

CHRISTINE W. TRÜLTZSCH-WIJNEN

christine.trueltzsch-wijnen@phtsalzburg.at

SALZBURG UNIVERSITY OF EDUCATION STEFAN ZWEIG, ÁUSTRIA

## EDUCAÇÃO PARA OS MÉDIA COMO UMA DISCIPLINA TRANSVERSAL

Atualmente vivemos numa sociedade mediatizada e muitos aspetos do nosso quotidiano são mediados por vários tipos de média. Esta situação gera diferentes reações entre pais e educadores: enquanto alguns alertam para um certo afogamento das crianças e dos jovens num “tsunami mediático”, e prefeririam manter todos os tipos de média fora da escola e de instituições que cuidam de crianças durante o dia, outros defendem que tais instituições deveriam estar melhor equipadas com média e que esses mesmos dispositivos mediáticos (particularmente os média digitais) deveriam ser utilizados de forma mais intensiva como ambientes de aprendizagem. Outros sublinham que os jovens aprendem a usar os média por si próprios, pelo que não veem motivos para integrar a educação para os média no *curriculum*, referindo que este já se encontra sobrecarregado. Neste contexto, o presente capítulo é um apelo à existência de uma integração bem fundamentada da educação para os média nas escolas. O que acontece na Áustria é um exemplo que permite descrever como a educação para os média pode ser integrada enquanto disciplina transversal e como tal abordagem pode ser concretizada na prática.

### **POR QUE MOTIVOS DEVE PROMOVER-SE EDUCAÇÃO PARA OS MÉDIA NAS ESCOLAS?**

No discurso público os média são discutidos de diversas formas. Süß, Lampert e Trültzsch-Wijnen (2018) e Trültzsch-Wijnen & Zezulcova (no prelo) distinguem três abordagens relativamente aos média: pessimista cultural, eufórica e otimista crítica. A visão pessimista cultural centra-se num discurso baseado no medo e vê os média como atores sociais malévolos e perigosos. A ênfase recai sobre uma preocupação geral relacionada com as crianças e os adolescentes que são vistos

como impotentes perante o poder incontrolável dos média (Aliagas & Castella, 2014; Trültzsch-Wijnen & Aliagas, 2017). Encontram-se, por isso, muitos exemplos na história dos discursos sobre média e educação, começando como alertas precoces de vícios de leitura e receios de que influências negativas possam provir de banda desenhada, filmes, TV, jogos de computador e da internet (Trültzsch-Wijnen & Supa, no prelo).

Em oposição, a perspetiva eufórica dos média, que é tão antiga como as abordagens pessimistas culturais, tende a sobrevalorizar o potencial papel positivo dos média e das tecnologias de comunicação na vida das crianças (Süss, Lampert & Trültzsch-Wijnen, 2018; Trültzsch-Wijnen & Aliagas, 2017). Um exemplo desta perspetiva pode, então, ser encontrado em discursos educacionais e políticos que atribuem aos novos (e também aos futuros) média o potencial para ensinar as novas gerações, superando todas as outras opções pedagógicas (ex. Beck & Wade, 2004; Johnson, 2006).

Entre as abordagens opostas que acabámos de descrever está a perspetiva otimista crítica, a qual nega qualquer hierarquia cultural, focando-se, ao invés disso, no indivíduo ativo. Esta abordagem designa-se como otimista crítica porque coloca cada criança, a nível individual, no centro, realçando os riscos e oportunidades de todos os média e tendo em conta fatores individuais como a idade e tarefas de desenvolvimento (Süss, Lampert & Trültzsch-Wijnen, 2018). Esta perspetiva é apoiada por estudos empíricos, em várias áreas, cujo foco são as experiências das crianças e dos jovens com textos mediáticos e tecnologia, em diferentes espaços formais e informais. Ter em consideração que os média fazem parte da vida quotidiana das pessoas, e que a apropriação dos mesmos tem lugar nos contextos sociais da vida, significa que os efeitos dos média dependem não apenas do *medium* ou conteúdo mediático específico, mas também de fatores individuais de cada pessoa, assim como dos contextos sociais nos quais o indivíduo lida com os média. Para a prática pedagógica, tal significa que os média não devem ser banidos das escolas ou de outras instituições educacionais porque constituem uma parte da realidade social. Assim, uma abordagem otimista crítica relativamente à educação para os média significa apoiar os jovens na experimentação das possibilidades e oportunidades que os média oferecem e, ao mesmo tempo, mostrar formas de evitar riscos potenciais ou de lidar com experiências negativas.

