



LITERACIA, MEDIA E CIDADANIA

LIVRO DE ATAS DO 4.º CONGRESSO

Sara Pereira e Manuel Pinto (Eds.)



4.º CONGRESSO

Literacia, Media e Cidadania

Por uma nova consciência do espaço público

5 e 6 de maio 2017

Porto, Fundação Eng. António de Almeida

Grupo Informal sobre Literacia Mediática - GILM



PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS
Secretário-Geral



Universidade do Minho



CECS
centro de estudos
de comunicação
e sociedade

© CECS 2017 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 4.º Congresso
Editores	Sara Pereira & Manuel Pinto
ISBN	978-989-8600-71-4
Capa	Leonardo Pereira / Composição: Pedro Portela
Formato	eBook, 607 páginas
Data de publicação	2017, novembro
Editora	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 foram submetidos a um processo de revisão cega por parte da Comissão Científica do Congresso. Os conteúdos são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Esta publicação é financiada no âmbito do Programa Estratégico do CECS (UID/CCI/00736/2013) pelo COMPETE: POCI-01-0145-FEDER-007560 e FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia.



SUMÁRIO

Por uma nova consciência do espaço público	8
GILM – Grupo Informal sobre Literacia para os Média	

SESSÕES PLENÁRIAS **10**

Do espaço mediático ao “espaço mediático”: espaço público e desafios dos tempos	11
Catarina Duff Burnay	

Dez telegramas sobre a literacia da imagem	17
Eduardo Cintra Torres	

Pesquisa-formação em educação para os média: experiências e conexões	20
Monica Fantin	

Formação e boas experiências em educação para os média	36
Isabel Feliz Andrade Nina	

SESSÕES PARALELAS **49**

As boas práticas da Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva como espaço público inclusivo	50
Aida Branco Pires Alves, Maria de Jesus Peixoto & Sandra Maria Ferreira Estêvão Rodrigues	

Publicidade redes sociais e literacia dos média: Sonho de Valsa, a marca amiga dos namorados	64
Leticia Barbosa Torres Americano; Gabriela Borges Martins Caravela & Álvaro Eduardo Trigueiro Americano	

Política em tempos de ressentimento e a literacia midiática como possibilidade de participação	81
Matthias Ammann & Cristiane Parente	

Percepción vs realidad en educación mediática en la educación infantil chilena	93
Pablo Andrada Sola	

Relações intergeracionais e novas tecnologias: documentário colaborativo com jovens e seniores	106
Maria Gabriela Benedeti	

Aprender com o som – experiências de rádio no ensino pré-escolar	119
Luís Bonixe & Sónia Pacheco	
<hr/>	
Literacia da Informação: diagnóstico e propostas de melhoria na formação superior	130
Maria Inês Peixoto Braga	
<hr/>	
Crescendo entre ecrãs: competências digitais de crianças de três a oito anos	144
Teresa Sofia Castro, Cristina Ponte, Ana Jorge & Susana Batista	
<hr/>	
O ebook como estratégia de comunicação empresarial	158
Liliana Raquel Pinheiro Cecílio & Dora Maria de Oliveira Simões Ribeiro Pereira	
<hr/>	
Formação reflexiva em linguagem digital para professores da educação infantil: caderno de formação em linguagem digital	166
Fernanda Câmpera Clímaco & Cláudio Márcio Magalhães	
<hr/>	
Interfaces entre os média e a educação: territórios discursivamente compartilhados e espaços de produção de sentidos	182
Ricardo Cocco	
<hr/>	
Quando a autoria a solo não é suficiente	194
Inês Beatriz Rebanda Coelho	
<hr/>	
Crianças Primeir^o – o cinema de animação no 1^o ciclo do Ensino Básico	206
Paulo Oliveira Fernandes & José Alberto Rodrigues	
<hr/>	
Realidade Aumentada no suporte à literacia da leitura, dos média e da informação – intervenção num manual escolar	222
José Duarte Cardoso Gomes; Cristina Maria Cardoso Gomes & Lídia Oliveira	
<hr/>	
Tendências e desafios do jornalismo de cinema na televisão portuguesa: o caso do Cinebox	238
Jaime Lourenço & Filipa Subtil	
<hr/>	
Qual o papel do jornalismo na literacia da saúde? – estado da arte	251
Olga Estrela Magalhães, Felisbela Lopes & Altamiro Costa-Pereira	
<hr/>	
As Tecnologias de Informação e Comunicação nos processos de integração social	266
Marta Alexandra Freitas Azevedo Maia & Helena Laura Dias Lima	
<hr/>	
Feminismo <i>online</i> em Portugal: um mapeamento do ativismo no Facebook	280
Lidia Marôpo, Marisa Torres da Silva & Mara Magalhães	
<hr/>	
Representaciones docentes sobre la enseñanza de la comunicación y la formación de espectadores críticos	294
Bettina Martino	
<hr/>	

Repertórios de cidadania: identidade, ideário, educação e mediatização Andreia Sofia Martins	307
Promoção da literacia digital através de dispositivos móveis: experiências pedagógicas no ensino profissional Adelina Moura	324
A rádio na vida dos adolescentes: a relação com o meio e o interesse por projetos de rádio em contexto escolar Marisa Mourão	337
Reprodução social e desenvolvimento humano: mídia-educação enquanto possibilidade de transformação social Juliana Costa Müller & Karine Joulie Martins	352
Cinema na escola: construindo espaços de cidadania Juliana Costa Müller, Karine Joulie Martins, Lídia Miranda Coutinho & Silviane de Luca Avila	363
Literacia dos média no ensino de línguas e novos contextos de aprendizagem: os canais de YouTube Olivia Novoa Fernández; Ana Filipa Martins & Vítor Reia-Baptista	375
Transformação digital e competências digitais: estratégias de gestão e literacia Paula Ochôa & Leonor Gaspar Pinto	386
Projetos europeus e internacionais de literacia filmica implementados em Portugal Raquel Pacheco	399
SOS Imprensa: 20 anos de exercício de cidadania e educação Cristiane Parente & Manuel Pinto	410
Média digitais e cultura do <i>design</i> – uma estória global como definição de um novo território de comunicação Jorge Brandão Pereira & Vítor Quelhas	423
Porque será desejável uma literacia mediática “fora da lei”? Rui Pereira	431
Tornar público o conhecimento científico, comunicar a cidade pelo jornalismo cultural digital Cristina Ponte & Dora Santos Silva	447
Literacia mediática e notas de imprensa: PubhD UMinho e a adaptação da linguagem científica Daniel Ribeiro, Paula R. Nogueira & Alexandra Nobre	461

A exploração da realidade aumentada pelo jornalismo: a exposição da informação dos média num espaço aumentado	475
Pedro M. Azevedo Rocha	
<hr/>	
Cenários educativos inovadores na educação especial: contributos de um estudo exploratório	492
Elvira Rodrigues & José Matias Alves	
<hr/>	
Letramento digital: uso da internet por analfabetos	507
Iva Autina Cavalcante Lima Santos & José Armando Valente	
<hr/>	
Cecília Meireles: a poetisa-jornalista na defesa e prática de uma educação para a cidadania	520
Rosana Pinto Plasa Silva & Carlos Roberto de Carvalho	
<hr/>	
Comportamentos de leitura e compreensão de textos em suporte digital e impresso por parte de alunos do ensino superior	532
Ana Terra	
<hr/>	
Reflexões sobre o espaço público	548
Maria Margarida Toscano	
<hr/>	
Coeducación audiovisual para la formación del profesorado a través del análisis del videoclip como texto mediático	560
Laura Triviño Cabrera	
<hr/>	
<i>Media literacy</i> e as mudanças das manchetes da <i>Folha online</i> sobre a reorganização das escolas públicas de São Paulo	576
Christiane Delmondes Versuti & Maximiliano Martin Vicente	
<hr/>	
TRIBUTAO PROFESSOR PAQUETE DE OLIVEIRA	592
José Manuel Paquete de Oliveira, <i>in memoriam</i>	593
<hr/>	
CONCLUSÕES	604
Conclusões do “IV Congresso Literacia, <i>Media</i> e Cidadania”	605
<hr/>	

POR UMA NOVA CONSCIÊNCIA DO ESPAÇO PÚBLICO

Fruto de uma relação dialética da evolução tecnológica com a alteração de valores, comportamentos e hábitos de consumo, registaram-se, nas últimas décadas, significativas mutações sociopolíticas, sendo uma das mais relevantes a ocorrida ao nível da *Ágora*, ou espaço público, das sociedades contemporâneas.

Influenciados pela representação que construímos da Grécia Antiga, habituámo-nos a pensar que, numa democracia, quem é “cidadão” acede à *Ágora* e aí intervém em igualdade com os demais. Porém, no presente, talvez suceda de modo inverso: quem acede à *Ágora* é “cidadão” e o modo como nela pode intervir determina a extensão dos seus direitos, liberdades e garantias. Assim, as circunstâncias do *local* onde as decisões relativas à *Pólis* são tomadas configuram a própria cidadania.

Há muito esse *local* começou a transformar-se e desmaterializar-se, sendo possível assinalar como alguns dos principais marcos desse caminho a Imprensa de Gutenberg, os Jornais, a Rádio e a Televisão. Todavia, assistimos, atualmente, a uma desmaterialização que tende a ser quase absoluta e à libertação do fator proximidade. Acresce que este novo espaço público é fragmentado e fluído, estando em vertiginosa mutação; é equívoco, pois juridicamente muitas das suas arenas, como as redes sociais, são, na verdade, plataformas privadas; e apresenta uma diluição das fronteiras entre o que tradicionalmente eram assuntos do domínio público e os que eram considerados de reserva privada.

É certo que este novo espaço público oferece potencialidades extraordinárias. Na verdade, nunca antes puderam os cidadãos, quer individualmente, quer através de movimentos, formais ou informais, fazer ouvir a sua voz, escrutinar o exercício do poder e envolver-se nos assuntos da coletividade com tanta facilidade. Todavia, também nunca estiveram expostos a

perigos tão significativos. De facto, nunca havia sido possível manipulá-los, vigiá-los e violar a sua privacidade, bem como descredibilizar as opiniões críticas com tanta facilidade e impunidade.

Impõe-se, assim, uma nova consciência do espaço público, que habilite os cidadãos com as competências e os conhecimentos necessários à maximização das oportunidades que lhes abre e à minimização dos riscos a que os sujeita. Não menos importante, é também necessária uma nova consciência do espaço público no sentido em que a todos que nele atuam deve ser exigido que se rejam por padrões éticos, de respeito pela dignidade e pelos direitos humanos, bem como pelas liberdades de expressão e de participação.

Neste quadro, torna-se evidente a extrema importância da literacia para os média como condição de cidadania. O “4.º Congresso Literacia, *Media* e Cidadania” constitui-se como uma oportunidade para refletir sobre o contributo que a Literacia Mediática pode dar para uma nova consciência do espaço público e sobre os desafios que este coloca àquela.

Os artigos que aqui se publicam foram objeto de apresentação e de debate nos dois dias de Congresso¹. Numa primeira parte, publicam-se os textos de alguns dos oradores convidados, abrindo-se a parte seguinte aos contributos dos participantes que quiseram partilhar os seus trabalhos. A terceira parte é dedicada ao tributo prestado ao Professor Paquete de Oliveira durante o Congresso – “Nunca se arrependam de ser bons”. Para que permaneça a memória desta singela homenagem, publicam-se os depoimentos lidos nesse momento, ficando apenas por retratar a brilhante atuação da Associação Cultural Gambozinos.

Pela organização,
GILM – Grupo Informal sobre Literacia para os Média

Citação:

GILM – Grupo Informal sobre Literacia para os Média (2017). Por uma nova consciência do espaço público. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Média e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 8-9). Braga: CECS.

¹ Parte das intervenções do congresso podem ser vistas em goo.gl/fpSMhU



SESSÕES PLENÁRIAS

CATARINA DUFF BURNAY

cburnay@fch.lisboa.ucp.pt

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS | UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

DO ESPAÇO MEDIÁTICO AO “ESPAÇO MEDIÁTICO”: ESPAÇO PÚBLICO E DESAFIOS DOS TEMPOS

A conferência “Literacia, *Media* e Cidadania”, na sua 4.^a edição, é um *forum* privilegiado para a reflexão conjunta sobre o papel dos média na sociedade, a sua repercussão sociocultural, bem como sobre o papel de todos nós, não só como utilizadores de aparatos e produtores/consumidores de textos, mas também como cidadãos com responsabilidades sociais e deveres cívicos¹. Ao longo dos tempos, a tecnologia, a sociedade e o indivíduo foram e vão assumindo funções sociais e culturais atualizados de forma cíclica; teoricamente, oscila-se entre a ecologia mediática, o determinismo tecnológico e as necessidades sociais supervenientes, entre a ideia de revolução e evolução (McLuhan, 2008; Winston, 1998); entre a indústria e a cultura, entre visões apocalípticas e integradas (Adorno & Horkheimer, 1985; Eco, 1991). A “(des)ordem mediática em curso” do hoje, que inverte e subverte lógicas estabelecidas em diferentes contextos, é igual às (des)ordens do ontem, tal como será igual às (des)ordens do amanhã, pelo que mais do que observar e sistematizar a polarização de posicionamentos, o necessário é conhecer os agentes que operam a reconfiguração do espaço mediático, compreender os caminhos trilhados, os perigos e os benefícios, abrindo fronteiras de futuro “por uma nova consciência do espaço público”.

Michael Schudson (1978) afirmava que a imprensa de massa tinha sido impulsionada pelo o que Tocqueville designara por “igualdade de condições” (2000) – a ideia de que todos os indivíduos estão subordinados às mesmas condições, sendo passível a mutabilidade de posições sociais. Esta ideia pode ser transposta para a era da digitalização, do não-linear, do *on-demand*, para a era marcada pela superabundância de informação, pela rapidez da sua circulação, pela facilidade de acesso e reprodução, pelo esbatimento da linha que separa o produtor do consumidor; para a era em

¹ Este texto é um comentário à intervenção do Prof. Doutor Viriato Soromenho-Marques

que todos agem e interagem dentro de um contexto de quase “igualdade de condições”. Se, por um lado, observamos e vivemos a democratização do acesso e do uso da informação (a tal massificação), com todos os seus benefícios, por outro lado, somos confrontados com excessos e abusos no espaço público que parecem levar à constituição de um “espaço mediático” (entre aspas), deturpado na sua essência ao acolher, em simultâneo e em paralelo, um conjunto indiferenciado de atores e textos oficiais, não oficiais, verdadeiros e falsos.

Olhando o espaço público através do filtro do “espaço mediático” e dos desafios que este coloca à sociedade – sou levada a colocar três questionamentos: 1) o que é hoje o espaço público?; 2) o que acontece neste espaço público?; 3) que (nova) consciência para este espaço público?

O QUE É HOJE O ESPAÇO PÚBLICO?

A ideia de *Ágora*, como lugar politicamente instituído para o exercício da democracia e da cidadania, parece ganhar novos contornos e nova dimensão perante o “espaço mediático”. No princípio da década de 1990, o antropólogo francês Marc Augé (1994), sugeriu o conceito de *não-lugar* para caracterizar espaços transitórios e inacabados, como os aeroportos e os centros comerciais, fruto da sua impessoalidade, da sua incapacidade de gerar relações, de criar sentimentos de pertença ou de fazer história. Numa leitura imediata da ação dos média dentro do espaço público em que nos movemos, percebemos que continuam a ser agentes-chave de socialização, contribuindo, à medida da evolução das tecnologias, para a construção de gerações tecnologicamente guiadas e assistidas, gerações em permanente contacto com os outros e com o mundo, gerações que fazem história e deixam legado. Aproximar esta realidade à conceptualização de Augé parece um antagonismo, contudo, sou impelida a fazê-lo e apresento, desde já, as minhas considerações: *a) o espaço público torna-se arelacional* – fruto das múltiplas formas de mediação instantânea, a todos os segundos são estabelecidos contactos entre indivíduos. As relações pessoais, construídos à base da descoberta mútua, dão lugar a “amizades” imediatas, oferecendo maior sensação de concretização e felicidade na proporção do número de “amigos” e de *likes*. Não obstante, uma auto-reflexão mostra que as relações são, acima de tudo, mediadas e que a “amizade infinita” é uma virtualidade oferecida pela tecnologia; *b) o espaço público torna-se ahistórico* – a facilidade de guardar momentos, coloca-los em circulação e multiplica-los com recurso aos *backups* em *devices* e *clouds*,

parece o caminho acabado para a conservação da(s) história(s) pessoais e coletivas. Contudo, a facilidade de arquivo e preservação de factos convive com a efemeridade do *link* e com a facilidade de construção e propagação de conjeturas, presunções e simulacros, contribuindo para a fabricação de realidades e de uma memória artificial e apressada. A ausência de distância dos factos, fator importante para a reflexão (Sobchack, 1996), assim como a ausência de uma leitura crítica e informada do “espaço mediático” a operar no espaço público proporciona uma potencial crise da memória, assim como assunções e interpretações erróneas, deturpadas e abusivas; c) *o espaço público torna-se aidentitário* – o contacto permanente entre o “eu” e o “outro”, dentro de um contexto de multiplicidade identitária, é traçado em paralelo com a desvalorização do princípio da alteridade, criando-se um ambiente propício à disseminação de discursos de discriminação e ódio. O que, à partida, poderia ser um promotor da “cultura do encontro” e da construção de novas identidades, torna-se um veículo de compartimentação dos diferentes “eus”.

Pelo exposto, percebe-se que este espaço público em que nos movemos, palco principal do “espaço mediático”, caminha à deriva e requer cuidado e atenção.

○ QUE ACONTECE NESTE ESPAÇO PÚBLICO?

A sobreposição de factos e não factos que acontece no espaço público fruto das dinâmicas do “espaço mediático”, leva-me a pensar na potencial ressignificação das palavras/conceitos enunciadas pelo Sr. Professor Doutor Soromenho-Marques: *verdade, eficácia (política) e felicidade*, às quais acrescento *medo e liberdade*.

“O mentiroso calculista preserva a verdade dentro do próprio; o mentiroso que se engana a si próprio liquida a verdade dentro de si”. Esta máxima pode ser confirmada quando os alunos partilham notícias falsas (*fake news*) porque são “bem feitas”. O ato consciente da partilha e da colocação de notícias falsas em circulação ganha lastro com os *opinion fakers* e com os *serial likers*, levando à instauração de uma clima de pós-verdade e de (des)ordem social.

Neste seguimento, vemos que o discurso dos média sobre o medo, em especial após o 11 de setembro, molda, de forma severa e persistente, as atuais agendas política, mediática e do público. De forma cumulativa, a par dos fenómenos naturais e de origem humana, o medo assume o estatuto de construção social, acelerando a sensação de desordem (Altheide,

2006). A par do medo como narrativa, assiste-se à erupção de escândalos, histórias disruptivas, muitas vezes motivadas pelo tal “desejo mimético do poder” identificado por René Girard (1977) e invocado pelo Professor Doutor Soromenho-Marques, que ao serem ampliadas pelos média e lidas de forma descontextualizada e não fundamentada, acabam por colocar em causa, dependente da sua natureza, a própria eficácia dos agentes envolvidos, instaurando instabilidade na ordem social.

A noção de liberdade total de consumo e de produção, de possibilidade infinita de partilha e exposição proporcionada pelos ativos do “espaço mediático”, como as redes sociais digitais, condicionam, constroem, desvirtuam e mesclam apresentações e compreensões dos factos e/ou de não-factos. Palcos privilegiados para a disseminação rápida da palavra e da imagem, as redes sociais digitais proporcionam, em paralelo, a dramatização ou apresentação (idealizada) das realidades pessoais e coletivas (Goffman, 1993), configurando felicidades instantâneas, mas também instáveis e desestabilizadoras de uma certa ordem necessária.

A leitura feita ao “espaço mediático” através de cinco palavras, embora superficial e condicionada pelo tempo, lança pistas para a tomada de consciência dos desafios que se colocam ao exercício pleno da cidadania no espaço público. Perante as fragilidades e incoerências de práticas e comportamentos que parecem tornar-se normativos, coloco o terceiro questionamento:

QUE (NOVA) CONSCIÊNCIA PARA ESTE ESPAÇO PÚBLICO?

O tema central desta conferência procura, exatamente, responder a esta questão. Por iniciativa própria, diminui o poder e o alcance da palavra “nova”, pois mais do que encontrar um percurso alternativo, novo, diferente, parece-me que o caminho deverá ser uma análise e avaliação do presente e uma recuperação da ideia de consciência aplicada aos contextos do hoje. Nesta sequência, identifico como um dos problemas-base a iliteracia mediática, a ausência da “luz” – na linha do enunciado pelo Professor Doutor Viriato Soromenho-Marques –, a tal incapacidade de seguir o próprio entendimento. Se as conclusões dos primeiros estudos sobre os efeitos dos média nos indivíduos (por exemplo, “teoria” hipodérmica) são entendidas, teoricamente, como obsoletas, a vivência no “espaço mediático” mostra evidências de um regresso (ou permanência) de uma aparente ausência de visão crítica, de uma incapacidade de decifração imediata e simbólica da essência das narrativas. Esta assunção mostra uma espécie

de retrocesso ou falta de evolução da forma como se deve encarar a relação dos indivíduos com os média e a forma como os indivíduos se devem relacionar com os média e com os seus *outputs* num clima de pleno exercício de consciência, de moralidade, de ética e de cidadania.

O objeto principal deste *forum* é, sem dúvida, uma resposta às inquietações do presente. A "luz", que, neste contexto, traduz-se em literacia mediática, não pode ser vista como a aquisição condensada de competências extra essenciais para as práticas profissionais da atualidade; deve ser vista, sim e em si, como uma espécie de passo propedêutico cíclico, adaptado aos contextos situacionais e temporais, para a prática individual de consumo mediático, mas também, e cada vez mais, para a compreensão do mundo, para tomadas de decisão e posicionamento conscientes e consistentes e, no limite, de produção mediática.

Na década de 1960, Marshal McLuhan anteviu os resultados e impactos das tecnologias nos indivíduos e nas sociedades. Embora defenda uma linha de pensamento em que a tecnologia impacta na medida das necessidades sociais (Winston, 1998), para terminar não posso deixar de invocar o teórico da Escola de Toronto, quando reflete sobre o papel dos média na sociedade e da sua relação com os indivíduos: "without an understanding of media grammars, we cannot hope to achieve a contemporary awareness of the world in which we live" (Carpenter & McLuhan, 1960, p. xii).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do Esclarecimento*. São Paulo: Jorge Zahar.
- Altheide, D. L. (2006). *Terrorism and the Politics of Fear*. California: AltaMira Press.
- Augé, M. (1994). *Não-Lugares. Introdução a uma antropológia da sobremodernidade*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Carpenter, E. & McLuhan, M. (Eds.) (1960). *Explorations in Communication. An Anthology*. EUA: Beacon Press.
- Eco, U. (1991). *Apocalípticos e Integrados*. Lisboa: Difel.
- Girard, R. (1977). *Mensonge romantique et vérité romanesque*. Paris: Grasset.
- Goffman, E. (1993). *A Apresentação do Eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio D'Água.

- McLuhan, M. (2008). *Compreender os Meios de Comunicação como extensões do homem*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Schudson, M. (1978). *Discovering the News: A Social History of American Newspapers*. New York: Basic Books.
- Sobchack, V. (Ed.) (1996). *The persistence of History: Cinema, Television, and the Modern Event*. United Kingdom: Psychology Press.
- Tocqueville, A. (2000). *Democracy in America. Vol. II*. Chicago: University of Chicago Press.
- Winston, B. (1998). *Media, Technology and Society. A History: from the telegraph to the internet*. Londres e Nova Iorque: Routledge.

Citação:

Burnay, C. D. (2017). Do espaço mediático ao “espaço mediático”: espaço público e desafios dos tempos. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 11-16). Braga: CECS.

EDUARDO CINTRA TORRES

eduardocintratorres@fch.lisboa.ucp.pt

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

DEZ TELEGRAMAS SOBRE A LITERACIA DA IMAGEM

É com humildade que me dirijo a uma plateia com alguns dos maiores especialistas em literacia mediática do país. Não querendo ensinar o conto ao vigário, aqui deixo dez ideias em forma de telegramas.

1.º A imagem foi mudando de estatuto: nas grutas pintadas da pré-História era tudo; passou de desnecessária ao texto escrito a suplementar; até finalmente suplantar o texto escrito no nosso tempo. Mortos ou vencidos os iconoclastas, vivemos na era dos iconolatrás. Nesse sentido, o ensino da leitura das imagens torna-se muito importante no sistema educativo e no espaço público.

2.º A imagem tem uma linguagem praticamente universal; a sua mensagem literal e também o significado são apreendidos quase automaticamente no Norte e no Sul, no Leste e no Oeste.

3.º Mas a imagem não tem uma “gramática” rigorosa, o que pode dificultar a uniformidade própria de *curricula* institucionais, incluindo as escolas.

4.º Mesmo assim, a imagem rege-se por códigos e convenções mais ou menos consensuais na sociedade, pelo que tem regras que são simultaneamente relativas à sua iconicidade e ao contexto social da sua interpretação e da sua utilização. Nesse sentido, a escola tem o potencial de transmitir a literacia da imagem. Tem o dever.

5.º A revolução digital, a meu ver a mais importante desde a invenção da imprensa e da revolução industrial e do conjunto das revoluções britânica, americana e francesa, permite o uso mais facilitado de sempre de divulgação de imagens existentes, da manipulação de imagens existentes e da criação de imagens, manipuladas ou não após ou durante a sua criação, com ou sem texto escrito. Nesse sentido, o ensino da leitura das imagens

torna-se ainda mais importante, acrescentando ao ensino a aprendizagem de princípios éticos da sua divulgação (incluindo etiqueta, boa educação...), que já existem para a linguagem escrita e oral.

6.º A revolução digital corre a par da explosão do Eu e da sua apresentação na sociedade contemporânea. Vivemos a era da *presentation of selfie in everyday life*. À revolução digital e à explosão do Eu correspondeu a implosão da fronteira entre o público e privado, que passa pela utilização de imagens próprias ou alheias, com ou sem o conhecimento daquela fronteira. A questão é que a fronteira público-privado tem mudado e continua a mudar e, ao mesmo tempo, não é a mesma para todos. Nesse sentido, torna-se necessária a aprendizagem da ética, ou de uma nova ética, da divulgação de imagens, que tome em conta a relativização da fronteira entre o público e o privado.

7.º Nas redes sociais digitais (que não são apenas redes sociais, mas também catálogos móveis de publicidade e média em potência) os perigos da divulgação de imagens próprias e alheias aumentam, tornando necessária a pedagogia da sua utilização e eventualmente, a verificação da actualidade da legislação em vigor a esse respeito, legislação que deve proteger em simultâneo as liberdades individuais e públicas.

8.º Com a revolução digital, não foi apenas a comunicação que se democratizou. Também a literacia dos média e das imagens se democratizou, e deveria democratizar-se sempre mais. Eu vejo a minha actividade de crítico dos média como parte da necessária democratização da literacia das imagens e parece-me que quem tem responsabilidades diversas na sociedade no que se refere à educação ou elucidação dos públicos tem uma responsabilidade cívica de se empenhar quotidianamente na elucidação das imagens junto do público ou públicos a que tem acesso. Há demasiados especialistas, entre os quais professores universitários, em silêncio nos locais digitais em que esses públicos estão, como as redes sociais digitais.

9.º A literacia das imagens em movimento é mais complicada do que a das restantes imagens. Porque é mais demorada e, todo o processo e porque é mais manipuladora por natureza, sobrepondo sempre um novo tempo ao seu próprio tempo, e ao do espectador que arrasta na sua passagem do tempo. Com a crescente aproximação do cinema e da televisão e com a exponenciação de uma nova categoria na Internet, os pequenos vídeos, será importante que a literacia da imagem englobe na teoria, na academia e nas práticas educativa e de elucidação pública, quer o cinema, quer a televisão, quer o “vídeo”.

10.º A revolução digital também foi, está a ser, a revolução das massas, tomando conta de parte do espaço público e amiúde com um discurso contra as elites.

A literacia da imagem deve ser o mais inclusiva e dialógica possível; a literacia da imagem, se for “dirigista”, muito de “cima para baixo”, falhará. Têm de ser as pessoas a descobrir, pelo processo dialógico, o que há para ler nas imagens para lá do que há para ver.

Citação:

Torres, E. C. (2017). Dez telegramas sobre a literacia da imagem. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 17-19). Braga: CECS.

MONICA FANTIN

monica.fantin@ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

PESQUISA-FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA OS MÉDIA: EXPERIÊNCIAS E CONEXÕES

RESUMO:

O texto trata de experiências e práticas de pesquisa-formação no âmbito da educação para os média. Ao situar os desafios da educação no contemporâneo, o artigo apresenta diversos aspectos da pesquisa-formação no âmbito da educação para os média a partir de três pesquisas sobre mídia, tecnologias, multiliteracias e educação, desenvolvidas com estudantes e professores de escolas públicas de Florianópolis, SC, Brasil, no contexto do Grupo de Pesquisa Infância Comunicação, Cultura e Arte, NICA, UFSC/CNPq. A articulação entre as pesquisas se constrói por meio de perguntas que emergem e questões a aprofundar na busca de conexões entre elas, sempre com os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em mídia-educação. A ênfase colaborativa das pesquisas nesse campo pressupõe que a parceria entre pesquisadores, professores e estudantes é fundamental para qualificar as reflexões e as práticas educativas e midiáticas na cultura digital, nesse sentido, o texto também sinaliza algumas experiências sobre a importância da parceria entre educação e produtores culturais no âmbito da mídia e da cultura audiovisual. Nas considerações, o texto destaca a importância de identificar os usos dos média e as competências midiáticas de crianças, jovens e professores a fim de compreender os sentidos que constroem em suas práticas culturais na escola e fora dela e o papel da formação. Ao desencadear aprendizagens significativas e deslocar os protagonismos dos dispositivos visando uma educação de crianças e jovens que propicie outras formas de participação na escola, no território e na cultura, as experiências sinalizam a importância de construir conexões e redes em que a dimensão estética também possa ser uma possibilidade de inteligibilidade do agir educativo e comunicativo de modo a promover outras relações.

PALAVRAS-CHAVE

Educação para os média; pesquisa-formação; escola; cultura

INTRODUÇÃO¹

O conceito de mídia-educação – aqui entendido como sinônimo de “educação para os média” – é algo em movimento e expressa os desafios de cada momento histórico, hoje ele deve considerar a centralidade que as novas mídias, tecnologias e redes ocupam na vida contemporânea bem como os novos desafios teórico-metodológicos que se colocam (Buckingham, 2005). A natureza dinâmica da mídia-educação desenvolve-se “na fronteira de tensão entre as práticas, os conhecimentos empíricos e as teorias mídia-educacionais” (Tufté & Christensen, 2009, p. 102), e tão importante quanto trabalhar os temas constantes e recorrentes na tradição dos estudos da educação para os média, é incorporar os temas que vão surgindo. E hoje é fundamental afirmar a mídia como cultura e chamar atenção para o sentido de *multiliteracies* (Cope & Kalantzis, 2010), das *new literacies* (Lankshear & Knobel, 2008), das literacias mediáticas (Pereira, Pinto & Moura, 2015) e das aprendizagens formais e informais que ocorrem em diferentes espaços da cultura mediados pela tecnologia (Rivoltella, 2013; Fantin, 2015).

Em cenários de mudanças e em contextos da cultura da convergência entre mídia, tecnologia, arte linguagens, novas formas de participação estão se desenhando a partir dos desafios da cultura digital e isso diz respeito a uma concepção ecológica da mídia-educação (Rivoltella 2002; Pinto 2005), que seria o uso de todas as mídias: fotografia, rádio, cinema, televisão, internet, vídeo game, celular, redes sociais, na perspectiva da convergência digital sem esquecer a dimensão da corporeidade, do gesto, do olhar, e do movimento envolvendo também o sentido da *New Media Education* (Fantin, 2006, 2010, 2014).

Aliado a tal perspectiva, o entendimento da literacia midiática e suas relações com linguagens, pensamento, mídia, comunicação, educação permite pensar nos hibridismos e convergências da arte-mídia-tecnologia como dispositivo e metalinguagem que os novos meios podem revitalizar nos processos de aprendizagem. O verbal, o visual, o escrito, o sonoro, o corporal aliado à música e a sinestesia, como exemplo da videoarte e performance, podem configurar intersecções da criação artística que também podem configurar uma “ecologia plural da comunicação”, como diz Santaella (2005).

Ao situar um cenário mais amplo, Pinto (2017) nos desafia de fazer uma “educação para os média na era Trump” buscando uma ligação entre

¹ Este texto é uma adaptação da participação na Sessão Plenária “Formação e Boas Práticas em Educação para os Média”, no “4.º Congresso Literacia, Média e Cidadania: Por uma nova consciência do espaço público”. Porto, 6/5/2017.

o mundo ao redor, os caminhos (ou ausência de caminhos) e os processos de mudanças para perceber e/ou indicar novos sinais que se mostram necessário, e situa duas questões: a denúncia da naturalização digital e seus equívocos, e o horizonte cultural na educação para a literacia midiática, que deve estar mais atenta às perspectivas novas.

Inspirada nessas questões, compartilhamos algumas pesquisas colaborativas desenvolvidas no contexto do grupo de pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte, NICA, UFSC/CNPq, no campo da educação e comunicação nos últimos anos. Como uma pesquisa quase sempre gera mais perguntas que respostas, as investigações vão-se articulando e gerando práticas, parcerias, encontros e novas pesquisas misturando educação, mídia, estética, aprendizagens e afetos que constroem novas relações, que compartilhamos a seguir.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA OS MÉDIA E DA PESQUISA

A partir de uma breve leitura do contexto sócio-político-cultural hoje, poderíamos perguntar “como chegamos até aqui”? As respostas podem ser muitas, pois envolvem diversos âmbitos e dimensões dos caminhos escolhidos. Segundo Castoriadis, “o problema da condição contemporânea de nossa civilização moderna é que ela parou de questionar-se”, como nos lembra Bauman (1999, p. 11). E no âmbito da educação para os média, sem uma crítica à visão celebratória sobre o uso das tecnologias na educação e a própria noção de competência digital, não fazer certas perguntas pode implicar um jogo de tensões e contradições entre silêncios e questionamentos.

Para enfrentar um momento tão complexo como o que estamos vivendo, é necessário “avançar no *pensar grande*” quando se fala de educação, cultura, ciência e tecnologia, diz Pretto (2017, p. 1). Para ele, temos pensado pequeno e sem criatividade: “precisamos refazer nossas práticas, sejam elas as políticas, sejam as da educação, da cultura, enfim, um repensar mais profundo para um radical transformação do planeta que está sendo violentamente atacado, tanto pelas intolerâncias, como por ausência de projetos”.

Diante do momento político atual e de um contexto de pós-verdade que hoje ganha nas redes com um poderoso instrumento no âmbito do afeto e da produção dos mais diversos sentimentos e sensações (do ódio ao riso), mais do que nunca parece necessário recuperar a dimensão da crítica da educação para os média, sobretudo no âmbito das produções responsáveis. Interessa pensar como a mídia, as redes, e os processos de comunicação pela mediação da educação – com sua miríade de singularidades e

processos de subjetivação – podem romper com a lógica da reprodução de modo a criar uma nova ecologia da mídia. Ou seja, pensar como os coletivos, as redes, os grupos se percebem e atuar como *prosumers*, no sentido de produtores responsáveis de conteúdos relevantes para a construção de outros projetos. Nesse quadro, para além dos modelos clássicos da comunicação, a conversação pode ser a base da “nova erótica do contato”, da contaminação, da experiência da insurgência em fluxo, de modo a construir e compreender uma outra lógica de sentido, onde a conversação possa criar pensamentos (Bentes, 2016).

Por outro lado, como ir além do deslocamento da comunicação como expressão e invenção para transformar essas práticas em potência de outros desejos, crenças e sensibilidades? É possível pensar na “possibilidade de sermos outros do que somos”?, como sugere o perspectivismo do antropólogo Viveiros de Castro (1996).

Num contexto em que os “pós” podem ser uma forma de explicar a complexidade do contemporâneo, Eugeni (2015, p. 27) se refere à condição pós-midiática entendendo que depois da “idade pós-moderna” as mídias enquanto tal estão mortas, pois os dispositivos do século passado que ainda chamamos de mídia estão dissolvidos/pulverizados nos aparatos do comércio, do controle, do combate, do jogo das relações próprias da sociedade contemporânea. Para ele, a vida na condição pós-midiática implica uma reconstrução do sentido das práticas cotidianas que são atravessadas por três grandes narrativas: a naturalização da tecnologia, a subjetivação da experiência e a socialização dos vínculos relacionais.

Nesse processo de profundas transformações no uso das mídias e dispositivos, nos modos de entender as relações interpessoais, nos estilos comunicativos, nos métodos e conteúdos de aprendizagem, qual o sentido de aprender e da relação educativa? Num cenário em que a educação ao longo da vida é algo mais que a aquisição de conhecimentos, não podemos perder de vista que “pode-se continuar aprender até o fim da vida, sem, no entanto, jamais se educar” como diz Arendt (1997). A educação implica um processo de iniciação das pessoas na realidade do mundo e no jogo da vida em que se constrói a interação/convivência humana, na qual se assimilam as tradições do passado como possibilidade de reinterpretção, e se constroem novos sentidos da vida para aprender a lidar com a contradição da “condição humana” em seu movimento de continuidade e ruptura entre a herança de um passado e novidade do futuro.

