa. (2008). *Relatório de Avaliação – KidSmart Early Learning Programm*. Lisboa: DGIDC/ERTE/PTE.
- Paiva, J. (2002). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores*. Ministério da Educação – DAPP.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Tapscott, D. (2009). *Grow up digital – How the Net generation is changing your world*. USA: McGrawHill.

**SUSANA SIMÕES PEREIRA; JOSÉ MANUEL PEREIRA AZEVEDO
& ANTÓNIO JOSÉ DE OLIVEIRA MACHIAVELO**

s.simo.es.pereira@gmail.com; jmpazevedo@gmail.com; ajmachia@fc.up.pt

FACULDADE DE CIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO, FACULDADE DE LETRAS DA
UNIVERSIDADE DO PORTO, FACULDADE DE CIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

A MATEMÁTICA NA IMPRENSA DIÁRIA PORTUGUESA

RESUMO

O problema do mau uso da matemática pelos profissionais de comunicação foi identificado há já várias décadas, em especial nos EUA. Apesar disso e da crescente importância que a informação matemática assume na sociedade atual, só atualmente o problema se encontra em estudo no que se refere à imprensa portuguesa.

Neste contexto, o estudo do presente artigo tem como objetivo compreender a incidência e tipologia de erros matemáticos identificados nas notícias de jornais diários portugueses.

Retratam-se, assim, os resultados de uma análise ao conteúdo matemático de notícias dos principais jornais diários generalistas portugueses. Esta análise, quantitativa, foi conduzida em edições dos jornais *Público*, *Correio da Manhã* e *Jornal de Notícias* durante um período de três meses e surge no seguimento de uma investigação semelhante, conduzida pelos autores deste artigo, em jornais semanários portugueses.

Os resultados apontam para a existência de erros matemáticos em quase metade dos artigos analisados do *Correio da Manhã* (45%), em cerca de 35% dos artigos do *Público* e cerca de 18% dos artigos do *Jornal de Notícias*.

No que se refere aos tipos de erros identificados, verificou-se que em qualquer um dos três jornais, os artigos nos quais existem erros apresentam, na sua maioria, apenas um tipo de erro. Além disso, excetuando no caso do *Jornal de Notícias*, os erros mais frequentes são do tipo subjetivo (isto é, que constituem omissão ou ênfase desadequado de informação). Decorrente da classificação dos erros quanto à sua natureza matemática, observou-se ainda que os erros mais comuns no *Correio da Manhã* são estatísticos, enquanto no *Público* são mais frequentes os erros do tipo numérico. Já no *Jornal de Notícias* os erros mais comuns são estatísticos e numéricos, na mesma proporção.

Conclui-se dos resultados que o uso de informação matemática nos diários portugueses analisados é parco e a incidência de erros é elevada, quando comparada com outros resultados.

Neste artigo discutem-se ainda os resultados em termos das dimensões explicativas para os erros que ocorrem.

PALAVRAS-CHAVE

Erros matemáticos; imprensa diária; comunicação de ciência; media

INTRODUÇÃO

A matemática assume, nos *media*, um papel duplo, sendo utilizada como tema de notícia e também como ferramenta para comunicar informação. A sua utilização enquanto ferramenta é particularmente importante na medida em que está fortemente relacionada com a qualidade da informação (Charnley, 1936; Berry, 1967, Blankenburg, 1970; Paulos, 1997). Por isso, vários autores (principalmente americanos) alertaram para o mau uso da matemática nas notícias. Entre eles destacam-se Allen Paulos, que na sua obra *A Mathematician Reads the Newspaper* refere a ausência de espírito crítico e de questionamento que os jornalistas têm em relação aos números, o que conduz à existência de falácias de raciocínio e também à omissão de informação estatística relevante para a compreensão de um estudo noticiado, entre outros problemas. Paulos refere ainda que a ocorrência de erros pode não só dever-se à falta de competência dos próprios jornalistas, mas também à própria estrutura das notícias, que sendo em pirâmide invertida favorecem a omissão de informação, nomeadamente matemática.

À semelhança de Paulos, também Victor Cohn e Lewis Cope (2001), na sua obra *News & Numbers*, realçam a importância da matemática nas notícias e denunciam exemplos frequentes do mau uso de informação matemática em notícias de saúde.

Outras autores, como Dewdney (1993), Best (2001), Blastland e Dilnot (2008) e Huff (1954), debruçam-se ainda sobre o uso e erros matemáticos comuns, cometidos em contexto de notícias e do quotidiano, sendo alguns desses erros semelhantes àqueles que se encontram em notícias.

Alguns estudos foram realizados para tentar avaliar a utilização de informação matemática nas notícias. Em particular, Prabu (1992) estudou a comunicação de informação quantitativa por meio de gráficos em notícias e concluiu que a maioria das figuras em notícias (nos casos em estudo) distorciam os dados numéricos que lhe serviam de base.

Um outro estudo, mais geral, foi levado a cabo por Meyer (2009), que comparou a incidência de erros matemáticos em 20 periódicos americanos e identificou que 13% das notícias tinham algum erro desse tipo. Mais pormenorizado ainda é o trabalho de Maier (2000), que estudou os erros matemáticos num jornal diário americano, agrupando-os em vários

tipos e subtipos e fornecendo um instrumento detalhado para o estudo do problema da má utilização de matemática nas notícias. No seu trabalho, o autor teve em conta também trabalho prévio feito no âmbito do estudo de rigor das notícias (Charnley, 1936; Berry, 1967; Blankenburg 1970) e, assim, divide as categorias de incorreções em duas principais: *erros objetivos* — que constituem erros de má aplicação técnica de procedimentos (neste caso, matemáticos) — e *erros subjetivos* — erros que se manifestam por meio de omissões ou ênfase desadequado de informação.

Com base no trabalho de Maier, Brand (2008) conduz, posteriormente, um estudo mais restrito num jornal sul africano, concluindo que existem erros objetivos em 12% das notícias analisadas.

Apesar de existirem estudos sistematizados sobre o uso da matemática nas notícias e os erros que ocorrem nesse contexto, existe uma lacuna de informação neste âmbito no que se refere a realidades de jornais de outros países. Nesse sentido, Pereira, Azevedo e Machiavelo (2013) desenvolveram um estudo sobre a utilização da matemática em jornais semanários portugueses (*Expresso* e *Sol*) e os resultados revelaram que cerca de 20% das notícias contém informação matemática e, destas, mais de 35% têm erros.

