

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 concetuais: 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, explicita 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.

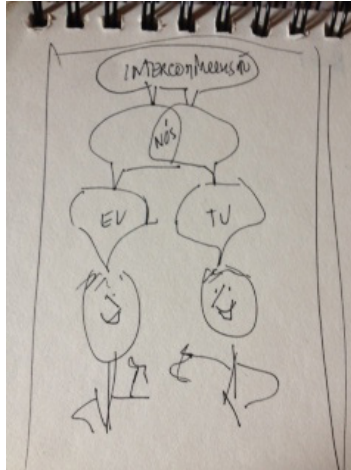


Figura 1: Interação conversacional

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).

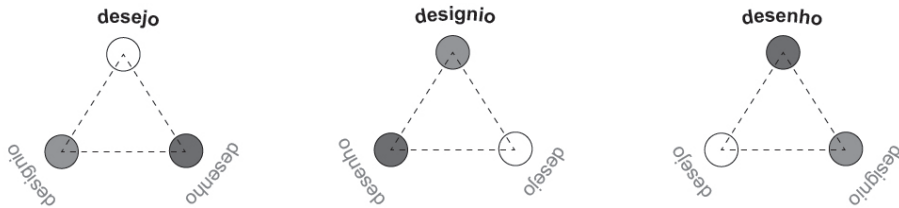


Figura 2: Representação gráfica da tríade do design de ludicidade coparticipativo (Lopes, 2004)

## 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 envolvência 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 contratualizada. 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.

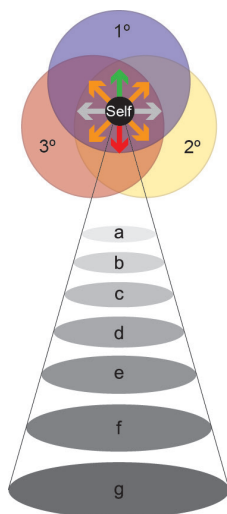


Figura 4: Representação da estrutura do processo do agir comunicacional e dinamização das intermediações protagonizadas, ao longo do percurso evolutivo da coparticipação (Lopes, 1985, 2003a, p.23).

## **○ 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 compartilha 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.

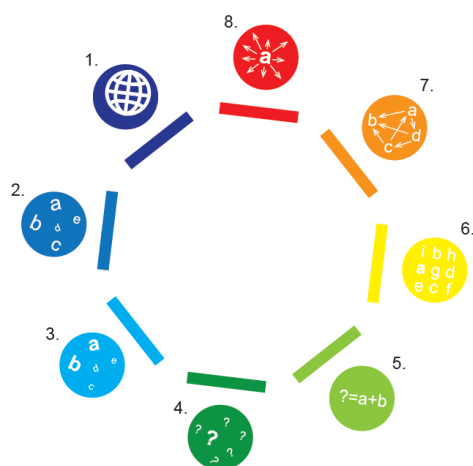


Figura 5: Método transacional octógono coparticipativo (Lopes, 1985, 2003a)

## 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.

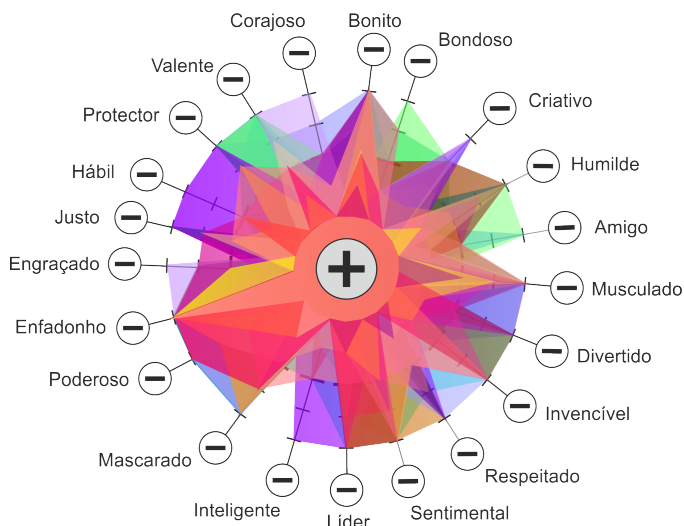


Figura 6: Exemplo do instrumento de recolha e análise de dados sobre quais os atributos dos heróis das séries televisivas, que utiliza o método da constelação de atributos com categorias definidas a posteriori e codificadas depois da sessão de discussão e devolvidas às crianças na sessão seguinte, em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