Ao retomar a contribuição de autores que pensaram uma educação de acordo com as especificidades culturais do seu tempo, como Anísio

Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, Sodré (2012) nos lembra que certas questões hoje estão na “ordem do dia”, como por exemplo, a questão da diversidade e suas tensões e contradições. Ribeiro enfatizava a riqueza da mestiçagem entre os 60 povos que constituíram a cultura brasileira e que hoje, resguardadas as devidas proporções, pode ser discutida a partir da complexidade do cenário internacional, suas fronteiras, seus territórios e suas formas de pertencimento, sobretudo em relação aos imigrantes, extracomunitários, refugiados no contexto europeu (e não só). São questões que interpelam a todos os que querem pensar outras formas de educar no contemporâneo e assumir os desafios para aprender com eles de modo a inspirar práticas educativas pautadas no respeito às diversidades, hoje cada vez mais ameaçadas pelo pensamento único, que muitas vezes é construído pela mídia.

Nesse quadro, quando Pérez Tornero (2017) relaciona a *media literacy* com a crise na esfera pública e da conversação social, e enfatiza a necessidade de uma “mudança de direção” no horizonte da literacia midiática como aspiração de cidadania. Nessa perspectiva, defendemos que a educação para os média pode ajudar a construir outros modelos de civilização em que se priorize a vida, a humanidade e o ambiente, como um ecossistema complexo mas capaz de irradiar outras possibilidades educativas. É o que buscamos com nossas pesquisas, como veremos a seguir.

EDUCAÇÃO PARA OS MÉDIA E A PESQUISA-FORMAÇÃO NA ESCOLA

Pesquisas realizadas em diferentes contextos socioculturais na perspectiva da educação para os média discutem concepções e práticas sobre crianças, jovens e mídias a partir de conceitos como *media literacy*, *new literacy* e *multiliteracies* (Fantin, 2015) evidenciando a cultura participativa, os processos de construção de identidades sociais e culturais, bem como as novas formas de produção e socialização de conhecimentos. Desse modo, ampliamos o conceito de alfabetização/literacia para além das formas escritas de modo a contemplar a vasta gama de outras mídias incluindo além do “como” – habilidade e competências –, “o quê” da diversidade de estilos, gêneros, formatos e códigos dos registros. Tal entendimento remete ao sentido de *multiliteracies* (Cope & Kalantzis, 2000), aqui entendido em sua relação com o conceito de *multimedia literacy* e suas áreas de síntese emergentes que se expressam nos termos como *visual literacy*, *media literacy*, *critical literacy*, *informational literacy* e *technology literacy* (Fantin

2010). Tal entendimento está em consonância com o sentido das literacias proposto nos recentes documentos da Unesco.

Aliado a isso, nosso entendimento da escola como um ecossistema comunicativo e pedagógico de ensino-aprendizagem e de produção de cultura e conhecimento vislumbra o papel da pesquisa no âmbito da educação para os média, como possibilidade de contribuir com o enfrentamento dos desafios acima mencionados. Desse modo, buscamos afirmar o princípio educativo da pesquisa com intenção de propiciar uma leitura de contexto socio-político-cultural e promover práticas midiáticas e culturais responsáveis, entendidas como condição de cidadania de pertencimento e instrumental. Ao investigar as formas de integração das tecnologias digitais nos processos formativos buscamos também reafirmar a importância da dimensão crítica das produções e dos compartilhamentos em rede a fim de rever também o lugar da educação para os média na formação, no currículo e na cultura.

A ideia de encorajar professores e estudantes da escola a se envolverem nos processos de pesquisa é cada vez mais recorrente, e no caso da especificidade da participação de professores, supõe-se que a participação nos processos investigativos possa melhorar as práticas pedagógicas (Longarezi & Silva, 2008 p. 4056).

Em diversos contextos de pesquisa, mais que constatar os problemas da escola e dos professores, buscamos trabalhar a formação com eles, de modo a discutir certas práticas para atuar em parceria na resolução de problemas identificados, aproximando-nos dos princípios da pesquisa-ação. Tal perspectiva de investigação questiona a neutralidade do pesquisador e considera que apenas a pesquisa reativa não é suficiente, sobretudo em contextos precários e sedentos de alternativas (Fantin & Quartiero, 2015). Ao considerar professores e estudantes como sujeitos e parceiros da pesquisa e formação, o diálogo com o pesquisador é constantemente incentivado, bem como as devolutivas parciais sobre a construção dos dados de pesquisa que decorrem do processo investigativo, e que muitas vezes se configuram como formação continuada.

A pesquisa-formação implica tanto a produção do conhecimento quanto e transformação da realidade, e a pesquisa-formação continuada com professores é desenvolvida no contexto dessa relação, que tem na prática pedagógica o conteúdo dos processos formativos. Nesse processo investigativo-formativo, professores, estudantes e pesquisadores buscam compreender a realidade e complexidade do processo educativo e também compartilhar atividades na escola de modo a intervir nessa realidade. Tal

intervenção pode “viabilizar mudanças significativas para uma transformação qualitativa da sua realidade, principalmente na sala de aula, que é o seu universo de referência no sistema educacional” (Longarezi & Silva, 2008, p. 4056)

Com o objetivo de articular os resultados da pesquisa em educação com as práticas de formação docente, Durand, Saury e Veyrunes (2005, p. 39) destacam que as dificuldades nesse processo envolvem certa oposição entre uma “epistemologia dos saberes” e uma “epistemologia da ação”. Os contrastes entre tais epistemologias revelam questões sobre o exercício profissional e a formação de professores bem como suas relações com a pesquisa e seus resultados. Segundo os autores, a assimetria das dificuldades observadas nessas duas epistemologias pode ser minimizada a partir da análise e do envolvimento nas atividades da pesquisa, visto que na maioria das vezes tais dificuldades são “invisíveis” nessas abordagens.

Entre tantas dificuldades no processo de pesquisa-formação, uma particularmente diz respeito ao distanciamento para as análises, e tal complicador pode ser minimizado com a reflexão constante sobre as especificidades de tais processos. Isso pode ser observado em diversas pesquisas em que buscamos atuar nessa perspectiva de modo colaborativo (Fantin, 2015b, 2016), como mencionamos a seguir.

EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA COLABORATIVA E OUTRAS PARCERIAS NA EDUCAÇÃO PARA OS MÉDIA

Entre diversas pesquisas desenvolvidas no âmbito da educação para os média, vale destacar três experiências que revelaram diversas formas da participação dos professores na formação e promoveram outras conexões. A pesquisa sobre os usos dos meios e os consumos culturais dos professores no âmbito da educação para os média (Fantin & Rivoltella, 2012) nos levou a querer saber como crianças e professores interagem e aprendem com as tecnologias móveis na escola no contexto de uma política pública de inserção de *laptops* nas escolas (Quartiero, Bonilla & Fantin, 2015), que por sua vez identificou uma dimensão social dos usos das tecnologias móveis que transcende o modelo 1:1; e isso nos levou a investigar as multiliteracias nas aprendizagem formais e informais (Fantin, 2015c), que também instigaram a curiosidade em identificar as competências midiáticas de crianças, jovens e professores (Fantin, 2016). Em comum, a dimensão colaborativa das pesquisas e os processos formativos entre os participantes.

USOS DOS MEIOS E CONSUMOS CULTURAIS DOS PROFESSORES EM MÍDIA-EDUCAÇÃO, UMCC (2008-2010)²

Na pesquisa “Usos dos meios e consumos culturais dos professores em mídia-educação”, desenvolvida em parceria entre UFSC (Florianópolis) e UCSC (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), fizemos um levantamento dos usos dos meios e consumos culturais dos professores nos âmbitos pessoais e profissionais a fim de destacar suas boas práticas (Fantin & Rivoltella, 2012). O levantamento dos perfis docentes foi feito por meio de questionário *online*, com aplicação de entrevistas, e realização de grupos focais. Posteriormente, partir de um estudo longitudinal no campo empírico de Florianópolis, foi organizado um grupo de estudo com professores sobre práticas formativas e investigativas em mídia-educação com a intenção de lançar diferentes olhares para a formação de professores. A intenção desse grupo de estudos era tensionar os três olhares para formação – do professor de sala de aula, do formador de educação continuada e do pesquisador da formação inicial – a fim de aprofundar reflexões sobre as dificuldades encontradas e as boas práticas desenvolvidas na perspectiva da educação para os média e também elaborar pistas ou propostas de formação na área. Com encontros quinzenais em horário de trabalho (assegurado via parceria entre o grupo de pesquisa NICA e o Núcleo de Tecnologia Municipal, NTM, da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis). A intenção de elaborar propostas conjuntas sobre a educação para os média com os professores da rede municipal que participaram da pesquisa se construiu na perspectiva da pesquisa colaborativa, e alguns aspectos desse percurso é discutido em Guntzel et al. (2012). Entre tantas questões que emergiram nesta pesquisa, naquele momento evidenciamos a necessidade de aprofundar estudos sobre a relação dos estudantes com as tecnologias móveis, uma vez que a presença dos *laptops* se desenhava nas escolas, o que motivou a continuidade dos estudos em outra pesquisa.

GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA UCA: A CONSOLIDAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, UCABASC (2011-2013)³

Na investigação interinstitucional “Gestão e práticas pedagógicas no âmbito do programa UCA: a consolidação de uma política pública para a

² Pesquisa financiada por Edital Funpesquisa, UFSC 2008.

³ Pesquisa financiada por Edital do CNPq, 2011. A denominação UCABASC deve-se ao fato de a pesquisa ter como foco o Projeto UCA nos estados da Bahia e Santa Catarina.

educação básica”, realizada em parceria entre UFSC, UDESC (Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina) e UFBA (Universidade Federal da Bahia), em 2011-2013, em diferentes contextos socioculturais na Bahia e em Santa Catarina. Com abordagem teórico-metodológica fundamentada na pesquisa mídia-educativa, a pesquisa foi realizada em 20 escolas participantes do projeto (10 em cada estado), com estudo de caso múltiplo realizado em quatro escolas. A partir de observação do cotidiano escolar, do acompanhamento em sala de aula, do levantamento dificuldades relatadas nas entrevistas com professores e nos grupos focais com estudantes, elaboramos uma proposta de formação com professores que previa um acompanhamento de atividades em diferentes turmas do ensino fundamental. Assim, foi possível fazer um levantamento de temas de interesses e curiosidades dos professores para organizar a proposta de formação que envolvia cursos, oficinas, aluno monitor/formador, atividades didáticas e espaço de reflexão sobre as práticas desenvolvidas, com ênfase nos deslocamentos e horizontalidades que os usos de tecnologias móveis promoviam na escola (Fantin, 2015b). Durante o processo de acompanhamento ao longo da pesquisa empírica na escola desenvolvida em 2012, destacamos a importância da participação de professores na formação conjunta com alunos-monitores, uma inovação formativa baseada no reconhecimento do trânsito de saberes formais e informais. A participação em Seminários de Socialização durante a realização da Pesquisa configurou uma efetiva valorização do trabalho docente qualificando e consolidando a parceria universidade-escola. Aspectos, detalhes e desdobramentos da referida pesquisa são aprofundados em Bonilla e Fantin (2015) e no livro *Projeto Uca: entusiasmos e desencantos de uma política pública* (Quartiero et al., 2015). Ao perceber o quanto as interações e aprendizagens de crianças e jovens com as tecnologias móveis se construíam em outros espaços e linguagens, evidenciamos a importância de dar continuidade a tais reflexões com outra pesquisa.

MULTILETRAMENTOS E APRENDIZAGENS FORMAIS E INFORMAIS: DIÁLOGOS ENTRE ESCOLA E CULTURA, MULTIDEAS (2014-2105)⁴

Na pesquisa “Multiletramentos e aprendizagens formais e informais: diálogos entre escola e cultura”, construímos algumas aproximações com a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados, EAS na escola

⁴ Pesquisa financiada por Edital do CNPq, 2013. A denominação Multideias se refere às possibilidades das multiliteracias em consonância com a perspectiva da metodologia EAS, Episódios de Aprendizagem Situados.

(2014-2015) e em diferentes níveis de ensino. A pesquisa participante envolveu observação e intervenção didática, entrevistas e grupos focais com estudantes, e foi realizada em duas escolas públicas de Florianópolis, uma das quais já havia participado da pesquisa anterior, envolvendo cerca de 200 estudantes (entre 7 e 15 anos) de seis turmas do ensino fundamental. Embora o foco da pesquisa tenha sido nas aprendizagens dos estudantes, o caráter de pesquisa-formação envolveu cerca de 40 professores, visto que a investigação também previa uma proposta piloto de formação *com* professores de modo a consolidar diversas possibilidades de parceria e diálogo entre universidade e comunidade, seguindo os pressupostos da pesquisa-formação. A referida proposta de formação piloto buscou apresentar a metodologia EAS (Rivoltella, 2013) e a perspectiva das multiliteracias aos professores que participaram da pesquisa e outros interessados em conhecer a proposta. A formação piloto operou com a metodologia EAS na própria proposta formativa com os professores, que também envolveu a oferta de diversas oficinas em formato de EAS (como por exemplo: Mapa conceitual/mental; Dispositivos e Narrativas Audiovisuais; Performances e Jogos de Expressão do Teatro do Oprimido nos EAS). Nesse percurso, os professores foram estimulados a desenvolver uma experimentação didática em suas escolas a partir do que haviam acompanhado, presenciado, estudado e/ou entendido sobre a metodologia EAS, para que pudessem *aprender fazendo, resolvendo problemas e refletindo sobre o mobile learning* (Fantin, 2017). Tais experiências foram socializadas e discutidas no grupo de formação e posteriormente apresentadas no Seminário de Socialização da Pesquisa (Fantin 2015c), em que os professores puderam compartilhar suas experiências e construir outras formas de parceria entre universidade e escola. Tal proposta de formação evidenciou não apenas outras possibilidades de participação na pesquisa mas sobretudo o interesse dos professores em continuar o diálogo, mesmo após o término da pesquisa, sinalizando a possibilidade de um trabalho em rede e a necessidade entender melhor a dimensão das competências midiáticas de estudantes e professores.

COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS EM CENÁRIOS BRASILEIROS E EUROAMERICANOS (2014-2017)⁵

A pesquisa “Competências Midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos” (Borges, 2014) desenvolvidas na interface com a pesquisa

⁵ Pesquisa financiada por Edital do CNPq, 2014.

anterior, faz parte da Red Alfamed, da qual participam cerca de 13 países⁶ e no Brasil envolve seis instituições: Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Universidade de Brasília, UNB, Universidade do Triângulo Mineiro, UFTM, Universidade de Sorocaba, UNISO, Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Com o objetivo de identificar as competências midiáticas de estudantes, professores e comunicadores em diferentes contextos socioculturais, buscamos refletir sobre os sentidos que crianças e jovens constroem em suas práticas culturais a fim de pensar possíveis estratégias de atuação em diálogo com outras experiências euroamericanas (Borges, 2014). Por seu uma pesquisa ainda em desenvolvimento no contexto brasileiro, no momento atual estamos em fase de análise dos dados a partir de questionários aplicados a estudantes da escola do ensino fundamental e médio (9 a 12 anos e 14 a 16 anos), a estudantes universitários dos cursos na área da educação e da comunicação (17 e 21 anos), e a professores universitários. Análises parciais sinalizam aspectos que já havíamos observado em outras pesquisas, e dizem respeito à mitologia que envolve o conceito de nativos e imigrantes digitais (Fantin, 2016), aspecto que Pinto (2017) e Ponte (2017) também destacam.

No decorrer da investigação, algumas *experiências formativas* foram desenvolvidas em diversas instituições envolvidas de modo a evidenciar dificuldades encontradas e boas práticas no âmbito da educação para os média, como por exemplo: um trabalho de formação de professores através da realização de cursos, oficinas e preparação de material didático (Construindo narrativas com jogos educacionais, Oficina de leitura e edição de vídeos), desenvolvido em Ponta Grossa, pelo grupo de Pesquisa Laboratório de Pesquisas em Mídia e Educação, LUME, UEPG/CNPq); e o projeto de extensão “Cinema na escola: construindo espaços de cidadania”, que oferece curso de formação audiovisual aos professores da rede pública, problematizando temas em torno da relação educação-cinema-direitos humanos, desenvolvido em Florianópolis pelo NICA UFSC/CNPq⁷.

EDUCADOC

Para além das pesquisas, outras experiências no âmbito da cultura audiovisual na e da educação para os média desencadearam processos de aprendizagens significativas, entre elas, destacamos a parceria grupo de pesquisa NICA, UFSC/CNPq com uma Produtora de Audiovisual local, a

⁶ Retirado de <https://www.redalfamed.org/>

⁷ Retirado de <https://cinemanaescolanica.wordpress.com/>

Contraponto, que coordena o projeto “Curtadoc”⁸ um *site* que congrega uma diversidade de documentários latino-americanos.

Na construção de mais um espaço de diálogo entre o campo da produção cultural e o da mediação educativa, participamos do projeto “Educadoc”, que previa a curadoria de alguns documentários e sugestão de possíveis mediações pedagógicas destes filmes na escola. O processo envolveu a participação na curadoria dos filmes, que foram selecionados em quatro eixos: Direitos Humanos, Política e Memória, Diversidade Brasileira, Arte e Literatura, e a elaboração de um material didático para subsidiar os professores. O material contém: uma breve síntese sobre cada filme juntamente com a ficha técnica; uma reflexão sobre alguns temas centrais ou transversais que o filme desencadeia; possíveis abordagens e propostas pedagógicas para desenvolver na escola e fora dela; e indicações complementares. Com isso, buscamos alternar considerações pedagógicas, filosóficas, estéticas, antropológicas e poéticas, entendidas como dimensões que se complementam, conforme a intencionalidade pretendida pelo professor.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante das experiências no âmbito da educação para os média mencionadas ao longo do texto, nos perguntamos o quanto a elaboração de políticas públicas dialoga com as pesquisas realizadas na academia. Ao observar certos descompassos entre as políticas públicas de inserção das tecnologias nas escolas e de formação docente e as práticas midiáticas e culturais de estudantes e professores, percebemos também que a formação universitária, em geral, não dá conta da aprendizagem necessária a respeito da integração significativa das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, se a pesquisa pode configurar um espaço de diálogo-reflexão, a participação colaborativa de professores, estudantes e pesquisadores é vital para tensionar, qualificar e/ou redimensionar as propostas de políticas públicas no âmbito da educação. Desse modo, se a pesquisa colaborativa entre professores, estudantes e pesquisadores pode atuar como um dispositivo de reflexão, análise e elaboração de propostas de formação na educação para os média, como manter e fortalecer a perspectiva de um trabalho em rede?

Um dos grandes desafios que nos deparamos nas diferentes experiências, embora possam ocorrer em qualquer âmbito, é que como

⁸ Retirado de <http://curtadoc.tv/>

professores/pesquisadores temos que acompanhar estudantes por caminhos que nem sempre conhecemos e que estão sempre em construção. Olhar para o mundo, para o passado, para os grandes pensadores da educação, as perguntas que tinham no contexto em que viviam e como as respondiam, pode nos dar pistas para dialogar com a realidade atual. Assim, percebemos que importantes ideias pedagógicas estão presentes desde o século XIX, mas nem sempre são atualizadas e ou revitalizadas. Nesse sentido, o desafio de fazer análises dos fenômenos que estão sucedendo, aqui, agora, neste momento, e que buscamos nomear também implica em refletir que, se por um lado é fascinante pesquisar o contemporâneo estando imerso nele, por outro, precisamos de um distanciamento. Para tal, é importante mirar o passado para entender nossa época e reconhecer certas lacunas que não se referem tanto ao *gap* geracional mas de cultura, conhecimento, linguagem, e principalmente ao *gap entre formal e informal*, onde reside o maior descompasso e atraso da escola no que diz respeito à educação para os média.

Na singularidade dos diferentes espaços media-educativos aqui compartilhados, as experiências que transcenderam o espaço escolar também reafirmaram e revitalizaram certos pressupostos da educação para os média. Tessituras de uma trama entre o nível micro da escola/universidade e o nível macro do entorno. Tempos e espaços de encontros, aprendizagens, pertencimento e cidadania nos diálogos construídos entre escola, cultura e pesquisa. Nesse processo, percebemos que novas perguntas e/ou lentes são necessárias para interpretar o que pesquisamos, bem como novas metodologias e motivações. A esse respeito, enfatizamos que as dimensões estéticas merecem ser melhor consideradas, e já estão sendo objetos de novas pesquisas, como por exemplo: a relação com o tempo/duração, tanto da pesquisa quanto da aprendizagem; a ênfase na corporeidade; a importância da atmosfera e do ambiente nos processos de ensino-aprendizagem para vislumbrar outras inspirações na relação entre educação e comunicação providas da arte, da filosofia e da ciência.

No desafio de articular outros olhares e fazer novas perguntas diante dos “mesmos problemas”, uma pista pode ser encontrada na cosmologia de Margaret Geller, para quem fazer ciência

não é descobrir o objeto e sim as conexões; as redes que o relacionam. Fazer ciência é desvelar essas conexões. E nisso a arte e ciência coincidem: o científico e o artista não descobrem nem inventam, senão conectam. Esclarecem relações insuspeitadas. (Geller, 2009, p. 1)

Nesse sentido, entre as conexões em rede que a pesquisa promove, destacamos que a dimensão do sensível pode ser um modo de inteligibilidade da educação e comunicação. Uma possibilidade de um agir educativo e comunicacional que abarque a diversidade e singularidade das experiências como poderoso dispositivo de sensibilidade e afeto que pode construir relações e transformar o real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1997). *Entre passado e futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bentes, I. (2016, 31 de outubro). A memética e a era da pós-verdade. *Revista CULT*. Retirado de <https://revistacult.uol.com.br/home/a-memetica-e-a-era-da-pos-verdade/>
- Borges, G. (2014). Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos. Projeto Pesquisa CNPq.
- Buckingham, D. (2005) *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Cope, B. & Kalantzis M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Nova Iorque: Routledge.
- Durand, M.; Saury, J. & Veyrunes, P. (2005). Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 37-62.
- Eugeni, R. (2015). *La condizione postmediale*. Brescia: La Scuola.
- Fantin, M. (2006). *Mídia-educação: olhares, conceitos e experiências Brasil e Itália*. Florianópolis: Cidade Futura.
- Fantin, M. (2010). Perspectives on Media Literacy, Digital Literacy and Information Literacy. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 1(4), 10-15.
- Fantin, M. (2014). Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil. In I. Eleá (Ed.), *Agentes e Vozes: Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 49-58). Gothenburg: Nordicom.

- Fantin, M. (2015a). Novos Paradigmas da Didática e a Proposta Metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS. *Educação & Realidade*. 40(2), 443-464.
- Fantin M. (2015b). Estudantes e laptop na escola: práticas e diálogos possíveis. In E. Quartiero; M. H. Bonilla & M. Fantin (Eds.), *Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública* (pp. 187-237). Salvador: EDUFBA.
- Fantin, M. (2015c). Aproximações aos Episódios de Aprendizagem Situados: aprendizagens formais e informais, dispositivos móveis e multiliteracias na formação de crianças, jovens e professores. Comunicação apresentada no I Seminário Multideas, Florianópolis.
- Fantin, M. (2016). “Nativos e imigrantes digitais” em questão: crianças e competências midiáticas na escola. *Passagens*, 7, 5-26.
- Fantin, M. (2017). Aproximazioni: EAS, Media Education e partecipazione nel territorio. In P. Limone, & D. Parmigiani (Eds.), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 385-395). Bari: Progedit.
- Fantin, M. & Quartiero, E. (2015). Práticas educativas e culturais de estudantes e suas percepções sobre as tecnologias móveis na escola. *Perspectiva*, 33(2), 523-544.
- Fantin, M. & Rivoltella, P. C. (2012). Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In M. Fantin & P. C. Rivoltella (Eds.), *Escola e cultura digital* (pp. 95-146). Campinas: Papirus.
- Geller, M. (2009). Entrevista. *La Vanguardia*. Retirado de <http://www.lavanguardia.com/lacontra.html>
- Guntzel, C. B. S.; Lino, F.; Santos, I. S.; Cauduro, L.; Backes, M.; Strazzer, M. F. S.; Fantin, M.; Kreuch, R. M.; Jose, R. & Kretzer, S. (2012). Práticas investigativas e formativas em mídia-educação: três olhares para a formação do professor. In M. Fantin & P. C. Rivoltella (Eds.), *Escola e cultura digital*. Campinas: Papirus.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su practica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Longarezi, A. M. & Silva, J. L. (2008). Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação. In *Anais Educere* (pp. 4048-4061). Retirado de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/157_187.pdf

- Pereira, S.; Pinto, M. & Moura, P. (2015). *Níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com jovens do 12.º ano*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Pérez Tornero, J. M. (2017). La consciéncia publica en la nueva esfera medatica: El riesgo de la desigualdade crescente in alfabetización. Conferência proferida no “4.º Congresso Literacia, *Media* e Cidadania”, Porto.
- Pinto, M. (2005). A busca da comunicação na sociedade multi-ecrãs: perspectiva ecológica. *Comunicar*, 25, 259-264.
- Pinto, M. (2017). Educação para os média na era Trump: um contributo inicial. Comunicação apresentada no “4.º Congresso Literacia, *Media* e Cidadania”, Porto.
- Pretto, N. (2014). Redes sociais e educação: o que quer a geração alt+tab nas ruas? *Liinc em Revista*, 10(1), 344-350.
- Pretto, N. (2017). Delírios utópicos. Retirado de <http://www.pretto.info/>
- Quartiero, E.; Bonilla, M. H. & Fantin, M. (Eds.) (2015). *Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública*. Salvador: EDUFBA.
- Rivoltella, P. C. (2013). *Fare Didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Santaella, L (2005). *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?*. São Paulo: Paulus.
- Sodré, M. (2012). *Reiventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes.
- Tufte, B. & Christensen, O. (2009). Mídia-educação: entre teoria e prática. *Perspectiva*, 27(1), 97-118.
- Viveiro de Castro, E. (1996). Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, 2(2), 115-144.

Citação:

Fantin, M. (2017). Pesquisa-formação em educação para os média: experiências e conexões. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 20-35). Braga: CECS.

ISABEL FELIZ ANDRADE NINA

isabel.nina@mail-rbe.org

REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES

FORMAÇÃO E BOAS EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO PARA OS MÉDIA

RESUMO:

A presente comunicação tem como principais objetivos evidenciar a importância da formação, do trabalho articulado e colaborativo na área da Educação para os Média e apresentar algumas boas práticas, promovidas em diferentes contextos de intervenção, de entre os quais se destaca o da biblioteca escolar.

O Programa da Rede de Bibliotecas Escolares alicerça o seu trabalho em três documentos estruturantes – o *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar*, o referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* e o *Quadro Estratégico 2014-2020* – todos eles destacando a importância da formação para as literacias da leitura, dos média e da informação. No *Aprender com a Biblioteca Escolar*, referencial orientador das aprendizagens específicas a promover pela biblioteca escolar, a literacia dos média surge como uma das três literacias basilares. No entanto, tem-se vindo a constatar que desde o início da fase experimental da implementação daquele referencial, no ano letivo de 2012-2013, até à sua generalização, no ano letivo de 2015-2016, a literacia dos média é a menos dinamizada. Ora, foi precisamente este problema que nos fez despertar para a necessidade de compreender o motivo de tal situação e, posteriormente, contribuir para a sua melhoria.

Dada a publicação, em 2014, do *Referencial de Educação para os Média para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*, colocou-se-nos outra questão: por que não fomentar o diálogo entre os dois referenciais, tendo em conta que ambos se complementam?

Assim, no nosso percurso, após *despertarmos* e termos *crescido* em (in)formação, procurámos *promover* ações que conciliassem os dois referenciais e potenciassem o trabalho articulado entre a biblioteca escolar e a sala de aula, pelo que apresentamos sumariamente algum do trabalho desenvolvido nesta área e que foi muito gratificante.

PALAVRAS-CHAVE

Educação para os média; formação; biblioteca escolar; *Aprender com a biblioteca escolar*; *Referencial de Educação para os Média*

Olhando para o caminho percorrido nos últimos dois anos, constatamos que os cursos de formação “Usos dos Média” e “Audiências no Ambiente Digital”, promovido pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, no âmbito do projeto europeu “e-MEL”, e a Formação de Formadores em Educação para os Média, promovida pela Direção Geral de Educação¹, nos proporcionaram não só reparar² de um outro modo para a realidade construída pelos média, sejam eles tradicionais ou novos, como também compreender, de forma mais cabal, a “ecologia comunicacional”³ da sociedade da pós-verdade. Nunca como hoje foi tão requerida a capacidade crítica, a essência nodal da Educação para os Média (EpM), pelo que, na nossa missão de educadores, devemos oferecer não só o que sabemos, fruto da aprendizagem e da partilha, como também abrir os olhos, acender lanternas⁴ e ver em cada oportunidade um desafio de concretização das dimensões que integram o conceito de literacia mediática⁵. Não obstante toda a trajetória a nível nacional e internacional evidenciar bem e há já algum tempo a importância de que se reveste a EpM, a verdade é que urge continuar a despertar para a sua pertinência e proficuidade, para, posteriormente, se poder atuar de uma forma mais consciente, promovendo experiências que contribuam para o desenvolvimento das competências de literacia mediática.

Apesar da vasta produção documental e da diversificada ação de várias instituições-nesta área demonstrarem, há muito, a imprescindibilidade de se desenvolverem as referidas competências, nem sempre os resultados espelham os esforços envidados, como testemunha o estudo piloto realizado por investigadores do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade

¹ Frequentámos ainda os dois “Encontros Nacionais de Educação para os Média”, uma iniciativa da DGE, coordenada pela ERTE, em parceria com o Centro de Competência TIC da Universidade de Aveiro, tendo o segundo contado ainda com a colaboração da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. O primeiro decorreu na Biblioteca Municipal de Albergaria-a-Velha, no dia 21 de novembro de 2015, e o segundo na Escola Secundária Ferreira de Castro, em Oliveira de Azeméis, no dia 21 de janeiro de 2017.

² “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara” (Saramago, 2017). Esta citação é-nos particularmente grata pelo facto de evidenciar bem a importância de que se reveste a atenção que devemos conferir à realidade que nos é apresentada pelos média.

³ Conforme o *Referencial de Educação para os Média para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo & Guedes, 2014).

⁴ “Aquele professor não metia à força o saber, oferecia o que sabia. (...) Como tudo tem de ter um início (...) [a]bria olhos. Acendia lanternas” (Pennac, 2011).

⁵ Tomamos como referência a definição apresentada pela Comissão Europeia na sua Recomendação de 20 de agosto de 2009: “literacia mediática é a capacidade de aceder aos *média*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *média* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (Recomendação 2009/625/CE, Art.º 13).

(CECS) da Universidade do Minho, com o apoio do (extinto) Gabinete para os Meios de Comunicação Social (GMCS) e da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) – *Níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com jovens do 12.º ano*. Efetivamente, as conclusões demonstram que, no âmbito dos três níveis definidos (Nível 1, 2 ou 3), “o Nível 1, que é aquele com piores classificações, representa mais de 50% da amostra por contraste com o Nível 3, o que obteve a melhor classificação, que agrega apenas 5% dos jovens inquiridos” (Pereira, Pinto & Moura, 2015, p. 3). Das recomendações finais do estudo e considerando a temática desta comunicação, destacamos a seguinte:

o Referencial de Educação para os Média, aprovado em abril de 2014 pelo Ministério da Educação, pode ser uma importante base de trabalho e um ponto de partida essencial para a definição e especificação dos indicadores que permitirão avaliar os níveis de literacia mediática, desde o pré-escolar ao ensino secundário. O documento “Aprender com a Biblioteca Escolar”, publicado pela RBE em novembro de 2012, e a experiência da sua aplicação pelas bibliotecas escolares no campo da literacia da informação e dos *média*, constituem outro elemento essencial para o trabalho referido. (Pereira et al., 2015, p. 97)

Esta investigação de natureza exploratória, com uma população-alvo tão significativa, por se encontrar no término da escolaridade obrigatória, e o trabalho que temos vindo a desenvolver com bibliotecas escolares (BE), despertou-nos para uma oportunidade que, concomitantemente, se apresenta como uma fragilidade no que se refere à aplicação do Aprender com a Biblioteca Escolar (AcBE). Com efeito, os respetivos relatórios de implementação⁶ apresentam um denominador comum: a literacia dos média foi, ao longo dos quatro anos de aplicação, de 2012 a 2016, a menos dinamizada, apesar de um algum crescimento (conforme Tabela 1, que evidencia as áreas de literacia e os níveis de educação e ensino).

⁶ O projeto piloto de aplicação do referencial AcBE decorreu de 2012 a 2015, com um número limitado de escolas, tendo sido, no ano letivo de 2015-16, estendido a um universo mais alargado de escolas (Ministério da Educação e Ciência & Rede Bibliotecas Escolares, 2013a, 2014, 2015; Ministério da Educação & Rede Bibliotecas Escolares, 2016).

Áreas	PRÉ	1.º C	2.º C	3.º C	TOTAL	ESCOLAS
2012-2013						
Leitura	1	5	5	1	12	
Informação	1	5	2	2	10	25
Média	0	1	0	2	3	
2013-2014						
Leitura	2	5	7	6	20	
Informação	3	9	3	6	21	50
Média	2	2	1	4	9	
2014-2015						
Leitura	7	19	29	14	69	
Informação	1	13	8	23	45	135
Média	1	1	6	13	21	
2015-2016						
Leitura	6	30	32	13	81	
Informação	1	30	26	20	77	589
Média	0	9	7	17	33	

Tabela 1: *Aprender com a Biblioteca Escolar: áreas de literacia, níveis de ensino e escolas envolvidas*

Coexistindo, há já três anos, dois referenciais que integram a mesma área, a literacia dos média, afigura-se de extrema relevância a sua articulação, o que potenciará o trabalho colaborativo e, por essa via, igualmente as aprendizagens dos alunos. Aliás, este pressuposto está bem explícito na parte final da introdução do *Referencial de Educação para os Média para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (REpM):

Considera-se ainda que as Bibliotecas Escolares constituem um parceiro fundamental na Educação para os Média e a aplicação deste Referencial, através das iniciativas – próprias ou em colaboração – que poderão ser desenvolvidas, em articulação quer com a aprendizagem formal quer com a aprendizagem informal. (Pereira et al., 2014, p. 9)

Após a mediação de alguma (in)formação, num processo ao qual associamos os verbos “despertar” e “crescer”, com o propósito de “promover” experiências de EpM, a asserção acima transcrita tornou-se convicção partilhada entre todos os promotores destas últimas: direções, bibliotecas escolares, salas de aula e redes concelhias de bibliotecas.

DESPERTAR

Constituindo as BE uma estrutura pedagógica integrada no processo educativo e estando ao serviço de toda a comunidade devem dar resposta quotidiana à missão claramente enunciada nos seus documentos orientadores. No âmbito do “Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar” (MABE), destacamos pela sua relevância para a temática deste Congresso, dois dos seus quatro domínios⁷: (A) “Currículo, literacias e aprendizagem” e (C) “Projetos e parcerias”. A cada um deles, tal como aos restantes, encontram-se associados os impactos desejáveis na progressão das aprendizagens dos alunos, dos quais salientamos os seguintes: *o aumento das competências na utilização e gestão pessoal e escolar da informação; a mudança de atitudes no uso crítico da informação e dos média e o desenvolvimento das capacidades no uso das tecnologias em contexto educativo.*

Por sua vez, o MABE articula-se intrinsecamente com outros dois documentos estruturantes do “Programa RBE – O Quadro Estratégico 2014-2020” (Ministério da Educação e Ciência & Rede Bibliotecas Escolares, 2013b), o qual apresenta padrões de qualidade para as BE que alicerçam os domínios referidos e o citado AcBE.

Agregando a si diversos projetos, as BE, para além de disponibilizarem recursos, são um polo aglutinador e impulsionador, promovendo experiências pedagógicas e organizacionais inovadoras. “Tratando-se de um recurso que se revela fundamental face aos desafios da sociedade atual, pelas condições de espaço e acolhimento, equidade no acesso à informação e possibilidades de aprendizagem que potencia” (Conde, Mendinhos & Correia, 2017, p. 15), é crucial para as BE mobilizar os docentes de todos os níveis de ensino, bem como os responsáveis pela gestão e coordenação (executiva e pedagógica) para o valor e o impacto, quer da própria BE, quer do trabalho colaborativo. Na verdade, o trabalho conjunto para a capacitação

⁷ Os outros dois domínios são (B) “Leitura e literacia” e (D) “Gestão da biblioteca escolar”. Os quatro representam “as áreas essenciais que permitem que a biblioteca cumpra, de forma adequada, os pressupostos e objetivos que suportam a sua atividade no processo educativo” (Conde, Ochôa & Martins, 2013, p. 10).

ao nível de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, inerentes às várias literacias, torna-se essencial a um efetivo processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento de uma cidadania ativa e responsável.