METODOLOGIA

No presente estudo recorreu-se a uma análise de conteúdo quantitativa para analisar a frequência com que a matemática é utilizada enquanto ferramenta de comunicação nos jornais diários portugueses e ainda a qualidade com que esse tipo de informação é utilizado. Com esse objetivo, selecionaram-se notícias de três jornais diários portugueses com grande circulação (*Correio da Manhã* [CM], *Jornal de Notícias* [JN] e *Público*).

Contemplaram-se na análise, tanto textos como gráficos e foram incluídas notícias de todos os tamanhos, pertencentes aos jornais ou seus suplementos. Excluíram-se notícias das seções de cultura e entretenimento, anúncios, obituários e gastronomia.

A amostra foi selecionada no conjunto das edições impressas publicadas entre 1 de janeiro de 2013 e 31 de março de 2013 e utilizou-se para tal seleção o método de amostragem sistemático.

As notícias foram codificadas de acordo com a estrutura (incluindo a secção e o tamanho, entre outros aspetos), o conteúdo e os erros matemáticos identificados.

A grelha construída para recolher a informação foi desenvolvida antes da recolha dos dados e com base na literatura (Berry, 1967; Blankenburg,

1970; Azevedo, 2007; Gradim, 2000; Cohn & Cope, 2001; Paulos, 1997; Maier, 2000; Huff, 1954; Blastland & Dilnot, 2008; Dewdney, 1993; Best, 2001), optando-se assim por uma abordagem dedutiva, com o objetivo de sensibilizar os investigadores, à priori, para o tipo de conteúdo que poderiam encontrar.

Para organizar os erros em tipos serviram de orientação as obras de Charnley (1936), Berry (1967) e Blankenburg (1970), de modo que eles foram divididos (de acordo com a sua objetividade) em *erros objetivos* — erros técnicos, devido ao mau uso de regras matemáticas — e *erros subjetivos* — erros de interpretação, que dependem do julgamento do jornalista e se manifestam por meio da omissão ou ênfase desadequado de informação.

A fim de melhor compreender os erros, também se classificaram de acordo com o conteúdo matemático, em gráficos, numéricos, lógicos e estatísticos. Depois de desenvolvida, a grelha foi testada ao nível da confiabilidade e validada por três codificadores.

RESULTADOS

Identificaram-se 7.717 notícias que respeitavam as condições operacionais do estudo, das quais 742 (9,6%) continham informação matemática. Este é um valor baixo quando comparado com o resultado obtido no estudo de Pereira, Azevedo e Machiavelo (2013) relativo a jornais semanários portugueses. De facto, enquanto quase 20% das notícias de semanários têm informação matemática, nos diários essa percentagem nem atinge os 10%. Os resultados são ainda muito diferentes daqueles obtidos por Maier (2000) e Brand (2008). O primeiro autor verificou que cerca de 48% das notícias do jornal diário americano *News & Observer* tinham informação matemática e Brand concluiu que 40% das notícias que analisou no jornal *Cape Times* tinham também informação quantitativa.

Em particular, verifica-se que o *Público* é o jornal diário que mais recorre a informação matemática, sendo o *Jornal de Notícias* o que menos recorre a este tipo de informação nas suas notícias (Tabela 1).

	JORNALIS DIÁRIOS			
	JN	CM	Público	Total
Nº Notícias	3130	3118	1469	7717
Nº Notícias com Matemática*	218 (7%)	238 (7,6%)	286 (19,5%)	742 (9,6%)

Tabela 1 - Distribuição das notícias analisadas por jornais.
(*Percentagem calculada sobre o número de artigos que se encontram nas condições operacionais em cada um dos jornais)

Este resultado, associado a resultados anteriores (Pereira, Azevedo & Machiavelo, 2013) sugere que os jornais de referência fazem uma maior utilização da matemática do que os de linha mais popular. Este é um resultado expectável, tendo em conta que tal utilização está associada à objetividade e rigor de informação (Charnley, 1936; Berry, 1967; Blankenburg 1970), objetivos pelos quais os jornais de referência se procuram orientar (Sousa, 2001).

No que se refere à localização das notícias no jornal, observou-se que a secção em que mais se recorre a informação matemática é a de *Economia e Negócios*, em qualquer um dos três jornais, como seria de esperar, uma vez que em notícias sobre evolução de negócios, índices económicos ou de outros assuntos da área de economia se recorrem, muitas vezes, a percentagens ou gráficos.

Verifica-se também que, no *Jornal de Notícias* e no *Público*, as notícias com matemática são, na sua maioria, de tamanho grande. Isto corrobora a perspetiva de Paulos (1997) quando ele refere que a matemática é utilizada no jornalismo como meio de aprofundar temas e argumentar, um tipo de trabalho que é mais característico de notícias de tamanho grande.

Todavia, é de realçar que, no *Correio da Manhã*, as notícias com matemática são principalmente de tamanho pequeno. De facto este jornal utiliza, na sua maioria, um formato de notícias breves e recorre, nelas, ao uso de percentagens para chamar a atenção do leitor.

No que se refere à incidência de erros nas notícias com matemática (Tabela 2), verificou-se que o jornal que apresenta uma maior percentagem de notícias com erros é o *Correio da Manhã*, onde mais de 45% das notícias têm erros. Contrariamente ao que poderia ser de esperar (visto ser um jornal de referência), observa-se também que o *Público* tem erros matemáticos em mais de 35% das notícias.

	JORNAL DIÁRIOS			
	JN	CM	Público	Total
Notícias com erros (%)	17,9	45,4	35,3	33,4

Tabela 2 - Distribuição das notícias com erros pelos jornais

Uma análise mais detalhada da informação sobre os erros permite ainda compreender que tipos de erros se identificam.

Na Tabela 3 encontra-se a distribuição dos erros classificados quanto à objetividade e observa-se que, de uma forma geral, os erros subjetivos,

ou seja, erros que resultam em omissões ou em ênfase desadequado de informação, são os mais comumente identificados (observados em 75% das notícias com matemática). Todavia, dados individuais de cada jornal revelam que no *Jornal de Notícias* os erros mais frequentes são objetivos, contrariando a tendência geral.