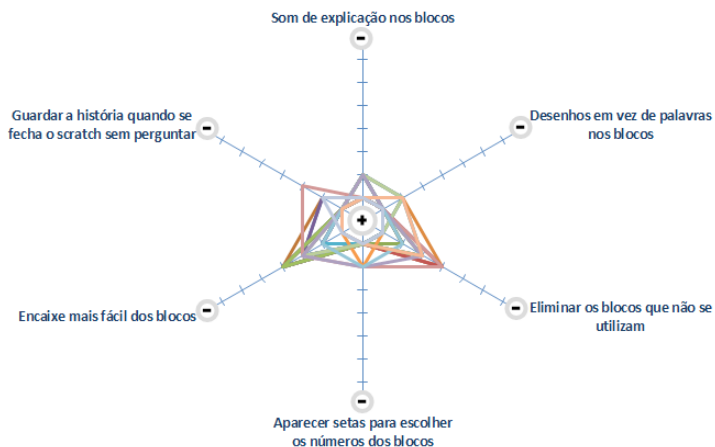


Figura 7: Exemplo do instrumento de recolha e análise de dados sobre a linguagem de programação Scratch e recolha da experiência da criança sobre o grau em que cada modificação ajuda as crianças a brincar melhor com o Scratch (Projeto “Scratch’ando com o sapo na infância”; Oliveira, 2010), (3.<sup>a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



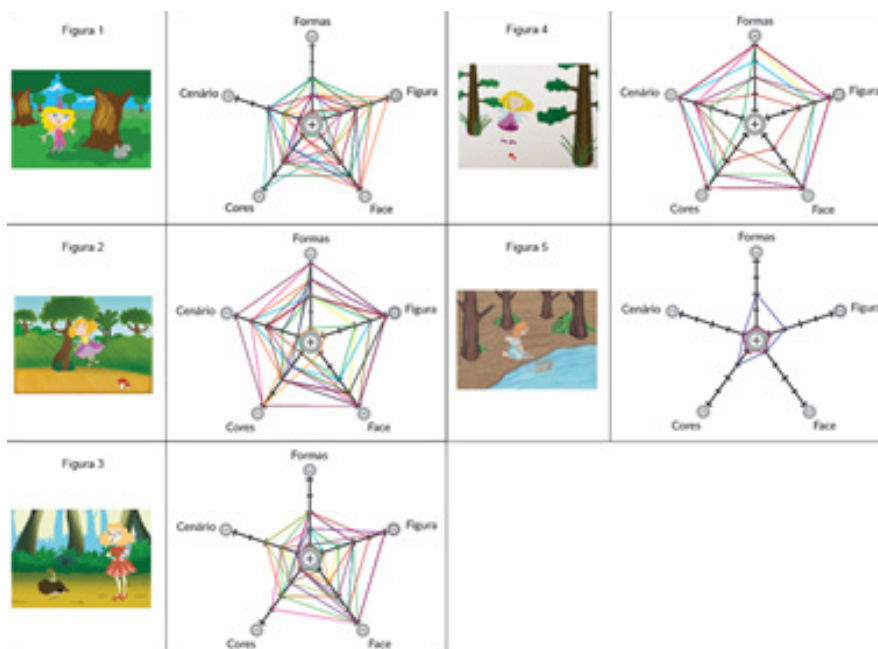


Figura 8: Exemplo do instrumento de recolha e análise de dados sobre atributos de cinco tipos de linguagem visual, da série coconstruída com as crianças “Histórias por desvendar” – 1.º episódio - fada Oriana (Silva, 2014) que utiliza o método da constelação de atributos com categorias definidas *a posteriori* 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.

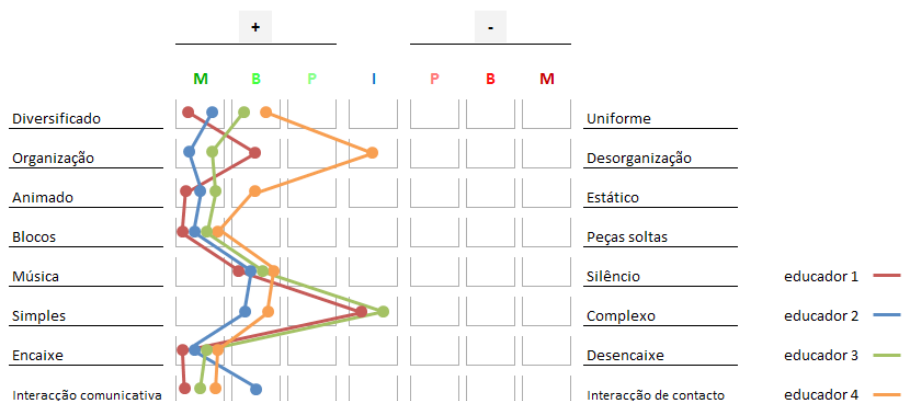



Figura 10: Exemplo de aplicação do método de diferencial semântico relativo às orientações dos Educadores acerca do Scratch, sobre a dimensão de análise da estrutura e conteúdos do Scratch. Instrumento elaborado no âmbito do projeto “Scratch’ando com o sapo na infância”.

## 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.

 Universidade do Alentejo  
MCMW | Orientação Prof. Dra. CDL | Ana Monteiro | Março 14 Projeto financiado por fundos do 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 indicados, 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.