Em virtude de a BE ser, tal como o preconiza o QE (Ministério da Educação e Ciência & Rede Bibliotecas Escolares 2013b, p. 9), *essencial à formação para as literacias digitais, dos média e da informação*, e um *lugar de conhecimento e inovação*; em virtude de a literacia dos média ter vindo a revelar-se como a menos promovida na experiência da aplicação do AcBE, vislumbrámos no REpM uma oportunidade complementar para a BE no que se refere à EpM e, simultaneamente, um desafio para a implementação e desenvolvimento de processos de trabalho colaborativo. Na verdade, este *despertar* conduzir-nos-ia ao desejo de *crecermos* em (in)formação para melhor apreendermos conceitos e estratégias da EpM e contribuirmos para a sua promoção, procurando sempre a sinergia entre os dois referenciais.

A importância da Educação para os *Media* nas escolas advém do facto de as crianças e jovens se constituírem, de forma cada vez mais intensa, como consumidores e produtores de *media*. Importa, então, dotá-los de conhecimentos e capacidades que os habilitem a um consumo e a um conhecimento mais informados, sobretudo tendo em conta a crescente complexidade desses meios e dos contextos em que surgem e se desenvolvem os *media*. (...) A Educação para os *Media* supõe igualmente a aquisição de capacidades de reflexão e espírito crítico que habilitem a comunicar através dos *media* e também com os próprios *media*. (Pereira et al., 2014, pp. 5-6)

Os *media* têm uma adesão crescente por parte dos jovens, seja porque são utilizados com fins informativos, produtivos, transformativos, seja porque facultam diversas formas de relacionamento, em ambientes sociais e digitais. A educação para os *media* e o desenvolvimento das literacias implicadas no seu uso transformaram-se, neste contexto, numa questão de inclusão e de cidadania. As condições de acesso e os recursos que a biblioteca oferece responsabilizam-na pela criação de oportunidades de aprendizagem, através de situações formativas nesta área e de trabalho articulado com os professores e com a sala de aula. (Conde et al., 2017, p. 37)

CRESCER

Se o trabalho colaborativo está na essência da BE, desde o seu *Manifesto* (IFLA/Unesco, 1999)⁸; se “trabalhar colaborativamente permite ensinar mais e melhor” (Roldão, 2007, p. 29); se se advoga a integração curricular das literacias; se a literacia dos média é uma dimensão essencial para a cidadania contemplada em vários documentos de referência⁹, importa prever momentos formativos que capacitem os docentes para uma consciente e profícua ação pedagógica em prol de uma “cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea” (Despacho n.º 5908/2017), caracterizada não só pela complexidade e acelerada transformação, como também pela omnipresença dos média.

A formação de professores é, pois, crucial, quer para a consecução da sua missão, no que se refere à sua área/grupo disciplinar, quer no que à cidadania diz respeito, mormente num tempo em que se confere às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, através do projeto de autonomia e flexibilidade curricular nos ensinos básico e secundário. Este projeto representa uma excelente oportunidade de fazer *crescer* a EpM, assim como as áreas de competências e os valores inerentes ao recém-publicado *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Ministério da Educação, 2017)¹⁰. Existem ainda outras oportunidades, em contexto escolar, que podem contribuir para o crescimento e valorização da EpM: como parte integrante da ação da biblioteca escolar; como área da Educação para a Cidadania; como Oferta Complementar de Escola; como projeto de Escola ou de Agrupamento; como atividade extracurricular; como conteúdo (explícito) curricular e, atualmente, como domínio da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CD)¹¹.

Esta diversidade de oportunidades requer, indubitavelmente, sensibilização e formação em EpM, uma vez que os referenciais já aludidos, AcBE

⁸ “Está comprovado que, quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias da informação e comunicação” (IFLA/Unesco, 1999).

⁹ Retirado de <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>

¹⁰ “O *Perfil dos Alunos* aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável, fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade cívica, ativa, consciente e responsável” (Ministério da Educação, 2017, p. 6).

¹¹ Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

e REpM, não são *de* implementação obrigatória. É nossa convicção que a formação é imprescindível para que se aproveitem todas as possibilidades de aprendizagem, sejam elas desenvolvidas autonomamente, em contexto curricular de sala de aula ou, de forma colaborativa, com a biblioteca escolar. Partilhamos da mesma crença-que os autores do REpM *no* que se refere à formação:

na última década, (...) a UNESCO (...) conferiu especial realce a uma faceta que, também no nosso caso português, constitui um ponto crítico e decisivo par a efetivação e tradução prática deste Referencial – a formação de professores e educadores. Os diferentes agentes têm de ter plena consciência de que, sem o investimento nessa dimensão, muitos docentes não se sentirão apetrechados e confiantes para se abalçarem a uma tarefa que podem até reconhecer como importante e necessária. (Pereira et al., 2014, p. 7)

PROMOVER

Uma vez apreendida, através da formação, a especificidade da EpM, os seus pressupostos e, acreditando na articulação dos referenciais aludidos, considerámos ser *hora* de partilhar o mesmo desafio com diferentes agentes educativos, tentando, desse modo, potencializar os vários contextos de intervenção. Passamos a enunciar, de forma sumária, algumas experiências neste domínio, desenvolvidas essencialmente desde o final do ano letivo de 2015-2016, fruto de uma atitude e de uma oportunidade – a contínua aprendizagem e a formação.

As tabelas 2 e 3¹² sistematizam algumas práticas em EpM, ilustrativas de diferentes estratégias de ação: do topo para a base e da base para o topo¹³, ou seja, partindo da direção da escola para os professores ou destes para aquela, respetivamente.

Após catorze reuniões com as Direções dos Agrupamentos de Escolas e Escola Secundária de sete concelhos (Águeda, Albergaria-a-Velha,

¹² Conforme Mural criado para a partilha de boas experiências, dada a impossibilidade de as apresentarmos, nesta comunicação, de forma mais detalhada. Retirado de https://padlet.com/isabel_nina/congressomediacidadania

¹³ Terminologia adotada por Sara Pereira (CECS, Universidade do Minho), na conferência “Desafios da Formação de professores para uma Literacia dos Media”, aquando do “II Encontro Nacional de Educação para os Media”, no dia 21 de janeiro de 2017, na Escola Secundária Ferreira de Castro, em Oliveira de Azeméis.

Anadia, Cantanhede, Estarreja, Montemor-o-Velho e Oliveira do Bairro) e com os respetivos Professores Bibliotecários (PB), num total de vinte e três, nas quais evidenciámos a importância da EpM e da implementação dos dois referenciais, resultou o seguinte: sete ações de formação para docentes; uma turma de Percurso Curricular Alternativo (PCA) de 3.º Ciclo, centrada na problemática dos média; uma medida no âmbito do Programa Nacional do Sucesso Escolar, que visa a melhoria dos níveis de literacia mediática, digital e de informação; e a abordagem da EpM na disciplina de Educação para a Cidadania.

No que se refere ao trabalho colaborativo entre a BE e a sala de aula, foram promovidas e lecionadas várias aulas, desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, que privilegiaram dois temas do REpM, articulando-os com o AcBE – (1) *Informar e comunicar* e (10) *Liberdade e ética, direitos e deveres*. Para além destas, as BE apoiaram e desenvolveram iniciativas diversas: abordagem da EpM na área de Oferta Complementar de Escola; promoção de um diário digital e de um questionário sobre usos, práticas e experiências mediáticas; implementação de um clube que desse voz aos alunos, alicerçado na comunicação; e ainda outras atividades/projetos descritas na Tabela 3.

AÇÕES DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A EpM	PCA DE 3.º CICLO	PROGRAMA NACIONAL DO SUCESSO ESCOLAR	EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA
Formação de curta duração – sessões de 180 minutos.			
AE da Branca – 60 docentes (três sessões)	Média e Cidadania - Tema aglutinador do projeto de uma turma de Percurso Alternativo ¹⁴ , e, simultaneamente, disciplina autónoma lecionada pelo Diretor de Turma.	“Saber na ponta dos dedos” - medida da responsabilidade da BE, no âmbito da promoção das literacias mediática, digital e da informação.	Educação para os Média – um dos temas transversais abordados na Educação para a Cidadania.
AE Oliveira do Bairro – 159 Docentes (duas sessões)			
Momentos formativos – sessões de 90 minutos.		AE da Branca – 197 alunos	AE
AE Gândara-Mar – 30 docentes (uma sessão) Colégio Nossa Senhora da Assunção, Anadia – 40 docentes (uma sessão)	EB Marquês de Marialva – 15 alunos (7.º ano)	oito turmas (quatro de 5.º e quatro do 7.º ano)	Gândara-Mar AE Marquês de Marialva

Tabela 2: Experiências em Educação para os Média do topo para a base

¹⁴ De acordo com os pontos 1 e 2 dos artigos 20.º e 21.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

ATIVIDADE EM ARTICULAÇÃO DA SALA DE AULA COM A BE	INSTITUIÇÃO	PARTICIPANTES	
		Alunos	Docentes
Aula a várias vozes	EBS de Anadia	40 alunos Duas turmas do 8.º ano, na disciplina de Português	Dois PB + um Docente
	EB Fernando Caldeira	19 alunos Uma turma do 8.º ano na Oferta Complementar – “Técnicas de Comunicação e Escrita	Um PB + um Docente
Ler prazer Ler p’ra ser... em liberdade ¹⁵	EB23 da Branca	197 alunos Quatro turmas de 5.º e quatro do 7.º ano	Um PB+ oito Docentes
	EB Fernando Caldeira	210 alunos Nove turmas do 6.º ano; uma do 5.º ano e uma do 8.º ano	Dois PB+15 Docentes
	EB Valongo do Vouga	123 alunos Uma turma do 5.º ano; três do 6.º ano; uma do 8.º ano e uma do 9.º ano	Um PB+ seis Docentes
Clube “7 meses, 7 fontes” ¹⁶	EBS João Garcia Bacelar	Nove alunos Quatro do 7.º ano; dois do 8.º ano e três do 9.º ano	Um PB+ três Docentes
Are You Lost In The World Like Me? - Educação Pré-Escolar e 1.º ciclo ¹⁷	EBI de Pardilhó	15 crianças Sala dos 5 anos	Um PB+ um Docente
	EB das Laginhas	26 crianças Sala dos 3 aos 5 anos	Um PB+ dois Docentes
	EB de Avelãs de Cima	16 crianças Sala dos 3 aos 5 anos	Um Docente
Diário Digital e Questionário sobre usos, práticas e experiências mediáticas	EB de Soure	23 alunos Uma turma do 3.º ano	Um PB+ um Docente
	EBS de Anadia	23 alunos Uma turma do 10.º ano na disciplina de Português	1 PB
Educação para as literacias	EB Valongo do Vouga	Três turmas de 7º ano	1PB+ 3 Docentes

Literacia dos Média	ES Marques de Castilho EB Fermentelos	Três turmas do 7.º ano, duas do 8.º e uma do 9.º ano	Dois PB+ seis Docentes
---------------------	--	--	------------------------

Tabela 3: Experiências em Educação para os Média da base para o topo

No conjunto das ações descritas em ambos os quadros estiveram envolvidos 12 escolas, 10 Agrupamentos e um Colégio, mais de 1050 alunos (23 alunos do Ensino Secundário e os restantes do Ensino Básico), 80 crianças de Educação pré-escolar e 63 docentes, incluindo PB. O total de docentes e PB que fizeram formação foi de 289. No que respeita a formação acrescentemos que a Rede Concelhia de Bibliotecas de Estarreja proporcionou, nas suas V e VI Edições das Jornadas d@ Informação, em outubro de 2015 e de 2016, dois cursos de formação de 15 horas cada, na área da literacia mediática, tendo envolvido 166 docentes, quer dos concelhos/escolas envolvidos nas experiências acima descritas, quer de outros.

Concluimos, afirmando que as práticas partilhadas relembram-nos e evidenciam que “a abordagem e implementação da Educação para os Média dificilmente passará por iniciativas únicas e demasiado generalistas; pelo contrário, beneficiará de uma metodologia diversificada, dado entender-se como uma temática transversal e transdisciplinar da Educação para a Cidadania” (Pereira et al., 2014, p. 7).

¹⁵ Esta atividade privilegiou o tema 10, Liberdade e ética, direitos e deveres, do *Referencial de Educação para os Média* (Pereira et al., 2015).

¹⁶ Os alunos propuseram à BE, na sequência de uma atividade promovida por esta no Mês Internacional da Biblioteca Escolar, um clube que lhes desse voz através da discussão semanal de temas do seu interesse e da atualidade.

¹⁷ Na EBI de Pardilhó e na EB das Laginhas, foi promovida uma reflexão em torno do tema I – Comunicar e Informar, do REpM, articulando-o com o AcBE, tendo por base o visionamento do *videoclip* “Are You Lost In The World Like Me?” de Moby & The Void Pacific Choir. Também na EB de Avelãs de Cima foi fomentada uma reflexão, no âmbito do tema 3, Tipos de Média, do REpM. Os mesmos pressupostos estiveram subjacentes ao trabalho desenvolvido na EB de Soure, uma reflexão sobre a comunicação na atual sociedade. Nestes dois níveis de ensino, brotaram produções orais, promotoras do espírito crítico, e textos coletivos que se revelaram muito profícuos, não só para o conhecimento dos hábitos mediáticos das crianças, como também ponto de partida para outras ações na área da EpM.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Conde, E.; Mendinhos, I. & Correia, P. (Ed.) (2017). *Aprender com a biblioteca escolar - Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: RBE. Retirado de http://www.rbe.mec.pt/np4/file/1906/referencial_2017.pdf
- Conde, E.; Ochôa, P. & Martins, R. (Ed.) (2013). *Modelo de Avaliação da biblioteca escolar: 2014-2017*. Lisboa: RBE.
- IFLA/Unesco (1999). Manifesto da Biblioteca Escolar. Retirado de http://www.espa.edu.pt/ExtraJoomla/RBE/Manifesto_Biblioteca_Escolar.pdf
- Ministério de Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação e Ciência & Rede Bibliotecas Escolares (2013a). *Aprender com a biblioteca escolar: relatório 2012.13* Retirado de http://www.rbe.mec.pt/np4/np4/?newsId=1273&fileName=referencial_12.13_ref.pdf
- Ministério da Educação e Ciência & Rede Bibliotecas Escolares (2013b). *Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico: 2014-2020*. Retirado de http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=1048&fileName=978_972_742_366_8.pdf
- Ministério da Educação e Ciência & Rede Bibliotecas Escolares (2014). *Aprender com a biblioteca escolar: relatório 2013.14* Retirado de http://www.rbe.mec.pt/np4/np4/?newsId=1430&fileName=referencial_aval_13.14_ref.pdf
- Ministério da Educação e Ciência & Rede Bibliotecas Escolares (2015). *Aprender com a biblioteca escolar: relatório 2014.15*. Retirado de http://www.rbe.mec.pt/np4/np4/?newsId=1592&fileName=referencial_aval_14.15.pdf
- Ministério da Educação & Rede Bibliotecas Escolares (2016). *Aprender com a biblioteca escolar: relatório 2015.16*. Retirado de http://www.rbe.mec.pt/np4/file/1980/relatorio_15.16.pdf
- Pennac, D. (2011). *Como um Romance*. Porto: Asa.
- Pereira, S.; Pinto, M.; Madureira, J.; Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: MEC.
- Pereira, S.; Pinto, M. & Moura, P. (2015). *Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12.º ano*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, Dossier: Trabalho colaborativo dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.

Saramago, J. (2017). *Ensaio sobre a cegueira*. Porto: Porto Editora.

OUTRAS REFERÊNCIAS

Recomendação 2009/625/CE, de 20 de agosto, Comissão Europeia.

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

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Ministério da Educação, República Portuguesa.

Citação:

Nina, I. F. A. (2017). Formação e boas experiências em educação para os média. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 36-48). Braga: CECS.



SESSÕES PARALELAS

AIDA BRANCO PIRES ALVES, MARIA DE JESUS PEIXOTO
& SANDRA MARIA FERREIRA ESTÊVÃO RODRIGUES

aida.alves@blcs.pt; maria.peixoto@blcs.pt; sandra.rodrigues@blcs.pt

BIBLIOTECA LÚCIO CRAVEIRO DA SILVA – UNIDADE DIFERENCIADA DA
UNIVERSIDADE DO MINHO, EM PROTOCOLO COM O MUNICÍPIO DE BRAGA

AS BOAS PRÁTICAS DA BIBLIOTECA LÚCIO CRAVEIRO DA SILVA COMO ESPAÇO PÚBLICO INCLUSIVO

RESUMO:

O presente artigo pretende expor as práticas levadas a cabo pela Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva, em Braga, no desenvolvimento de diferentes literacias na comunidade local. Sabemos que estas importantes literacias ajudam a aumentar os níveis de informação e conhecimento, a desenvolver o pensamento crítico e a combater a infoexclusão.

Articulada com a educação dos cidadãos, a educação não-formal volta-se para a formação de cidadãos livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres. A Biblioteca funciona como espaço público de inclusão e de cidadania.

Apresentam-se neste artigo casos de boas práticas levadas a cabo na Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva, dando destaque ao serviço Biblioteca no Apoio à Inclusão, o qual foca as suas iniciativas nas pessoas com necessidades especiais.

As ações desenvolvidas na Biblioteca passam pelo acolhimento e atendimento personalizado a este público, pela disponibilização e formação em equipamentos e *softwares* que apoiam o desenvolvimento de competências de escrita, de leitura, em formatos digitais multimédia.

O serviço Biblioteca no Apoio à Inclusão contribui para a construção de espaços de socialização e integração de saberes, desenvolvimento de capacidades comunicativas e de autonomização. Para estas ações exigem-se recursos e equipamentos específicos (tecnologias de apoio), bem como pessoal qualificado. Para que tal seja possível, é premente proporcionar espaços de reflexão e sensibilização junto da comunidade científica e técnica para mostrar que as bibliotecas são e podem ser ainda mais espaços inclusivos, desde que desenvolvido o seu potencial educador, fortalecido o seu papel social e reforçadas as redes de parceria.

Todos os cidadãos são desafiados nas bibliotecas à promoção de uma educação cidadã, participativa e emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE

Biblioteca pública; serviço público inclusivo; educação não formal; literacia digital

De acordo com o Manifesto da IFLA/Unesco sobre Bibliotecas Públicas (1994, p. 1), “a biblioteca pública é o centro local de informação, tornando prontamente acessíveis aos seus utilizadores o conhecimento e a informação de todos os géneros.”

AS BIBLIOTECAS PÚBLICAS E O SEU ÂMBITO DE AÇÃO

A palavra biblioteca tem origem na junção de dois vocábulos gregos, *biblion* (livro) e *theca* (depósito). Significa, assim, literalmente, *depósito de livros*. O vocábulo é arcaico e redutor, pois, desde há muito tempo que as bibliotecas deixaram de servir de depósitos passivos da palavra escrita. As bibliotecas, na atualidade, extravasam muito este conceito e são unidades orgânicas, funcionais, verdadeiros organismos vivos que nascem, crescem e...não morrem, mas sim evoluem, transformam-se e perpetuam-se.

Os livros, apesar de manterem o seu papel de destaque nas bibliotecas, há muito que deixaram de ser o seu protagonista. Algumas palavras-chave que as representam são *acessibilidade, informação, comunicação, conhecimento, socialização e integração*. Qualquer veículo, modo ou meio de transmitir informação e comunicar com o indivíduo é alvo de interesse por parte de uma biblioteca. Proporcionar aos seus utentes informação vasta, fidedigna e facilmente localizável, e saber comunicar de forma atrativa por diferentes canais, deve ser o *core business* destas instituições. As bibliotecas oferecem, hoje em dia, várias formas de aceder à informação, não descurando as novas tendências de armazenamento, busca e recuperação que as sempre novas tecnologias nos oferecem. E hoje em dia, a própria recuperação de informação não alude apenas a um caminho para a informação armazenada num qualquer suporte, analógico ou digital. O próprio conceito de informação também mudou, ela pode ser fixa e imutável (contida em documentos clássicos) ou existir apenas fugazmente, sendo permanentemente atualizada e transmutando-se (por exemplo, na *web*). Assim, as bibliotecas não armazenam, neste momento, toda a informação que disponibilizam aos seus utentes. O seu espólio, ainda que possa ser vasto, é apenas uma pequena parte da informação pesquisável e consultável. A maior parte da informação existe virtualmente e pode ser acedida de formas muito diversas. O desafio maior das bibliotecas é proporcionar aos seus utentes esses acessos, de modo informado e responsável. Mas também formar. Formar nas novas tecnologias, formar e informar acerca dos perigos e benefícios da informação que hoje não se restringe a um espaço fechado e controlável e contribuir para formar cidadãos com valores

éticos e morais, maior capacidade de pensamento crítico e de participação cidadã.

Esta explosão de informação e os múltiplos meios de a aceder trouxeram novos utentes para as bibliotecas. Não são já o lugar favorito de bibliófilos e gente que gosta de ler, mas antes verdadeiros espaços democráticos e ecléticos onde a informação, séria, ligeira ou apenas divertida, é pesquisada por qualquer um. Além disso, nas bibliotecas também se produz informação. As bibliotecas, assim, deixaram de ser apenas depósitos de informação para serem elas próprias produtoras de informação. É esta dinâmica que torna as bibliotecas em centros privilegiados de acesso, produção e divulgação de informação.

Longe vão os tempos da biblioteca de Alexandria, onde o poder das bibliotecas se media pelo número de volumes armazenados. A biblioteca pública é atualmente considerada como centro cultural, local do conhecimento, articulador do processo de educação-cultura, que complementa o processo ensino-aprendizagem do indivíduo ao longo de toda uma vida. A biblioteca é a ponte entre esse ambiente de aprendizagem e a socialização por processos educativos e culturais.

É importante, ainda, realçar o papel social das bibliotecas públicas, pois numa sociedade com evidentes e crescentes desigualdades de condição social e económica, a biblioteca proporciona a igualdade de acesso a serviços, o equilíbrio de necessidades de informação, a quebra de isolamento social, o combate à solidão, podendo ainda ser potenciadora de valor social e económico. A Biblioteca disponibiliza espaços (físicos e sociais), espaços de entretenimento, de integração social, com distintos recursos, acompanhados de profissionais que contribuem para o contacto personalizado e orientado.

Como organismos vivos, as bibliotecas têm de ser alimentadas e, o investimento que se faz nestas instituições pluridisciplinares, não deve constituir um peso na economia das sociedades, mas antes um ganho expressivo na evolução das mesmas, no crescimento do seu grau civilizacional e na expansão da informação e cultura a todos.

Segundo diversas fontes, atualmente existem vários desafios que se colocam às bibliotecas públicas, dos quais aqui se destacam:

1. a necessidade de fazer um equilíbrio entre serviços tradicionais e os serviços digitais/ virtuais e promover a educação para os *media* para todos os segmentos de público, capacitando-os no uso da informação multimédia;

2. levar a cabo o desenvolvimento de coleções digitais, articulando permanentemente com as necessidades do utilizador, ou antevendo algumas das necessidades de informação. Para isso devem proceder à implementação de sistemas de armazenamento e preservação digital (como por exemplo o serviço agregador RNOD/BN – Registo Nacional de Objetos Digitais da Biblioteca Nacional).

NECESSIDADES ESPECIAIS, DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO

Por vezes, falamos em necessidades especiais ou necessidades educativas especiais referindo-nos às pessoas com deficiência. O termo “educativas” refere-se ao contexto em que as necessidades especiais são observadas (Rodrigues, 2003). Quem tem necessidades especiais não terá obrigatoriamente uma deficiência. No entanto, as pessoas com deficiência têm geralmente um conjunto de necessidades especiais, nomeadamente em contexto educativo.

Na *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* da Organização Mundial de Saúde, que veio substituir a Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (*Handicaps*), as deficiências são consideradas “problemas nas funções ou na estrutura do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda” (Organização Mundial da Saúde & Direção-Geral da Saúde, 2004, p. 13). As *funções do corpo* são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas).

Geralmente, quando falamos em deficiências, pensamos nas físicas, sensoriais e mentais. No primeiro grupo, estão englobadas as deficiências motoras propriamente ditas (quer sejam ou não causadas por afeções cerebrais, como é o caso da paralisia cerebral) e as deficiências devidas à doença (também chamadas deficiências orgânicas, sendo disso exemplo a insuficiência renal, doença oncológica, entre outras). As deficiências sensoriais englobam as visuais, as auditivas e as que afetam outros canais sensoriais. As mentais dizem respeito a situações em que existe comprometimento do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, o que é diferente da doença mental. Esta refere-se a doenças do foro psíquico. Para marcar a diferença, atualmente fala-se em deficiência intelectual ou cognitiva, em vez de deficiência mental.

Ao longo dos tempos, muitos conceitos surgiram para sinalizar quem tinha uma deficiência, tais como: inválidos, impuros, aleijados, incapacitados, deficientes, entre outros (Allué, 2003). Procurando-se um conceito menos discriminatório, surgiu o de pessoas portadoras de deficiência,

mas este foi também contestado por trazer consigo a ideia de algo que se transporta, não algo que é uma característica da pessoa, e que pode ser relacionado com contágio (portador de vírus...). Nos nossos dias, utiliza-se a expressão “pessoas com deficiência” ou “com condição de deficiência”.

As alterações dos conceitos e dos modelos face à deficiência (que começaram pelo modelo médico, passaram pelo modelo social para culminarem no designado bio-psico-social) derivam, sobretudo, de uma filosofia social mais centrada no bem-estar do Homem, bem como nos movimentos de vários grupos de pessoas com deficiência, exigindo igualdade de oportunidades em todas as áreas da vida. No entanto, daí deveria decorrer em paralelo uma mudança de atitudes. Afinal, não será de grande utilidade mudar-se apenas os conceitos, se as atitudes que lhe estão subjacentes não mudarem também (Verdugo, 1995).

É pertinente distinguir o conceito de integração do de inclusão, que espelham paradigmas que suportam as mudanças sociais face a pessoas com deficiência (Rodrigues, 2003; Sassaki, 1997). Após séculos de exclusão social, a integração pressupunha que as pessoas com deficiência deveriam ser preparadas para participar da sociedade e esta limitava-se a aceitar a sua presença. O paradigma da inclusão, defendido desde o final do século passado, implica que a sociedade altera as suas estruturas para receber as pessoas com deficiência. Trata-se de uma mudança revolucionária, ainda a iniciar-se, cujo percurso promete ser longo e difícil.

A BIBLIOTECA LÚCIO CRAVEIRO DA SILVA (BLCS)

A BLCS serve a população em geral, mas possui um conjunto de serviços prestados a grupos de pessoas com necessidades especiais e de vulnerabilidade social, tais como: pessoas com deficiência, minorias étnicas, grupos mais desfavorecidos socialmente (idosos acamados, sem-abrigo). Como exemplo de iniciativas dirigidas a estes grupos, citam-se o clube de leitura de braille, a leitura domiciliária (quando solicitada) e a biblioterapia, ou seja, a dinamização de atividades de leitura realizadas no Hospital de Braga (nos serviços de oncologia pediátrica e em sessões de hemodiálise), nas juntas de freguesia, centros de dia e lares de idosos.

A biblioteca trabalha diversas literacias junto da população, tais como: a literacia da informação, a literacia digital, a multimédia, a literacia da leitura e da escrita, a alfabetização digital.

Mais do que oferecer uma oferta cultural abrangente, tem a preocupação de uma educação para a cidadania, adequada a todas as faixas

etárias, promovendo saberes e recursos para o exercício pleno dos direitos humanos, noções e práticas de cidadania.

Na BLCS a informação é disponibilizada em múltiplos suportes:

- publicações periódicas em suporte papel;
- livros em suporte papel, a negro;
- publicações periódicas e livros em Braille;
- livros digitais (ebooks, pdf e documento de texto);
- livros em áudio;
- livros em áudio-digital;
- materiais em suporte audiovisual, incluindo com áudio-descrição, legendagem e tradução em Língua Gestual Portuguesa (LGP), considerada a língua materna das pessoas surdas.

Sobre estes suportes, alguns pontos devem ser esclarecidos:

- A BLCS não possui um serviço de produção de materiais em Braille, recorrendo a outras instituições para este efeito (Centro Professor Albuquerque e Castro e Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal – ACAPO);
- Os livros digitais comercializados não são, à partida, universalmente acessíveis, carecendo de algumas adaptações. Todos os materiais de leitura disponibilizados como imagem não são lidos pelos programas de leitura de ecrã para pessoas cegas (incluindo os pdf obtidos por digitalização). Apenas os documentos de texto contemplam a possibilidade de leitura por estas pessoas. Assim, o processo de obtenção de tais materiais implica a digitalização dos mesmos, guardá-los em formato de texto, procedendo-se posteriormente a uma correção dos erros decorrentes do reconhecimento ótico de caracteres;
- Os livros em áudio são aqueles que se conservam em antigas cassetes, há muito desaparecidas do mercado, pelo que atualmente ou são transpostos para áudio-digital ou gravados diretamente neste suporte. Deste processo, resultam ficheiros áudio que podem ser lidos num cd, num leitor de mp3 ou num computador;
- A áudio-descrição e a legendagem a par da LGP deveriam ser elementos indispensáveis em qualquer material audiovisual. A áudio-descrição permite às pessoas cegas saberem o que está a acontecer

em cenas sem diálogos, assim como a legendagem e a tradução para LGP permite às pessoas surdas acompanhar todos os diálogos, ainda que o material em exibição seja na língua do seu país.

As boas práticas da BLCS podem sistematizar-se da seguinte forma:

1. *Acessibilidades físicas.* “Apesar de faltar muito para estarem integralmente cumpridas as normas técnicas do regime de acessibilidade aos edifícios e estabelecimentos que recebem público, via pública e também aos edifícios habitacionais” (Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de agosto), existiram já alguns esforços neste sentido. As linhas orientadoras deste decreto-lei refletem-se no fator mobilidade e na sua promoção que “constitui um elemento fundamental na qualidade de vida das pessoas”. Define a adaptação das instalações, dos equipamentos, dos edifícios, dos estabelecimentos e dos seus respetivos espaços abrangentes, já existentes.
Na BLCS existem percursos acessíveis, e um elevador com dimensões apropriadas para cadeiras-de-rodas e com botões marcados em Braille. Quando outras medidas são requeridas para a participação de pessoas com mobilidade reduzida em atividades, solicita-se a intervenção do Município, por exemplo na colocação de rampas móveis para acessos específicos ou a disponibilização de autocarros adaptados.
2. *Aplicação das regras de acessibilidade à informação e à Web.* Aquando da identificação de inacessibilidade à informação veiculada na instituição, são realizadas as conversões e adaptações necessárias para que todos os conteúdos possam ser rececionados e assimilados em igualdade de circunstâncias. No novo sítio *web* da BLCS existe a preocupação de serem implementadas as Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.0 (W3C, s.d). Estas definem como tornar o conteúdo da Web mais acessível para pessoas com deficiência. A acessibilidade abrange uma vasta gama de deficiências, incluindo visual, auditiva, física, da fala, intelectual, da linguagem, da aprendizagem e neurológica. Embora estas diretrizes cubram uma ampla diversidade de situações, não conseguem abarcar as necessidades das pessoas com todos os tipos, graus e combinações de deficiências. Estas diretrizes tornam também o conteúdo da Web mais acessível por pessoas idosas, cujas habilidades estão em constante mudança devido ao envelhecimento, e muitas vezes melhoram a usabilidade para utilizadores em geral. Foram desenvolvidas pelo World Wide Web Consortium (W3C).
3. *Criação do serviço Biblioteca no Apoio à Inclusão – BAI.* Este serviço foi baseado no documento intitulado “Pautas sobre los servicios de las bibliotecas públicas” (Alonso Relinque et al., 2002), apresentado nas Jornadas de Cooperación Bibliotecaria – grupo de trabajo sobre los

Serviços de las Bibliotecas Públicas, em 2002. No mesmo é citada a necessidade da criação de serviços destinados a grupos de pessoas com necessidades especiais. A criação do serviço BAI aconteceu em 2006, respondendo a esta demanda.

O SERVIÇO BAI

Este serviço tem como objetivo fomentar o acesso à leitura e à informação para todos, sem descurar os novos formatos e recursos emergentes.

Tem um programa continuado de iniciativas criativas e inclusivas, em contextos formal e informal.

ENUMERANDO ALGUMAS INICIATIVAS NO ÂMBITO DO BAI:

1. Aquisição e disponibilização de Equipamentos específicos/tecnologias de apoio, nomeadamente: dois Scanners com OCR (*Optical Character Recognition*) com possibilidade de leitura autónoma em áudio; lupa de mesa – permite, colocando-se o material impresso num tabuleiro amovível, ler e escrever num ecrã de grandes dimensões, bem como definir não apenas o grau de ampliação mas também o contraste entre o fundo e a escrita; *softwares* de leitura de ecrã e de ampliação de caracteres – os primeiros permitem o *output* da informação em voz sintetizada ou numa linha Braille, enquanto os segundos possibilitam a manipulação do ecrã para uma melhor leitura - podem ser usados em simultâneo, sobretudo quando o esforço para utilizar a visão a isso obriga; bonecas “Braille” para ensino inicial do Braille.
2. Adaptação de documentos e materiais de leitura. Apesar do espólio de materiais de leitura acessíveis ser ainda escasso, trabalha-se em colaboração com outros serviços para se obterem melhores resultados. Espera-se que num futuro breve, a BLCS tenha possibilidades de investimento em recursos humanos e materiais que permitam uma disponibilização destes materiais em diversos formatos, com qualidade e quantidade mais significativa. O catálogo das existências bibliográficas em suportes alternativos encontra-se disponível através do *site* da Biblioteca.
3. Proporciona formação sobre formas de atendimento e orientação adequadas a pessoas com necessidades especiais, nomeadamente aos funcionários da biblioteca.
4. Envolve outros parceiros no desenvolvimento de ações inclusivas que apelem a uma nova consciência face à deficiência.

5. Realiza oficinas de Braille para crianças e jovens, bem como cursos para adultos (três edições concretizadas).
6. Realiza *workshops* sobre o tema “Comunicar e auxiliar pessoas com deficiência em diferentes contextos”, quer na própria instituição (cinco edições à data do presente artigo), quer em escolas (uma sessão por convite, prevendo-se outras no início do próximo ano letivo).
7. Promove um clube de leitura no qual integra pessoas com deficiência visual, adequando os suportes de leitura para o efeito; desde outubro de 2016, tem sido realizado um clube de leitura com os sócios da Delegação de Braga da ACAPO que integram o Grupo de Apoio à Reabilitação (cerca de 20 pessoas). É proposto um livro ou conto que na sessão será debatido. Já foi possível, em duas ocasiões, a presença dos autores nas sessões.
8. Em 2016, foi organizada, em parceria com várias instituições, a 1.^a “Semana da Inclusão”, durante a qual se pretendeu refletir e debater a inclusão, os seus desafios e caminhos (de 25/11 a 03/12). Os parceiros das múltiplas iniciativas foram as Delegações de Braga da ACAPO e da APD (Associação Portuguesa de Deficientes), a Associação Pais em Rede – Braga, a CERCI Braga, o Agrupamento de Escolas D. Maria II – Escola de Referência para alunos surdos, e o Agrupamento de Escolas de Maximinos – Escola de Referência para alunos cegos e com baixa visão. Durante esta semana, cerca de 110 Pessoas com deficiência e incapacidade, provenientes das instituições citadas, realizaram ou participaram em atividades socialmente úteis ou individualmente satisfatórias.
9. Organizou vários seminários sobre o tema da deficiência e da acessibilidade.
10. Realiza visitas guiadas com percursos acessíveis, se necessário traduzidas na LGP, e formação para a utilização dos equipamentos.
11. Gravou um vídeo no qual são mostrados os espaços da biblioteca, o qual está traduzido em LGP.
12. Elaborou a ementa do bar em Braille.
13. Faz-se representar em seminários e congressos para apresentar o serviço BAI e, de alguma forma, chamar a atenção para a necessidade das bibliotecas se tornarem cada vez mais inclusivas.

PREOCUPAÇÕES / DIFICULDADES

Evidentemente, do que se expôs até agora, persistem preocupações e dificuldades para as quais se trabalha tendo em vista a sua minimização:

1. Aspectos legais da leitura domiciliária. Perante a inexistência de um enquadramento legal para esta atividade levada a cabo por bibliotecas, a leitura domiciliária pode ser realizada quando solicitada, ao abrigo de um serviço de ação social das autarquias, ou da Segurança Social, ou ainda do Ministério da Saúde.
2. O acolhimento sistemático de utilizadores que “vivem” nas bibliotecas. Diariamente, verifica-se uma afluência de visitantes que passam o seu dia na BLCS, tal como sabemos ocorrer em muitas outras bibliotecas. Estas pessoas, claramente desfavorecidas do ponto de vista económico e social (por motivo de desemprego ou de aposentação fundamentalmente), utilizam estes espaços para se abrigarem ou para se distraírem de uma vida de ócio. Infelizmente, não existe uma resposta imediata e eficaz da rede social de parceiros municipais que permita o seu encaminhamento para uma atividade profissional ou ocupacional. A Biblioteca vai monitorizando os casos mais problemáticos de fome e doença, encaminhando para instituições de apoio social.
3. Ausência de políticas consistentes de promoção do mercado digital por parte das editoras e do Governo que contemplem todas as necessidades de acesso à informação e de leitura por parte de pessoas com deficiência. Existem cada vez mais bibliotecas públicas a integrar serviços de leitura especial, isto é, serviços que produzem e/ou disponibilizam livros em formatos ditos acessíveis, nomeadamente, em Braille, em áudio e em documento informático. Estes destinam-se prioritariamente a pessoas com deficiências visuais. Por comparação ao espólio dos ditos livros a negro, estes materiais são ainda em número muito reduzido, sendo que o leitor terá de esperar a sua adaptação, o que pode levar um tempo mais ou menos longo. A limitação do público com acesso a estes materiais é imposta pelo Código do Direito de Autor e Direitos Conexos, artigo 80º (Processo Braille). Será sempre permitida a reprodução ou qualquer espécie de utilização, pelo processo Braille ou outro destinado a cegos, de obras licitamente publicadas, contando que essa reprodução ou utilização não obedeça a intuito lucrativo. Ficam assim de fora todos aqueles que por incapacidade de utilização dos membros superiores, bem como pessoas com dislexia e disortografia (que em muito beneficiariam dos documentos áudio e digitais).