	JORNAL DIÁRIOS			
	JN	CM	Público	Total
Notícias com erros objetivos*	21 (53,9%)	39 (36,5%)	34 (33,7%)	93 (37,5%)
Notícias com erros subjetivos*	20 (51,3%)	95 (88%)	71 (70,3%)	186 (75%)

Tabela 3 - Distribuição dos erros quanto à objetividade, nas notícias dos vários jornais. (*Percentagem calculada sobre o total do número de notícias do respetivo jornal que apresentam erros. Note-se que numa mesma notícia podem existir erros objetivos e subjetivos)

Classificando os erros das notícias quanto ao seu conteúdo matemático (Tabela 4), observa-se que, de uma forma geral, os erros mais comuns são estatísticos (existem em 55,2% das notícias com matemática) e os menos frequentes são do tipo lógico, sendo estes quase inexistentes.

	JORNAL DIÁRIOS			
	JN	CM	Público	Total
Notícias com erros estatísticos*	15 (38,5%)	85 (78,7%)	37 (36,6%)	137 (55,2%)
Notícias com erros gráficos	11 (28,2%)	28 (26,2%)	28 (27,7%)	67 (27,1%)
Notícias com erros numéricos	15 (38,5%)	19 (17,8%)	42 (41,6%)	76 (30,8%)
Notícias com erros lógicos	0	1 (0,9%)	1 (1%)	2 (0,8%)

Tabela 4 - Distribuição dos erros quanto ao conteúdo matemático, nas várias notícias de jornais. (*Percentagem calculada sobre o total das notícias com erros no respetivo jornal)

Apesar dos dados gerais indicarem que os erros estatísticos têm maior prevalência que os de outros tipos, uma análise individual a cada jornal permite verificar divergências relativamente a essa tendência geral. Em particular observa-se que no jornal *Público* os erros numéricos são os mais frequentes (são identificados em 36,6% das notícias com matemática) e que no *Jornal de Notícias* são tão frequentes os erros estatísticos como os numéricos (existentes em 38,5% das notícias com matemática).

CONCLUSÕES

Os resultados indicam que a incidência de notícias com matemática nos jornais diários portugueses é menor do que nos jornais semanários, o que sugere que o tempo disponível para a produção de notícias pode influenciar a frequência com que a matemática é usada. Além disso, e em comparação com estudos anteriores (Maier, 2000; Brand 2008) observa-se que existe uma baixa incidência de uso de matemática nos jornais diários, um problema que, segundo Maier (2000) pode também dever-se à falta de confiança dos jornalistas para usarem informação matemática e segundo outros autores se deve também à falta de competências matemáticas dos jornalistas (Paulos, 1997; Cohn & Cope, 2001) ou à própria estrutura das notícias, que “obscurece” a informação (Paulos 1997).

Verifica-se ainda que a maior parte dos erros matemáticos são subjetivos, sugerindo que não é somente a falta de competências matemáticas, mas também outros fatores que justificam a ocorrência de erros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, J. (2007). *A Ciência na Imprensa em Portugal*. Fundação da Ciência e Tecnologia.
- Berry Jr., F. (1967). A Study of Accuracy in Local News Stories of Three Dailies. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 44, 482–490.
- Best, J. (2001). *Damned Lies and Statistics: Untangling Numbers from the Media, Politicians and Activists*. Berkeley, Los Angeles e Londres: University of California Press.
- Blankenburg, W. B. (1970). News Accuracy: Some Findings on the Meaning of Errors. *The Journal of Communication*, 20, 375–386.
- Blastland, M. & Dilnot, A. (2008). *The Tiger That Isn't: Seeing Through a World of Numbers*. Londres: Profile Books.
- Brand, R. (2008). The numbers game: A case study of mathematical literacy at a South African newspaper. *Communicatio*, 34(2), 210–221.
- Charnley, M. V. (1936). Preliminary Notes on a Study of Newspaper Accuracy. *Journalism Quarterly*, 13(4), 394–401.
- Cohn, V. & Cope, L. (2001). *News and Numbers: A Guide to Reporting Statistical Claims and Controversies in Health and Other Fields* (2nd ed.). Iowa: Iowa State University Press.

- Dewdney, A. K. (1993). *200% of Nothing: An Eye-Opening Tour through the Twists and Turns of Math Abuse and Innumeracy*. Nova Iorque: John Wiley & Sons, Inc.
- Gradim, A. (2000). *Manual de Jornalismo*. Universidade da Beira Interior. [e-book]. Acedido em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/gradim-anabela-manual-jornalismo-1.pdf>
- Huff, D. (1954). *How to Lie with Statistics*. Nova Iorque: Norton & Company Inc.
- Maier, S. R. (2000). *Newsroom numeracy: A case study of journalistic use and misuse of numbers in the news*. PhD thesis, School of Journalism and Mass Communication, University of North Carolina.
- Meyer, P. (2009). *The Vanishing Newspaper: Saving Journalism in the Information Age* (2nd ed.). Columbia e Londres: University of Missouri Press.
- Paulos, A. (1997). *A Mathematician Reads the Newspaper*. Nova Iorque: Anchor Books.
- Pereira, S., Azevedo, J. & Machiavelo, A. (2013). A matemática nos jornais portugueses – um estudo de caso, *Livro de Resumos do Congresso ScicomPT 2013*. Acedido em https://comunicacaodeciencia.files.wordpress.com/2012/11/livro_abstracts_scicom_final.pdf
- Prabu, D. (1992). Accuracy of Visual Perception of Quantitative Graphics: An Exploratory Study. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 69(2), 273–292.
- Sousa, J. P. (2001). *Elementos de jornalismo impresso*. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. Acedido em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-de-jornalismo-impresso.pdf>

THAIS HELEN DO NASCIMENTO SANTOS

thaisnascimento.inf@gmail.com

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

O IMPACTO DA CULTURA DE CONVERGÊNCIA NOS ACERVOS ARQUIVÍSTICOS DIGITAIS: O CASO DO CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL

RESUMO

A contemporaneidade é marcada pela comunicação, interação e socialização da informação através da Internet, portal de entrada do ciberespaço. Assim, as mídias ganham destaque pelo impacto causado na sociedade sob o fenômeno da cultura de convergência. Perante essas implicações culturais, as organizações se apropriam de ferramentas midiáticas no intuito de aprimorar seus processos comunicacionais para a aproximação com os seus consumidores/usuários. Nesse contexto, o presente estudo tem o objetivo de analisar o impacto da cultura de convergência no acervo arquivístico digital do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Em termos metodológicos, *a priori*, recorreremos à revisão de literatura nas áreas da Ciência da Comunicação, Ciência da Informação, Tecnologias da Informação e Comunicação, Sociologia e Filosofia. *A posteriori*, voltamos-nos à exploração do caso do acervo arquivístico do CPDOC e o uso que faz das mídias para a disseminação dos seus conteúdos e interação com os usuários, no prisma da cultura de convergência. Os resultados da pesquisa desvelaram o elo promissor entre os processos e teorias comunicacionais nos serviços oferecidos pelos arquivos. No caso do CPDOC, a convergência de mídias se operacionaliza para o fluxo de conteúdos por diferentes canais de comunicação (boletins informativos com os *newsletters*, redes sociais e outros) assumindo formas distintas de recepção. Na recepção da informação por um nicho específico, os indivíduos da rede de compartilhamento são ao mesmo tempo atores e espectadores (direta e indiretamente) dos processos de comunicação, ou seja, eles são colaboradores e participantes da partilha de informações, experiências e saberes.

PALAVRAS-CHAVE

Ciberespaço; cultura de convergência; acervos arquivísticos digitais;
CPDOC

INTRODUÇÃO

A comunicação e as suas formas de expressão são modeladas através do tempo, do espaço e dos recursos materiais disponíveis. Na contemporaneidade, a comunicação ocorre, essencialmente, pela Internet que é caracterizada por Castells (1999, p. 431) como a “espinha dorsal da comunicação global”.

Nas teias da rede mundial de computadores, Lévy (2000) advoga que estamos imersos em um ciberespaço. Sendo o computador o portal de entrada, o autor define esse cenário como um “um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento” (Lévy, 2000, p. 35), que ocorre entre os dispositivos de *hardware* e *software*.

O ciberespaço permite que as informações/conteúdos estejam em vários “lugares” ao mesmo tempo. O conteúdo emitido pelas ondas sonoras da radiodifusão ou impresso em um livro/jornal, também está na TV, nos portais *Web* de notícias, nas redes sociais, nos *blogs*, dentre outros. Diante das novas dinâmicas de circularidade e versatilidade do fluxo e acesso à informação em múltiplas plataformas, Jenkins (2009) afirma que estamos em uma cultura de convergência caracterizada pela integração das mídias tradicionais e novas mídias na transmissão e disseminação de um mesmo conteúdo informacional.

A emergência de uma nova cultura na comunicação gera impactos nas organizações sociais. As transformações ocorrem desde as instituições que prestam serviços de comunicação e informação às instituições educacionais, econômicas, políticas, científicas, etc. Na finalidade informativa e cultural, referimo-nos aos acervos arquivísticos digitais que se apropriam, gradativamente, de mídias participativas para a interação e a socialização com os seus usuários.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é o de analisar o impacto da cultura de convergência no acervo arquivístico digital do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Em termos metodológicos, *a priori*, remetemo-nos à revisão de literatura nas áreas da Ciência da Comunicação, Ciência da Informação, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Sociologia e Filosofia. *A posteriori*, voltamo-nos à exploração do caso do acervo arquivístico do CPDOC e ao uso das mídias para a disseminação dos seus conteúdos e interação com os usuários.

CULTURA DE CONVERGÊNCIA NO PRISMA ORGANIZACIONAL

No escopo das Ciências Sociais e da evolução tecnológica, o termo ‘convergência’, segundo Squirra (2005, p. 79 – grifo do autor), é “*usado como demonstração de certo ‘iluminismo’ teórico para justificar alguns fenômenos que sinalizavam que, de fato, a vida em sociedade mudava e o que se precisava focalizar eram as confluências tecnológicas que então surgiam a todo galope*”. A mudança ocorreu nos processos de produção, transferência, acesso e uso da informação que culminaram na convergência tecnológica, principal característica do cenário comunicacional contemporâneo.

Os novos processos de interação interferem nos fluxos de informação e comunicação e, conseqüentemente, envolvem novas formas de produção e consumo das mídias tradicionais e das novas mídias. Jenkins (2009, p. 29) compreende este novo estado comunicacional por meio da cultura de convergência que diz respeito “*ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca de experiências de entretenimento que desejam*”. Nesse ínterim, o autor assevera que a cultura de convergência tem como pilares: a convergência de mídias, a cultura participativa e a inteligência coletiva.

As novas tecnologias de *hardwares* e *softwares* são integradoras e participativas (Rosa, 2013) assim como permitem que os conteúdos sejam distribuídos por diferentes meios. Dos dispositivos móveis (*smartphone*, *notebook*, *tablet*) (Pellanda, 2003) às novas mídias (*blogs*, fóruns, *podcasts* e as redes sociais) (Oliveira, 2009), é possível identificar as manifestações de um novo paradigma comunicacional estabelecido pela convergência midiática.

Oliveira (2009) elencou três categorias pelas quais pode advir a convergência de mídias. Entre as mídias de funções massivas (as mídias “clássicas”, como é o caso da televisão, rádio e jornal) e as de funções pós-massivas (as funções ora aplicadas na Internet perante a sua diversidade de ferramentas) são ocorrentes:

1. *Convergência entre mídia de funções massivas*: promoção do conteúdo na TV, no jornal e no rádio;
2. *Convergência entre mídias de função pós-massiva*: distribuição entre linguagens textuais, audiovisuais voltados a nichos específicos, como é o caso dos *blogs*, comunidades em redes sociais; e
3. *Convergência mista*: fusão entre as duas categorias anteriores.

Outrossim, os modelos preestabelecidos de distribuição dos conteúdos também se transformaram: de “um para todos” ou de “um para um”; agora somos “todos para todos” (Lévy, 2000). “Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo” (Jenkins, 2009, p. 30). Cessando a ideia de passividade, os consumidores selecionam o que querem e como querem: o noticiário/programa que desejam assistir, como assistir (ao vivo, gravado), onde assistir (na TV, no *smartphone*, no computador pessoal) e a que horas assistir. Além disso, o consumidor é convidado a opinar, discutir e participar da produção e planejamento da programação/edição. A essa interação, Jenkins (2009) acredita que se funda o segundo aspecto da cultura de convergência: a cultura participativa.