Para além desta visão otimista crítica sobre os média e a educação, a Convenção das Nações Unidas para os Direitos das Crianças (CNUDC ou UNCRC, sigla inglesa) é igualmente muito favorável à promoção de educação para os média nas escolas. Livingstone e O’Neill (2014) exemplificam como a CNUDC pode ser transferida para o mundo *online* das crianças. Segundo a perspectiva da educação para os média, os parágrafos 12 e 13 (liberdade de expressão), 15 (liberdade de associação e reunião) e 16 (proteção da privacidade) ganham uma nova dimensão perante o contexto dos atuais desenvolvimentos das TIC. Ser capaz de participar ativamente na sociedade, de expressar a sua opinião e de se encontrar e associar – não apenas *offline*, mas também em ambientes *online* –, requer (1) a capacidade para compreender e ler criticamente múltiplas formas de média e conteúdo mediático; (2) a capacidade para refletir sobre o alcance e publicidade na internet; (3) a capacidade de refletir sobre as potenciais consequências, intencionais e não intencionais, de expressar uma opinião pessoal em ambientes públicos ou semipúblicos e (4) a capacidade de decidir que canal de comunicação é apropriado para cada propósito (baseado nos pontos 2 e 3). Acresce, ainda, o facto de que a proteção de privacidade não pode ser garantida apenas por uma regulação legal. Quando os jovens participam em ambientes *online* precisam de conseguir decidir que aspetos das suas próprias vidas querem mostrar e a quem (ex. gestão de privacidade em plataformas *online*). Desta forma, assegurar a CNUDC numa sociedade mediatizada e num ambiente digital significa igualmente ensinar literacia mediática e competências digitais (Trültzsch-Wijnen, 2017). Assim sendo, a educação para os média é necessária para todas as crianças, desde o infantário até ao fim do ensino secundário.

## **ABORDAGENS À EDUCAÇÃO PARA OS MÉDIA**

A educação para os média tem uma longa tradição que data do tempo de Comenius (1562-1670), autor que publicou o primeiro livro escolar onde explicava o mundo não apenas com texto escrito, mas também com imagens (*Orbis sensualium pictus*, 1658). A partir de uma perspectiva académica, a educação para os média é uma “disciplina interdisciplinar”. Questões que concernem aos média, à educação e aos jovens são discutidas na interceção entre Educação, Estudos dos Média, Comunicação, Sociologia, Psicologia, Linguística, Ciências da

Informação, e outros campos académicos (ex. Pediatria, Neurologia, etc.). Durante o desenvolvimento da educação para os média emergiram cinco abordagens principais que se mantêm (com diferentes focos) relevantes ainda hoje: (1) salvar as crianças dos efeitos negativos dos média (evitar os média); (2) reparar os efeitos dos média (desenvolver estratégias para lidar com os mesmos); (3) evidenciar potenciais riscos e oportunidades; (4) refletir criticamente sobre os média (conteúdo mediático e o sistema mediático), assim como sobre hábitos pessoais de utilização dos média; e (5) descobrir os média através da experimentação com os mesmos e de produzir conteúdo mediático (abordagens práticas) (Süss, Lampert & Trültzsch-Wijnen, 2018). No que se refere à escola, todas estas abordagens são relevantes e os professores têm de ser capazes de decidir em que situações pedagógicas cada uma das abordagens é mais útil. Evitar os média pode fazer sentido quando a questão é a classificação etária de um conteúdo mediático, já que os professores precisam de saber quais são os conteúdos adequados para a faixa etária com a qual estão a lidar. Ajudar as crianças a desenvolver estratégias para lidar com os média poderá ser útil se forem reportadas experiências negativas na aula. Refletir criticamente sobre os média poderá ser uma estratégia relativamente à representação de modelos a seguir ou no que respeita a notícias falsas e similares. Os potenciais riscos e oportunidades dos diversos média deviam constituir uma parte essencial da educação para os média nas escolas, sendo que as abordagens práticas oferecem múltiplas possibilidades para lidar com as TIC e com dispositivos digitais em contexto escolar (Trültzsch-Wijnen, 2016).

A educação para os média pode ser realizada nas escolas, assim como em contextos educacionais fora das escolas (ex. clubes, centros de juventude). A escola, por um lado, vê os média apenas como uma opção didática, ou seja, *utiliza-os unicamente como meios* de apresentar informação aos alunos ou como instrumentos de aprendizagem. A educação para os média, por outro lado, significa ensinar e aprender *sobre* média. Na prática, estas duas perspetivas não precisam de se contradizer mutuamente – ou melhor ainda: uma boa prática de educação para os média *deveria integrar ambas as perspetivas* e descortinar as melhores formas de ensinar com e sobre média.