O Tratado de Marraquexe, assinado a 27 de julho de 2013 pelos 186 países membros da Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), poderá proporcionar um acesso à leitura muito mais

alargado, quer em termos numéricos, quer de público-alvo. Para que tal seja possível, é necessária a adesão/ratificação pela União Europeia.

4. Ausência de financiamento e de apoio governamental adequado e suficiente para o desenvolvimento sustentável das bibliotecas públicas. A inexistência de programas de financiamento que permitam às bibliotecas públicas todas as adaptações necessárias para serem inclusivas, uma vez que por parte dos municípios ele é praticamente inexistente, inviabiliza todo um conjunto de medidas para a concretização de tal objetivo. Quer as adaptações físicas, quer a aquisição de equipamentos específicos, quer ainda a criação de plataformas de disponibilização de *ebooks* acessíveis, são iniciativas de elevados custos que as bibliotecas públicas não possuem condições de suportar. Assim, só uma política consistente de apoio a medidas inclusivas poderá permitir aquilo que, por este e outros motivos, muitos designam como uma utopia.

A CAMINHO DO FUTURO

As perspetivas para o futuro da BLCS e do seu serviço BAI incluem:

1. Apostar cada vez mais na literacia da informação e das tecnologias, abrangendo diversos públicos.
2. Aumentar o acervo de materiais em suportes alternativos. Este objetivo está de forma direta dependente do problema do financiamento atrás mencionado, bem como dos problemas legais inerentes à disponibilização destes materiais e ainda com a necessidade de uma base de dados (ou repositório) nacional que integre os materiais adaptados por todos os serviços produtores (municipais, académicos, entre outros), evitando-se desperdício de recursos na duplicação de trabalho.
3. Atualizar os equipamentos específicos / tecnologias de apoio de acesso à informação para pessoas com deficiência. Com a diversidade de problemáticas e de tecnologias de apoio hoje ao dispor, é fundamental, por um lado, ter em atenção todos os públicos com dificuldades no acesso à informação e, por outro, fazer boas escolhas nos equipamentos a disponibilizar. A partilha de recursos entre instituições pode contribuir largamente para aliviar a sobrecarga económica que tal implica.
4. Alargar o âmbito dos clubes de leitura com instituições de apoio a pessoas com necessidades especiais. A BLCS está a empenhar-se para que, num futuro próximo, o clube de leitura seja extensível a outros públicos. Uma vez que o grupo da ACAPO apresenta particularidades

de acesso à leitura (devido à sua cegueira tardia, na maior parte dos casos) e/ou poucos conhecimentos ou recursos nos meios de leitura alternativa), e também porque um número muito elevado de participantes numa mesma sessão minimiza a possibilidade de uma partilha mais aprofundada, talvez possa ser uma mais valia organizar outros grupos com escolhas literárias diferentes para cada um.

5. Desenvolver novas parcerias institucionais. À semelhança do que aconteceu para pôr em marcha a semana da inclusão, é crucial que as instituições que trabalham para esta causa comum complementem os seus esforços na perspetiva de resultados melhores e mais abrangentes.
6. Organização de eventos técnico-científicos em torno dos temas da deficiência e da inclusão. Tal como se verificou no seminário realizado no 1º dia da semana da inclusão, é do interesse de todos (instituições e utentes) discutir, refletir e definir-se estratégias de ação para que as iniciativas no caminho para a inclusão sejam cada vez mais efetivas.
7. Recurso aos média, bem como ao sítio web da BLCS, como canais sensibilizadores e informadores para a desmistificação da deficiência e para a implementação de boas práticas por parte do público em geral.
8. Organização de atividades multi-sensoriais, isto é, que promovam a exploração de todos os canais sensoriais no conhecimento e na aprendizagem.
9. Privilegiar públicos cada vez mais diversificados que apresentem necessidades especiais. Uma vez que, até ao momento, o serviço BAI se ter dedicado mais à inclusão de pessoas com deficiência, considerando a diversidade cada vez maior do público que frequenta a biblioteca, é imperativo desenvolver ações também diversificadas e direcionadas a cada público particular.

CONCLUSÕES

Os objetivos a alcançar passam pela primazia da funcionalidade, sem descurar a incapacidade, isto é, proporcionar os recursos técnicos para que cada um possa mostrar as suas potencialidades, não se exigindo o que estiver para além disso. Não se trata de uma abordagem paternalista ou caritativa, trata-se de dar espaço aos limites e às possibilidades de cada um, para que a inclusão deixe de ser um sonho, uma utopia, um pseudo-paradigma e seja assumida como uma meta a alcançar por todos, de todos e para todos.

Acreditamos que só através da junção de esforços por parte das instituições com objetivos comuns poderá conduzir a mudanças políticas e sociais que tornem possível a meta da inclusão. Estes esforços conjuntos poderão ainda proporcionar uma visão mais realista das pessoas com necessidades especiais, em geral, e das pessoas com deficiência, em particular. A visibilidade destas realidades poderá orientar para as medidas adequadas tendo em vista cada grupo específico.

No tocante às bibliotecas de leitura pública, o apoio à educação formal e informal, bem como o estímulo de uma maior e consciente participação cidadã, é hoje uma efetiva realidade que melhor se consubstanciará havendo a sensibilidade e o apoio de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allué, M. (2003). *Discapitados: La reivindicación de la igualdad en la diferencia*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Alonso Relinque et al. (2002). *Pautas sobre los servicios de las bibliotecas públicas*. Retirado de http://travesia.mcu.es/portaln/jspui/bitstream/10421/369/1/pautas_servicios.pdf
- IFLA/Unesco (1994). Manifesto da IFLA/Unesco sobre Bibliotecas Públicas. Retirado de <https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf>
- Organização Mundial da Saúde & Direção-Geral da Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Retirado de <https://www.dgs.pt/estatisticas-de-saude/documentos-para-download/classificacao-internacional-de-funcionalidade-incapacidade-e-saude-cif.aspx>
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva. As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade* (pp. 89-103). Porto: Porto Editora.
- Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Verdugo, M. A. (1995). Personas con deficiencias, discapacidades y minusvalías. In M. A. Verdugo Alonso (Dir.). *Personas con discapacidad – Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*, 1 (pp. 1-35). Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

W3C (s.d.). How WAI Develops Accessibility Guidelines through the W3C Process: Milestones and Opportunities to Contribute. Retirado de <http://www.w3.org/WAI/intro/w3c-process.php>

OUTRAS REFERÊNCIAS

Código do direito de autor e dos direitos conexos (2008). Retirado de https://www.spautores.pt/assets_live/165/codigododireitodeautorcdadclei162008.pdf

Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de agosto, República Portuguesa.

Citação:

Alves, A. B. P.; Peixoto, M. J. & Rodrigues, S. M. F. E. (2017). As boas práticas da Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva como espaço público inclusivo. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 50-63). Braga: CECS.

LETÍCIA BARBOSA TORRES AMERICANO; GABRIELA BORGES MARTINS
CARAVELA & ÁLVARO EDUARDO TRIGUEIRO AMERICANO

leticia.torres@ufjf.edu.br; gabriela.borges@gmail.com; alvaro.americano@ufjf.edu.br

UNIVERSIDADE DO ALGARVE; UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PUBLICIDADE, REDES SOCIAIS E LITERACIA DOS MÉDIA: SONHO DE VALSA, A MARCA AMIGA DOS NAMORADOS

RESUMO:

Nesse trabalho buscamos discutir a relação dos consumidores com a publicidade e ações de *marketing* no ambiente imersivo das redes sociais na internet, um fenômeno crescente em quantidade e criatividade. Entre as principais estratégias de comunicação mercadológica em redes sociais estão a promoção e a valorização do conteúdo produzido pelo usuário, a criação de comunidades de marcas e ações de interação com o consumidor. Elegemos estudar o fenômeno a partir da perspectiva da Literacia dos Média, tendo como principal fundamentação teórica o trabalho “La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”, publicado em 2012 pelos professores Joan Ferrés e Alejandro Piscitelli. O objeto de estudo escolhido foi a campanha “Plantão do Amor” da marca brasileira de bombom Sonho de Valsa. Criada para celebrar o Dia dos Namorados, as ações desenvolvidas buscaram o engajamento do público com o uso, de forma intensa e integrada, de múltiplas plataformas de rede social e comunicação em tempo real com o usuário.

Para realizar a nossa pesquisa, examinamos as ações de comunicação ocorridas durante quatro edições do “Plantão do Amor”, entre 2013 e 2015. O material coletado nos permite analisar a comunicação entre os usuários e a marca levando-se em conta todas as dimensões de competência mediática apontadas por Ferrés e Piscitelli. No entanto, neste primeiro trabalho sobre o tema, optamos por focar o estudo em Processos de Interação e seus Indicadores, investigando tanto as capacidades do âmbito da expressão, quanto da análise crítica.

PALAVRAS-CHAVE

Redes sociais, comunicação mercadológica, literacia dos média, marcas

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias de comunicação, ocorrido nas últimas décadas, gerou impactos e transformações em praticamente todas as atividades humanas, remodelando nossa relação com o mundo e com os outros. “Acontecimentos de importância histórica transformaram o cenário social da vida humana. Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade” (Castells, 2000, p. 39). Ainda de acordo com Castells, a “integração de todos os meios de comunicação e interatividade potencial está mudando e mudará para sempre a nossa cultura” (2000, p. 354). A digitalização dos meios de produção e difusão, a popularização dos produtos de informática e a abertura comercial da internet – em meados dos anos 1990 – impactaram fortemente a produção, a emissão, a distribuição, o compartilhamento e a recepção das informações, dos bens culturais e das mensagens comerciais.

O aprimoramento tecnológico da internet – denominado de *web 2.0* por Tim O’Reilly (2005) – aprofundou as características próprias do novo meio, tornando-o ainda mais interativo, participativo e colaborativo. O desenvolvimento da banda larga e da internet de alta velocidade permitiram o surgimento de novas plataformas e linguagens. A popularização do *wifi* e dos dispositivos móveis com acesso à *web* tornou possível estarmos conectados o tempo todo e em qualquer lugar. A proliferação das telas, que são presença cada vez mais constantes em nossas atividades de trabalho, estudo e entretenimento, ajuda a moldar o novo ambiente comunicacional no qual estamos inseridos.

O atual contexto provocou debates, desafios e oportunidades em todos os campos da comunicação social, seja na atuação profissional das diversas carreiras, na pesquisa acadêmica e no ensino. Neste trabalho, procuramos focar nas novas formas de comunicação com o mercado, especialmente nas redes sociais e suas relações com a literacia dos média.

COMUNICAÇÃO MERCADOLÓGICA E REDES SOCIAIS

O surgimento e a popularização das novas mídias abriram um leque de diferentes possibilidades para as marcas se comunicarem com seus consumidores. Se até os anos 1990 a maior parte dos investimentos em comunicação mercadológica eram em anúncios publicitários divulgados nos diferentes veículos de mídia (Cappo, 2004), as possibilidades trazidas pela revolução tecnológica e a própria busca do mercado por novas estratégias

de persuasão transformaram essa realidade. Ações que privilegiam a interação e a personalização ganharam espaço. Pela primeira vez, as marcas conseguem se comunicar diretamente com seus públicos em grande amplitude e de forma eficaz, sem a necessidade da mediação de um veículo de comunicação tradicional. Aliás, criar espaços próprios, imersivos, repletos de experiências têm sido a opção do *marketing* digital.

Seja o meio e a mensagem. Marshall McLuhan tinha razão quando disse, “o meio é a mensagem”. Mas agora o aforismo inverteu-se. A mensagem é o meio devido a uma série de desenvolvimentos contemporâneos, incluindo: o advento da mídia social, a rápida e larga disseminação da informação, o acesso democrático às audiências e a emergência do *big data*. Marcas têm ao menos a mesma habilidade de organizar audiências e entregar mensagens relevantes do que os tradicionais veículos audiovisuais e mídia impressa. (MillwardBrown, 2013, p. 19)

Entre os novos canais estabelecidos pelas marcas para contato direto com o consumidor se destacam as redes sociais na internet, para as quais direcionamos nossos estudos. “Como as mídias sociais são de baixo custo e pouco tendenciosas, será delas o futuro das comunicações de marketing” (Kotler, Kartajaya & Setiawan, 2010, p. 24).

Nas ações mercadológicas realizadas nessas redes são colocadas em prática várias estratégias, entre as quais se destacam: o conteúdo colaborativo onde ao menos parte da campanha é produzida pelo usuário; o partilhamento de experiências dos consumidores com a marca ou produto; a formação de uma comunidade da marca, onde o conceito de consumidor é superado pelo de fã, em busca de engajamento e interação; a utilização de multiplataformas digitais; a comunicação em tempo real e a participação dos influenciadores digitais.

Na era da publicidade colaborativa – quando os próprios consumidores são levados a construir as mensagens, disseminá-las através da viralização em rede e as marcas buscam “criar conexões emocionais genuínas com as comunidades e redes com as quais se relacionam. Isso significa tornar-se próximo e pessoal” (Roberts, 2004, p. 60) – há desafios e oportunidades para os estudos de literacia dos média.

Entre os questionamentos possíveis, nesse trabalho nos debruçamos sobre os seguintes pontos:

- Esse tipo de campanha tem potencial para desenvolver indicadores de literacia dos média? Quais?

- Como a competência mediática do público é mobilizada na criação, produção e desenvolvimento das ações de comunicação mercadológica nas redes sociais?
- Quais os impactos para os usuários em relação ao seu consumo de mídia?

Não temos a ambição de responder todas essas questões neste primeiro estudo, mas sim iniciar uma reflexão aprofundada sobre o tema.

DIMENSÕES E INDICADORES DE COMPETÊNCIA MEDIÁTICA

Ao buscar investigar o fenômeno a partir da perspectiva da Literacia dos Média, elegemos como principal referencial teórico e guia de nossa análise o trabalho “A competência mediática: proposta articulada de dimensões e indicadores”, dos professores Joan Ferrés e Alejandro Piscitelli (2012). Na publicação, uma atualização de um artigo anterior de Joan Ferrés, é observada a necessidade de adequar a pesquisa na área à nova realidade do contexto, intermediado por dispositivos tecnológicos que geram novas práticas comunicativas e, portanto, requerem atualizações na definição do conceito.

Para os autores,

a competência midiática comporta o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas a seis dimensões básicas, das quais se oferecem os principais indicadores. Estes têm a ver, conforme o caso, com como as pessoas recebem mensagens e interagem com elas (âmbito de análise) e como as pessoas produzem mensagens (âmbito de expressão). (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 79)

As dimensões apontadas são: Linguagem, Tecnologia, Processos de Interação, Processos de Produção e Difusão, Ideologia e Valores e Estética, para as quais foram atribuídos conjuntos de indicadores que sugerem níveis de competência mediática tanto no âmbito da análise como no de expressão.

Ao citar *El Diccionario de la Real Academia Española*, os investigadores lembram que as dimensões são cada uma das magnitudes que compõe um fenômeno e que este só pode ser explicado de forma completa pelo conjunto formado por todas. No entanto, para compreender o mesmo de forma global, defendem os autores, é necessário especificar e diferenciar cada uma delas.

Dessa forma, decidimos focar nossa primeira análise na dimensão Processos de Interação, que será detalhada mais adiante, após apresentarmos o objeto de estudo do presente artigo.

SONHO DE VALSA E O “PLANTÃO DO AMOR”

O bombom Sonho de Valsa completa 80 anos em 2018 e não é exagero dizer que ele faz parte da memória afetiva de uma significativa parcela da população brasileira. A guloseima de *waffle*, recheio de massa de castanha de caju e cobertura de chocolate com a sua embalagem clássica de papel laminado rosa, conquistou o mercado nacional. Há décadas é líder do segmento de bombons no Brasil, com participação em torno de 40% nas vendas por unidade, de acordo com dados da consultoria Nielsen. Lançada pela Lacta em 1938, atualmente a marca faz parte do portfólio da Mondelez – gigante multinacional do ramo de alimentos¹.



Figura 1: Imagem do Produto
Fonte: Dias, 2016

A comunicação da Sonho de Valsa conseguiu transitar pelos avanços tecnológicos da área e as transformações no mercado consumidor sempre com o mesmo posicionamento – a marca do amor – e, mais ainda, aquela que aproxima os casais. Em 1942, por exemplo, seu slogan era “saboreie um bombom com a sua namorada”, em 1996 “Sonho de Valsa, o amor tem esse sabor” e, atualmente, “Pense menos, ame mais” (Dias, 2016). A imagem do produto como representação do amor foi construída e reforçada por diversas campanhas publicitárias veiculadas desde o seu surgimento.

¹ Retirado de <http://br.mondelezinternational.com/brand-family>

Ele se tornou símbolo dos apaixonados, um verdadeiro ícone do romantismo. Presentear a pessoa amada com seus bombons tem um significado especial: amor e carinho. O bombom SONHO DE VALSA transformou-se em um dos produtos brasileiros de maior sucesso não apenas em seu segmento, mas em toda a categoria de chocolates. O bombom se tornou sinônimo de amor no Brasil. (Dias, 2016, s.p.)

Já na segunda década do século XXI, a Sonho de Valsa lançou o “Plantão do Amor”, uma campanha de comunicação inovadora, mas fiel ao posicionamento da marca. Idealizada pela agência paulista W3haus, ela é considerada pela mídia especializada a primeira campanha de *real time marketing* do Brasil².



Figura 2: Peça da campanha
Fonte: Dias, 2016, s.p.

Entre 2013 e 2015 foram realizadas quatro edições do “Plantão”. A primeira aconteceu em 12 de junho – data em que se comemora o Dia dos Namorados no Brasil – de 2013 e teve a seguinte dinâmica: uma equipe de profissionais de diversas áreas ligadas à criatividade ficou literalmente à disposição dos consumidores nas redes sociais da marca para ajudar, oferecer dicas e ideias sobre questões relativas à data comemorativa durante oito horas consecutivas. À medida que surgiam as demandas dos participantes, a equipe buscava inovar no atendimento. A campanha se configurava enquanto era executada e, de certa forma, foi formatada pelo próprio público.

² Retirado de <http://propmark.com.br/digital/sonho-de-valsasoma-mais-de-30-horas-em-plantao-do-amor>

A *fanpage* da marca no Facebook³ serviu como ponto de referência e as ações foram expandidas por diversas outras redes sociais da internet, nas quais a comunicação era ainda mais personalizada. O Facebook foi o canal escolhido para a divulgação das peças de informações gerais sobre o “Plantão do Amor”, onde a comunidade em torno da marca interagiu. Nas outras redes aconteceram ações principalmente focadas em poucos indivíduos – muitas vezes apenas no casal alvo daquela mensagem específica. No entanto, várias dessas interações foram utilizadas nas peças publicitárias divulgadas pós-campanha. Os resultados da primeira edição foram considerados tão positivos pela marca, que ela decidiu continuar com o projeto nos anos seguintes.

Ao examinar a presença da Sonho de Valsa nas redes sociais, vemos que ela mantém perfil ativo em quatro canais – Facebook, Instagram, Twitter e YouTube – e aciona outras redes, como Snapchat, Tumblr e Whatsapp, conforme sua necessidade de comunicação durante as campanhas, criando perfis destinados à determinada ação de *marketing*. O Facebook é a rede onde a presença de sua comunidade é mais forte, com mais de 2 milhões e 900 mil seguidores⁴, bem próximo da média das principais marcas brasileiras que, em abril de 2017, era de 3 milhões, 192 mil e 226 seguidores (NMDFAAP, 2017).

Nas demais redes o volume de seguidores é significativamente menor. Embora essa seja uma realidade comum e esperada para as marcas - já que o número de usuários do Facebook é desproporcionalmente superior às demais redes sociais na internet – a Sonho de Valsa tem uma performance bem inferior às 100 principais marcas brasileiras (NMDFAAP, 2017).

A campanha “Plantão do Amor” foi totalmente realizada através das redes sociais, buscando sempre interação, personalização e engajamento dos internautas. De acordo com dados divulgados pela própria empresa, mais de cinco milhões de pessoas foram impactadas⁵. Houve um esforço para apresentar a marca como uma amiga, aquela em quem se pode contar para solucionar um problema. Assim a ação foi focada nas necessidades e desejos dos usuários, tanto práticos, “o que fazer no Dias dos Namorados”, quanto emocionais, dando destaque para imagens e histórias dos consumidores.

³ Retirado de <https://www.facebook.com/sonhodevalsa/>

⁴ Retirado de <https://www.facebook.com/sonhodevalsa/>

⁵ Retirado de <https://vimeo.com/84995103>

ANÁLISE DA DIMENSÃO PROCESSOS DE INTERAÇÃO

Para realizar nosso estudo, além de todo material elaborado pós-campanha, como vídeos e relatórios de desempenho, coletamos todos os *posts* – seus respectivos comentários e demais dados relacionados – inseridos na *fanpage* pela marca durante a realização dos Plantões e que eram direcionados ao público em geral. Foram em torno de dez postagens por edição com estas características.

Como afirmamos anteriormente, neste primeiro trabalho focamos na dimensão Processos de Interação (Ferrés & Piscitelli, 2012) na busca de investigar, através do estudo dos processos ocorridos entre público e marca, indícios de como as habilidades de análise crítica e de expressão dos internautas transparecem e influenciam a comunicação mercadológica em redes sociais. A dimensão está ligada à postura ativa do público, sua habilidade de participar e interagir com os conteúdos mediáticos, assim como de avaliar criticamente os parâmetros que interferem nessa relação.

No âmbito da análise crítica, Ferrés e Piscitelli (2012, pp. 79-80) apontam oito indicadores desta dimensão da competência mediática. Em nossa análise, acreditamos que a campanha oferece elementos que nos permitem abordar cinco deles que, de forma resumida, englobam:

1. capacidade de selecionar, revisar e auto-avaliar com critérios razoáveis o próprio consumo de mídia;
2. a capacidade de discernir o motivo pelo qual gostou ou não de determinada comunicação ou conteúdo e perceber porque alguns produtos mediáticos têm êxito individual ou coletivo e outros não;
3. a capacidade de perceber que tipo de satisfação extrai de determinada comunicação, quais necessidades e desejos são atendidos;
4. o conhecimento sobre a importância dos contextos nos processos de interação;
5. consciência a respeito de ideias e valores que se associam a personagens, ações e situações.

Em campanhas com as características do “Plantão do Amor”, a escolha de ser receptor e também participar da mensagem mercadológica é ativa e tende a seguir certos critérios racionais, apesar dos apelos emocionais do conteúdo. Ou seja, a eficácia da comunicação nesse caso dependeu de uma decisão do usuário, que tomou conhecimento da ação publicitária

e a julgou interessante a ponto de interagir com a mensagem, ao curtir, compartilhar, comentar e, de forma mais sofisticada, ao enviar fotografias, áudios e vídeos. Dessa forma, as habilidades descritas no indicador 1) são mobilizadas e tornaram-se fundamentais para o sucesso da ação de *marketing*. Esta é uma diferença muito relevante em relação à publicidade tradicional, em que o sucesso depende da captação da atenção do receptor enquanto esse está consumindo outros produtos de mídia.

A preferência por conteúdos que resultaram em retorno direto ao usuário é evidente no caso em estudo. Esta questão se relaciona ao indicador 3) – o público encontrou várias formas de mostrar para a campanha quais tipos de mensagens o satisfazia e atendia aos seus desejos. Mesmo nas postagens em que a marca se dirige aos consumidores de forma geral, quase a totalidade dos comentários foram sobre demandas individuais. Como exemplo, podemos citar o *post* de 12 de junho de 2014 que informava que o “Plantão do Amor” começava naquele momento. Somente 106 pessoas curtiram e todos os 20 comentários foram sobre questões de como resolver determinada situação ou a exposição de um fato pessoal. É o caso de um internauta que estava aflito porque viajou 800 quilômetros para ficar com a namorada e ela teria que fazer hora extra exatamente naquele dia. O interessante é que a chefe da namorada viu a postagem e resolveu a situação.



Figura 3: Post inicial da campanha em 2014
 Fonte: <https://www.facebook.com/sonhodevalsa/>

Nas publicações sobre os resultados da campanha, praticamente 100% dos comentários foram de agradecimento – “a marca salvou o dia dos namorados” – ou elogiosos, afirmando que a marca trouxe mais

emoção à data e também com referências ao bom gosto estético do material produzido. Muitas pessoas afirmaram que estavam felizes por terem aparecido no material promocional e algumas decepcionadas porque não apareceram – apesar de terem participado da campanha e sido atendidas pela marca. Nesse ponto, como refere o indicador 2), o público explicita o que lhe agradou ou não no processo de comunicação.

No entanto, apenas encontramos dois comentários que contextualizaram a ação como publicidade. Um rapaz comentou que o “Plantão do Amor” havia sido uma ótima “sacada” de *marketing* e uma jovem acusou a campanha de ser brega. Assim as competências relacionadas aos indicadores 4 e 5 apareceram de forma muito tímida durante a análise. Na maioria das vezes com algum comentário simplificado sobre a estética da campanha e nenhum com uma abordagem sobre os valores apresentados pela marca. O público também não se dispôs a refletir criticamente sobre as estratégias de comunicação escolhidas pela empresa. Esse fato não nos permite concluir que há ausência de competência dos usuários em relação aos indicadores citados, mas que esses aspectos da dimensão não mobilizaram a audiência do “Plantão do Amor”.

A avaliação é que os participantes não estavam preocupados se a comunicação da qual tomavam parte de forma ativa era *marketing* ou não. O importante é que a campanha entregou o que queriam, uma solução sobre o que fazer no Dia dos Namorados e a possibilidade de participar, interagir e aparecer. Esse ponto evidencia, mais uma vez, as habilidades ligadas aos indicadores 2) e 3).



Figura 4: Exemplos dos consumidores satisfeitos com a ação

Fonte: <https://vimeo.com/84995103>

Através da análise das interações nos *posts* foi possível verificar de forma clara o tipo de mensagem que gerava engajamento no público, conforme o indicador 1). Publicações com dicas de como fazer um presente artesanal – uma caneca, por exemplo – tinham grande interação, alcançando acima de 20 mil curtidas. Assim como postagens com conteúdo que contavam histórias, como quando o “Plantão” decidiu sair do ambiente virtual e acompanhar de perto um pedido de casamento de um fã da página. O episódio foi registrado em vídeo, foi compartilhado durante a campanha e alcançou muita repercussão.

Por outro lado, publicações de carácter meramente publicitários não geraram grande entusiasmo nos internautas. A postagem, por exemplo, que informava o começo do “Plantão do Amor” não ultrapassou, em nenhuma das edições, 300 curtidas e 20 comentários. Além disso, em todos os casos, os comentários já eram pedidos de ajuda em uma situação específica. Ou seja, as mensagens que não geravam alguma gratificação racional ou emocional aos usuários eram praticamente ignoradas. Neste processo de escolher quais mensagens teriam engajamento e repercussão e quais seriam rejeitadas, os consumidores direcionaram a campanha e evidenciaram – indicador 3) – porque algumas comunicações tinham êxito e outras não. No caso analisado, a marca obteve maior sucesso em interagir com os usuários quando a comunicação era centrada no próprio público, toda vez que mudava o foco para si mesma as interações diminuam significativamente.

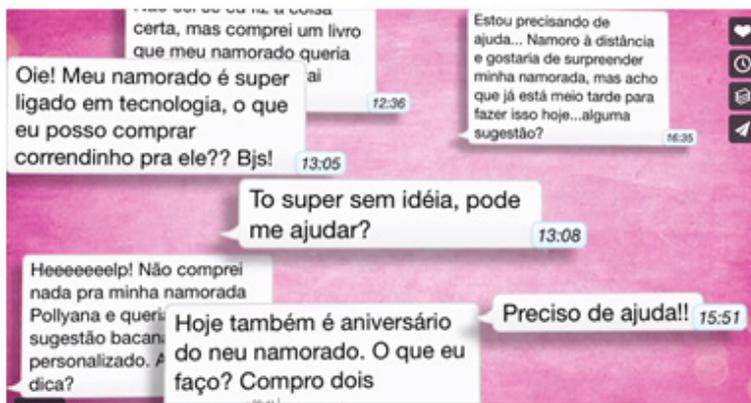


Figura 5: Exemplos de pedidos de ajuda dos consumidores
Fonte: <https://vimeo.com/84995103>

No âmbito da expressão, Ferrés e Piscitelli (2012, p. 80) elencam quatro indicadores de competência nessa dimensão que, resumidamente, são:

1. atitude ativa perante as telas;
2. capacidade de levar a cabo um trabalho colaborativo, conectado e criativo;
3. habilidade de se interrelacionar com pessoas e coletivos diversos;
4. conhecimento das normas vigentes e possibilidades reais de reclamação sobre determinado produto de comunicação, comportamento responsável perante o uso das mídias.

É importante destacar que sem a participação e engajamento dos consumidores a ação “Plantão do Amor” não seria possível – e, na verdade, teria sido outra coisa. Foi a interação entre os internautas, as telas e a equipe de criação que deu forma final à campanha. Assim, as habilidades definidas no indicador 7) foram essenciais para a geração de um conteúdo de mídia realmente interativo e colaborativo. O resultado final da campanha é um produto construído de forma coletiva e compartilhada pelo público e pela marca.

De certa forma foi a demanda e o conhecimento de redes sociais pelos internautas que guiaram os rumos da comunicação e motivaram a equipe realizadora a utilizar canais inicialmente não previstos para a ação, como o Whatsapp. Dessa forma, vemos que as competências englobadas no indicador 6) influenciaram até a definição de plataformas que foram agregadas posteriormente à campanha. A agência idealizadora da ação comemorou, em seu *blog* empresarial, que foi a primeira vez que o aplicativo de troca de mensagens instantâneas foi utilizado em uma campanha de *marketing* brasileira (W3haus, 2013). A desenvoltura com a qual o público transitou entre os diversos canais permitiu que os publicitários responsáveis falassem de “uma ação 100% transmídia” (W3haus, 2013), embora a aplicação desse conceito no caso em estudo precise ser melhor fundamentada.

Foi perceptível o esforço não só da Sonho de Valsa, mas também do público, para tecer uma teia colaborativa, contemplando assim as habilidades relacionadas ao indicador 8, no sentido que todos tivessem êxito no alcance do seu objetivo. Por exemplo, quando a equipe ficava sem ideia de como atender determinada questão, compartilhava o problema e sempre várias pessoas interagiam no sentido de encontrar a melhor solução. Provavelmente, a criação de uma comunidade em torno do “Plantão”, que se

evidencia na intimidade gerada não só entre os fãs, a marca e a equipe criativa, mas também entre os seguidores da página, tenha sido um dos resultados mais expressivos alcançados pela campanha. É necessário ressaltar, porém, que alguns internautas aproveitaram o espaço criado para divulgar o seu próprio negócio. Foi o caso do *post* onde pediram a sugestão de um restaurante romântico. Houve quem indicasse o próprio estabelecimento, criando certo ruído dentro da comunidade. Mesmo assim os comentários não foram excluídos, indício que a escolha da equipe foi pela transparência e manutenção de todas as interações e não apenas aquelas que eram aderentes à proposta da campanha.



Figura 6: Interação no Whatsapp
Fonte: W3Haus, 2013

Em todas as edições do “Plantão” foi usado largamente o conteúdo produzido pelos usuários – mais uma vez demonstrando a competência do público relacionada ao indicador 7) – como fotografias, vídeos e histórias de amor, que serviram de inspiração para várias ações específicas e personalizadas. O conteúdo foi apropriado pela marca. Ela se tornou dona de todo o material enviado pelos consumidores e passou a utilizá-lo de diversas formas, muitas vezes ressignificando-o de acordo com os seus interesses de comunicação. Nos vídeos e posts produzidos sobre a campanha, encontramos um mosaico dessa colaboração, onde o conteúdo do usuário ganhou centralidade.



Figura 7: Post com pedido de colaboração aos fãs
Fonte: <https://www.facebook.com/sonhodevalsa/>



Figura 8: Mosaico de fotos enviadas pelos internautas
Fonte: <https://vimeo.com/84995103>

Por fim, nos detemos no indicador 9) que aborda o conhecimento sobre as questões legais e o comportamento responsável perante às mídias. Antes de iniciar cada edição, a Sonho de Valsa publicou em sua página no Facebook os “Termos de Uso”, onde explicou a dinâmica da ação mercadológica e explicitou que todo o conteúdo enviado através de qualquer canal da campanha passava automaticamente a ser propriedade da marca, com pleno direito de uso das imagens, histórias e qualquer texto postado. Em todas as edições a repercussão dessa mensagem foi pífia e não ultrapassou 40 curtidas e dois comentários – que sequer abordavam o assunto. Isso em uma campanha em que *posts* chegaram a ter 30 mil curtidas.



Figura 9: Termo de uso – campanha “Plantão do Amor”, 2013

Fonte: <https://www.facebook.com/sonhodevalsa/>

A questão da apropriação do conteúdo produzido e a preocupação com o uso da imagem, também englobadas pelo indicador 9), não despontaram como temas relevantes em nenhuma das edições. Aliás, aparecer nas redes sociais da marca foi um dos principais estímulos de participação, chegando a gerar euforia nos fãs. O compartilhamento de postagens com conteúdo produzido pelos usuários, mesmo que editados pela equipe do “Plantão”, foi sempre em número expressivamente maior do que as mensagens com outras características. Também foi prática comum “marcar” amigos para mostrar que havia aparecido na campanha.

Avaliamos que a discussão em torno da proteção de autoria e imagem é um dos principais desafios da educação para os média no atual estágio da comunicação mercadológica. A participação voluntária em campanhas publicitárias precisa ser consciente. Ao ceder gratuitamente conteúdos às marcas, além da exposição, é gerada uma vinculação dos entusiastas com os valores da empresa. É importante que os indivíduos compreendam ainda que enviar material para as campanhas significa perder o controle sobre a própria produção, permitindo que ela possa usada e manipulada para fins comerciais sem necessidade de sua aprovação. É relevante que haja mais reflexão sobre a gratificação de aparecer em determinada ação promocional e os riscos advindos desse comportamento.

Nesse trabalho não tivemos como objetivo medir os níveis de competência mediática dos múltiplos produtores das mensagens, mas de começar a compreender – a partir da dimensão processos de interação – de que forma essas habilidades são acionadas no contexto contemporâneo do *marketing* digital, no qual a construção colaborativa das mensagens é realidade cada vez mais frequente na comunicação das marcas.

No entanto, é possível presumir que, ao priorizar a interação e o conteúdo produzido pelo usuário, campanhas como o “Plantão do Amor” estimulam o desenvolvimento da competência mediática, principalmente em termos da expressão do consumidor. Porém, ainda é preciso elaborar outros estudos, a fim de aprofundar o conhecimento sobre a influência exercida no público, se existe compreensão a respeito das estratégias persuasivas envolvidas e qual é o espaço para a análise crítica exercida pelos indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cappo, J. (2004). *O Futuro da Propaganda*. São Paulo: Cultrix.
- Castells, M. (2000). *A Sociedade em Rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura* (v. I). São Paulo: Paz e Terra.
- Dias, K. (2016, Março 28). Sonho de Valsa [Post em blogue]. Retirado de <http://mundodasmarcas.blogspot.pt/2006/05/sonho-de-valsas-o-do-amor.html>
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XIX(38), 75-82.
- Kotler, P.; Kartajaya, H. & Setiawan, I. (2010). *Marketing 3.0: As forças que estão definindo o novo marketing centrado no ser humano*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- MillwardBrown (2013). *BrandZ™ Top 100 Most Valuable Global Brands 2013*. Retirado de https://www.millwardbrown.com/brandz/2013/top100/docs/2013_brandz_top100_report.pdf
- NMDFAAP, Núcleo de Inovação em Mídia Digital (2017). *Mídias Sociais 360º. TOP 100 BR, período: jan-fev-mar 2017*. Retirado de http://www.faap.br/nimd/pdf/ms360faap/MS360FAAP_2017-04_Q1.pdf
- O’Reilly, T. (2005, 30 de setembro). What is web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software [Website]. Retirado de <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-2.0.html?page=1>
- Roberts, K. (2004). *Lovemarks: O futuro além das marcas*. São Paulo: M. Books.

W3Haus. (2013, 17 de junho). “Plantão do Amor” de Sonho de Valsa surpreendeu os casais no Dia dos Namorados [Post em blogue]. Retirado de <http://blog.w3haus.com.br/2013/06/17/plantao-do-amor/>

RECURSOS AUDIOVISUAIS

Sonho de Valsa. (2015). Plantão do Amor. Retirado de <https://vimeo.com/84995103>

Citação:

Americano, L. B. T.; Caravela, G. B. M. & Americano, A. E. T. (2017). Publicidade, redes sociais e literacia dos média: Sonho de Valsa, a marca amiga dos namorados. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 64-80). Braga: CECS.