Não obstante, é pertinente destacar que:

A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros. Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos a nossa vida cotidiana (Jenkins, 2009, p. 30).

A distribuição de conteúdos, no cerne da cultura de convergência, implica a construção de uma inteligência coletiva. A produção, a distribuição, a apropriação e o uso da informação pelo indivíduo são processos primordiais ao conhecimento humano. Na dinâmica convergente e interativa, as informações e experiências são compartilhadas com vistas à estruturação e (re)estruturação de ideologias, pensamentos e conceitos, gerando redes de saberes em comum que têm como essência “o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas” (Lévy, 1999, p. 28).

Lévy (1999) aponta que a capacidade de escutar, a organização, a conexão e a visão emergente são os fundamentos da inteligência coletiva e consistem na concepção de “civilidade desterritorializada”, isto é, que firmam a cidadania e a democracia nas sociedades modernas. Portanto, a cultura de convergência é potencialmente capaz de aprimorar modelos massivos e pós-massivos de comunicação, assim como modificar e diversificar o tecido linguístico, semiótico, humano e cultural de um ou mais grupos sociais.

A cultura de convergência permeia a tecnologia, a cultura e a complexidade. Na ênfase tecnológica, os dispositivos móveis conectados à

Internet se apresentaram como meios propícios de comunicação, sociabilidade e organização através da rede global. Na confluência dos meios em plataforma *Web*, aqui escemos com Santaella (2003, p. 26) quando versa que o “reconhecimento da cultura das mídias, é substancial para se compreender a cibercultura”. Nessa premissa, compreendemos a cultura de convergência como um fenômeno que se manifesta na cibercultura.

Ademais, a reformulação dos processos de produção e o uso da informação e da comunicação afetaram a economia, política, trabalho, educação e lazer. Em outros termos, os novos fluxos de comunicação atingiram as configurações culturais. Na ordem cultural, como um fenômeno que não “perde de vista a realidade do tecido (...) no qual nos encontramos e que constitui o nosso mundo” (Morin, 2001, p. 152), identificamos a complexidade inerente à cultura de convergência.

Mais um aspecto dessa mudança de paradigma que influenciará fortemente a construção de estratégias das empresas de comunicação é que a pressão de mudança no campo das tecnologias de informação vem do mercado, do consumidor e não das decisões corporativas de adotar uma nova tecnologia (Saad, 2003, p. 45).

Saad (2003) deflagra a primazia das organizações/empresas de comunicação na manifestação da cultura de convergência pela demanda dos consumidores/usuários. Por seu turno, esta demanda é recorrente nas organizações comerciais, educacionais, políticas e sociais, nas quais se inserem os arquivos, bibliotecas e centros de documentação.

Isso posto, a próxima seção se pauta na verificação dos impactos da cultura de convergência nos processos de comunicação e de interação com os usuários do acervo arquivístico digital do CPDOC.

PELA INTERAÇÃO COM O USUÁRIO: A CULTURA DE CONVERGÊNCIA NO CPDOC

“O dinamismo da informação, é hoje, um fato indesmentível, e o fenômeno infocomunicacional obriga a que percebamos as assimetrias e a profunda complementariedade entre o ato informacional e o ato comunicacional” (Silva, 2012, p. 22). A relação interdisciplinar entre a informação e a comunicação desvela-se, essencialmente, na Internet. Nas palavras de Jardim (1999, p. 1), a *Web* apresenta as “possibilidades de uso da informação e a emergência de espaços informacionais virtuais”. No caso das

unidades de informação, o ambiente *Web* é um potencial mediador entre o gestor da informação e os usuários. Para os gestores, a Internet facilita o gerenciamento e o atendimento às demandas de informação (Mariz, 2011). No que tange aos usuários, os benefícios se encontram no rápido acesso à informação sem as limitações de espaço físico, geográfico e/ou de horários, acrescida da viabilidade na interação com os gestores e outros usuários por diversificados canais de comunicação (*e-mails*, *chats*, redes sociais, etc). Sendo assim, os acervos arquivísticos digitais estão sob as influências da cultura de convergência.

Em termos práticos, neste trabalho, debruçamo-nos no caso do acervo digital do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) para verificar os efeitos da cultura de convergência nas organizações comunicacionais, especificamente, nas unidades de informação.

O CPDOC, vinculado à Escola de Ciências Sociais e História da Fundação Getúlio Vargas (FGV), foi criado em 1973 para “abrigar conjuntos documentais relevantes para a história recente do país, desenvolver pesquisas históricas e promover cursos de graduação e pós-graduação” (Souza, Higuchi & Silva, 2013, p. 153). O acervo condiciona uma média de dois milhões de documentos pessoais de personalidades públicas brasileiras, registros de programa de história oral e o dicionário biográfico brasileiro.

Em diversos suportes, os documentos passaram/passam pelo processo de digitalização desde o ano de 2008. São documentos textuais, fitas cassete, fitas rolo, fotografias, entrevistas orais que relatam a história republicana do Brasil.

A plataforma *Web* de apresentação do CPDOC (<http://cpdoc.fgv.br/>) concentra conteúdos sobre o acervo e recursos de comunicação, como: divulgação de ações, eventos, pesquisas e cursos (de educação formal e informal), distribuídos por seções temáticas. No topo da página, os ícones estão expostos por meio de uma barra de menus que contém informações sobre o CPDOC, seguidos das modalidades de ensino ofertadas pelo centro (graduação, especialização, MBA, mestrado e doutoramento nas áreas de Ciências Sociais e História, especialmente), pesquisas (núcleos e laboratórios de pesquisa, assim como as suas atividades internas e ações externas junto aos estudos da história e da sociedade brasileira), produção (*link* para artigos, revistas, livros organizados e/ou produzidos por pesquisadores do centro, assim como remete o usuário à biblioteca digital da FGV), acervo (expõe informações gerais sobre o acervo com o *link* de acesso às bases de dados dos arquivos pessoais, história oral/entrevistas, dicionário

histórico-biográfico brasileiro ou ainda da busca sincronizada em todas as bases de dados disponíveis) e, por fim, os ícones que seguem abarcam as relações e convênios internacionais realizados pelo centro com institutos de pesquisa e ensino superior em diversos países.