Na Europa podem ser encontrados vários tipos de *curricula* escolares que representam diversas formas de lidar com a educação para os média. Em alguns países a educação para os média existe como uma

disciplina especial, ao passo que em outros é encarada como um tópico transversal com o qual se lida em diferentes disciplinas. Enquanto em alguns países prevalecem abordagens holísticas quanto à educação para os média, outros países focam-se principalmente em ensinar competências digitais (Trültzsch-Wijnen, Murru & Papaioannou, 2017). Uma perspectiva integradora que combine educação para os média e didática com os média sugere uma abordagem transversal ou interdisciplinar, dado que cada vez que os média são usados no contexto de qualquer disciplina como um meio para ensinar e aprender existe a possibilidade de discutir sobre os média e aprender também sobre eles. Não obstante, caso a educação para os média seja realizada como uma disciplina isolada, mantêm-se várias possibilidades de integrar ambas as perspectivas. No ponto seguinte será ilustrado o modo como tal abordagem transversal à educação para os média poderia ser realizada na prática pedagógica, dando como exemplo a realidade australiana.

#### **EXEMPLO: ENSINAR COM A TELEVISÃO**

A educação para os média foi introduzida na Áustria em 1991, como uma disciplina transversal, inserida em todas as outras disciplinas escolares e em todas as escolas, desde a escola primária até ao ensino secundário, através do chamado decreto da educação para os média (*Grundsatzlerlass Medienerziehung*). O ponto central era uma abordagem holística que integrou todas as formas de média (analógicos e digitais) e de conteúdos mediáticos (Trültzsch-Wijnen, 2014). Contudo, quando se trata do dia-a-dia nas escolas, muitos professores tentam evitar a educação para os média porque não têm ideias ou conceitos sobre como concretizar esse decreto na prática ou porque consideram que tal tarefa causaria muito tempo e trabalho extra. Neste contexto, desenvolveu-se o conceito de ensinar com a televisão (Hilzensauer & Naringbauer, 2014). Este conceito é utilizado nas escolas, assim como na área da formação de professores.

O ponto de partida desta abordagem é o de que a educação para os média, a didática dos média e a didática da disciplina específica na qual os média (a TV, neste caso) são usados, estão intimamente inter-relacionados. No nosso exemplo, a disciplina em questão é educação para a língua materna, na qual os alunos devem praticar o ato de contar histórias sobre a sua vida quotidiana. Nós presumimos que alunos

com origens multinacionais e diferentes contextos linguísticos estejam misturados numa turma. Para além da didática do ensino da língua materna, outro objetivo educacional é o de que os alunos que vêm de diferentes contextos culturais possam desenvolver um melhor entendimento intercultural através da aprendizagem sobre dias de festa. Várias formas podem ser utilizadas para levar os alunos a contar histórias sobre dias de festa importantes para as suas famílias, uns aos outros. No nosso exemplo, usamos a produção de um programa de TV como um modo didático para apresentar as histórias. Isto significa que diferentes equipas de alunos produzem pequenos vídeos que são compilados para formar um programa de TV no final do projeto.

Olhando para a perspetiva da educação para os média, encontramos uma abordagem prática, na qual as crianças aprendem sobre média através da produção do seu próprio conteúdo mediático. Ao fazerem pequenos vídeos, quer com os seus próprios dispositivos, quer com dispositivos da escola, os alunos aprendem a selecionar e combinar informação; e, igualmente, como um vídeo é cortado e editado para um programa de TV. Tal aprendizagem gera noções, não apenas sobre contextos técnicos, mas também sobre as formas como a informação é pré-selecionada por jornalistas, *bloggers*, etc. Para além disso, os alunos têm de lidar com temáticas como direitos pessoais e autorais, quando estão, por exemplo, a filmar outras pessoas ou a usar música para o seu vídeo. Assim, aprendem, ainda, a refletir criticamente sobre os média, a ter consciência de potenciais riscos e oportunidades, e a conhecer contextos relacionados com a produção e publicação de conteúdo mediático do próprio. Como se não bastasse, os alunos aprendem a lidar com diferentes tipos de conteúdo mediático (ex. ao fazerem pesquisas *online*, tendo de passar textos escritos para linguagem falada, combinando texto e som com imagens, etc.) e treinam a capacidade de falar e de se apresentarem.