MATTHIAS AMMANN & CRISTIANE PARENTE

matthiasammann@gmail.com; cristiane.parente@hotmail.com

UNIVERSIDADE DO MINHO

POLÍTICA EM TEMPOS DE RESENTIMENTO E A LITERACIA MUDIÁTICA COMO POSSIBILIDADE DE PARTICIPAÇÃO

RESUMO:

A presente comunicação aponta um contexto de crise para a política tradicional, refletido por uma série de estatísticas descritivas mundiais, europeias e portuguesas que indicam o baixo interesse, principalmente dos jovens, pelos instrumentos tradicionais de participação política e a descrença nas instituições políticas. Buscamos compreender melhor este distanciamento com base nas categorias teóricas Ressentimento e Pulsão de Morte, visando conferir uma nova inteligibilidade sobre este fenômeno que esvazia e descredita os antigos espaços e formas de fazer política, mas que também chama à necessidade para a construção de novas formas de costurar uma cidadania. O ressentimento tipificado por Nietzsche, cuja origem advém do ódio, da raiva e da vingança, oriundas de uma agressão, envereda facilmente por aspectos morais e religiosos que impregnam o tecido social com ideais e estruturas ascéticas. No limite, o ressentimento ou a postura ideal ou ascética desinveste, destrói e desliga todos os vínculos e investimentos emocionais, configurando a pura pulsão de morte ou a aspiração ao nada. Nesse caso, o ideal absoluto e ascético em nome da preservação da vida, estanca a fonte da força e se contenta em criar estruturas estáveis e avessas à frustração, mas que regridem o homem a um niilismo mortificante. Paradoxalmente, também há o surgimento do revés do ressentimento e da pulsão de morte, isto é, os resquícios da potência de vida que tendem a buscar novas formas de interação a partir da mídia e das novas tecnologias, culminando em novas formas de ler o mundo e do fazer político.

PALAVRAS-CHAVE

Ressentimento; pulsão de morte; política; literacia; mídia

A política no contexto republicano e democrático, apesar das muitas ressalvas que podem ser erigidas aos últimos adjetivos, utiliza-se da retórica.

Retórica que, segundo Cunha (1999), tradicionalmente contempla:

1. *docere*: ensinar, informar;
2. *movere*: mover (co-mover) os sentimentos;
3. *delectare*: encantar, seduzir.

Nesta arte

essencialmente republicana: tem de se estar habituado a suportar as opiniões e os pontos de vista mais alheios e mesmo sentir um certo prazer na contradição; deve-se escutar de tão bom grado como quando nós próprios falamos, e deve-se como ouvinte apreciar mais ou menos o desempenho da arte. A formação do homem antigo culminava habitualmente na retórica: é a mais elevada actividade intelectual do homem politicamente formado – um pensamento que nos é bem estranho! (Nietzsche, 1999, pp. 27-28)

Estranheza que era sentida no início da modernidade, se pensarmos que Nietzsche escreve o texto acima entre 1872 e 1879, quando era docente na Universidade de Basileia e que, provavelmente, advém da dificuldade de suportar opiniões e pontos de vista alheios em um contexto de ampliação do *status* de cidadão para um número crescente de indivíduos advindo dos movimentos sufragistas que surgem no século XIX para os homens e, no século XX, para as mulheres.

Neste cenário majoritariamente urbano, passou a ser fundamental informar, (co)mover e encantar os demais concidadãos, utilizando para isso os diversos artefatos e inovações técnicas. Porém, o advogado da vida, advogado da dor e advogado do ciclo (Nietzsche, 2011) já estava atendo ao potencial nocivo deste encontro, no caso de indivíduos avessos à contradição e que diante do diverso enveredam pela apatia, passividade e fraqueza promovida pelos ideais ascéticos.

Explicamos melhor. Os ideais acéticos criam inicialmente um homem rancoroso à medida que “medita continuamente no inimigo, cria-o, concebe-o como ‘milagre’, como antítese do ‘bom’, de si mesmo” (Nietzsche, 1997, p. 31) e opta por uma amarga prudência e “título de virtude” que até um inseto teria, segundo Nietzsche, quando diante de um perigo finge-se de morto, “como se a fraqueza do fraco – isto é, a sua essência, a sua atividade, toda única, inevitável e indelével – fosse um ato livre voluntário, meritório” (Nietzsche, 1997, p. 36).

Mas Nietzsche não se deixa enganar por essa falsa virtude e reconhece facilmente que a oficina onde se constrói o ideal cheira a mentira e a embuste. É flagrante que no seio da vida ascética dormita

um ressentimento sem par, um instinto não satisfeito, uma ambição que queria apoderar-se da própria vida, das suas condições mais profundas, mais fortes e mais fundamentais; emprega-se grande força para secar o manancial da força e até se vê o olhar rancoroso e mau do aceta voltar-se contra a prosperidade fisiológica, contra a beleza, contra a alegria, enquanto pelo contrário, procurar com maior gozo a doença, a porcaria, a dor, o dano voluntário, a mutilação, as mortificações, o sacrifício de si próprio e tudo quanto é degenerado. (Nietzsche, 1997, p. 99)

O indivíduo ressentido, inicialmente é uma bomba de descontentamento e de vontade de destruir a vitalidade, mas será tenazmente domesticado por um “sacerdote”. Essa viragem ou nivelamento abarca e controla o rebanho de doentes, defendendo-o

contra a depravação, a malícia e a rebeldia que se manifesta no rebanho; contra todas as afeções hospitalares; contra a anarquia e os germes de dissolução, que ameaçam o rebanho, no qual se deposita incessantemente esta perigosa matéria explosiva: o ressentimento. Numa palavra; o sacerdote é um homem que muda a direção do ressentimento. (Nietzsche, 1997, p. 106)

Sacerdote que pode estar no âmbito da religião, da ciência ou mesmo pela “bênção do trabalho” (Nietzsche, 1997, p. 62) e que busca aliviar e nivelar todas as vontades, contribuindo para a dissolução e destruição “da humanidade, um atentado contra o futuro do homem, um sintoma de cansaço, caminho para o nada” (Nietzsche, 1997, p. 62).

No ano de 1920, Freud (1996) ecoa Nietzsche quando cria o conceito de pulsão de morte. Ou seja, segundo a visão freudiana, existem duas forças que atuam para além do princípio do prazer, o instinto que busca vincular e conectar, e outro “impulso, inerente à vida orgânica, a restaurar um estado anterior de coisas” (Freud, 1996, p. 46), isto é, retornar ao estado das coisas inanimadas que existiram antes da vida, o universo inorgânico.

Por um lado, o instinto desfragmentador acima, por outro lado Eros, que se esforça para combinar substâncias orgânicas em unidades maiores e encontrar vitalidade na aglutinação e integração de duas partes, agindo, por exemplo, no instinto sexual e na geração da vida, neutralizando parte dos instintos de morte e preservando a vida.

Para além de uma visão moralista e tacanha entre bem e mal, esses instintos básicos são cruciais e atuam normalmente fusionados e dinamicamente ora criando e endossando vínculos, ora desconstruindo-os para que novamente outros possam ser criados.

Porém, em caso de desequilíbrio, pode haver uma dissociação normalmente capitaneada pelas estruturas ideais que, incapazes de tolerarem a frustração e o dissenso, se refugiam em algum ideal acético e inatingível ou mais próximo de Deus.

Retomamos neste ponto a nossa leitura sobre a política e a retórica ou a participação do jogo de poder vigente.

Parece-nos que na atualidade nos encontramos em um momento delicado que denominamos de ressentimento. Essa fase intermediária é facilmente capturada pelas estruturas ideais e utilizada para negar qualquer vontade em nome do ascetismo, podendo ao fim culminar no niilismo. Mas, por outro lado, também é possível que nos encontremos em um ponto de viragem, em uma fase intermediária que se concentra no ressentimento, para depois novamente ir ao encontro da realidade partilhada, visando dar vazão aos sentimentos e à vontade por meio da ação, mediação e interação no espaço político.

De qualquer modo, para melhor compreender este movimento, vale apontar algumas estatísticas que demonstram o desinteresse e o ressentimento em relação à política.

Segundo dados do PewResearchCenter (2015) sobre um estudo conduzido nos EUA em 2014, um grupo de apenas 26% da Geração *Millennials* (nascidos entre os anos 80 até final dos 90) incluiu a política quando perguntada sobre quais eram três tópicos mais importantes naquele momento; dado inferior ao da Geração X (nascidos nos anos 60 até 70), que incluiu a política em 34% dos casos e os *Baby Boomers* (e entre 1946 e 1964) em 45%. Quando indagados se eles falam sobre política durante a semana, a relação se repete: 35% dos *Millennials* falam sobre o tema, 40% da Geração X e 49% dos *Baby Boomers*. O mesmo estudo revela ainda o baixo interesse na política e em notícias sobre política.

Se tomarmos dados do Reino Unido, o cenário se repete. Segundo o Office for National Statistics (Randall, 2014), os entrevistados foram agrupados de acordo com a faixa etária e, quando indagados sobre quão interessados estavam na política, o percentual de indivíduos que diz não ter interesse algum se dá da seguinte forma:

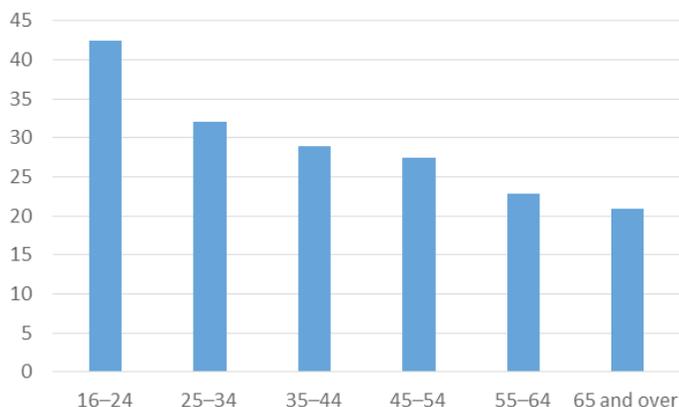


Gráfico 1: Sem interesse em política: por idade, 2011-2012 (%)

Fonte: Randall, 2014

Ainda no mesmo relatório, Randall (2014), o reconhecimento do voto como uma obrigação cívica importante também decai significativamente para as gerações mais novas, orbitando à volta dos 80% para pessoas com mais de 65 anos e descendo gradualmente até os 39% para a faixa etária entre os 18 e 24 anos.

Se tomarmos os dados do Eurobarometer (2015), temos que 16% dos europeus têm um forte interesse na política, 45% um interesse moderado, 21% um interesse pequeno e 18% não têm interesse algum, destacando, porém, que há grande variação entre os países.

Ainda segundo dados do Eurobarometer (2015) sobre a confiança nas instituições, apenas 16% confiam nos partidos políticos, 31% nos governos nacionais, 31% em seus respectivos parlamentos e 47% nas autoridades regionais e locais.

Os portugueses também não se comportam de modo diverso e possuem, em geral, um interesse diminuto pela política, como demonstram os dados da European Social Survey (2014) na Tabela 1.

Muito interessado	9,9%
Interessado	31,2%
Pouco interessado	26,4%
Sem interesse	32,5%
Total	100%

Tabela 1: Quão interessado está na política, Portugal
Fonte: European Social Survey, 2014

Nesse caso, fica-nos evidente que há maior percentual de portugueses que apresentam desinteresse ou pouco interesse pela política. E, se olharmos para a pesquisa de Lobo, Ferreira e Rowland (2015), encomendada pela Presidência da República de Portugal, há evidências que o interesse pela política vem caindo no decorrer dos anos, aumentando especialmente o percentual de indivíduos que não têm nenhum interesse pelo tema entre os anos de 2007 e 2015, como demonstra a Tabela 2 a seguir.

2015							
Faixa Etária	15-24	25-34	35-44	45-54	55-64	65 e +	Total
Muito	1,2	2,1	3,2	3,2	0,5	0,9	1,9
Bastante	6,8	9,8	13,1	10,6	10,2	8,8	10
Pouco	33,8	42,2	36,1	44	45,5	34,8	39,2
Nada	57,3	44,8	46,9	42,1	42,4	53,1	47,8
NS/NR	1	1	0,8	0	1,5	2,3	1,2
2007							
Muito	6,3	7,4	7,7	10,7	13,7	7,8	8,8
Bastante	17,5	23,9	19,5	26,6	24,3	18,1	21,5
Pouco	51,5	46,4	43,7	34,4	24,7	28,9	38,1
Nada	23,5	21,9	28	27,6	35,7	43,5	30,5
NS/NR	1,1	0,3	1,2	0,6	1,5	1,8	1,1

Tabela 2: Interesse pela política da população portuguesa, 2007-2015. Total da população, por faixa etária (%)
Fonte: Lobo et al., 2015

Nesse caso, notamos que todos os grupos se mostram desinteressados pela política portuguesa, especialmente os jovens de 15 a 24 anos.

A insatisfação e o desinteresse demonstrados acima se refletem diretamente na baixa participação em diversas atividades políticas. Segundo o mesmo estudo de Lobo et al. (2015), as atividades que tiveram o maior decréscimo entre 2007 e 2015 foram respectivamente a participação sindical, a participação nas associações e ordens profissionais e a participação de instituições políticas religiosas. A eficácia das ações sociais e políticas também caiu significativamente entre 2007 e 2015, sendo que colaborar com um partido político caiu 23%, colaborar com organizações voluntárias

ou associações voluntárias diminuiu 23% e votar nas eleições 22%. Houve uma única exceção que cresceu nos últimos anos que foi participar em atividades ilegais de protesto.

O cenário português faz com que Lobo et al. (2015, p. 46) caracterizem a cidadania portuguesa como “uma cidadania política fraca, em que os portugueses se empenham pouco e se sentem pouco recompensados”, sendo esse afastamento, alheamento e insatisfação influenciados pela crise econômica.

Resultado similar foi obtido em estudo conduzido na Austrália, promovido pelo Australian National University, em parceria com o Social Research Centre. Neste caso, o pesquisador Tim Battin argumenta que a opção deliberada de 20% da população potencial de eleitores australianos não ir votar está fortemente correlacionada com idade, pobreza e distância dos grandes centros, havendo nesses indivíduos um desencantamento, *disenchantment*. Em entrevista, o pesquisador Tim Battin afirma que “estar desencantado com as opções políticas não é estar apático, na verdade, é tomar uma decisão consciente de que o sistema está, de alguma forma, falhando” (O’Neil, 2014, para. 14). O pesquisador Alex Oliver completa essa afirmação dizendo que esse desencanto pode decorrer principalmente por dois motivos: “democracia está servindo apenas os interesses de alguns poucos e não a maioria ou não há diferença real entre a política dos partidos maiores” (O’Neil, 2014, para. 16).

Sem nos aprofundar muito, parece-nos que há uma constatação de que o atual regime democrático-capitalista beneficia mais certos grupos econômicos e políticos. Uma vez constatada essa disparidade, poderia surgir um sentimento de indignação ou revolta que conduzisse o indivíduo para a esfera social, visando articular-se socialmente com outras pessoas que pensam de forma similar e ir para a disputa de poder, que objetivaria a transformação social. Porém, a autoapologia da rendição (Bauman, 2000) se mostra reinante diante da impotência mediada por um sistema global que reitera a impossibilidade de haver alternativas, fazendo capitular grande parte da força de protesto e reafirmando que a única possibilidade existente é endossar o sistema unidimensional. Em paralelo, um discurso purista demoniza a política e os políticos, repousando em um ideal ascético.

Criou-se, assim, um ambiente de peste à volta da política que permite o funcionamento perfeito das disciplinas em sua busca pelos pestilentos e o refúgio na pureza. Neste caso, é evocada uma higienização da política e a criação de regimes disciplinares (Foucault, 1987) que garantam a pureza ou uma política pura.

É construído, portanto, à volta do ideal de pureza, um regime disciplinar que garante a unidade e estabilidade em nome do silêncio. Baudrillard (1985) ressalta que:

bombardeadas de estímulos, de mensagens e de testes, as massas não são mais do que um jazigo opaco, cego, como os amontoados de gases estelares que só são conhecidos através da análise do seu espectro luminoso - espectro de radiações equivalente às estatísticas e às sondagens. Mais exatamente: não é mais possível se tratar de expressão ou de representação, mas somente de simulação de um social para sempre inexprimível e inexprimido. Esse é o sentido do seu silêncio. Mas esse silêncio é paradoxal - não é um silêncio que fala, é um silêncio que proíbe que se fale em seu nome. E, nesse sentido, longe de ser uma forma de alienação, é uma arma absoluta. (Baudrillard, 1985, p. 14)

Estamos, portanto, diante de uma arma absoluta que exige silêncio e neutralização de qualquer ímpeto cambiante. Uma neutralização

de todas as mensagens num éter vazio. Fase de uma glaciação do sentido. O pensamento crítico julga e escolhe, produz diferenças, e é pela seleção que ele vigia o sentido. As massas, elas não escolhem, não produzem diferenças, mas indiferenciação - elas mantêm a fascinação do meio, que preferem à exigência crítica da mensagem. Pois a fascinação não depende do sentido, ela é proporcional à insatisfação com o sentido. Obtém-se a fascinação ao neutralizar a mensagem em benefício do meio, ao neutralizar a idéia em proveito do ídolo, ao neutralizar a verdade em benefício do simulacro. Pois é neste nível que os meios de comunicação funcionam. (Baudrillard, 1985, p. 21)

Chega-se assim à mais perigosa forma de destruição da política; uma destruição ou neutralização independente de qualquer faculdade intelectual, emocional ou juízo. Uma destruição ou neutralização sistemática em benefício das estruturas ideais e puras que torna incapaz a descida das alturas ideais e o engajamento em uma nova política que sustente o contato coletivo e conflituoso, ideal e material/real.

Por outro lado, o grande inimigo das partes ideais, de Apolo, é Dionísio. Nietzsche (1997, p. 130) nos recorda que o ideal ascético tem como grande inimigo “os comediantes deste ideal”.

Neste sentido, parece-nos que a antiga arte da retórica em um contexto republicano e democrático, ainda que façamos ressalvas à Democracia,

pode ocorrer por meio de uma nova arte do ensino e da informação; de mover (co-mover) os sentimentos; e de encantar e seduzir. E vemos o ciberespaço, com as suas multimídias, como um espaço para resgatar estruturas discursivas próximas da antiga oralidade helênica e do ímpeto contagiante da retórica, como um espaço promissor para a mobilização/ação, o humor, a brincadeira.

Este espaço, com as suas amplas possibilidades e facilidades discursivas, permitiria uma nova participação, especialmente dos jovens, se devidamente letrados neste universo tecno-simbólico.

Vale lembrar, porém, que, apenas a disponibilidade digital não garante maior participação cívico-política dos jovens. No máximo, poderá ser um atrativo, podendo resultar em mudanças significativas na vida e na identidade juvenil, como destaca Santos (2012).

Nesse sentido, Livingstone (2007) ressalta que a presença da internet nas questões cívicas pode despertar os interesses dos jovens habituados a utilizar essa ferramenta, mas que isto não ocorre de modo independente (Cruz, 1989), estando dependente do interesse político do público envolvido, da socialização do mesmo, do acesso à informação, da integração, da experiência cultural, da capacidade de mobilização, etc. No limite, Abílio (2006) nos recorda que as tecnologias de informação e comunicação favorecem normalmente a ação política nos casos em que os indivíduos já têm interesse pelas causas em questão.

Segundo Santos (2012) a produção, o consumo, a comunicação e a interação explorados pelos mais jovens no ambiente *online* tem sido explicada com o termo de “*Civic Life On-line*” (Bennett, 2008). Essa vida *online* tem reforçado laços baseados em rede de amigos e proporcionado o reconhecimento de que os mais jovens podem ser atores sociais independentes, criando suas próprias narrativas políticas, suas escolhas, e projetando suas identidades num espaço coletivo. Espaço esse onde são criadas novas relações, processos comunicativos, trocas e o que Poster (2000) tem chamado de “netcidadão”.

Sobre *media literacy*/literacia midiática, vale ressaltar que a entendemos de acordo com a definição da União Europeia (Recomendação 2009/625/CE), como “a capacidade de aceder aos média, de compreender e de avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos média e dos seus conteúdos, e de criar comunicações em diversos contextos”, entendendo a *media literacy* como, “condição essencial para o exercício de uma cidadania ativa e plena” (Recomendação 2009/625/CE).

De igual maneira, é importante ressaltar que:

a categoria de sujeito implica necessariamente a de participação, pois ele está situado em uma região de prática social (...). O sujeito é o indivíduo comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende e, diante disso, tem de organizar sua expressão pessoal, o que implica a construção de opções pelas quais mantenha seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do complexo dessas práticas...As opções feitas pelo sujeito não são simplesmente opções cognitivas dentro do sistema mais imediato de contingências de sua ação pessoal, mas verdadeiros caminhos de sentido que influenciam a própria identidade de quem as assume e que geram novos espaços sociais que supõem novas relações e novos sistemas de valores. (González Rey. 2003, pp. 238-239)

Essa participação, vista por Bordenave (1994) como um processo de desenvolvimento da consciência crítica e aquisição de poder, pode ser estimulada por essa nova *Ágora* (ciberespaço) juntamente com os processos de *media literacy*, sendo uma possibilidade de saída ao estado de ressentimento tipificado por Nietzsche.

Segundo Bordenave, “quando se promove a participação deve-se aceitar o fato de que ela transformará as pessoas, antes passivas e conformistas, em pessoas ativas e críticas” (1994, p. 77). Para o autor, a participação é uma necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza social e é vista como o contrário da marginalidade. Não só um instrumento para solucionar problemas, mas uma expressão do sujeito para realizar coisas.

Neste caso, em acordo com Cerquier-Manzini (2010), só existe cidadania se houver a reivindicação da apropriação dos espaços, da garantia dos direitos em prol de uma sociedade melhor. E isso só acontece se antes estiver assegurado o direito de reivindicar direitos e o conhecimento por parte de todos desse direito reivindicatório. É preciso conhecer que existem direitos para poder reivindicá-los, e a literacia midiática neste sentido tem um papel fundamental na formação de cidadãos mais conscientes de seus direitos e de sujeitos mais críticos e autônomos em relação às informações que devem buscar/selecionar, receber, analisar, usar e produzir/compartilhar em seu dia a dia.

Para finalizar, contrapomos aos dados apresentados nas tabelas e as informações sobre o desinteresse e a apatia política, os processos de *media literacy* vistos como “uma dimensão da cidadania e um direito humano fundamental” (Buckingham, 2003) e que necessariamente trabalham

com participação, direitos humanos, leitura crítica da mídia e produção de conteúdos/autoria dos sujeitos podendo vir a ser uma forma de reverter o desestímulo ou ressentimento em que se encontra parte da população e novamente lança-los à vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abílio, C. (2006). *Sociedade civil, democracia participativa e poder político em Portugal*. Lisboa: Colibri.
- Baudrillard, J. (1985). *À sombra das maiorias silenciosas. O fim do social e o surgimento das massas*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Bauman, Z. (2000). *Em busca da Política*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bennett, W. L. (2008). *Civic Life Online*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bordenave, J. E. D. (1994). *O que é Participação*. São Paulo: Brasiliense.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, Polity Press.
- Cerquier-Manzini, M. L. (2010). *O que é Cidadania*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Cruz, M. B. A. (1989). Participação política da juventude em Portugal: as elites políticas juvenis. *Análise Social*, XXV(105-106), 223-249.
- Cunha, T. C. (1999). Prefácio. In: F. W. Nietzsche, *Da retórica* (pp. 5-23). Lisboa: Veja.
- Eurobarometer (2015). *Standard Eurobarometer 83, public opinion in the European Union*. Retirado de http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb83/eb83_publ_en.pdf
- European Social Survey (2014). *Politics*. Retirado de <http://www.europeansocialsurvey.org/data/themes.html?t=politics>
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Freud, S. (1996). Além do Princípio do Prazer. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud – Vol. 18*. Rio de Janeiro: Imago.
- González Rey, F. L. (2003). Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thompson.

- Livingstone, S. (2007). The challenge of engaging youth online: contrasting producers' and teenagers' interpretations of websites. *European Journal of Communication*, 22(2), 165-184. Retirado de <http://eprints.lse.ac.uk/2769>
- Lobo, M. C.; Ferreira, V. S. & Rowland, J. (2015). *Emprego, mobilidade, política e lazer: situações e atitudes dos jovens portugueses numa perspectiva comparada*. Retirado de http://www.igfse.pt/upload/docs/2015/RoteirosdoFuturo_EstudoJovens2015.pdf
- Nietzsche, W. F. (1997). *A genealogia da moral*. Lisboa: Guimarães Editora.
- Nietzsche, W. F. (1999). *Da retórica*. Lisboa: Veja.
- Nietzsche, W. F. (2011). *Assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Petrópolis: Vozes.
- O'Neill, M. (2014, 11 de agosto). Apathetic Aussies. ABC. Retirado de <http://www.abc.net.au/lateline/content/2014/s4065314.htm>
- PewResearchCenter (2015). *Political Interest and Awareness Lower Among Millennials*. Retirado de <http://www.journalism.org/2015/06/01/political-interest-and-awareness-lower-among-millennials/>
- Poster, M. (2000). Cidadãos, media digitais e globalização. *Revista de Comunicação e Linguagens - A cultura das redes* [Número extra], 21-34.
- Randall, C. (2014). *Measuring National Well-being – Governance*. Retirado de http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20160105160709/http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171766_352561.pdf
- Santos, F. (2012). Juventudes partidárias e mobilização cívica on-line: o caso das eleições presidenciais em Portugal (2011). *Revista Sociedade e Cultura*, Goiânia, 15(1), 39-50.

OUTRAS REFERÊNCIAS

- Recomendação 2009/625/CE, de 20 de agosto, União Europeia. Retirada de <http://www.gmcs.pt/pt/recomendacao-da-comissao-europeia-sobre-literacia-mediatica-no-ambiente-digital>

Citação:

- Ammann, M. & Parente, C. (2017). Política em tempos de ressentimento e a literacia midiática como possibilidade de participação. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 81-92). Braga: CECS.

PABLO ANDRADA SOLA

pablo.andrada01@estudiant.upf.edu

UNIVERSIDAD POMPEU FABRA

PERCEPCIÓN VS REALIDAD EN EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL CHILENA

RESUMEN

Esta comunicación tiene como objetivo contrastar las percepciones sobre la educación mediática de los coordinadores pedagógicos de las licenciaturas de educación infantil en Chile con los contenidos de los cursos que se ofrecen. En una primera etapa se utilizó un cuestionario *online* para identificar la percepción que tienen los coordinadores sobre la educación mediática que se ofrece en sus licenciaturas. Posteriormente, se analizaron los programas de los cursos, utilizando las dimensiones de la competencia mediática, de Ferrés y Piscitelli (2012). Los resultados muestran que de 18 programas que supuestamente incorporaban el estudio de los medios de comunicación solo tres están relacionados directamente con la educación mediática. Se concluye que existe una percepción de que se estudian los medios cuando en realidad solo hay un reduccionismo de la educación mediática a la dimensión de la tecnología, dejando de lado las dimensiones del lenguaje y la estética, fundamentales para desenvolverse en entorno multimodal y multimedial.

PALABRAS CLAVE

Educación mediática; formación docente; educación infantil; currículo; planes de estudio

INTRODUCCIÓN

La Declaración Grünwald (Unesco, 1982), conocida por ser una de las primeras manifestaciones internacionales a favor de la educación mediática, es la única que incluye explícitamente la importancia de enseñar sobre medios de comunicación en los jardines infantiles.

Las recientes declaraciones han optado por utilizar términos genéricos para referirse a los niveles educativos donde debiera estar presente la

educación mediática. Se utilizan términos como sistema escolar, escuela y sistemas formales e informales de educación (Unesco, 2007; Comissão Nacional da Unesco et al., 2011; Fez declaration on media and information literacy, 2011).

Paralelamente, la mayoría de las propuestas sobre la inclusión de la educación mediática para los niños y jóvenes se centran en la secundaria y en la universidad, ocasionalmente en la primaria y casi nunca incluyen a la educación infantil.

Dos excepciones las encontramos en Portugal y en Chile, con el *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo & Guedes, 2014), realizado por investigadores del Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, de la Universidade do Minho, para el Ministerio de Educación Portugués y con talleres y guías de trabajo para la educación infantil del Consejo Nacional de Televisión (CNTV) de Chile. Ambas iniciativas gubernamentales parten de la convicción de que la educación mediática es un proceso progresivo que debe comenzar en los primeros años de vida.

En el caso de Portugal, el referencial consta de 11 temas que van desde comprender el fenómeno de la comunicación, pasando por los nuevos medios y tecnologías de la información y comunicación, los diferentes tipos de entretenimiento hasta desarrollar estrategias de comunicación a través de los medios. El documento se enmarca dentro de la educación para la ciudadanía, donde la educación para los medios comparte un lugar en el currículo, y también compite, con la educación ambiental para la sustentabilidad, educación del consumidor y la educación financiera, entre otras.

Para el caso de la enseñanza infantil, el referencial tomó en cuenta las *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Un ejemplo de propuesta de implementación del referencial para la educación para los medios en la educación infantil es el tema de Publicidad y Marcas, en el que dos de los descriptores para evaluar el aprendizaje de los niños son aprender a identificar un anuncio publicitario y ser capaz de crear una frase (*slogan*) para vender un producto (Pereira et al., 2014, p. 27).

En Chile, el departamento de Televisión Cultural y Educativa del CNTV realiza talleres de educación en medios audiovisuales para adultos en el que suelen participar educadoras de las instituciones estatales de jardines infantiles. Luego de realizar estos talleres, las educadoras se transforman en monitoras y que fomentan la enseñanza y el uso de los medios de comunicación en el centro educativo. El taller cuenta con dos módulos donde se explica en qué consiste la educación mediática, se abordan

aspectos básicos del lenguaje audiovisual y se realizan orientaciones para implementar la alfabetización televisiva a través de los noticiarios y la mediación parental.

Junto con estos talleres, el CNTV realizó la *Guía de educación en medios audiovisuales. ¿Qué ves cuando ves TV? Público infantil: 3 a 6 años* (CNTV, 2014), la cual realiza orientaciones a padres, tutores y mediadores para fomentar un visionado crítico de las pantallas en los niños. La guía se basa en cuatro de las cinco preguntas claves de alfabetización mediática del CML MediaLitKit, buscando generar aprendizajes respecto a ¿quién creó el mensaje?, ¿qué técnicas creativas se usan para llamar la atención?, ¿cuáles estilos de vida, valores y puntos de vista están representados u omitidos en los mensajes? y ¿cómo pueden diferentes personas entender este mensaje en forma distinta de cómo lo hago yo? (CNTV, 2014).

A pesar de estas iniciativas, la educación mediática suele estar ausente en los jardines infantiles, ya que el estudio de los medios de comunicación no se encuentra presente en las Bases Curriculares de Educación Parvularia chilena (Mineduc, 2001). Las únicas referencias son la lectura de noticias de diarios o ver reportajes en televisión por parte de los niños para facilitar la comprensión de la función informativa del lenguaje y la incorporación de los medios para facilitar la vinculación de los niños y niñas con su entorno.

La educación mediática está presente en el nivel secundario en Chile como uno de los temas a tratar en el curso de Lenguaje y Comunicación. En un estudio realizado por De Fontcuberta y Guerrero (2007), se concluye que el currículo en esta etapa se caracteriza por entregar una formación donde los medios de comunicación son vistos como un recurso para aprender otras materias o, en el mejor de los casos, por abordar aspectos aislados del estudio de los medios. Además, se constató que los estudiantes de secundaria producen mensajes mediáticos con escaso análisis crítico previo, generando una creación empobrecida. Respecto de la formación docente, la investigación señala que los profesores no han tenido una formación en educación mediática por lo que:

aquello que enseñan lo han obtenido principalmente mediante su propio esfuerzo o autoaprendizaje. Eso hace que la prensa sea el medio preferido por ser el más asequible y, si bien trabajan con la televisión, conocen muy poco el lenguaje audiovisual. (De Fontcuberta, 2009, p. 204)

Por el contrario, en la ciudad turca de Konya-Eregli los profesores de escuelas primarias sí habían recibido una formación en educación

mediática, pero ésta había sido insuficiente para llevarla al aula. Los docentes señalaron que su formación fue excesivamente teórica y carecían de herramientas didácticas para enseñar sobre medios de comunicación, “consideran que las clases de alfabetización son adecuadas en términos de contenidos, pero que las actividades son inadecuadas” (Sur, Ünal & Iseries, 2014, p.125).

El problema de la didáctica de los medios comience en la formación inicial. Un ejemplo es la Universidad de Cantabria donde se evaluó la alfabetización mediática de los estudiantes de educación infantil, primaria, secundaria y psicopedagogía. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes no conocían el concepto de alfabetización mediática y reconocieron no sentirse preparados para enfrentarse a los mensajes de los medios de comunicación (Cabero & Guerra, 2011).

En la agenda de París 2007 la Unesco señaló, en la recomendación seis, la importancia de que los *stakeholders* del sistema de educación, como los directores de escuelas y los coordinadores pedagógicos, asuman responsabilidades que permitan legitimar la educación mediática (Unesco, 2007). Un elemento fundamental para esta legitimación es que los responsables de la educación conozcan en qué consiste la enseñanza de los medios de comunicación, lo cual pareciera todavía lejano. En un estudio realizado en España se determinó que los coordinadores de los cursos relacionados con la comunicación y la educación confunden la educación mediática con la enseñanza de la Tecnología de la Información y la Comunicación, TIC, dando por supuesto que “ya existe una oferta docente que cubre la Educación Mediática, cuando lo que cubre es una de las dimensiones de esta competencia” (Masanet y Ferrés, 2013, p. 89).

Siguiendo la sexta recomendación de la Unesco, el presente estudio tiene como objetivo contrastar la percepción de los coordinadores pedagógicos de las licenciaturas de educación infantil en Chile acerca de la oferta de educación mediática que se entrega en sus cursos versus el contenido de los programas de los cursos, lo que asumiremos como “realidad”. Cabe señalar que reconocemos que esta “realidad” es parcial debido a la importancia de la forma en que se entregan los contenidos en el aula y el llamado currículo oculto.

METODOLOGÍA

Para cumplir el objetivo de esta investigación se aplicó un cuestionario *online* a los coordinadores pedagógicos con el fin de conocer su

percepción sobre la educación mediática que se entrega en la que eran responsables. Una vez aplicado el cuestionario, se les pedía que facilitaran los programas de los cursos que ellos mismos habían identificado como cursos que estudiaban los medios de comunicación.

El universo de esta investigación fueron las 46 licenciaturas de educación infantil que se ofrecieron en Chile en 2016. Se invitó a participar a los coordinadores pedagógicos de todas las licenciaturas, obteniendo respuesta positiva de 16 universidades. Sin embargo, solo 11 facilitaron los programas de los cursos, lo que constituye la muestra final y representa el 23% del universo.

La muestra no es representativa, pero sí nos permite dar cuenta de una tendencia de la formación docente en educación en medios en la educación infantil en Chile. De las 11 universidades que participaron en el estudio, ocho son de la capital del país, Santiago, y tres de regiones, específicamente de las ciudades de La Serena, Valparaíso y Talca. Los coordinadores fueron en su totalidad mujeres al igual que los estudiantes de las licenciaturas por lo que a partir de ahora se utilizará el sustantivo femenino al referirse a ellas.

En el cuestionario *online* también se les preguntó a las coordinadoras con qué finalidad se usaban los medios de comunicación en su licenciatura y si los medios eran estudiados de forma transversal. La pregunta específica que permitió la comparación entre percepción y realidad se refirió a identificar los cursos que estudiaban los medios de comunicación en la licenciatura, siendo cuatro el máximo que podían mencionar.

El resultado de la aplicación del cuestionario fue que 18 cursos estudiaban los medios de comunicación en las 11 universidades estudiadas. Luego, se solicitaron y analizaron los programas de estos cursos para determinar si se relacionaban directamente con la educación mediática. El análisis de los cursos fue realizado mediante un método inductivo utilizando la herramienta NVivo11, identificando párrafos que se vincularan con alguno de los indicadores de las seis dimensiones de la competencia mediática propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012). Para que un curso se relacionara directamente con la educación mediática se fijó el criterio de que el programa de estudio debía incluir referencias a al menos a tres de las seis dimensiones.

Esta propuesta incluye las dimensiones de uso de la tecnología, lenguaje, producción y difusión, ideología y valores, procesos de interacción y estética, contando con indicadores en los ámbitos de análisis y de expresión. Los referidos a la expresión dan cuenta de la necesidad de que para

ser competente mediático no basta con conocer y comprender los medios, sino que también es necesario aprovechar las posibilidades de expresión en un entorno con mensajes transmitidos por diferentes medios a la vez (multimedial) o de manera sucesiva (multimodal).

En ambos casos, los aspectos referidos a los aspectos formales de cómo se transmite el mensaje adquieren una gran importancia en la interacción emocional con las pantallas, ya que la razón es vulnerable a la emoción. “La competencia mediática exige, pues, el desarrollo de una capacidad crítica respecto al propio espíritu crítico, porque, como consecuencia del predominio del cerebro emocional sobre el racional, resulta más ajustado a la realidad referirse al ser humano como un animal racionalizador que como un animal racional” (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 79).