A página do CPDOC está organizada em três grandes seções. A primeira (da esquerda para a direita) é composta por informações e *links* referentes à FGV, instituição acolhedora e mantenedora do CPDOC. A ala central evidencia eventos e conteúdos, facilitando a localização e acesso pelo usuário de novos dados que estão no acervo ou aos registros que corroboram temas de destaque pela mídia em geral. Logo abaixo, o espaço é destinado aos *links* de acesso ao acervo digitalizado do CPDOC, onde os arquivos pessoais, as entrevistas e os verbetes podem ser recuperados por uma busca semântica e integrada. Posteriormente, a página dispõe de um espaço de colaboração intitulado como “Colabore!”. O ambiente didaticamente estruturado gera um espaço interativo e participativo com e para o consumidor/usuário contribuir, opinar, compartilhar em rede informações, conteúdos e documentos. Os ambientes que seguem a arquitetura da ala principal da página direcionam a exploração de projetos de difusão e preservação do acervo, dossiês de fatos históricos e publicações periódicas organizadas pelo centro. A terceira e última ala está pautada em publicações, eventos e notícias exclusivas do CPDOC. Assim, compreende um pequeno mural de notícias, divulgação de palestras e eventos. Além disso, a página disponibiliza *links* para as redes sociais, cadastro em *newsletter* e *links* de entrevistas concedidas aos canais de TV visando à distribuição de informações gerais e conteúdos através de mídias massivas e pós-massivas.

Na breve descrição da organização da página, temos os elementos essenciais para tecer as imbricações da cultura de convergência no principal canal de acesso e comunicação com o acervo do CPDOC. Iniciamos com Jenkins (2009, p. 38), quando escreve que o processo de “digitalização estabelece as condições para a convergência”. A digitalização dos documentos viabiliza o fluxo de um mesmo conteúdo por diferentes tipos de linguagens e de representação: textuais, fotográficas, sonoras, audiovisuais e outras. No caso do CPDOC, a busca semântica e integrada para a recuperação da informação permite a convergência linguística na utilização de um único termo de busca para recuperar documentos nas bases de dados dos arquivos pessoais, de entrevistas e de verbetes no dicionário histórico-biográfico.

O CPDOC possui diversas iniciativas por meio de diferentes mídias para informar, disseminar dados e interagir com o seu usuário. Nas mídias

massivas, em setembro de 2013, o CPDOC participou de uma matéria exibida em uma das principais redes da televisão brasileira, pela qual apresentou informações gerais sobre o acervo, tais como: os conjuntos documentais, a estrutura física, os procedimentos de gerenciamento da informação e os meios de acesso e uso da informação. Ainda no uso de mídias tradicionais, o centro utiliza *newsletter* (também designado como boletim informativo) distribuída sem regularidade preestabelecida. Em estrutura similar aos jornais e/ou panfletos, a *newsletter* é lançada entre os usuários cadastrados por meio do correio eletrônico e tem como objetivo difundir notícias de eventos, pesquisas e publicações do centro nas áreas de Relações Internacionais, História, Ciências Sociais e Arquivologia.

Além das mídias massivas, o CPDOC faz uso das mídias pós-massivas nos processos de comunicação. A instituição se apropria de redes sociais, como o *Facebook* e o *Twitter* com um perfil institucional, para disseminar as notícias de eventos, pesquisas e publicações em paralelo às mídias massivas, sem periodicidade definida ou tema específico.

Não obstante, o Flickr e o Youtube são ferramentas também utilizadas para disseminar os mesmos ou outros conteúdos. O Flickr, com o objetivo de compartilhar imagens fotográficas, é uma das principais mídias para apresentar os registros de eventos e palestras com o seu público que pode interagir com comentários. Na linguagem audiovisual, a página do CPDOC disponibiliza o acesso ao canal do Youtube. Ao acessar o *link*, o usuário é direcionado para o canal da FGV. Do mesmo modo que as redes sociais citadas anteriormente, não há regularização da publicação no Flickr e no Youtube. Todavia, é importante destacar que a ausência de programação nas publicações não deve implicar o abandono ou a não utilização das redes sociais citadas. As informações são compartilhadas na conveniência da divulgação ou de acordo com o interesse dos usuários.

Sendo assim, a convergência de mídias é um fenômeno que tem impacto nos canais de comunicação adotados pelo centro. Das mídias tradicionais às 'novas' mídias, as informações são distribuídas para ir ao encontro do usuário, seja por meio das redes sociais, *e-mail* ou na televisão. Nesse entendimento, recorremos a Oliveira (2009) para apontar a convergência mista de mídias no CPDOC, uma vez que o fluxo de conteúdos ocorre nas mídias massivas e pós-massivas.

A transformação cultural da convergência midiática envolve dois parâmetros, "tanto na forma de produção quando na forma de consumir os meios de comunicação" (Jenkins, 2009, p. 44). A digitalização foi uma estratégia adotada pelo CPDOC para atender às novas demandas

de informação dos usuários. No processo de consumo da informação, o usuário, sem limitações de acesso (física ou de horários) a uma página de fácil usabilidade, é capaz de suprir as suas necessidades de forma eficiente e eficaz e, conseqüentemente, sentir-se motivado a participar e interagir, seja por comentários, seja auxiliando os seus próximos (gestores e outros usuários). Na centralidade deste pensamento, os gerenciadores do acervo inauguraram um espaço colaborativo na página *Web* sob a designação “Colabore!”. Destinado aos usuários, esse é um meio para apontar correções e/ou novas informações acerca dos itens documentais, devidamente referenciados (as referências são imprescindíveis aos novos dados disponibilizados pelos usuários com vistas à confiabilidade). Enquanto participantes do processo de construção e aprimoramento do serviço de informação, correlacionamos a função de colaboração à cultura participativa, segundo aspecto da cultura de convergência existente no acervo digital em estudo.

As redes participativas e colaborativas do CPDOC fomentam o estabelecimento de laços acadêmicos, culturais e sociais. Nas experiências de busca, pesquisa e leitura, o conhecimento é construído e pode ser partilhado com dados complementares para a descrição de uma fotografia ou o aprimoramento de um verbete, por exemplo. Este processo, complexo e dinâmico de aquisição e troca de conhecimentos, concebe relações sociais no âmago da inteligência coletiva: terceiro e último aspecto da cultura de convergência (Jenkins, 2009) presente no caso em análise.