A apresentação do programa de TV, quando finalizado, pode ser realizada de duas formas: o estúdio de TV pode ser improvisado numa aula, ou seja, um ou dois alunos agem como moderadores e os vídeos vão sendo passados com auxílio de um simples projetor; ou os alunos trabalham em conjunto com uma estação de TV comunitária e produzem um programa de televisão real, com um estúdio de TV móvel, na sala de aula ou no estúdio do radiodifusor. No nosso exemplo austríaco, presumivelmente, a segunda opção deverá ser a mais comum, já que

existem diversas possibilidades para as escolas trabalharem junto de estações mediáticas comunitárias.

Em ambos os casos, o valor acrescentado desta abordagem prática prende-se com o facto de que ajuda os professores a não se limitarem a atingir os objetivos didáticos de uma disciplina específica com a utilização dos média como um meio cuja única função é transportar informação. Também os alunos ganham conhecimentos e competências adicionais. Para além disso, verem juntos o programa de TV final serve para documentar o processo conjunto de aprendizagem. Esta abordagem não se reduz à produção de vídeos ou de programas de TV. Pode, igualmente, ser realizada tendo em vista a difusão através de rádio, a produção de ficção em áudio, a participação em ferramentas das redes sociais colaborativas (ex. *blogs*, páginas da Wikipédia, etc.), entre outras possibilidades. Aquilo que queremos enfatizar com o presente exemplo é que a educação para os média, a didática dos média e a didática de disciplinas escolares específicas não se encontram isoladas, mas sim interligadas – a educação para os média torna-se efetivamente transversal e interdisciplinar.

Tradução: Raquel Lourenço (NOVA FCSH / ICNOVA, Portugal)

## REFERÊNCIAS

- Aliagas, C. & Castellà, J.M. (2014). Enthusiast, reluctant and resistant teachers towards the one-to-one program: a multi-site ethnographic case study in Catalonia. In M. Stochetti (Ed.), *Media and education in the digital age. Concepts, assessments, subversions* (pp.237–258). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Beck, J. C. & M. Wade (2004). *Got game: how the gamer generation is reshaping business forever*. Harvard Business Review Press.
- Hilzensauer, W. & Naringbauer, A. (2014). Medien als Lernform und die trimediale Redaktion. *Medienimpulse*, 52(3). Retirado de <http://medienimpulse.at/articles/view/680>
- Johnson, S. (2006). *Everything bad is good for you: how today's popular culture is actually making us smarter*. Nova Iorque: Riverhead Books.
- Süss, D., Lampert, C. & Trültzsch-Wijnen, C.W. (2018). *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Trültzsch-Wijnen, C.W. (2014). *Media and information literacy policies in Austria (2013)*. Retirado de [http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/AUSTRIA\\_2014.pdf](http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/AUSTRIA_2014.pdf)
- Trültzsch-Wijnen, C.W. (2016). Medienpädagogik als Querschnittsmaterie. In S. Kronberger, C. Kühberger & M. Oberlechner (Eds.), *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung: Ein Handbuch* (pp. 167-177). Viena: Studienverlag.
- Trültzsch-Wijnen, C.W. (2017). Ein Recht auf Medienkompetenz?. *Medienimpulse*, 55(1). Retirado de <http://www.medienimpulse.at/articles/view/1037?navi=1>
- Trültzsch-Wijnen, C.W. & Aliagas, C. (2017). New techs, new fears? A look at historical discourses around children and technologies. In G. Mascheroni & D. Holloway (Eds.), *The Internet of toys: a report on media and social discourses around young children and iotoys* (pp. 12-14). (s. l.): DigiLitEY. Retirado de <https://drive.google.com/file/d/oB5RzQaZVD9GBNVIZejJHT29WUHM/view>
- Trültzsch-Wijnen, C.W., Murru, M.F. & Papaioannou, T. (2017). Definitions and values of media and information literacy in a historical context. In D. Frau-Meigs, I. Velez & J. Flores (Eds.), *Public policies in media and information literacy in Europe: Cross-Country Comparisons* (pp. 91-115). Nova Iorque: Routledge.
- Trültzsch-Wijnen, C.W. & Supa, M. (no prelo). (De)Constructing child-focused media panics and fears: the example of German-speaking countries. In L. Tsaliki & D. Chronaki (Eds.), *Discourses of anxiety about childhood and youth across cultures*. Londres: Palgrave Mcmillan.

Citação:

Trültzsch-Wijnen, C. W. (2019). Educação para os média como uma disciplina transversal. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 61-68). Braga: CECS