En el análisis se excluyeron los contenidos y estrategias de los cursos por considerar que no aseguran la apropiación de los temas referidos a la educación mediática y solo podían quedar en un nivel enunciativo, tal como se aprecia en la Tabla 1.

PÁRRAFO	SECCIÓN DE LA GUÍA DOCENTE	¿ES UN INDICADOR DE COMPETENCIA MEDIÁTICA?
Establecimiento de una comunidad de aprendizaje entre pares. Acceso igualitario y respetuoso al conocimiento y a la información a través de las TIC.	Contenido	No
Interactúa en comunidades virtuales de aprendizaje y el desarrollo profesional docente.	Aprendizaje Esperado	Sí

Tabla 1: Ejemplo de análisis

RESULTADOS

PERCEPCIÓN

Los resultados muestran una tendencia de las coordinadoras pedagógicas a percibir el uso de los medios de comunicación como un recurso didáctico y, en general, señalan que pocas veces son utilizados con propósitos más cercanos a la educación mediática, tal como se aprecia en el Gráfico 1. En dos ocasiones, al preguntar por el uso como tecnología educativa y como herramienta de comunicación, se señaló que se desconocía si se utilizaban los medios con esos propósitos.

Para ocho de las once coordinadoras los medios son usados siempre o muchas veces como un recurso para aprender otras materias. Esta alternativa no alcanza a configurar una educación mediática, puesto que se circunscribe al aprovechar la tecnología como un elemento motivador del aprendizaje.

Las alternativas de un uso relevante (siempre o muchas veces) de los medios como tecnología educativa y como herramienta de comunicación, solo fueron mencionados en dos ocasiones. Ambas constituyen posibilidades de manejo y comprensión de las características de los medios desde el hacer. El uso de los medios como objeto de estudio, el más cercano a una educación mediática, solo tuvo tres menciones relevantes, mostrando que no sería relevante en la formación de los futuros docentes.

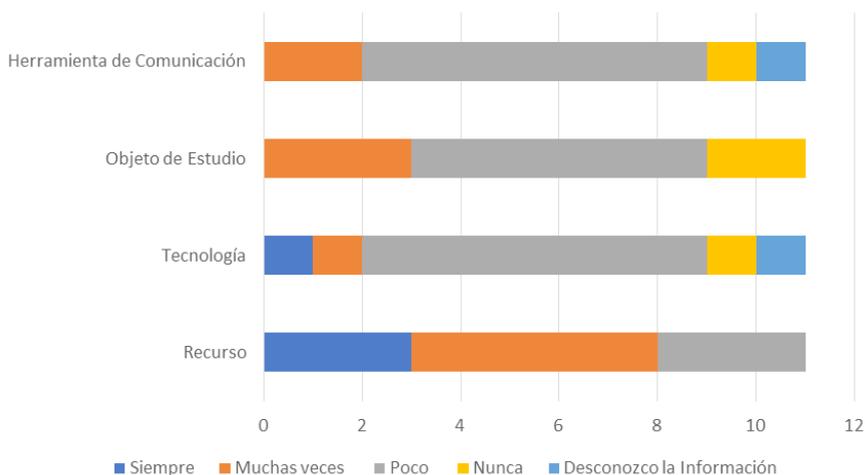


Gráfico 1: Uso de los medios en los cursos de licenciatura infantil en Chile

Ante la pregunta de si la educación mediática es abordada de forma transversal en el plan de estudios de la licenciatura, no existe una tendencia clara en la respuesta de las coordinadoras pedagógicas. En seis ocasiones se señaló que sí y en cinco que no, entregando distintos argumentos. Algunas expresaron respuestas genéricas mientras otras dieron una o más razones.

Las que señalaron que sí de forma genérica mencionaron que los medios en la están presente en la formación general, pedagógica y de la especialidad de la educación infantil. Además, se argumentó que son herramientas de uso permanente tanto a nivel de docentes como de estudiantes.

Un argumento más específico, mencionado tres veces, es que hay educación mediática porque existe un uso transversal de las TIC. En esa línea se señala que existe un trabajo *online* a través de las plataformas de la universidad, incluso en un caso se habla de que los estudiantes tienen un “sello tecnológico” porque además de la plataforma universitaria, usan blog y portafolios digitales.

En dos ocasiones se responde que hay transversalidad debido a la recopilación y análisis de noticias, lo que busca generar espacios reflexivos respecto de la contingencia. Finalmente, encontramos dos menciones a que la transversalidad está dada debido a la importancia que se da a la forma de comunicar información ya sea a través de los medios u oralmente con el apoyo de éstos.

Las cinco respuestas negativas apuntan a que los medios son solo un soporte para el profesor que colaboran en el proceso de formación y no constituyen un elemento relevante que atraviese la licenciatura. En un caso se mencionó que solo se pueden estudiar los medios si el profesor tiene interés en hacerlo. Se aclara que el uso de los medios va en aumento y que no se busca el uso de los medios con los niños en el aula.

Cabe mencionar que en las respuestas negativas se señala en un caso se incorporó un curso referido a la tecnología y en otro caso se menciona que en el rediseño curricular se eliminó un curso referido a uso de TIC, por lo que no vemos una tendencia respecto a incorporar este tipo de cursos.

PERCEPCIÓN VERSUS REALIDAD

La respuesta a la pregunta, “escriba el nombre de los cursos del plan de estudios que abordan el estudio de los medios de comunicación en su licenciatura (máximo 4)”, dio como resultados que en cinco licenciaturas no había cursos que estudiaran los medios, en una existía un curso, tres coordinadoras expresaron que contaban con tres cursos y dos dijeron que en su licenciatura había cuatro cursos, sumando un total de 18 cursos que supuestamente estudiaban los medios.

Al ordenar estos cursos según los temas que abordaban, encontramos que seis se refieren a las TIC, cinco al ámbito del lenguaje y la comunicación y nueve a otras materias tales como didácticas del teatro, de la ciencia y de las matemáticas.

El análisis de los programas de estos 18 cursos dio como resultado que solo los seis cursos referidos a las TIC contenían objetivos, aprendizajes esperados o evaluaciones relacionadas con la educación mediática. Sin embargo, solo la mitad de ellos cumplía con el mínimo de incorporar

al menos tres dimensiones de la competencia mediática, como se aprecia en la Tabla 2. La otra mitad solo hacía referencia a indicadores relacionados con la dimensión del uso de la tecnología. Por ello, de los 18 cursos que fueron percibidos que estudiaban los medios, solo tres se relacionan directamente con la educación mediática.

DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA	CURSO A	CURSO B	CURSO C	CURSO D	CURSO E	CURSO F
Uso de la tecnología	x	x	x	x	x	x
Ideología y Valores	x	x				
Producción y Difusión	x	x				
Procesos de Interacción	x					
Estética						
Lenguaje						

Tabla 2: Presencia de las dimensiones de la competencia mediática en los cursos de licenciatura infantil

Los párrafos que se relacionan con la dimensión del uso de la tecnología representan el 78% del total, lo que muestra una hegemonía de esta dimensión, tal como se aprecia en la tabla 3. A la vez, observamos la nula presencia de las dimensiones de la estética y el lenguaje en los párrafos detectados.

DIMENSIONES	PÁRRAFOS	PORCENTAJE
Uso de Tecnología	32	78%
Ideología y Valores	4	10%
Producción y Difusión	3	7%
Procesos de Interacción	2	5%
Lenguaje	0	0%
Estética	0	0%
Total	41	100%

Tabla 3: Dimensiones de la competencia mediática detectadas en las guías docentes según número de párrafos

PRESENCIA Y AUSENCIA EN LA REALIDAD

Los párrafos que hemos contabilizado se refieren solo a algunos indicadores de las dimensiones de la competencia mediática por lo que al interior de cada dimensión encontramos ausencias relevantes. A continuación, daremos cuenta de las presencias y ausencias detectadas.

En el caso de la dimensión del uso de la tecnología, la mayoría de los párrafos se refieren a que las estudiantes comprendan el papel de la tecnología en la sociedad y que sepan interactuar de manera significativa con los medios de comunicación. Como ausencias importantes encontramos la omisión de que las estudiantes manejen la comunicación multimodal y multimedial y la falta de referencias a que puedan desenvolverse en entornos hipermediales y transmediáticos.

La dimensión de la ideología y valores está presente a través de que las estudiantes desarrollen habilidades para contrastar la información de distintas fuentes, sin embargo, no hay menciones a detectar, precisamente, la ideología y los valores en los mensajes mediáticos ni a saber cómo se estructura la percepción de la realidad.

La presencia de la dimensión de la producción y difusión se reduce al conocimiento de cuestiones referidas al derecho de autor, pero existe una ausencia referida a que las estudiantes conozcan los sistemas de producción y difusión que tienen los medios de comunicación estatales, privados y comunitarios.

Finalmente, los procesos de interacción solo están presentes en la participación en comunidades virtuales de aprendizaje, dejando ausente aspectos tan relevantes como la autoevaluación de la dieta mediática, valorar los efectos cognitivos de las emociones en la interacción con las pantallas y conocer las posibilidades de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes, por ejemplo, la vulneración de la protección de los niños en la televisión.

CONCLUSIONES

La educación infantil se encuentra en un lugar secundario dentro de las preocupaciones de la educación mediática. En el caso de Chile solo está presente en el currículo del nivel secundario y su implementación no ha sido satisfactoria.

En las licenciaturas de educación infantil en Chile observamos una tendencia de las coordinadoras pedagógicas a percibir que el uso de los

medios se da en sus aulas como un recurso didáctico, lo que no constituye una educación mediática. Un poco más de la mitad de las coordinadoras de la muestra estudiada señaló que los medios de comunicación se estudian de forma transversal en la licenciatura e identificaron cursos que supuestamente estudiaban los medios.

El análisis de los programas de estos cursos nos muestra que en solo tres de ellos existe una relación directa con la educación mediática. Debido a este resultado, podemos concluir que hay una percepción de las coordinadoras pedagógicas de que los medios de comunicación son estudiados en la formación docente de la educación infantil cuando en realidad existe una ausencia de educación mediática, tal como se comprobó para en el caso español (Masanet & Ferrés, 2013).

Las coordinadoras serían obstaculizadoras de la formación docente en educación mediática debido a que muestran una confusión respecto del concepto de educación mediática, igualándolo y reduciéndolo a la dimensión tecnológica, lo que impide cumplir con la recomendación seis de la Paris Agenda de la Unesco.

El análisis de los programas de los cursos de las licenciaturas nos muestra que las asignaturas TIC se centran fundamentalmente en la dimensión de la tecnología de la competencia mediática y abordan aspectos marginales de la ideología y valores, los procesos de interacción y de la producción y difusión de los medios, omitiendo las dimensiones de la estética y el lenguaje.

Debido a todo lo anterior, proponemos generar planes de formación para las coordinadoras pedagógicas de las licenciaturas de educación infantil en Chile para transformarlas en legitimadoras de la educación mediática, cumpliendo así con la recomendación seis de la Unesco.

Posteriormente, se debieran modificar los programas de los cursos TIC, teniendo como primera tarea incluir las dimensiones del lenguaje y de la estética, lo que permitiría una mayor competencia mediática de las futuras docentes en un entorno multimedial y multimodal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CNTV, Consejo Nacional de Televisión de Chile. (2014). *¿Qué ves cuando ves TV? Público infantil: 3 a 6 años*. Recuperado de https://www.cntv.cl/cntv/site/artic/20160622/asocfile/20160622163410/educadores_3_a_6_a__os.pdf

- Cabero, J. & Guerra, S. (2011). La alfabetización y la formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XXI*, 14(1), 89-115. doi: 10.5944/educxx1.14.1.264
- Comissão Nacional da Unesco, Conselho Nacional da Educação, Entidade Reguladora para a Comunicação Social, Gabinete para os Meios de Comunicação Social, Ministério da Educação, UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento – Graça Simões, Universidade do Minho/ Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. (2011). Literacia dos media – Declaração de Braga. In S. Pereira (Ed.), Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania” (pp. 851-853). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- De Fontcuberta, M. (2009). Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos. *Comunicar*, 32, 201-207. doi: 10.3916/c32-2009-03-001.
- De Fontcuberta & Guerrero, C. (2007). Una nueva propuesta para la educación en medios. *Cuadernos de Información*, 20, 87-97.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. doi: 10.3916/C38-2012-02-08.
- Fez declaration on media and information literacy* (2011). Recuperado de <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>
- Masanet, M. J. & Ferrés, J. (2013). La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática. *Communication Papers*, 2(2), 83-90. Recuperado de <http://ojs.udg.edu/index.php/CommunicationPapers/article/view/73>
- Mineduc, Ministerio de Educación de Chile (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Salesianos. Recuperado de http://www.oei.es/historico/inicial/curriculum/bases_curriculares_chile.pdf
- Pereira, S.; Pinto, M.; Madureira, E. J.; Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.
- Sur, E.; Ünal, E. & Iseries, K. (2014). Creencias sobre alfabetización mediática en profesores y estudiantes de Educación Primaria. *Comunicar*, 42, 119-127. DOI: 10.3916/C42-2014-11.

Unesco (1982). *Declaración de Grünwald sobre la Educación relativa a los Medios de Comunicación*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_S.PDF

Unesco (2007). *Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education*. Recuperado de http://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf

Citação:

Andrada Sola, P. (2017). Percepción vs realidad en educación mediática en la educación infantil chilena. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 93-105). Braga: CECS.

MARIA GABRIELA BENEDETI

gabibenedeti@gmail.com

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E NOVAS TECNOLOGIAS: DOCUMENTÁRIO COLABORATIVO COM JOVENS E SENIORES

RESUMO

Este estudo tem como objetivo a produção de um documentário colaborativo, sobre o processo de criação de um guião para um futuro documentário, que evidencie a forma de interação e dinâmica entre as diferentes gerações participantes, nomeadamente, jovens e seniores, bem como as limitações e potencialidades encontradas no impacto das novas tecnologias da comunicação e, conseqüentemente, dos novos média nas relações intergeracionais. Assim, este artigo, procura conceptualizar a problemática da investigação e apresentar as etapas decorridas e seus respetivos resultados.

PALAVRAS-CHAVE

Relações intergeracionais; novas tecnologias da comunicação; novos média; documentário colaborativo; metalinguagem no documentário

INTRODUÇÃO: BREVE CONSIDERAÇÃO SOBRE A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Portugal vivencia, atualmente, o paradoxo do envelhecimento, fenómeno provocado pelo paralelismo entre o aumento do envelhecimento populacional e a diminuição da população jovem ativa (Fernandes, 1997). O cenário se agrava mediante análise dos indicadores relacionados à acessibilidade das novas tecnologias da comunicação (NTC) e literacia digital. Estes revelam que a inserção destes dispositivos é comum, principalmente, e quase que restritamente aos jovens e aos adultos mais novos. O escalão etário acima dos 65 anos é o que tem menor representatividade quanto à apropriação dos novos média, apenas 28% utilizam a internet (INE, 2016). Estes dois fatores exigem reestruturação, principalmente, a nível social e

tecnológico, de forma a fomentar as relações entre os indivíduos, nomeadamente entre aqueles que se encontram na base do problema, os jovens e os seniores, a fim de minimizar o distanciamento entre estas gerações.

O envelhecimento populacional leva a mudanças sociais entre as gerações, que são evidentes, por exemplo, na redução de espaços para a troca de afeto e de conhecimento. Esta situação gera um distanciamento entre as faixas etárias, principalmente, mediante aos mitos e estereótipos construídos por ambos os grupos (Beltrán & Gómez, 2013). Assim, “reposicionar o idoso no conjunto do sistema de relações intergeracionais constitui um imperativo democrático e um desafio político que as sociedades envelhecidas enfrentam” (Villaverde, Ferreira, Silva, Jerónimo & Marques, 2013, p. 13).

Além das alterações socioeconómicas desencadeadas pelo envelhecimento populacional, a emergência e a massificação das novas tecnologias da comunicação e, conseqüentemente, dos novos média, induz constante modificação a nível individual e social. Se por um lado as novas tecnologias da informação permitiram alterações sociais vantajosas, por outro lado, a estas novas tecnologias está associado uma série de transformações danosas, visto que a democratização tanto dos próprios dispositivos mediadores como da literacia necessária para a apropriação da infocomunicação ainda não é uma realidade global generalizada independente da classe social, gênero, idade e origem natural (Ferreira, 2004; Rodrigues, 1999).

As diversas transformações provenientes, sobretudo, das novas tecnologias da comunicação e da terceira fase da globalização afetam significativamente as relações intergeracionais. “O vínculo intergeracional contemporâneo, de uma forma geral, configura-se por meio de uma tensão decorrente da conciliação da ideia de diferença e homogeneização intergeracional” (Borges & Magalhães, 2011, p. 176). Portanto, a interação social e a dinâmica de aprendizagem, ou troca de conhecimento, entre diferentes gerações se faz elementar para que haja uma interação digital, que possa contribuir a curto, médio e longo prazo para toda a comunidade. Além do que, como as considerações obtidas no estudo realizado por Bjursell, a aprendizagem intergeracional deve ser um processo recíproco em que as gerações aprendem umas com as outras, em uma lógica de cocriação, assim, a autora atribui às diferenças o ponto de partida para a colaboração entre gerações (Bjursell, 2015).

A apropriação e utilização dos novos média acontece de forma transversal aos contextos sociais, mas também às relações, seja entre indivíduos da mesma geração ou entre gerações distintas (Melro & Oliveira, 2016). O acesso à internet em mobilidade aumentou de 35%, em 2012, para 72% em

2016, é um comportamento cada vez mais frequente no dia-a-dia dos portugueses, que superam, em determinados indicadores a média da União Europeia, como a participação nas redes sociais.

Os resultados obtidos por Neves e Amaro revelaram que em relação à utilização de computadores e telemóveis, as variáveis significativamente correlacionadas são idade e nível de instrução, assim, “quanto mais velhos e quanto menor o nível de instrução dos inquiridos, menos probabilidade tinham de usar estas duas tecnologias” (Neves & Amaro, 2015, p. 5). Entretanto, mostram o impacto positivo da utilização da internet e, consequentemente dos novos média, em relação à sociabilidade, bem-estar e capital social, “o que pode ter uma influência positiva no envelhecimento ativo e saudável” (Neves & Amaro, 2015, p. 4).

Lopes (2015) procurou compreender de que forma diferentes grupos geracionais (jovens, adultos e seniores) se apropriam dos meios de comunicação de massas. Foi possível compreender que os seniores preferem a televisão e declaram não saber utilizar a internet e algumas funções dos telemóveis, mas demonstraram-se interessados na aprendizagem e utilização desses meios.

Uma das constatações efetivadas por Pereira (2011), em *Novos Media e Relações Inter-geracionais*, foi que a utilização das tecnologias promoveu uma nova dinâmica entre as gerações familiares, uma vez que em todas as famílias entrevistadas foi destacado o uso das NTC e o desenrolar das conversas em volta dos dispositivos digitais. Não foi validada a afirmação de falta de autoridade nas relações de pais para filhos – estes alegaram que o respeito existe em qualquer circunstância.

No estudo de Neves e Amaro, sobre a utilização da internet pelos idosos, verificou-se que os telemóveis estão “associados à proximidade familiar, conveniência e diminuição do isolamento social e da solidão” e os computadores, por sua vez, estão associados à aprendizagem e à interação social (Neves & Amaro, 2015, p. 9). Foram obtidas noções positivas e negativas relacionadas aos novos dispositivos da comunicação e à internet. Os autores afirmam que os aspetos positivos são influência dos netos e, que por outro lado, os aspetos negativos são reforçados pelos média (Neves & Amaro, 2015).

A investigação “Gerações de ecrã em meio rural” evidencia resultados interessantes relativamente a resolução de problemas, encontrados pelos avós, com os novos média (televisão, computador, internet, telemóvel). O estudo revela a participação essencial no processo de aprendizagem dos avós por parte dos filhos e netos (Rego, 2013).

Para que haja uma contribuição significativa dos novos média sobre as relações intergeracionais, por exemplo em potencializar o laço afetivo entre as gerações e fortalecer estas relações, “é necessária uma constante reinvenção dos vínculos e das relações sociais e familiares que promovam as ligações intergeracionais” (Melro & Oliveira, 2016, p. 1193).

Mediante o papel dos novos média na formação e construção da consciência e identidade individual e coletiva, se faz necessário estimular o senso crítico, a noção de respeito, bem como a sensibilização para o envelhecimento como um processo natural da vida, aos jovens que são os indivíduos que consomem conteúdo dos novos média (portanto, estão expostos a estratégias de manipulação de massas e a conteúdos pejorativos e depreciativos à imagem dos sênior) e produzem conteúdos para os novos média (portanto, podem colaborar para reforçar estereótipos).

Assim, destaca-se a importância de encontros intergeracionais que promovam e facilitem a solidariedade interpessoal, a assistência mútua e a troca de conhecimento entre os seniores e os jovens, colaborando na desconstrução do etarismo e promovendo, democraticamente, a literacia mediática, intensificando os aspetos positivos das novas tecnologias da comunicação como mediadores da comunicação e relação intergeracional.

PERGUNTA DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS E VARIÁVEIS DO ESTUDO

A pergunta de partida inicial configura-se da seguinte forma: que estratégia colaborativa, intergeracional, deve ser adotada na construção de um guião para um documentário, sobre o impacto dos novos média nas relações entre seniores e jovens? Entretanto, e apesar de a eficiência da estratégia só poder ser avaliada mediante a produção do guião, esta pergunta deve ser respondida durante a estratégia de operacionalização da metodologia, portanto, após identificar uma estratégia apropriada para o desenvolvimento do projeto, procurar-se-á respostas para uma segunda pergunta relacionada à problematização da investigação, que configura-se em: como se relacionam jovens e seniores, através da mediação das novas tecnologias da comunicação e dos novos média, em um processo de criação colaborativo para o desenvolvimento de um guião?

Portanto, objetiva-se explorar e registar o processo criativo de um guião, para analisar de que forma o relacionamento é estabelecido entre os participantes do estudo mediante acesso e utilização das NTC e dos novos média, bem como perceber quais os aspetos subjetivos de cada indivíduo relacionados à problemática. Destacam-se, dessa forma, as

principais variáveis: comunicação, interação (homem-máquina) e produção colaborativa.

ABORDAGEM METODOLÓGICA E ESTUDOS EMPÍRICOS

A fim de assegurar adequadamente os fatores necessários para compreensão da problemática em questão, a presente investigação é baseada na abordagem metodológica qualitativa, que pode ser tida com uma estratégia de pesquisa que procura enfatizar palavras de uma forma, contrariamente à quantitativa, que prioriza a quantificação dos dados seguindo uma linha dedutiva (Bryman, 2012, p. 36).

A natureza da presente investigação é, essencialmente, descritiva, no entanto, como destacado por Bryman (2012), como prática comum nas investigações qualitativas, os pesquisadores não procuram unicamente descrever os resultados dos seus projetos, estão preocupados também na explanação dos dados obtidos e procuram descobrir o “como” e o “porquê” da problemática em questão. Assim, considera-se a influência da natureza explanatória na presente investigação, na medida em que, a segunda pergunta de partida desta pesquisa foi estruturada de forma a compreender como se comportam jovens e seniores em um processo de criação colaborativa de um guião, através das NTC e novos média.

A investigação é baseada na abordagem metodológica qualitativa e natureza descritiva. O enfoque da pesquisa concentra-se na metodologia exploratória e em uma fusão de investigação-ação e documentário interpretativo.

De acordo com Engel (2000, p. 3), a investigação-ação “pode ser aplicada em qualquer ambiente de interação social que se caracterize por um problema, no qual estão envolvidos pessoas, tarefas e procedimentos”, e caracteriza-se como cíclica e auto-avaliativa, portanto, requer uma constante monitoração dos resultados que vão sendo revelados a medida em que as práticas decorrem, para que, se necessário, recorra-se as alterações de sentido e direção na dinâmica de grupo.

Por outro lado, procurar-se-á trazer, enquanto instrumentos para a análise dos dados, o documentário que é o resultado empírico desta investigação. A parte essencial deste método consiste em considerar e relacionar diversas esferas da vida cultural dos indivíduos ou coletivos (Weller, Santos, Silveira, Alves & Kalsing, 2002).

TÉCNICAS E RECOLHAS DE DADOS

O inquérito por entrevista semiestruturada foi aplicado ao nível individual, a fim de se obter informações pessoais e de contexto social e mediático. As principais vantagens resumem-se ao nível de profundidade dos elementos em análise, além da flexibilidade de dispositivos que permitem a recolha dos testemunhos e conseqüentemente suas interpretações (Quivy & Van Campenhoudt, 1998).

Em seguida, utilizar-se-á de observação participativa com o preenchimento de diário de campo cuja as principais vantagens são a própria análise efetuada no momento em que os comportamentos são produzidos e a autenticidade dos dados, entretanto, por outro lado, a observação participativa revela-se frágil principalmente em relação à interpretação das observações (Quivy & Van Campenhoudt, 1998).

Por fim, seguir-se-á análise de conteúdos dos “documentos” produzidos, tanto o guião, elaborado pelos participantes, como o documentário sobre esse processo criativo. A instrumentação, portanto a criação, adaptação e validação dos instrumentos definidos, foi efetuada principalmente durante o estudo piloto, através do qual, percebeu-se uma necessidade de aplicar o inquérito por entrevista semiestruturada em mais dois indivíduos representantes das gerações em questão.

PROJETO EM ANDAMENTO

Este capítulo descreve as etapas do projeto que já foram realizadas e os resultados obtidos. Portanto, faz considerações sobre o estudo-piloto, a forma de seleção dos participantes, bem como as entrevistas semiestruturadas e, a análise de resultados das mesmas.

“À VOLTA DE UMA CONVERSA”: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO-PILOTO

O estudo piloto foi realizado como forma de adaptação e validação dos instrumentos para a recolha de dados elaborados, a partir de conhecimentos prévios necessários para responder a primeira pergunta de investigação e fortalecer o desenvolvimento do projeto final, minimizando os fatores que podem contribuir para o enviesamento ou insucesso da investigação.

O estudo foi realizado na Ilha Terceira, Açores, no dia 3 de março de 2017 e decorreu sobre as formas de diversão e socialização dos indivíduos

presentes. Contou-se com a participação de dois indivíduos jovens, uma mulher de 28 anos e um homem de 29 anos e, com dois indivíduos seniores, uma mulher de 85 anos e um homem de 87 anos. Vale ressaltar que os dois indivíduos seniores são um casal, ligados matrimonialmente, e são avós do jovem participante. Todos os três açorianos. Por outro lado, a jovem integrante não apresenta ligação familiar com nenhum dos outros indivíduos e tem nacionalidade brasileira.

A pré produção do documentário foi efetuada nos 10 dias anteriores e resumiu-se à obtenção dos recursos audiovisual, seleção dos participantes, elaboração dos instrumentos de recolha de dados (entrevista e diário de campo) guião para orientar o encontro e, por fim, a preparação da sala que sediou a reunião.

A produção iniciou durante a preparação da sala, portanto, durante os preparativos necessários a câmara principal esteve a gravar em alguns momentos. Entretanto, devido à capacidade de energia do equipamento, deu-se prioridade ao encontro em si. As filmagens foram feitas com uma Rollei Actioncam 415 posicionada no canto superior esquerdo da sala e uma Canon EOS 1200D, posicionada no centro da sala, entre os quatro participantes. Recorreu-se há gravação de áudio a partir de dois *smartphones*, já que não foi possível a obtenção de um equipamento profissional. Estes estiveram posicionados entre cada par de indivíduos.

De acordo com Wolsky (2005), durante a produção procura-se seguir o guião, entretanto, normalmente, as condições externas e pessoais dos indivíduos envolvidos determinam novos direcionamentos de produção, alterando os elementos do guião. Tal situação foi experienciada durante o estudo-piloto, pois, com a ausência dos outros quatro integrantes, o guião foi alterado drasticamente, prejudicando, sobretudo, a desenvoltura e a segurança da investigadora.

O ESTUDO PRINCIPAL: SELEÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

O grupo de estudo foi selecionado por conveniência e consiste em um grupo de pessoas que haviam estabelecido contato desde março, portanto, conhecidos entre si, através de um programa de voluntariado em que um grupo de jovens se prontificou a visitar os seniores do lar e do centro de dia do Patronato de Nossa Senhora de Fátima em Vilar, Aveiro. Tendo conhecimento sobre o grupo de pessoas, que se enquadravam nos critérios de seleção para o projeto em questão, entrou-se em contato para

perceber a disponibilidade e interesse dos indivíduos além das necessidades a serem providenciadas para efetuar os cinco encontros previstos pela estratégia de operacionalização.

Como já existia uma dinâmica entre estas pessoas e uma vez que todos os jovens demonstraram interesse em participar do projeto, o grupo foi formado pelos seis jovens e quatro seniores, indicados pela assistente social do centro de dia. Segue, na tabela abaixo, a apresentação dos integrantes por nome verdadeiro e idade, por grupo de jovens e grupo de seniores.

NOME	IDADE
Ângela Gaspar Carvalho	16
Bernardo Salgado Marques	16
Carolina Casqueira Carvalhosa	16
Mariana Venâncio	17
Raquel Ruela	17
Felipa Salomé Félix	15
António Ferreira Costa	99
Francisco Martins e Silva	84
Maria Clara Gamelas	85
Maria Madalena Duarte	85

Tabela 1: Grupo de estudo por nome e idade

As entrevistas semiestruturadas permitiram conhecer algumas características dos indivíduos do grupo e reconhecer fatores que por um lado assemelham-se e em outro distanciam-se. Assim, seguirá uma análise das entrevistas semiestruturadas.

Em relação aos seniores percebe-se que as relações mais íntimas atuais são de fato com seus familiares e com as pessoas do Centro de Dia de Nossa Senhora de Fátima, especialmente para a Clara, que vive no Lar anexado ao centro de dia. Madalena é a única que demonstrou ter relações pontuais e de mais proximidade a muitas pessoas, uma vez que dedica-se à visitação de doentes e solitários. Em relação aos jovens percebe-se a mesma dimensão de rede social, na medida em que estabelecem primordialmente relações de amizade entre familiares e no contexto escolar.

A maioria dos seniores demonstraram conhecer pessoas mais novas, mas cujo encontro acontece de forma casual. Clara foi bastante incisiva ao dizer que “agora, a mocidade não tem nada connosco, não quer

nada conosco” (Clara, 85). Mas relata que dificilmente sai do Patronato. Quanto aos jovens, todos se referem a alguma instituição ou mobilização que lhes coloque em contato com pessoas de outras gerações. Bernardo mencionou os Escoteiros e a Carolina falou sobre os encontros da Juventude Feminina de *Schoenstatt*. Mariana e Ângela mencionaram ter algum contato com os amigos dos avós e da mãe, respetivamente. As pessoas de outras gerações mencionadas por Bernardo, Carolina e Ângela têm uma diferença de no máximo 30 anos. Raquel e Salomé foram as únicas que mencionaram o contato com os seniores do Centro de Da de Vilar, a propósito do voluntariado ao qual se dedicam.

Clara e Madalena demonstraram alegria em poder ter relações com pessoas mais novas. Madalena afirmou que por vezes é difícil de aceitar determinadas alterações de comportamento e sobretudo, de crença, mas que procura não se prender a isto. Quanto aos jovens, todos relataram considerações positivas, afirmando a importância destas relações na troca de conhecimento, no resgate de histórias e na integração geracional, quer em laços familiares ou relações não parentais. Algumas das palavras ditas por eles:

Também devemos respeitar os mais velhos e devemos saber que somos parte Eles são parte de nós, nós somos parte deles. (Bernardo, 16)

Há sempre coisas que se transmitem entre as gerações que são muito importantes, tipo histórias. (Raquel, 17)

Porque com eles aprendemos muito e assim temos uma perceção do mundo diferente e que nos ajuda. (Mariana, 17)

Daqui uns anos, na altura deles, eu gostava de ter alguém como eu que estivesse lá e que me fizesse sorrir por pouco que seja. (Ângela, 16)

Acho que não vale a pena ver grupos separados. (Salomé, 15)

Acho que é uma coisa fundamental nós sentirmos à vontade para falar com pessoas de outras idades, porque de que outra maneira poderíamos aprender. (Carolina, 16)

Todos os participantes seniores possuem telemóvel. Com exceção do Francisco, são todos modelos não suportados por sistema operativo. Todos declararam utilizar o telemóvel pela função básica do aparelho, fazer e receber chamadas. Francisco é o único que utiliza o telemóvel para se divertir através de jogos e ferramentas audiovisuais. Os participantes jovens declararam utilizar o telemóvel com bastante frequência. A Raquel e a Ângela afirmaram em um tom negativo a utilização frequente do dispositivo.

De uma forma geral, as declarações nos remetem as afirmações apresentadas ao longo do corpo teórico, uma vez que todos os participantes jovens do grupo revelam utilizar o telemóvel com bastante frequência além de demonstrarem uma certa dependência do dispositivo em relação ao estilo de vida vivenciado por estes indivíduos.

Com exceção do António, todos os outros integrantes seniores, já acederam à internet e ainda o fazem, como a Clara que entra no Facebook através do seu tablete ou o Francisco que aciona o GPS através do seu telemóvel. Até mesmo a Madalena disse que pede ao neto para entrar em seu Facebook para ver as novidades. António disse que não tem necessidade de mexer na internet porque se ele precisar de qualquer coisa pode pedir informação aos netos ou aos filhos, mas que tem curiosidade às vezes de saber as condições meteorológicas. Os jovens todos utilizam frequentemente.

Clara e Madalena são as únicas que possuem perfil no Facebook. Em contrapartida, todos os jovens mencionaram pelo menos duas redes sociais que estão associados, Instagram e Facebook, sendo que todos preferem o Instagram. Raquel, Bernardo e Carolina falaram no Twitter. Quando foi pedido que fizessem uma análise entre os amigos do meio social e os amigos da rede, todos os jovens, sem exceção, mencionaram que “amigo” não seria a melhor definição, uma vez que nem se conhecem pessoalmente muitos dos contatos da rede.

Eu penso que os amigos são aqueles que nós estamos sem ser nas redes sociais. (Mariana, 17)

Todos os participantes seniores evidenciaram as alterações de uma época para outra. Mas todos fizeram declarações positivas e disseram considerar importante e vantajosas as alterações vivenciadas. Clara considera que será um bom caminho para a seguir: “Bem eu acho que isso tem, tem bom procedimento para o futuro”. Madalena mencionou as vantagens da partilha de eventos no Facebook, através de fotografias e vídeos, muitos amigos viram-na em publicações no Facebook. António diz:

eu acho que hoje o mundo é muito muito muito muito melhor. (Antônio, 99)

Já os jovens mencionam a importância na facilitação da comunicação, principalmente com os pais e na margem de liberdade que este fator proporciona e referem o acesso ao conhecimento como um ponto fulcral do contexto tecnológico atual.

CONCLUSÕES

Inicialmente vale ressaltar que o projeto encontra-se em desenvolvimento, portanto, os resultados empíricos serão providenciados mediante análise de todos os dados provenientes da entrevista semiestruturada, diário de campo e análise dos conteúdos do guião e documentário.

Em uma primeira estância, encontra-se fatores obtidos nas entrevistas que corroboram afirmações levantadas na revisão bibliográfica, nomeadamente a respeito da apropriação frequente das tecnologias da comunicação e no interesse de partilha por parte dos jovens e a apropriação tímida e restrita das novas tecnologias da comunicação, mas também certa curiosidade em aprender mais por parte dos seniores.

Notou-se a importância dos espaços, instituições e programas voltados para a integração intergeracional. Afinal, “programas intergeracionais nas comunidades, escolas e organizações podem beneficiar mutuamente os jovens e os idosos, independentemente dos laços familiares” (França, Silva, & Barreto, 2010, p. 521).

Estes fatores podem colaborar de forma positiva para o cenário das relações intergeracionais, se houver espaço para propostas de interação, uma vez que os jovens demonstram interesse na partilha de conhecimento e, por outro lado, os seniores demonstram interesse em aprender os mecanismos e o funcionamento dos novos dispositivos da comunicação.