A nova cultura do conhecimento surge ao mesmo tempo em que nossos vínculos com antigas formas de comunidade social estão se rompendo, nosso arraigamento à geografia física está diminuindo, nossos laços com a família estendida [...]. Entretanto, novas formas de comunidade estão surgindo: essas novas comunidades são difundidas por afiliações voluntárias, temporárias e táticas, e reafirmadas através de investimentos emocionais e empreendimentos intelectuais em comum (Jenkins, 2009, p. 57).

Em suma, o CPDOC possui uma base de dados com os contatos dos usuários para a divulgação dos conteúdos e serviços oferecidos. Os usuários, por seu turno, podem acessar todos os conteúdos disponibilizados na página *Web*, assim como interagir com os profissionais do acervo via Internet. Tal relação estabelece um laço entre os gerenciadores e os usuários, gerando assim maior confiabilidade no sistema. Dessa forma, o usuário retorna à base de dados para sanar outras necessidades de informação ou por entretenimento e a indicará aos seus próximos. Nas relações

de confiança baseadas no voluntarismo, o centro convida os usuários para participar dos serviços prestados estabelecendo uma comunidade comprometida com a construção do saber partilhado e com a inteligência coletiva.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Os aspectos teóricos e práticos da cultura de convergência têm como eixo central a informação e a comunicação no cenário do ciberespaço. Nessa relação interdisciplinar, propomo-nos a assinalar as implicações do fenômeno da convergência midiática nos acervos arquivísticos digitais. Para tanto, selecionamos o caso do acervo digital do CPDOC.

Das *newsletters* à utilização das redes sociais, a convergência de mídias se operacionaliza para o fluxo do mesmo conteúdo por diferentes canais de comunicação assumindo distintas formas de recepção. A recepção da informação por um nicho específico gera uma rede de compartilhamento onde os indivíduos que interagem são ao mesmo tempo atores e espectadores (direta e indiretamente) nos processos de comunicação, ou seja, eles são participantes e colaboradores na troca de informações, experiências e saberes. Alcançamos o objetivo proposto neste estudo quando assinalamos que são os gerenciadores e os usuários (pesquisadores, discentes, docentes, visitantes) os atores que estabelecem a rede de interatividade e socialização por diferentes mídias (massivas e pós-massivas), pelas quais se manifesta o impacto da cultura de convergência no acervo do CPDOC.

O CPDOC se destaca como um acervo de referência no Brasil em virtude das técnicas empreendidas no tratamento da informação, assim como pelos canais de comunicação adotados para a interação com os usuários. Os serviços de comunicação exercem papel essencial nesse reconhecimento, pois são os efeitos da cultura de convergência na cibercultura que viabilizaram a produção e a utilização de *hardwares* e *softwares* mais sofisticados para o diálogo com o consumidor/usuário da informação.

REFERÊNCIAS

- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede: a era da informação – economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra.
- Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph.

- Jardim, J. M. (1999). *O acesso à informação arquivística no Brasil: problemas de acessibilidade e disseminação*. Mesa-redonda Nacional de Arquivos. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional.
- Lévy, P. (1999). *A inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola.
- Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mariz, A. C. A. (2011). Arquivos públicos brasileiros: análise da evolução da transferência da informação arquivística na Internet. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação* [Vol. Especial], 106-125.
- Morin, E. (2001). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira, R. (2009). *Convergências midiáticas: três categorias*. In *Actas do III Simpósio Nacional ABCiber* (pp. 1-10). São Paulo.
- Pellanda, E. C. (2003). *Convergência de mídias potencializada pela mobilidade e um novo processo de pensamento*. In *Actas da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM) – XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* (pp. 1-11), Belo Horizonte.
- Rosa, A. M. (2013). Do *broadcasting* à Internet: critérios de distinção entre os meios clássicos de comunicação de massa e os novos *media*. *Estudos em comunicação*, 16, 1-36.
- Saad, B. (2003). *Estratégias para a mídia digital: Internet, informação e comunicação*. São Paulo: Senac.
- Santaella, L. (2003). Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Famecos*, 22, 23-32.
- Silva, A. M. da. (2012). O impacto do uso generalizado das TIC no conceito de documento: ensaio analítico e crítico (II). *Prisma.com*, 18, 1-25. Acedido em <http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/viewFile/2229/pdf>.
- Souza, R. R., Higuchi, S. & Silva, D. L. da. (2013). Desenvolvimento de Ontologias para o Portal Semântico do CPDOC. In R. Vieira; G. Guizzardi & S. R. Fiorini (Eds.), *Proceedings of Joint IV Seminar on Ontology Research in Brazil and VI International Workshop on Metamodels, Ontologies and Semantic Technologies* (pp. 153-158). Gramado, Brasil. Acedido em http://ceur-ws.org/Vol-776/ontobras-most2011_paper17.pdf
- Squirra, S. C. de M. (2005). A convergência tecnológica. *Famecos*, 27, 79-85.

SESSÕES PLENÁRIAS

SESSÃO DE ABERTURA

Pedro Lomba, Secretário de Estado Adjunto do Ministro Adjunto e do Desenvolvimento Regional, Rosalia Vargas, diretora do Pavilhão do Conhecimento Sara Pereira, presidente da Comissão Científica do Congresso João Moreira, Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)

Disponível em: <https://youtu.be/a9qvmHMWQoE?list=PLgNVgZmnW7Ap6COiGDBPmx8QLg8pnRx83>

CONFERÊNCIA INAUGURAL

Literacia para os media e cidadania na era digital

David Buckingham, professor emérito da Universidade de Loughborough, UK

António Granado, Universidade Nova; Manuel Pinto, Universidade do Minho (moderação)

Disponível em: <https://youtu.be/zgqOJo1514w?list=PLgNVgZmnW7Ap6COiGDBPmx8QLg8pnRx83>

SESSÃO PLENÁRIA 1

Políticas de educação para os media: estado da arte e desafios

João Marôco, coordenador nacional dos Estudos PISA, TIMSS e PIRLS

José Vítor Pedroso, diretor-geral da educação, Ministério da Educação e Ciência

Manuela Silva, coordenadora da Rede de Bibliotecas Escolares
Sara Pereira, professora na Universidade do Minho, CECS
Adelino Gomes, jornalista (moderação)

Disponível em: <https://youtu.be/6ppEAUdLioA?list=PLgNVgZmnW7Ap6COiGDBPmx8QLg8pnRx83>

SESSÃO PLENÁRIA 2

Media e literacia no mundo digital

Alexandre Varela Cid, CEO da BrandMeaning (Projeto MediaLab)
Ana Cristina Neves, diretora do Departamento da Sociedade de Informação da FCT
Britanny Smith, responsável pela Central Team for Digital Literacy da Google
Equipa do Projeto Media Digitais, Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC)
João Barreiros, coordenador do Portal RTP Ensina
Sérgio Gomes da Silva, especialista em políticas públicas para a comunicação social (moderação)

Disponível em: <https://youtu.be/4U3M36x25kM?list=PLgNVgZmnW7Ap6COiGDBPmx8QLg8pnRx83>

MESA REDONDA

Literacia mediática e leituras críticas do mundo

António José Teixeira, diretor da SIC Notícias
Maria Emília Brederode, pedagoga e membro do Conselho de Opinião da RTP
Nuno Artur Silva, administrador da RTP
Teresa Calçada, especialista em leitura e bibliotecas
Pedro Braumann, RTP e Escola Superior de Comunicação Social (moderação)

Disponível em: <https://youtu.be/tltD1mqllto?list=PLgNVgZmnW7Ap6COiGDBPmx8QLg8pnRx83>

SESSÃO DE ENCERRAMENTO

Fernando Egídio Reis, Secretário de Estado do Ensino **Básico e Secundário**

Luísa Roseira, vogal do Conselho Regulador da ERC

Sara Pereira, presidente da Comissão Científica do Congresso

Disponível em: <https://youtu.be/PA5TvkSxkFE?list=PLgNVgZmnW7Ap6COiGDBPmx8QLg8pnRx83>

CONCLUSÕES DO 3.º CONGRESSO LITERACIA, *MEDIA* E CIDADANIA

Reuniu nos dias 17 e 18 Abril de 2015, no Pavilhão do Conhecimento, em Lisboa, o 3.º Congresso sobre Literacia, *Media* e Cidadania, com a presença de cerca de 250 participantes oriundos de diferentes partes do país, bem como do estrangeiro, em particular do Brasil.

Os pontos seguintes representam aspetos que foram explicitamente enunciados ou estiveram implícitos no decorrer dos trabalhos.

Esta terceira edição do Congresso de Literacia, *Media* e Cidadania deu-se como tarefa focar especialmente a relevância das leituras críticas do Mundo, uma problemática que adquire particular relevância na sociedade digital em que vivemos.

Essa preocupação e perspetiva estiveram, e estão, presentes numa pluralidade de projetos e iniciativas que foram objeto de atenção e de análise neste Congresso. É de resto merecedor de referência o facto de estas atividades de Literacia Mediática terem crescido substancialmente, nos últimos anos, desenvolvidas em diferentes contextos, alguns deles marcados por problemas sociais graves.

Isto significa que, no terreno, a Educação para os *Media* vai fazendo o seu caminho, muito a partir das escolas, das bibliotecas escolares, de alguns meios de comunicação social e de atores que vão percebendo, paulatinamente, a relevância da Literacia para os *Media* para o desenvolvimento sociocultural.

Neste contexto, é de realçar o papel que alguns departamentos e instituições oficiais têm tido no sentido de criar quadros de incentivo ao desenvolvimento de trabalho nesta área. É o caso, a título de exemplo, do Referencial de Educação para os *Media*, desenvolvido no âmbito Direção-Geral da Educação, do Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar, da iniciativa da Rede de Bibliotecas Escolares, ou do Estudo Exploratório de Avaliação dos Níveis de Literacia para os *Media*, realizado com alunos do ensino secundário.

Os debates do Congresso tornaram evidente a necessidade de uma política pública, articulada e coerente, de Educação para os *Media*. Cabe, nesta linha, uma particular responsabilidade ao serviço público de televisão e de rádio, conforme prevê o Contrato de Concessão recentemente assinado. No plano os conteúdos dos recursos técnicos, mas também dos programas e dos provedores, através dos vários canais e do site do operador, um relevante contributo se espera.

As nossas sociedades conhecem progressos tecnológicos evidentes. A tecnologia tem, necessariamente, um papel importante a desempenhar na educação. Contudo, tal como sublinhou o Professor David Buckingham na conferência de abertura, precisamos de passar de uma abordagem meramente instrumental e funcionalista da tecnologia para adotar uma abordagem crítica da própria tecnologia, as suas lógicas e interesses subjacentes, os seus usos e apropriações sociais. Por outro lado, não basta a preocupação com riscos e ameaças que as tecnologias e as redes podem comportar. É necessário complementar esta perspetiva defensiva com uma abordagem capacitadora, orientada para a expressão e a comunicação.

A exclusão digital, que tanto no que diz respeito ao acesso como ao uso competente, afeta ainda mais de um terço dos portugueses, deve constituir uma matéria de preocupação das políticas públicas, mas também de cada ação, a qualquer nível a que seja levada a cabo.

É também por isso que a Literacia para os *Media* deve deixar de ser vista apenas como assunto relativo à educação escolar e às crianças e adolescentes, para ser uma dimensão de toda a formação ao longo da vida, incluindo o grupo, cada vez mais numeroso, dos seniores.

Por outro lado, e em sintonia com as políticas europeias, há que desenvolver processos credíveis de avaliação dos níveis de Literacia Mediática de toda a população, considerando não apenas os aspetos quantitativos, mas também qualitativos. As questões da empregabilidade e da utilidade social não podem estar ausentes da Educação para os *Media* e para a Informação, mas a cidadania estabelece um horizonte que é bem mais largo e que não pode, em caso algum, ser menosprezado.

Finalmente, importa referir que a formação necessária à literacia em matérias relacionadas com a sociedade digital deve envolver todos, incluindo os jornalistas e outros profissionais da comunicação, na medida em que se joga também uma dimensão central do trabalho destes profissionais: a sua relação com os públicos.

Lisboa, 18 de Abril de 2015

Organização: Grupo Informal sobre Literacia Mediática - GILM