Assim, a proposta de produção do documentário, assente na colaboração, torna-se, facilitada após execução do estudo piloto, mas, sobretudo, significativamente importante, uma vez que possibilita a criação coletiva intergeracional, através da partilha de informação e conhecimento, suportada pelas tecnologias da comunicação e dos novos média, contribuindo para a disseminação de conhecimentos digitais, bem como para minimização de estigmas e preconceitos socialmente estabelecidos, além da contribuição enquanto um conteúdo sobre intergeracionalidade para os novos média que promove a interação e a produção colaborativa intergeracional, facilitando o trabalho em equipa e a aceitação de divergências culturais e etária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán, A. J. & Gómez, A. R. (2013). La Intergeneracionalidad y multigeneracionalidad en el envejecimiento y la vejez. *Tábula Rasa*, 18, 278-294.
- Bjursell, C. (2015). Organizing for intergenerational learning and knowledge sharing. *Journal of Intergenerational Relationships*, 13(4), 285-301. doi: <https://doi.org/10.1080/15350770.2015.1108952>
- Borges, C. de C. & Magalhães, A. S. (2011). Laços intergeracionais no contexto contemporâneo. *Estudos de Psicologia*, 16, 171-177.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). Nova Iorque: Oxford University Press Inc.
- Engel, G. I. (2000). Pesquisa-ação. *Educar Em Revista*, 16(16), 181-191. doi: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5380/educar.v16i16.2045>
- Fernandes, A. A. (1997). *Velhice na sociedade. Demografia, família e políticas sociais em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Ferreira, G. B. (2004). Novos Media, experiência e identidade. In J. M. Santos & J. C. Correia (Eds.), *Teorias da Comunicação* (pp. 211-251). Covilhã: Estudos em Comunicação, Universidade da Beira Interior.
- França, L.; Silva, A. & Barreto, M. (2010). Programas intergeracionais: quão relevantes eles podem ser para a sociedade brasileira? *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 13(3), 519-531. Retirado de https://www.researchgate.net/profile/Lucia_Franca3/publication/277776583-Intergenerational_programs_how_important_are_they_to_brazilian_society/links/5573b93a08aeacff1ffca4be.pdf
- INE (2016, 21 de novembro). Sociedade da informação e do conhecimento. Inquérito à utilização de tecnologias da informação e da comunicação pelas famílias. Retirado de https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=250254698&DESTAQUESmodo=2
- Lopes, C. B. (2015). *Como se apropriam diferentes gerações de portugueses dos meios de comunicação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Melro, A. & Oliveira, L. (2016). Os novos *media* como mediadores e potenciadores de relações intergeracionais. In M. L. Martins & J. Veríssimo (Eds.), *Comunicação Global, Cultura e Tecnologia - Livro de Atas do 8.º Congresso SOPCOM* (pp. 1190-1196). Lisboa: SOPCOM/ESCS.

- Neves, B. B. & Amaro, F. (2015). A utilização da internet pelas pessoas idosas: Uma perspectiva crítica. Retirado de <http://bbneves.com/wp-content/uploads/2010/02/A-utilização-da-internet-pelas-pessoas-idosas-uma-perspectiva-crítica.pdf>
- Pereira, F. R. (2011). *Novos media e relacionamentos inter-geracionais*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Retirado de http://www.academia.edu/2980015/Novos_media_e_relacionamentos_intergeracionais
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva. Retirado de <http://www.fep.up.pt/docentes/joao/material/manualinvestig.pdf>
- Rego, A. N. A. L. (2013). *Gerações de ecrã em meio rural: Estudo dos novos media no quotidiano rural português de três gerações*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10773/11365>
- Rodrigues, A. D. (1999). Experiência, modernidade e campo dos media. Retirado de <http://chile.unisinos.br/pag/rodrigues-adriano-expcampmedia.pdf>
- Villaverde, M. C.; Ferreira, P. M.; Silva, P. A. da; Jerónimo, P. & Marques, T. (2013). *Processos de envelhecimento em Portugal. Usos do tempo, redes sociais e condições de vida*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Weller, W.; Santos, G.; Silveira, R. L. L. da; Alves, A. F. & Kalsing, V. S. S. (2002). Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. *Sociedade e Estado*, 17(2), 375-396. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922002000200008>
- Wolsky, T. (2005). *Video Production Workshop*. San Francisco: CMP Books, CMP Media LLC.

Citação:

Benedeti, M. G. (2017). Relações intergeracionais e novas tecnologias: documentário colaborativo com jovens e seniores. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 106-118). Braga: CECS.

LUÍS BONIXE & SÓNIA PACHECO

luis.bonixe@gmail.com; sonia.cris.pch@gmail.com

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE. CIC. DIGITAL / ETAPS/
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. JOÃO I DA BAIXA DA BANHEIRA**

APRENDER COM O SOM – EXPERIÊNCIAS DE RÁDIO NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR

RESUMO

Desde a Declaração de Grunwald (1982) que se conhece a importância de trabalhar a educação para os média em todos os níveis de ensino, inclusivamente no pré-escolar. Enquanto parte da educação para a cidadania, trabalhar os média na escola representa um caminho para conhecer e analisar criticamente o mundo. O objetivo do presente artigo é fazer uma abordagem às potencialidades da rádio enquanto meio que, possuindo determinadas características, pode ser utilizado em contextos educativos, nomeadamente do ensino pré-escolar. Partindo da realização de três programas de rádio com crianças com idades entre os três e os seis anos, sublinhamos a importância de trabalhar a educação para os média neste nível de ensino e de como esse trabalho potencia a aquisição de conhecimentos e aprendizagens de modo motivador, criativo e crítico. A realização dos programas de rádio representou uma oportunidade para o trabalho em grupo, colaborativo e análise crítica do quotidiano das crianças ao mesmo tempo que significou um espaço de conhecimento sobre os média em geral e da rádio em particular.

PALAVRAS-CHAVE

Pré-escolar; rádio; som

INTRODUÇÃO

Mesmo numa fase prematura da nossa vida, os média e a tecnologia estão presentes em vários momentos. A rádio não é exceção, até para crianças em idade pré-escolar, que a escutam, por exemplo, no percurso de automóvel para o jardim de infância. No entanto, a rádio tem esquecido os mais novos (Delorme, 2014; Prot, 1997), não obstante a interessante inversão ocorrida nos últimos dois anos com a criação em Portugal de projetos como a Rádio Miúdos ou a Rádio Zig-Zag.

Embora não se referindo ao meio radiofónico, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2016) mencionam o papel dos média como veículos de conhecimento do mundo e enquanto agentes de formação.

Consideramos que, pelas suas características, baseadas no som, a rádio tem um papel importante a desempenhar junto dos mais novos e em particular na faixa etária das crianças que frequentam o ensino pré-escolar. Entre outras razões, por ainda não terem adquirido conhecimentos ao nível da leitura e da escrita convencionais, a rádio é um excelente veículo para as crianças se conhecerem através do relato, estimularem a criatividade através do conto e reconto e conhecerem o mundo a partir da oralidade.

O presente artigo explora as potencialidades da rádio enquanto meio de comunicação, baseando-se nas suas características de oralidade e sonoridade e partindo do pressuposto de que a sua utilização em contextos educativos contribui para as aprendizagens, para estimular a criatividade e o sentido crítico sobre o mundo e os média. No artigo, abordaremos o modo como essas potencialidades da rádio podem ser levadas para uma sala de jardim de infância partindo de um caso prático de elaboração de programas de rádio com crianças em idade pré-escolar.

A EDUCAÇÃO PARA OS MÉDIA NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR

A importância de trabalhar a educação para os média e a literacia tecnológica em contexto educativo tem sido notada por vários autores (Peireira, 2013; Lopes, 2011; Pinto, Pereira, Pereira & Ferreira, 2011) enquanto forma de educar para a cidadania e ter uma atitude crítica face aos conteúdos mediáticos aos quais estamos diariamente expostos.

No caso específico do ensino pré-escolar, encontramos referências à importância de trabalhar estas questões relacionadas com a educação para os média desde, pelo menos, 1982, quando foi emitida a Declaração de Grunwald (Unesco, 1982). De acordo com este documento, a educação para os média deve ser uma missão com início logo a partir do ensino pré-escolar. Nesse sentido, refere o documento, devem ser lançados e apoiados programas integrados de educação para os média que se estendam desde a educação pré-escolar até à universidade e à educação de adultos, com o propósito de desenvolver o conhecimento, as competências e as atitudes que encorajem o crescimento da consciência crítica e, conseqüentemente, uma maior competência entre os utilizadores dos meios eletrónicos e impressos. A educação para os média é vista como um passo importante

para as crianças adquirirem e desenvolverem a sua capacidade crítica acerca do meio em que vivem.

Olhando em particular para o caso português, encontramos outras referências sobre a importância de adotar práticas de educação para os média em contexto do ensino pré-escolar. Em 2011, o Conselho Nacional de Educação emitiu uma *Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática* (Recomendação n.º 6/2011) e nela se refere que “o CNE apoia as iniciativas de Educação para a Literacia Mediática para todos” (5 – Recomendações) e recomenda “que se promova a Literacia Mediática entendida como um conjunto de saberes e capacidades relativos às três dimensões de acesso, compreensão crítica e utilização criativa e responsável” (5 – Recomendações).

Um dos documentos mais importantes nesta matéria foi produzido em 2014 por um grupo de professores e investigadores portugueses e coordenado a partir da Universidade do Minho. Nesse documento, designado de *Referencial de Educação para os Média*, é referido que as práticas de educação para os média devem ter um carácter progressivo “desde a educação pré-escolar até aos ensinamentos básico e secundário” (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo & Guedes, 2014, p. 3). O documento alerta para a necessidade de serem adotadas metodologias diversificadas na medida em que se trata de uma matéria “transdisciplinar da Educação para a Cidadania” (Pereira et al., 2014, p. 7). No Referencial são sugeridos 12 temas de atividade, a saber: 1. Comunicar e informar; 2. Compreender o mundo atual; 3. Tipos de Média; 4. As TIC e os ecrãs; 5. As redes digitais; 6. Entretenimento e espetáculo; 7. Publicidade e marcas; 8. Produção e indústria/ profissionais e empresas; 9. Os Média como construção social; 10. Audiências, públicos e consumos; 11. Liberdade e ética, direitos e deveres; 12. Nós e os Média. Em cada um destes temas, encontramos subtemas e respetivos objetivos.

Relativamente ao ensino pré-escolar, o *Referencial* considera um conjunto de competências a adquirir e que se relacionam com os objetivos dos descritores. A lista é vasta, mas destacamos alguns aspetos que nos parecem mais relevantes para o propósito do presente artigo. Assim, é referido o contributo da Educação para os Média para aprender a expressar ideias, aprender que a comunicação implica ouvir o outro, aprender a comunicar um acontecimento ou uma opinião, ganhar interesse pela atualidade e pelo mundo que o rodeia.

No documento, nota-se também a preocupação de potenciar as aprendizagens sobre os diversos tipos de meios de comunicação. Assim, encontramos referências à importância de falar sobre os média em casa ou identificar os diversos tipos de canais. Em relação ao ensino pré-escolar, o

Referencial está, no entanto, muito centrado na televisão e nos ecrãs, pouco se referindo aos jornais e ignorando a rádio. O capítulo das tecnologias é também importante para a educação pré-escolar fazendo referência ao tempo de uso de dispositivos tecnológicos e para que tipo de atividades são utilizados. Entre vários outros aspetos que o documento contempla para o ensino pré-escolar, sublinhamos ainda as atividades de produção de conteúdos (mais uma vez apenas em vídeo e impressos).

O *Referencial para a Educação para os Media* torna-se assim um documento orientador de práticas no ensino e que contempla também a educação pré-escolar que é, aliás, adotado pelas atuais *Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2016), que desenvolveremos adiante.

OS MÉDIA NAS OCEPE

No sentido de perceber melhor como podem ser adotadas práticas de educação para os média no ensino pré-escolar português, consideramos relevante lançar um olhar mais detalhado sobre as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) sublinhando o que nelas é referido em relação a esta matéria.

Nesse sentido, percebemos que no documento de 1997 (entretanto substituído em 2016) começou por se fazer referência ao uso das novas tecnologias de informação e à educação para os média na Área da Expressão e da Comunicação (Ministério da Educação, 1997). Considera a Educação para os Média como uma componente da Formação Pessoal e Social e de Conhecimento do Mundo, encara os meios audiovisuais como uma forma de expressão individual e coletiva, contempla o “uso crítico” dos meios audiovisuais desde o ensino pré-escolar, enfatizando o papel da televisão e propondo uma análise sobre a influência deste meio na vida das crianças.

Nessa perspetiva, considera-se ainda no documento que contar “notícias” das suas vivências possa constituir-se como uma forma de perceber a função informativa da linguagem. As OCEPE de 1997 sublinhavam ainda o facto de os média poderem ser espaços para a combinação com outras formas de expressão, como a pintura, o desenho ou as expressões. Em relação às novas tecnologias e à informática, refere o seu uso numa perspetiva de apoio a outras atividades, como sejam a música, a arte, a escrita ou a matemática.

As OCEPE de 1997 foram substituídas pelo documento de 2016 e que se encontra atualmente em vigor. No entanto, em relação à Educação para

os Média, consideramos que o documento atual não é tão ambicioso, uma vez que alguns dos aspetos anteriormente contemplados desaparecem ou adquirem uma relevância menor.

Assim, as OCEPE de 2016 enfatizam a dimensão tecnológica, olhando em particular para a literacia tecnológica e não apenas para as tecnologias de informação e comunicação. Os média estão incluídos na Área do Conhecimento do Mundo, que por sua vez integra as aprendizagens relacionadas com o “mundo tecnológico e utilização das tecnologias” (Ministério da Educação, 2016, p. 88). É neste subponto que encontramos as referências aos meios de comunicação social, incluindo uma ligação para a página dedicada à Educação para os Média do *site* do Ministério da Educação que aponta para o *Referencial de Educação para os Média*, a que já fizemos referência no presente artigo.

Nas OCEPE de 2016 parte-se do princípio de que hoje em dia as crianças contactam com instrumentos e técnicas complexas e têm acesso, através dos média e das tecnologias digitais, a saberes sobre realidades mais distantes que também fazem parte do seu mundo e de que, gradualmente, se vão apercebendo e apropriando. Por isso se incluem nesta área as ferramentas ligadas às tecnologias e meios de comunicação e informação (Ministério da Educação, 2016, p. 88).

O documento é claro quanto ao propósito deste ponto, pois claramente se percebe que procura dar ênfase a um conjunto de aprendizagens sobre a tecnologia no seu sentido mais amplo e não especificamente aos meios de comunicação social. “Os recursos tecnológicos fazem hoje parte da vida de todas as crianças, tanto em momentos de lazer (brinquedos tecnológicos, computadores, *tablets*, *smartphones*, televisão, etc.), como no seu quotidiano (batedeira elétrica, aquecedor, secador de cabelo, códigos de barras, lanternas, etc.)” (Ministério da Educação, 2016, p. 95).

Assim, no ponto que é especificamente dedicado aos média, faz-se uma vez referência a um meio de comunicação, no caso a Televisão. Raramente se fala nos jornais e a rádio é ignorada, tal como a publicidade ou as notícias.

As novas OCEPE focalizam-se na forma e menos no conteúdo. Encaram a tecnologia do ponto de vista meramente instrumental e utilitário e no seu sentido mais lato e não enquanto espaço de mediação e de conhecimento. É referido que as aprendizagens sobre esta matéria são alcançadas quando as crianças identificam tecnologia no seu quotidiano (semáforos, batedeiras), quando utilizam o computador para recolher informação ou reconhecem condições de segurança na utilização de tecnologia. Sugere a

criação de *robots* ou máquinas. O papel do educador de infância, de acordo com as OCEPE de 2016, passa, assim, pela criação de um ambiente favorável ao conhecimento e uso de tecnologias.

Se é verdade que estes instrumentos da vida quotidiana das crianças são, de facto, tecnológicos, não é menos verdade que não estaremos perante dispositivos mediáticos, que, do nosso ponto de vista, faria mais sentido abordar de um modo crítico. Raramente isso sucede. Identificamos no documento duas atividades como sejam o diálogo entre crianças sobre o programa favorito de TV e o uso do computador e das suas potencialidades. A este propósito, refere-se nas OCEPE de 2016 que “as tecnologias exercem uma forte atração sobre as crianças e desempenham um papel importante na sua vida diária, importa que estas, desde cedo, sejam apoiadas a fazer uma “leitura crítica” dessa influência, a compreender as suas potencialidades e riscos e a saber defender-se deles” (Ministério da Educação, 2016, p. 96).

É ainda feita uma referência à importância de as crianças não serem apenas consumidoras, mas também produtoras e que isso lhes permitirá alargar os seus conhecimentos e perspetivas sobre a realidade.

A RÁDIO E A INFÂNCIA

Na atualidade estamos muito longe do cenário vivido nas primeiras décadas da radiodifusão quando os programas infantis eram uma constante na programação da rádio um pouco por toda a Europa (Prot, 1997) e também em Portugal (Santos, 2005; Maia, 1995).

Com o aparecimento da televisão, a rádio foi perdendo protagonismo junto dos públicos mais jovens por não conseguir concorrer com géneros televisivos, como sejam, sobretudo, os desenhos animados. A rádio foi progressivamente abandonando as faixas etárias mais jovens da população.

Esta é a realidade em Portugal no início da segunda década do século XXI, analisando as grelhas de programação das principais rádios portuguesas (Antena 1, Renascença, Comercial e RFM). Embora seja de referir alguns projetos recentes que aparecem aproveitando, sobretudo, a migração do meio radiofónico para um ambiente digital e com isso fazem uso de um conjunto de potencialidades que a rádio tradicional não pode oferecer.

Assim, em 2015 foi criado o projeto Rádio Miúdos. Uma webrádio com programação voltada para as crianças com idade até aos 12 anos. Autointitula-se a primeira rádio para crianças em língua portuguesa. Transmite unicamente via *online*, sendo também possível descarregar uma aplicação

para dispositivos móveis. Emite 24 horas por dia e tem uma programação variada que inclui histórias, música, entrevistas, notícias, etc.

Mais recentemente, em 2016, o operador público de rádio lançou também um projeto dirigido às audiências mais jovens. A Rádio ZigZag emite em várias plataformas, como através da internet, de aplicações móveis e nos canais por cabo dos serviços Meo e Zon. Tem uma programação musical, histórias, programas didáticos, pequenos concursos, notícias, etc.

Também a Rádio Comercial iniciou em setembro de 2016 um pequeno espaço dedicado ao público infantil designado de “Chichi Cama”, no qual artistas portugueses cantam canções de embalar. A mesma rádio mantém na sua programação um outro pequeno espaço designado de “Eu é que sei” no qual coloca questões a crianças sobre temas da atualidade.

O PROGRAMA DE RÁDIO

Apesar de, como vimos no ponto anterior do presente artigo, a rádio profissional não dedicar muito do seu espaço a um público em idade pré-escolar, consideramos que o meio radiofónico apresenta características que se baseiam na expressividade sonora, que contribuem para a aprendizagem das crianças e estimulam a sua criatividade.

Nesse sentido, foram realizados três programas de rádio (Tabela 1) com crianças em idade pré-escolar do Agrupamento de Escolas D. João I da Baixa da Banheira, no concelho da Moita e cuja experiência detalharemos nos próximos pontos deste artigo.

A preparação para a gravação dos programas de rádio foi precedida de momentos de organização, estruturação e escolha de temas e conteúdos a abordar no programa. Os grupos de crianças trabalharam em conjunto com as educadoras de infância para construírem um guião de temas, canções, conteúdos e definição de papéis a atribuir a cada um dos elementos do grupo.

Numa primeira abordagem à Educação para os Média, as educadoras introduziram a discussão e o debate sobre o que é a Rádio, qual a sua função na nossa comunidade, onde ouvimos rádio e porque ouvimos rádio. Foi, deste modo, promovida uma reflexão coletiva e individual sobre alguns hábitos e rotinas das famílias associando-os a termos técnicos e próprios deste meio de comunicação.

TEMA DO PROGRAMA	NÚMERO DE CRIANÇAS ENVOLVIDAS	DURAÇÃO DO PROGRAMA	PREPARAÇÃO DO PROGRAMA	OBSERVAÇÕES
Multiculturalidade	20	08:58	-Abordagem sobre o que é a Rádio e a sua função - Definição do tema	Emitido no dia 13 de Fevereiro na Rádio Zig Zag
Experiências científicas	24	11:58	- Construção de um guião - Definição da função de cada um dos intervenientes	Emitido no dia 13 de Fevereiro na Rádio RDS – Seixal
Rádio	20	07:44		Disponibilizado <i>online</i> .

Tabela 1: Temáticas do programa dos programas de rádio

A audição de diferentes programas de rádio permitiu que os grupos de crianças tomassem consciência da necessidade de que um programa de rádio deve ter um tema, uma linha condutora que, neste caso, deveria refletir o trabalho desenvolvido em cada uma das salas de jardim de infância, mais precisamente, a “Multiculturalidade”, “Experiências Científicas” e “A Rádio”. Após a definição do tema, foi lançado o desafio de construir um guião no qual se iria esmiuçar o tema escolhido, ou seja, definir que histórias iriam contar e que música as iria acompanhar. O passo seguinte passou pela definição dos intervenientes e que funções iriam desempenhar no programa de rádio.

A pesquisa foi concretizada através da audição de programas, da visita de estudo a uma rádio local para aferir *in loco* sobre o papel de cada um dos intervenientes: o jornalista, o locutor e o animador. O conhecimento sobre quem faz Rádio ajudou a atribuir papéis e funções aos diferentes elementos do grupo de crianças, refletindo sobre o perfil e características de cada um para desempenhar com sucesso essas funções.

Com as etapas concluídas, a gravação dos programas concretizou-se nas respetivas salas de atividades e contou com a participação de 64 crianças no total (três grupos, dois com 20 e um com 24 crianças).

O QUE SE APRENDE COM UM PROGRAMA DE RÁDIO

As áreas de conteúdo definidas nas OCEPE devem ser enquadradas numa abordagem transversal nos diferentes temas que venham a ser trabalhados no pré-escolar. A Educação para os Média, e neste caso em

específico a Rádio, possibilita a capacitação para um conjunto de saberes transversais que abrangem as diferentes áreas de conteúdo. A pesquisa na internet, a audição de programas e conseqüente reflexão sobre os mesmos, a reconstrução de histórias e vivências cruzam diferentes conteúdos e domínios definidos neste documento orientador. Conseqüentemente, verificámos com esta experiência a construção de conhecimento individual e coletivo fomentando a literacia mediática, o pensamento crítico e criativo através da exploração do meio radiofónico e de exercícios práticos (realização dos programas) em idades cada vez mais precoces. As crianças aprenderam a ouvir a Rádio, a questionar o som, como chega a Rádio à escola, onde se faz e quem faz a Rádio.

As crianças que participaram na gravação dos programas manifestaram um interesse crescente sobre o tema e sobre o meio radiofónico, o que ajudou a desenvolver e refinar as capacidades de comunicar e de expressar as suas histórias, experiências e vivências com a consciência que os contributos de todos são importantes para a comunidade escolar (perspetiva micro) e para a sociedade (perspetiva macro). Ao produzir um programa de rádio e todas as etapas que envolveram essa produção, desde a construção do guião de alinhamento à atribuição de funções de locutor, jornalista ou animador, as crianças aprenderam a trabalhar em equipa, a conceptualizar que todos vivemos numa sociedade onde a comunicação é essencial e faz parte do nosso dia-a-dia.

O envolvimento do grupo de crianças nesta atividade originou ainda momentos de autoconsciência das dificuldades e necessidades individuais de aprendizagem, como por exemplo dificuldades na articulação de determinados fonemas ou na capacidade de ouvir os outros. A perceção das dificuldades e das necessidades fomentou, quer nas crianças quer nas educadoras de infância, uma adequação refinada e cirúrgica sobre as necessidades de intervenção nas áreas definidas como prioritárias. O mote para novos desafios estava lançado e com ele a possibilidade de novas oportunidades educativas para concretizar aprendizagens efetivas com um envolvimento global do grupo de crianças.

NOTAS FINAIS

Enquanto construtores da realidade, os meios de comunicação não devem ser dissociados dos processos de aprendizagem, mesmo tratando-se dos primeiros níveis de ensino. Compreender os média é, como vimos, uma parte da educação para a cidadania e, por esse motivo, faz sentido que

integre as estratégias de educação logo a partir do ensino pré-escolar. Os meios de comunicação, quer sejam os tradicionais ou os digitais, estão presentes no quotidiano de todos nós, incluindo, como é natural, das crianças. Por essa razão, consideramos relevante olhar para os média com intencionalidade educativa, seja para os conhecer e assim ter deles um olhar crítico, seja para que através deles as crianças se possam expressar e combinar com outras aprendizagens.

É essencial aprender desde o pré-escolar a expressar ideias, a escutar os outros, a comunicar, a relatar acontecimentos, experiências, enfim a ser um cidadão ativo, crítico e criativo e os meios de comunicação podem ser bons instrumentos para levar estas aprendizagens à prática.

Após a realização dos programas de rádio que descrevemos no presente artigo, foi possível verificar que as crianças envolvidas exploraram as suas experiências recentes recontando vivências, histórias e interpretando o que viram, ouviram e sentiram durante as atividades. Este momento de produção promoveu não só o pensamento crítico, através da realização de um exercício prático, mas também ajudou a que as crianças pudessem, ao ouvirem-se a si próprias, avaliar a sua prestação, perceber dificuldades, por exemplo, em termos de linguagem oral. Esta avaliação em grande grupo e individualmente permitiu a definição de estratégias no sentido de ajudar as crianças a conhecer o meio Rádio e a aperfeiçoar as capacidades de comunicação e de expressão.

Os grupos de crianças realizaram aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo reforçando o carácter transversal das mesmas e o modo holístico como o processo de ensino e aprendizagem deve ser encarado. As competências de questionar, pesquisar, planear, aplicar e avaliar foram apenas algumas que este desafio de reflexão prática promoveu.

Todo o trabalho desenvolvido ajudou a que os intervenientes no processo pudessem olhar para cada um e para o todo tendo no horizonte a construção de conhecimento individual e coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Delorme, M. (2014). Radio for children. Retirado de <http://www.unesco.org/new/en/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/world-radio-day-2013/youth-radio/radio-for-children/>

- Lopes, P. (2011). *Educação para os media nas sociedades multimediáticas* (Working Paper n.º 108/2011). Retirado de http://cies.iscte-iul.pt/destaques/documents/CIES-WP108_Lopes.pdf
- Maia, M. (1995). *A Telefonía*. Lisboa: Círculo dos Leitores.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Pereira, S.; Pinto, M.; Madureira, E. J.; Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de educação para os Media para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia. Retirado de http://www.dgisd.min-edu.pt/educacaocidadania/data/educacaocidadania/educacao_media/referencial_de_educacao_para_os_media_aprovado.pdf
- Pereira, S. (2013). More technology, better childhoods? The case of the Portuguese 'One Laptop per Child' programme. *Communication Management Quarterly*, 29, 171-198. doi: 10.5937/comman1329171P
- Pinto, M.; Pereira, S.; Pereira, L. & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os Media em Portugal – Experiências, actores e Contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social. Retirado de <http://bit.ly/2kQVw2x>
- Prot, R. (1997). *Dictionnaire de la Radio*. Paris: INA.
- Santos, R. (2005). *As vozes da rádio 1924-1935*. Lisboa: Caminho.
- Unesco (1982). *Grunwald Declaration on Media Education*. Retirado de http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF

OUTRAS REFERÊNCIAS

Recomendação n.º 6/2011, de 30 de dezembro, Ministério da Educação e Ciência & Conselho Nacional de Educação, República Portuguesa.

Citação:

Bonixe, L. & Pacheco, S. (2017). Aprender com o som – experiências de rádio no ensino pré-escolar. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 119-129). Braga: CECS.

MARIA INÊS PEIXOTO BRAGA

inesbraga@iscap.ipp.pt

**INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO
– POLITÉCNICO DO PORTO | CENTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS
E SOCIAIS DO POLITÉCNICO DO PORTO – CEOS.PP | CIC.DIGITAL**

LITERACIA DA INFORMAÇÃO: DIAGNÓSTICO E PROPOSTAS DE MELHORIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR

RESUMO

Esta comunicação resulta de uma investigação de Doutoramento levada a cabo numa escola superior politécnica portuguesa sobre a formação para a Literacia da Informação (LI), sobre competências desenvolvidas nos estudantes e práticas de ensino adotadas, sendo que parte significativa destes dados não foi integrada na referida tese. O objetivo geral é averiguar se a formação superior contribui para o aumento dos níveis de LI dos estudantes do ensino superior politécnico, e alguns dos objetivos específicos são: analisar a perspetiva de estudantes e docentes sobre a LI, bem como as estratégias pedagógicas e a formação para LI.

Uma revisão da literatura sobre LI, incidindo em referenciais de LI internacionais e estudos sobre o tema, nomeadamente boas práticas pedagógicas, suporta teoricamente este estudo. Quanto ao estudo empírico, recorre-se a metodologias qualitativas e quantitativas, dando-se relevo à perceção de docentes, coordenadores das oito licenciaturas e detentores de conhecimentos profundos sobre as mesmas, os quais testemunharão sobre o ensino-aprendizagem da LI, sobre a presença, relações e impactos das TIC e dos média neste processo. Para além dos dados obtidos através da técnica de recolha de dados adotada – a entrevista semiestruturada ministrada aos coordenadores –, interpretar-se-ão e cruzar-se-ão esses dados com outras informações pertinentes, recolhidas junto de docentes e estudantes, através do inquérito por questionário. Através destas visões cruzadas, pretende-se fazer o diagnóstico de uma realidade tão importante, e ainda que a hipótese de que a formação recebida ao longo da licenciatura melhora as competências de LI se revele válida, a média da avaliação dos resultados de um teste de LI aplicado aos estudantes é negativa.

Ora, perante resultados preocupantes, pretende-se perspetivar atuações futuras, potenciadoras de melhores resultados, através de boas práticas porque formar, com êxito, estudantes para a LI equivale a contribuir para que sejam cidadãos melhor in/formados, livres, responsáveis, críticos e participativos.

PALAVRAS-CHAVE

Literacia da Informação; competências; formação; ensino superior; estudantes

ENQUADRAMENTO E OBJETIVOS

O estudo da LI, fundamental, nos dias de hoje, para perceber de que modo os indivíduos do século XXI devem estar preparados para lidar com a informação nos suportes tradicionais e digitais e tirar dela as maiores potencialidades, seja a nível académico, profissional e social, constituiu motivação mais que suficiente para levar a cabo uma investigação no contexto do ensino superior.

Investigar o modo como a comunidade educativa de uma escola de ensino superior politécnica – a Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão, ESEIG, do Instituto Politécnico do Porto¹ – percebe a LI e a sua presença/ausência formal no processo de ensino-aprendizagem foi o desafio lançado pela investigadora à população docente e discente desta instituição, no âmbito da sua tese de doutoramento *A Literacia da Informação no ensino politécnico: competências e práticas numa Escola Superior*, defendida em 2014. Como objetivo principal pretendia-se indagar se a formação superior contribui (e de que formas) para o aumento dos níveis de Literacia da Informação dos estudantes. Dentre vários objetivos específicos definidos para esta investigação mais alargada, aqui se pretende destacar a perspetiva dos docentes e estudantes das licenciaturas da escola sobre a LI, bem como analisar a forma como a formação para LI se processa e as estratégias pedagógicas adotadas.

Duas hipóteses foram formuladas, sendo a 1.^a – a formação recebida ao longo da licenciatura melhora as competências de LI; e a 2.^a – o ensino de matérias relacionadas com Metodologia da Investigação aumenta as competências de LI, tendo-se baseado a respetiva fundamentação nos estudos de Ávila (2008), Carvalho (2008) e Cameron, Wise e Lottridge (2007).

A LI NO ENSINO SUPERIOR: DOCUMENTOS NORTEADORES E BOAS PRÁTICAS RECOLHIDAS DO ESTADO DA ARTE

No âmbito da revisão da literatura efetuada e contextualizando, antes de tudo, a Literacia da Informação na área científica da Ciência da Informação, parte-se de uma das múltiplas aceções do conceito em estudo, recorrendo à definição aprovada em 2004 pelo Chartered Institute of Library and

¹ A ESEIG do Instituto Politécnico do Porto foi criada em 1990 e, fruto de uma ampla reestruturação institucional, a nível da oferta formativa, em 01/08/2016 foi transformada na Escola Superior de Hotelaria e Turismo (ESHT). No mesmo espaço foi criada a Escola Superior de Media Artes e Design (ESMAD), ambas integradas no Campus 2 do Politécnico do Porto (P. Porto), localizado em Vila do Conde/Póvoa de Varzim.

Information Professional e que se integra na lógica do comportamento informacional, com o reconhecimento da necessidade informacional pelo indivíduo e subsequentes etapas: pesquisa, avaliação, uso e comunicação da informação de uma forma ética – “literacia da informação é saber quando e porquê se necessita de informação, saber onde encontrá-la, como avaliá-la, usá-la e comunicá-la de uma forma ética” (CILIP, 2017).

Como ponto de partida para a investigação, analisaram-se documentos estruturais e norteadores sobre a matéria, como os standards/referenciais internacionais sobre Literacia da Informação (LI), dos quais se selecionaram os seguintes: *Information Literacy Standards for Student Learning: Standards and Indicators* (ALA, 1998), *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ALA, 2000), *The Australian and New Zealand information literacy framework* (Bundy, 2004) e os *National Educational Technology Standards for Students – NETS-S* (ISTE, 2007). Foi com base num estudo comparativo de competências de LI recorrentemente referidas em todos estes standards que foram eleitas sete delas², tendo a respetiva análise já tido sido objeto de estudo e reflexão noutras publicações efetuadas pela autora (Braga, 2012, 2015).

Para o adequado enquadramento do estudo empírico aqui apresentado, dentre várias pesquisas efetuadas, realçamos algumas que se centram no reconhecimento da importância de i) uma avaliação das competências de LI dos estudantes; ii) um ensino formal da LI no ensino superior; iii) uma ação colaborativa entre bibliotecários, docentes e obviamente estudantes no quadro da formação; e iv) uma integração da formação da LI nos currículos.

Começamos por referir um artigo de Simon (2009) que, numa investigação retrospectiva sobre formação ministrada a estudantes da área dos Negócios e a LI específica desta área, Business Information Literacy (BIL) no ensino superior, cita vários autores que descrevem experiências de formação sobre o tema com bibliotecários, bem como a convicção de alguns deles, e mesmo de estudantes, que julgam necessário o ensino formal da literacia para os estudantes terem sucesso no seu percurso académico e como futuros líderes desta área específica. Assim, a referida investigadora descreve um caso raro e de sucesso na Hofstra University em que os estudantes passaram a ser obrigados a frequentar uma formação ministrada

² Competências de LI em estudo: i) Autonomia na aprendizagem, ii) Trabalho em equipa, iii) Desenvolvimento do pensamento crítico, iv) Comunicação da informação, usando os meios adequados, v) Uso seguro, legal e ético da informação e da tecnologia, vi) Pesquisa da informação para a resolução de problemas, vii) Avaliação da quantidade, qualidade e relevância da informação selecionada.

pela biblioteca da instituição, primeiro em formato presencial e depois a distância, com o objetivo de terem uma formação adequada e colmatarem lacunas de LI consideradas graves. A referida formação e a aplicação de um pré-teste (de 1996 a 2006) sobre as matérias (aplicado antes da formação) e de um pós-teste (aplicado depois da mesma) mostra o sucesso da iniciativa. A nível dos resultados de avaliação alcançados, de uma média de avaliação negativa anterior à formação (cerca de 30%) passa-se para uma média positiva, rondando os 60% e, em três dos últimos anos em estudo, aproximando-se bastante dos 90%.

Também na investigação de Hsieh, Dawson, Hofmann, Titus e Carlin (2014) são comparadas quatro abordagens pedagógicas no âmbito do ensino-aprendizagem de competências de LI numa universidade americana, todas elas incluindo pré e pós-testes e as conclusões são que os conceitos incluídos na ação de formação de LI são melhor assimilados pelos estudantes do que por aqueles que não integram a formação; a formação continuada ao longo do tempo (em vez de uma formação isolada) determina melhores resultados e são visíveis as vantagens da adaptação da formação aos objetivos da disciplina/área científica. Ora, face a realidades institucionais que procedem a formações pontuais sobre LI, recomenda esta equipa de investigadores uma ação colaborativa mais intensa, com integração coesa desta formação nos *curricula* dos estudantes, com diversificação de estratégias de formação, tais como tutoriais *online*, bibliotecários integrados no ensino de diferentes matérias e *flipped classrooms*.

Atente-se na preocupação dos autores analisarem as causas dos baixos resultados alcançados no pré-teste (25% de média de respostas corretas), com uma melhoria significativa na ordem dos 33% na fase posterior à formação. Dentre elas, referem a complexidade das matérias de LI no que concerne às pesquisas em biblioteca e no meio digital, o reduzido tempo que os estudantes têm para aprenderem numa só sessão e o facto de os estudantes melhor aprenderem LI interagindo com os materiais que encontram para investigação nas diferentes disciplinas. Neste enquadramento, recomendam, por conseguinte, cursos de LI integrados num semestre, com monitorização e avaliação dos progressos dos estudantes.

Igualmente, sobre a necessidade de uma formação formal e integrada da LI, com currículos que reflitam tal, destaca-se uma investigação levada a cabo por Kimberly Mullins (2014), que propõe um modelo integrado de ensino da LI noutras disciplinas do currículo de cursos do ensino superior. Como proposta alternativa ao tradicional modelo de *design* curricular designado ADDIE – Analysis, Design, Development, Implementation,

Evaluation – Mullins propõe o modelo IDEA – Interview, Design, Embed, Assess. Neste modelo, a primeira fase corresponde à entrevista que o bibliotecário efetua ao professor com o qual vai trabalhar colaborativamente para obter informação o mais vasta possível; a segunda fase consiste no desenho do curso, identificando os objetivos e conteúdos de LI; a terceira fase corresponde à incorporação dos conteúdos de LI, através de estratégias eficazes e, finalmente, a quarta fase corresponde à avaliação da eficácia do curso. É convicção do autor que as competências de LI aplicadas no contexto académico dos estudantes melhoram o seu desempenho, sendo este estudo mais um exemplo paradigmático de uma ação estreita entre bibliotecários e professores, estratégia pedagógica que defendemos.

É comum a várias realidades institucionais a utilidade de conhecer os níveis de LI dos estudantes do ensino superior que, de um modo geral, ficam aquém do desejável a nível do desempenho, a nível académico. Sobre este assunto, Lustosa, Guarinello, Berberian, Massi e Silva (2016) apresentam um estudo de caso de uma universidade brasileira, com estudantes que ingressam e concluem o ciclo de estudos do bacharelato e licenciatura e cujos resultados comprovam um nível de competências de LI inferior ao expectável. Inquiridos através de inquérito por questionário, contendo um teste prático de leitura, os resultados da avaliação do referido teste ministrado aos estudantes revelam um nível de literacia básico. Relativamente aos três níveis de literacia considerados – rudimentar, básico e elevado –, destaque para os resultados percentuais relativos ao nível básico: 84,4% reportam-se aos estudantes que iniciam o ciclo de estudos e 79,89% aos que terminam, enquanto no nível elevado se registam os resultados de 11,01% e 17,24%, respetivamente. Ora, uma maior percentagem de resultados de nível elevado, correspondente aos estudantes finalistas, permitirá concluir que a formação recebida ao longo de um curso produz efeitos positivos.

ESTUDO EMPÍRICO: UM DIAGNÓSTICO ACONSELHADO PARA A MELHORIA

O estudo empírico envolveu discentes e docentes das oito licenciaturas da instituição³ e contou ainda com a colaboração da bibliotecária.

As técnicas de recolha de dados foram os questionários *online* (QuestionPro University Sponsorship – *software* utilizado ao abrigo de

³ Licenciaturas alvo de estudo : i) Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação (CTDI); ii) Contabilidade e Administração (CA); iii) Design; iv) Engenharia Biomédica (EB); v) Engenharia e Gestão Industrial (EGI); vi) Engenharia Mecânica (EM); vii) Gestão e Administração Hoteleira (GAH) e viii) Recursos Humanos (RH).

um protocolo institucional) ministrados a docentes e a estudantes das licenciaturas, o primeiro criado de raiz e o segundo, ministrado aos estudantes, adaptado do “Projeto eLit.pt” (Silva, Marcial & Martins, 2007). Este questionário continha, na sua parte final, um conjunto de questões correspondentes a um teste sobre LI. Igualmente foram ministradas entrevistas semiestruturadas a oito professores – coordenadores dos cursos com conhecimentos aprofundados sobre os mesmos e à bibliotecária da instituição.

De referir que só foram inquiridos os estudantes de 1.º e 3.º ano, tendo sido considerados válidos um total de 506 questionários (taxa de resposta de 76,6%). A razão da seleção de estudantes do ano inicial e terminal do 1.º ciclo de estudos prende-se com os objetivos da investigação – comparar a perspetiva dos estudantes sobre a Formação para a Literacia da Informação (FPLI), a LI e suas competências, no ingresso e na conclusão da licenciatura, avaliando-se se a formação recebida provocou mudanças. Quanto aos docentes, um total de 77 respondeu, de forma válida, aos questionários (taxa de resposta de 81%).

Centrar-nos-emos, agora, nalgumas questões das entrevistas ministradas aos coordenadores, tendo sido alguns excertos alvo de análise de conteúdo.

Relativamente à perceção dos coordenadores sobre a existência de FPLI na educação formal, no plano curricular do curso que coordenam, observa-se que metade dos inquiridos responde explicitamente que sim, enquanto a outra metade afirma que especificamente não há uma unidade curricular (UC) relacionada com LI mas uma preocupação transversal no curso, sendo, portanto, geral o entendimento de que, de uma forma mais específica ou na generalidade, existe FPLI nas licenciaturas em estudo.

CURSOS								
	CA	CTDI	RH	GAH	EB	EM	EGI	DESIGN
Concentração UC num dado ano	Sim 1.º	Ao longo do curso	Sim 2.º e 3.º anos	Sim 1.º	Sim 1.º	NR	Sim 1.º e 3.º anos	Ao longo do curso
Distribuição adequada	Sim	Sim	NR	Sim	Sim	NR	Sim	NR

Quantidade	Insuf.		Suf.			Insuf.		Insuf.
		NR	Insuf.	Insuf.	Insuf.	NR		
Utilidade	Algo út.	Impresc.	Úteis/Impresc.	Úteis/Muito Úteis	Úteis/válidas	Muito úteis	Impresc.	NR

Tabela 1: Unidades curriculares (uc) relacionadas com a LI nos cursos: perspetiva dos Coordenadores

Legenda: NR – Não se refere quanto ao assunto / Insuf. - Insuficientes / Algo út. - Algo úteis / Impresc. – Imprescindíveis

A maioria dos coordenadores refere uma concentração de UC sobre LI num dado ano curricular, enquanto apenas dois respondem que matérias relacionadas com a LI são ensinadas ao longo do curso. Dentre cinco coordenadores que identificam concentração de UC sobre LI num dado ano curricular, quatro deles referem que estas são UC de primeiro ano e unicamente um deles identifica o 2.º e 3.º anos. A maioria refere uma distribuição adequada, enquanto os restantes não se referem ao assunto. Quanto à quantidade de UC relacionadas com LI, a maioria refere serem em número insuficiente, dois deles não se referem ao assunto e um único coordenador considera serem suficientes.

No que respeita à *utilidade* das UC relacionadas com LI, as características atribuídas pelos coordenadores variam – de “imprescindíveis”, “muito úteis”, “úteis”, “válidas” a “algo úteis” – e com exceção de um coordenador que não se refere ao assunto e de um outro que as designa como “algo úteis”, a esmagadora *maioria dos atributos referidos refletem uma conotação positiva ou muito positiva*.

Relativamente às *causas* para a ausência/insuficiência de LI, subdividimo-las em dois grandes grupos – internas aos estudantes e externas a eles, registando-se um número bastante superior de ocorrências neste segundo grupo. Nas causas internas, poderíamos ainda considerar algumas delas como *limitações pessoais ou dificuldades de aprendizagem* dos estudantes para a recuperação da informação e subsequente uso ético e integrar outras num nível diferente, *atitudinal*, como a pouca valorização de matérias relacionadas com LI no processo de aprendizagem e ainda a não observância de princípios éticos no que tange à LI.

CURSOS	AUSÊNCIA DE LI – CAUSAS INTERNAS AOS ESTUDANTES
CA	<ul style="list-style-type: none"> - grandes dificuldades em saber onde encontrar a informação - confusão e incapacidade de distinguir como usar informação e fazê-lo de forma ética. - necessidade de atingir mais rapidamente certos objetivos
RH	<ul style="list-style-type: none"> - atitude muito instrumental por parte do aluno, para ingressar no mercado de trabalho e ganhar dinheiro - alunos não consideram fundamentais matérias de LI, no momento da aprendizagem

Tabela 2 : Causas internas para a ausência de LI: perspetiva dos coordenadores

Entendeu-se oportuno agrupar em três classes distintas as causas externas *para a ausência de LI* apontadas pelos Coordenadores de curso, tais como as inerentes à *implementação do Processo de Bolonha*, as relacionadas com o grau de literacia dos estudantes no momento do *acesso ao ensino superior* e ainda a *falta de sensibilização* para a importância da LI.

Refira-se que no âmbito da implementação do Processo de Bolonha, a redução da duração das licenciaturas, a reestruturação dos planos de curso, a eliminação de algumas UC e a redução dos tempos de contacto presencial são apontadas como fatores impeditivos da lecionação de matérias consideradas importantes mas não nucleares nos cursos, tal como o caso da LI. Quanto ao grau de LI dos estudantes pode depreender-se o reconhecimento de uma falta de bases, quando ingressam no ensino superior e ainda a convicção dos professores do ensino superior que pressupõem erradamente que os estudantes deste ciclo de estudos já são detentores destas competências, situação equívoca e decorrente de uma ausência de diagnóstico sobre a matéria. Igualmente se regista que a falta de sensibilização para a LI pode ter várias origens, entre as quais, responsáveis humanos e elementos importantes do processo educativo – hipoteticamente professores, coordenadores e autores dos planos curriculares. Acrescem outros obstáculos como pressões oriundas da hierarquia de topo, que retiram tempo e espaço para o desenvolvimento dessas competências, as quais, por ironia, o Processo de Bolonha preconiza.

AUSÊNCIA DE LI – CAUSAS EXTERNAS AOS ESTUDANTES	
Processo de Bolonha	<p>Reduções de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - anos curriculares (CA, RH) e de tempos de contacto (CA); - uc não pertencentes às áreas científicas nucleares dos cursos (CA, RH, EM)
Acesso ao Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de bases e sensibilização dos alunos sobre LI (CTDI) - Pressuposto do professor de que o aluno já traz [do ensino secundário] algumas competências de LI (RH)
Falta de sensibilização	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de alerta sobre a LI (CTDI e GAH) - Identificação de alguns hipotéticos responsáveis: docentes, coordenador do curso ou autor do plano de estudos (GAH) - Corrida para os estudantes se especializarem e cumprirem as metas do Ministério (Design)

Tabela 3: Causas externas para a ausência de LI: perspetiva dos coordenadores

Quanto às TIC utilizadas no âmbito da formação da LI nos cursos, a plataforma de ensino a distância – Moodle – é a que é explícita e unanimemente referida por todos os coordenadores, o que se alinha com resultados dos questionários ministrados a docentes e estudantes em que esta se encontra nas três primeiras mais apontadas como contribuindo para a FPLI. Assim, numa ordenação percentual decrescente, em que os motores de pesquisa lideram o *ranking*, o Moodle é a segunda e terceira TIC mais importante respetivamente para os estudantes e para os docentes.

De acordo com análise efetuada às respostas abertas das entrevistas ministradas aos coordenadores de curso, relativamente ao Moodle, eis uma síntese dos aspetos mais importantes referidos por todos eles. É identificado como a plataforma de ensino a distância institucional e as suas funções são as de disponibilização de conteúdos vários: exercícios, sínteses, *powerpoints* e entrega de trabalhos com a disponibilização das correções. Há docentes, ainda que só alguns, que o utilizam para fóruns, para mini-testes, testes, questionários. Além disso, permite a comunicação com os estudantes para publicar informações e resultados de avaliação, sendo muito utilizado a nível da avaliação contínua.

Quanto à frequência do seu uso, é considerado vastamente utilizado por todos os docentes, embora haja uma referência a uma percentagem residual de pessoas que não o usam. Para além do Moodle, um coordenador de Engenharia refere que no curso são usados outras duas plataformas específicas para a gestão de projetos, na referida área. Quanto às

suas vantagens, um coordenador refere que é prático para estudantes e professores, facilitando o acesso à informação também aos trabalhadores estudantes.

CURSOS	TIC							
	Moodle	Mail	Fóruns	Site	Wiki	Páginas web	Blog	Vídeo Confª
CA	X	X	NR	NR	Não	?(l)	Não	Não
CTDI	X	NR	X (RU)	X	X	NR	X	NR
RH	X	X	X (RU)	NR	NR	X	NR	X (RU)
GAH	X	X	X (l)	X	X (i)	X (l)	X (l)	Não
E. Biom	X	X	NR	NR	X (profs)	NR	NR	NR
E.Mec	X	X	NR	NR	? (l)	? (l)	? (l)	Não
EGI	X	NR	X (RU)	NR	Não		Não	X (RU)
Design	X	NR	NR	NR	NR	NR	X	NR

Tabela 4: TIC utilizadas no âmbito da formação da LI nos cursos: perspectiva dos Coordenadores

Legenda: X – utilizado / (l) – utilizado em uc de informática / ? (l) – eventualmente utilizado por professores de informática / X (RU) – raramente utilizado / NR – Não se refere ao assunto

Contribuindo para o diagnóstico sobre a FPLI e seus resultados na instituição estudada, revela-se essencial realçar resultados quantitativos acerca de uma questão crucial patente nos questionários de docentes e estudantes sobre o desenvolvimento de competências de LI nos estudantes e que revelam uma perceção bastante positiva dos dois grupos de inquiridos: a de que todas as competências de LI em estudo são bastante desenvolvidas, no âmbito do processo de ensino aprendizagem, (a média mínima é de 3,62 e a máxima de 4,17 numa escala de Likert de 1 a 5 – respetivamente valores mínimo e máximo). No entanto, paradoxalmente, os resultados do teste de LI ministrados aos estudantes revelam um diagnóstico negativo e preocupante, já que as médias dos referidos resultados – de 4,76 e 5,79 respetivamente para o 1.º e 3.º anos e de 5,15, relativa a todos os estudantes – reportam-se a um teste com cotação máxima de 14 valores.

Ora, na perspetiva prática de alcançar melhores desempenhos, foram questionados os Coordenadores de curso, através de pergunta aberta, sobre estratégias para melhorar a FPLI na educação formal, os quais deram

contributos estimulantes, os quais foram integrados em quatro categorias: i) o aumento quantitativo da formação em geral; ii) formação específica sobre LI; iii) novas abordagens pedagógicas; e iv) ações institucionais facilitadoras do incremento da LI.

Destacamos na categoria ii) dois tipos de formação distinta – *Forma(liza)ção curricular e Formação extracurricular*. Na primeira, regista-se a proposta de criação de uma UC ou conteúdos sobre LI numa UC a ser integrada no plano de curso (com carácter obrigatório ou não) e integração nos currículos de UC opcionais, de “matérias transversais em termos de cultura geral” com créditos, condição potenciadora de maior sucesso académico e progressão profissional. A nível da formação extracurricular, observa-se uma proposta de organização de algumas palestras, seminários ou cursos específicos [sobre LI] e uma outra idêntica mas com mais impacto institucional, sugerindo a adoção de complementos curriculares, cursos abertos sobre LI, por parte de todas as escolas dos Politécnicos ou Universidades.

Quanto a novas abordagens pedagógicas, destacam-se algumas: i) adoção de estratégias mais criativas do que as comumente adotadas; ii) análise crítica de trabalhos académicos efetuados por outros colegas estudantes, para identificação do *copy paste* e de incoerências; iii) reflexão sobre falta do domínio de literacia; iv) adoção de prática pedagógica anteriormente adotada – elaboração de projetos (de Engenharia), evitando a mera transmissão de conhecimentos pelo professor e a memorização por parte dos alunos; v) reforço do trabalho autónomo dos estudantes, incentivados a procurar informação e papel do docente como orientador; e vi) aproximação com o mercado de trabalho.

Algumas das ações institucionais sugeridas em prol da LI remetem para uma melhoria dos recursos, com impactos humanos e financeiros, já que é proposta uma diminuição do número de alunos (máximo 15 por turma) e aumento do número de professores. Outra medida corresponde à sensibilização de todos os docentes para a importância de ensinar os alunos a saber procurar a informação, tratá-la, comunicá-la, quer através da escrita, quer através da apresentação de trabalhos orais.

CONCLUSÕES

Através da análise comparativa dos resultados obtidos no teste de LI integrado no questionário dos estudantes de 1.º e 3.º anos, foi possível comprovar a validade da primeira hipótese – a formação recebida ao longo

da licenciatura melhora as competências de LI. Com efeito, a média dos resultados do 3.º ano é superior à do 1.º e também assim o atestam, por exemplo, depoimentos colhidos junto dos coordenadores de curso que revelam observar uma progressão a nível da LI entre aqueles que iniciam o curso e os que o concluem.

Também a 2.ª hipótese – o ensino de matérias relacionadas com Metodologia da Investigação (MI) aumenta as competências de LI – se revela válida. Tal é comprovado através da análise dos resultados dos inquiridos aos docentes e estudantes acerca da questão sobre se a frequência de unidades curriculares relacionadas com Metodologia da Investigação contribui para o aumento de competências de LI, já que a média dos resultados relativos a ambos os grupos de inquiridos revela que a referida frequência contribui bastante para o aumento de competências de LI.

Ora, aqui pretendemos realçar a óbvia a relação entre matérias de MI relacionadas com a LI, pois ambas abordam questões comuns relacionadas com a Informação, fontes e seus usos em contexto científico, sendo necessário o domínio de normas de referência bibliográfica, de citações, bibliografias e estruturação de trabalhos científicos. Relembrem-se também as várias investigações referidas no estado da arte e que demonstram evolução dos estudantes nesta matéria, após serem ministradas formações de LI.

Porque há que melhorar resultados e em completa consonância com as propostas de melhoria da FPLI na educação formal elaboradas pelos coordenadores de curso e com outras ideias colhidas da revisão da literatura sobre o tema, destaca-se o trabalho colaborativo imprescindível entre aquele que é por nós designado “núcleo duro da FPLI” – o estudante – como protagonista das suas aprendizagens – o docente e o bibliotecário – como mediadores do processo de ensino-aprendizagem, orientando, apoiando, apontando caminhos e formando articuladamente. Ora, este núcleo triádico terá garantias de melhores resultados se interagir ativamente com outros agentes educativos se se preocupar com a adoção de estratégias pedagógicas atrativas e motivadoras para os estudantes, tendo sempre presente o lema da aprendizagem ao longo da vida e a consciência de que a avaliação é importante para a melhoria dos processos.

Finalmente, destaque para a necessidade de existirem políticas educativas que deem visibilidade à LI, nomeadamente com planos curriculares que a integrem. Também caberá à gestão de topo das instituições de ensino superior atuar e apoiar essa imprescindível FPLI, de uma forma formal, sustentada, progressiva e integradamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALA, American Library Association (1998). Information Literacy Standards for Student Learning: Standards and Indicators. Retirado de <https://ischool.sjsu.edu/courses/250.loertscher/modelaasl.html>
- ALA, American Library Association (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Retirado de <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>
- Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Celta Editora
- Braga, I. (2012). Comunicação: chave para uma formação e desempenhos qualificados. In *Comunicação, Cultura e Desenvolvimento - Atas do X Congresso da LUSOCOM*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
- Braga, I. (2015). Competências a potenciar: novas formas de agir na construção do conhecimento. In *Desafíos y oportunidades de las ciencias de la información y la documentación en la era digital - actas del VII Encuentro Ibérico EDICIC* (pp. 1-13). Madrid: Universidad Complutense de Madrid
- Bundy, A. (Ed.) (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*. Retirado de <http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>
- Cameron, L.; Wise, S. L. & Lottridge, S. M. (2007). The development and validation of the Information Literacy Test. *College & Research Libraries*, 68(3), 229-36. Retirado de <http://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/15865/17311>
- Carvalho, J. A. B. (2008). Acquiring, elaborating and expressing knowledge – a study with Portuguese university students. *Zeitschrift Schreiben*, 1-6. Retirado de https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2008/carvalho_acquiring_knowledge.pdf
- CILIP, Chartered Institute of Library and Information Professional (2017). Information literacy: Definition. Retirado de <https://www.cilip.org.uk/research/topics/information-literacy>
- Hsieh, M. L.; Dawson P. H.; Hofmann, M. A.; Titus, M. L. & Carlin, M. T. (2014). Four Pedagogical Approaches in Helping Students Learn Information Literacy Skills. *The Journal of Academic Librarianship*, 40(3-4), 234-246. Retirado de http://ac.els-cdn.com/S009913331400038X/1-s2.0-S009913331400038X-main.pdf?_tid=78ff8500-432b-11e7-81c8-00000aab0f6c&acdnat=1495924145_fbc3bc257aeb5d6162347213dd4fc514

- ISTE, International Society for Technology in Education (2007). *National Educational Technology Standards for Students (NETS-S)*. Retirado de https://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-S_PDF.pdf
- Lustosa, S. S.; Guarinello, A. C.; Berberian, A. P.; Massi, G. A. A. & Silva, D. V. (2016). Análise das práticas de letramento de ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior: estudo de caso. *Rev. CEFAC*, 18(4), 1008-1019. Retirado de <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=2fode927-cbe6-4f9a-9441-275ec4930ebb%40sessionmgr4010&hid=4111>
- Mullins K. (2014). Good IDEA: Instructional Design Model for Integrating Information Literacy. *The Journal of Academic Librarianship*, 40, 339–349. Retirado de http://ac.els-cdn.com/S0099133314000664/1-s2.0-S0099133314000664-main.pdf?_tid=105f2676-432c-11e7-a1a5-00000aacb362&acdnat=1495924399_b9cb38446f86d391975397bo4ba21725
- Silva, A. M.; Marcial, V. & Martins, F. (2007). A Literacia informacional no Espaço Europeu de Ensino Superior: Fundamentos e objectivos de um projecto em várias fases. In *Bibliotecas e Arquivos: informação para a cidadania, o desenvolvimento e a inovação - Actas do 9º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*. Ponta Delgada: APBAD.

Citação:

Braga, M. I. P. (2017). Literacia da Informação: diagnóstico e propostas de melhoria na formação superior. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 130-143). Braga: CECS.

TERESA SOFIA CASTRO, CRISTINA PONTE,
ANA JORGE & SUSANA BATISTA

teresa.sofia.castro@gmail.com; cristina.ponte@fcs.unl.pt;
anajorge@fch.lisboa.ucp.pt; susanabatista@fcs.unl.pt

FCSH/NOVA, CICS.NOVA | FCSH/NOVA, CICS.NOVA | CENTRO DE
ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E CULTURA/UNIVERSIDADE CATÓLICA
PORTUGUESA, CICS.NOVA | FCSH/NOVA, CICS.NOVA

CRESCENDO ENTRE ECRÃS: COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE CRIANÇAS DE TRÊS A OITO ANOS

RESUMO

As crianças portuguesas de três-oito anos estão a crescer em lares apetrechados com dispositivos móveis, individualizados, de pequeno porte e ecrãs tácteis, com aplicações diversificadas. Apesar desta ecologia digital, o primeiro inquérito nacional sobre como as crianças estão a crescer entre ecrãs (N= 656), realizado para a Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), em 2016, contraria pressuposições de um *boom* tecnológico. Apenas 38% dos pais reportam que as crianças usam a internet e prevalece uma mediação centrada no controlo e na restrição. Este texto apresenta e discute resultados desse inquérito e do estudo qualitativo em 20 famílias cujas crianças acedem a meios digitais, centrando-se nas competências digitais. Estas incluem competências tradicionais (ler, escrever e contar), e outras relacionadas com acesso e uso das tecnologias digitais (Sefton-Green, Marsh, Erstad & Flewitt, 2016).

PALAVRAS-CHAVE

Competências digitais; aprendizagens; crianças; famílias

INTRODUÇÃO

Os tempos vão mudando e as gerações de pais e de crianças também. Como estão hoje os pais de crianças mais novas, de três-oito anos, a lidar com ecrãs digitais como os *tablets*, inexistentes há uma década? Como estão a educar os seus filhos em lares cada vez mais tecnológicos? O que aprendem as crianças destas idades, seja pela tentativa até conseguirem o resultado desejado, seja pela pressão dos pais para que atinjam melhores resultados escolares, seja por qualquer outra situação, incluindo aprendizagens fortuitas e inesperadas ou o gosto pela expressão criativa?

Para conhecer estes ambientes, o estudo “Crescendo entre Ecrãs” (Ponte, Simões, Batista, Castro & Jorge, 2017), realizado em 2016 para a ERC, combinou o primeiro inquérito nacional, que auscultou 656 famílias, com entrevistas e observações em 20 lares onde crianças destas idades acedem à internet. São os resultados desse estudo, com um foco nas competências digitais das crianças, que aqui se discutem. Para tal, começamos por enquadrar a noção de literacias digitais, para depois apresentarmos e discutirmos os resultados.

LITERACIAS DIGITAIS

A literacia mediática é entendida como a capacidade do indivíduo de aceder, compreender, criar e avaliar conteúdos mediáticos em diferentes contextos (Buckingham, 2003; Livingstone, 2004). Nos estudos sobre crianças e média – da Educação para os Média à Ciência da Informação – tem-se vindo a prestar atenção às crianças mais novas e aos processos em que adquirem competências nesta área, no quadro do seu desenvolvimento. As Ciências da Educação, por exemplo, têm procurado identificar oportunidades e riscos destas tecnologias para as aprendizagens (OECD, 2017), focadas a geração de “*New Millennium Learners*” (OECD, 2010). A rede COST IS1410, DigiLitEY (*The Digital Literacy and multimodal Practices of Young Children*), é também disso testemunha. Sensível à necessidade de identificar e promover as competências digitais das crianças, a rede visa sinalizar lacunas no conhecimento e apresentar pistas para pesquisas futuras nesta área.

Nestas linhas, a literacia digital é perspectivada num sentido mais alargado e holístico, isto é, entendida “como uma prática social e não como um conjunto de competências autónomas” (Skaar, 2008, p. 180). Esta perspetiva alinha com métodos como a etnografia – como modo de resgatar os ambientes culturais e sociais complexos em que essas competências são mobilizadas – e enfatiza o papel de outros agentes no entorno dos indivíduos – no caso em análise, crianças muito pequenas – para o desenvolvimento e mobilização da sua literacia digital: família/lar, família alargada, amigos e pares, comunidades – incluindo modos formais e informais de aprendizagem (Colvert, citado em Sefton-Green, Marrsh, Erstad & Flewitt, 2016). Deve ainda ser considerado o capital digital dos pais, com impactos diretos nos estilos de mediação e no acesso das crianças aos ecrãs.

Com base na pesquisa europeia sobre riscos e oportunidades da internet, concluiu-se que “as desigualdades nas competências digitais

existem – em termos de estatuto socioeconómico, idade e, em menor grau, género” (Livingstone, Mascheroni & Staksrud, 2015, p. 6). No que se refere a mediação parental, apurou-se que a “ativa” está associada a menor risco de dano, a mais oportunidades *online* e ao desenvolvimento de mais competências pelas crianças, enquanto a “restritiva” se associa a menos risco mas também a menos oportunidades e competências, já que as crianças “são menos livres de explorar, aprender e se tornarem resilientes” (Livingstone et al., 2015, p. 7). Ficou também demonstrado que “quanto maior é a familiaridade dos pais com a internet, maior é a capacidade para mediar o uso da internet pela criança, e mais ativos e competentes são os seus filhos a usar a internet” (Livingstone et al., 2015, p. 7).

Entendidas no plural, as literacias digitais incluem competências tradicionais (ler, escrever e contar), e outras relacionadas com acesso e uso das tecnologias digitais (Sefton-Green et al., 2016). As mais reconhecidas são as competências operacionais, práticas e instrumentais (como ligar/desligar ou reconhecer portas de entrada). Além de uma dimensão operacional, à literacia digital (como à literacia de uma forma abrangente, ou à literacia dos média – Buckingham, 2003) são reconhecidas ainda as dimensões cultural e crítica (Sefton-Green et al., 2016, p. 16), que implicam tanto a sua articulação com o ambiente cultural e social específico como um questionamento das motivações, veracidade e consequências da representação oferecida pelo e através do digital.

Pelo seu carácter interativo e multimodal – particularmente os *tablets*, como dispositivos tácteis, com possibilidades ao nível “gráfico, sensorial e multimédia” (Sefton-Green et al., 2016, p. 13) –, o uso de meios digitais favorece outros tipos de competências: destreza fina, capacidade de resolver problemas, aprendizagens de outras línguas, cálculo mental, incluindo aptidões sociais, comunicacionais, expressivas/criativas.

“CRESCENDO ENTRE ECRÃS”: OBJETIVOS E MÉTODOS

Este estudo de 2016, para a ERC (Ponte et al., 2017), procurou identificar os ambientes de ecrãs (televisão, computadores, consolas, telemóveis, *tablets*...) em que vivem as crianças destas idades, os seus modos de acesso e usos, como os pais orientam esses usos e as suas atitudes e preocupações. Questões sobre competências das crianças constituíram parte desta investigação. O estudo incluiu métodos quantitativo e qualitativo em paralelo:

- 1) um inquérito nacional, realizado face a face em 656 lares, que reuniu um questionário, com base em secções de inquéritos sobre estas idades

realizados noutros países europeus (Ofcom, 2015; Nikken & Schols, 2015). O inquérito realizou-se entre junho e julho de 2016, junto de uma amostra nacional representativa de agregados familiares com crianças de idades compreendidas naquele intervalo etário, através de um procedimento de amostragem aleatório por *random route*. A amostra nacional, composta por 656 indivíduos, pretendeu assegurar diversidade geográfica e de origem social das famílias (Ponte et al., 2017). Foram aplicados dois questionários, um destinado aos pais ou representantes legais da criança, e outro preparado para ser respondido por crianças de seis a oito anos. Desse modo é possível a comparação de respostas de pais e filhos dessa faixa etária.

O questionário destinado aos pais cobriu todos os tópicos do estudo, incluindo questões sobre os filhos (três-oito anos): perguntas sobre ambiente com média e equipamentos digitais existentes em casa e seu acesso/posse pela criança; televisão (conteúdos e escolhas/preferências, mediação e considerações parentais sobre o seu uso); jogos eletrónicos (frequência de uso, equipamentos, preferências e jogar em conjunto); e internet (usos e atividades pela criança, mediações e considerações parentais sobre o seu uso); incluiu ainda informação demográfica sobre os próprios usos dos pais e a sua experiência relativamente ao início do uso da internet. O questionário destinado a crianças (seis-oito anos) compreendeu módulos simplificados de tópicos sobre acessos, usos e mediações (com pais, irmãos, amigos) bem como perguntas abertas sobre programas de televisão e atividades digitais. A presente análise incide sobre um recorte específico da amostra, nomeadamente as respostas dos pais que declararam que os filhos fazem uso da internet. Este recorte reduz a amostra inicial para 38% dos casos (N= 251).

2) entrevistas e observação em lares de 20 famílias com perfis diferentes e com crianças dos três-oito anos que fossem utilizadoras da internet

Procuraram-se 20 famílias precavendo critérios que garantissem heterogeneidade de perfis, partindo dos mesmos indicadores de caracterização familiar utilizados no inquérito por questionário. O estatuto socioeconómico foi definido a partir dos indicadores de ocupação profissional e escolaridade; o agregado familiar foi definido a partir da composição e estrutura do agregado; e a localização geográfica foi definida a partir da localização: meio urbano/periferia; norte e sul do país. A recolha de dados foi realizada em uma a duas visitas (com a duração média de 90 a 150 minutos) a cada família, no seu lar, entre maio e julho de 2016.

O trabalho qualitativo seguiu os parâmetros éticos aplicados na pesquisa com crianças, de acordo com a prática corrente na investigação da rede *EU Kids Online*.

Os dados recolhidos em áudio, vídeo e fotografia foram organizados com o apoio do *software* de análise de dados qualitativos NVivo. De modo a obter conhecimento significativo a partir dos dados empíricos, foi combinada a técnica de análise temática com a de análise narrativa. A análise temática permitiu organizar e identificar temas consistentes emergindo das vozes dos sujeitos. A técnica de análise narrativa possibilitou contextualizar e adensar a interpretação dos dados sem fragmentar ou reduzir as falas dos sujeitos a pequenos blocos de análise.

A análise que recortamos para este capítulo contextualiza e elucida os dados que sobressaem do questionário em termos das competências digitais da criança, a partir das entrevistas com os pais e nalguns casos irmãos, observação e entrevistas-conversa com as crianças.

RESULTADOS

UM RETRATO GERAL DOS AMBIENTES

Desigualdades familiares quanto à escolaridade dos progenitores e à sua experiência e competência digital continuam a marcar estas infâncias. O inquérito nacional aponta que predomina o ensino secundário e que um quinto dos pais tem curso superior, valor que é idêntico ao dos que não concluíram a escolaridade obrigatória de nove anos. Mais de dois terços (68%) utilizam a internet todos os dias e fazem uso de meios móveis (*smartphone* e portátil) para esse acesso; mais de metade começou a usar a internet quando tinha menos de 20 anos. No reverso, contudo, cerca de um quinto de pais e mães declara não fazer uso da internet.

Como é habitual em inquéritos sobre crianças, as mães continuam a ser as principais respondentes: 69% das respostas vieram delas. São mães que acumulam tarefas como o cuidar da casa e da família com uma atividade profissional: apenas 5% se apresentam como domésticas. Predominam famílias em que a criança vive com pai e mãe e pouco menos de um terço tem irmãos. É a *criança única* no centro das preocupações da família quanto ao seu presente e futuro.

Uma das formas de intervenção familiar que traduz estas preocupações é o investimento no percurso educativo. Uma “pedagogização” precoce revela-se nos modos como pais e mães tornam produtivo este tempo de infância, numa desvalorização do que não seja “útil”. Muitos – sobretudo de classe média – procuram, por vezes ansiosamente, proporcionar aos filhos, desde muito cedo, recursos e capital escolar que os habilitem a

alcançar sucesso individual. A aquisição precoce de competências – digitais e curriculares – na forma de um poderoso “mercado educativo” insere-se nessa pressão familiar. Porém, apenas 38% dos pais respondeu que a criança usa a internet.

Das 20 famílias observadas em contexto, todas as crianças têm acesso a pelo menos um dispositivo móvel; em nove, as crianças dispõem de *tablet* pessoal. Estes resultados devem ser lidos à luz da crescente utilização de ecrãs móveis que, além da mobilidade, promovem uma utilização mais autónoma por parte da criança e, por isso, mais difícil de supervisionar:

tentamos é estar sempre ao lado dele... Uma altura fomos encontrá-lo a ver partos. Estávamos distraídos a conversar, e ele estava a ver crianças a nascer. (Mãe do Isaque, seis anos)

Apesar de serem as mães quem mais mostra disponibilidade para responder às solicitações de investigação, algumas confessam estar menos atentas a estas competências dos filhos, por não se “interessarem” pelas tecnologias, usando-as mais em contexto de trabalho. Nos maridos delegam uma supervisão mais técnica, por lhes reconhecerem essas competências:

é mais ao pai, que eles sabem que a mãe não percebe nada dessas coisas. O pai é que sabe. (Mãe da Rita, oito anos)

COMPETÊNCIAS RECONHECIDAS POR PAIS E SEUS CONTEXTOS

No inquérito nacional, entre as 251 crianças cujos pais declararam que elas fazem uso de meios digitais, um dos resultados mais interpelantes é o elevado número (91) que foi incapaz de identificar pelo menos uma competência da criança, da seguinte lista de oito atividades digitais relacionadas com saber fazer: *instalar jogos; encontrar conteúdos do seu interesse; apagar jogos, programas ou aplicações; localizar aplicações e programas nos dispositivos; fazer download de aplicações; usar a internet para comunicar com outras pessoas; fazer download de conteúdos; fazer compras online.*

Pode-se, sem dúvida, questionar se algumas destas competências – ainda que utilizadas em questionários internacionais para crianças destas idades – estariam adequadas. Mesmo assim, os dados parecem ser sinal de não-acompanhamento ou de alguma falta de observação sobre as atividades digitais da criança. Essas atividades podem dar azo a situações de descoberta desse saber fazer, por observação ou por tentativa e erro, por

exemplo. Como refere o pai da Jade (seis anos), o *tablet* estimula uma exploração e aprendizagem por parte da criança onde ela “se aventura mais”. O facto de não saberem ler ou escrever não parece impedir as crianças de encontrarem conteúdos do seu interesse, como é o caso de vídeos no YouTube. Este grau de facilidade no manuseamento deixa os pais ora perplexos, ora inseguros e até “afritos à procura de controlo parental no YouTube”, como partilhou a mãe do Francisco, de 4 anos. Competências práticas como evitar anúncios, abrir e fechar aplicações, arrastar, apagar, pesquisar, maximizar, foram observadas, mesmo nas crianças mais novas.

Foram os pais com o nível mais baixo de escolaridade (menos do que a escolaridade obrigatória) os que menos responderam *não saber identificar* competências das crianças: 28%, um valor bem abaixo dos pais com 9.º ano, secundário ou superior. A mesma tendência observa-se no nível socioeconómico das famílias (Tabela 1).

		N	%
Nível de escolaridade	Até ao 6.º ano	11	28
	9.º ano	21	36
	12.º ano	35	39
	Curso médio/ superior	24	38
Estatuto socioeconómico do agregado	Baixo	19	30
	Médio	44	38
	Alto	28	39
Total		91	36

Tabela 1: Pais que *não conseguiram identificar competências digitais* das crianças segundo o seu nível de escolaridade e estatuto socioeconómico do agregado familiar (%)

Embora estas diferenças não sejam estatisticamente significativas¹ – importa ter em conta a pequena dimensão da amostra com que estamos a trabalhar –, estes resultados sugerem que existe da parte destes pais com menos recursos escolares e socioeconómicos – e em muitos casos também digitais – uma confiança no desempenho digital dos seus filhos, nas suas competências digitais, na linha do guião público de que as crianças “nascem digitais”, no que aprendem a fazer com a tecnologia.

Considerando a experiência digital dos pais – entre não uso, uso iniciado antes dos 20 anos, ou uso iniciado mais tardiamente – e ao contrário

¹ Foi realizado o teste do Qui-Quadrado em ambos os casos: $\chi^2=1,407$, $p=0,704$; $\chi^2=1,370$, $p=0,504$.

do que poderíamos esperar, é entre o grupo de pais que começou a usar a internet antes dos seus 20 anos, a primeira geração de ‘pais digitais’, que se encontra uma maior percentagem dos que não identificaram competências da criança: 43%, para 37% de pais que começaram a usar a internet mais tarde e 27% de pais que não a utilizam. O que se observou nos lares pode dar resposta a esta tendência: a utilização próxima e mais independente que as crianças fazem dos ecrãs móveis parece tornar-se também menos transparente para os pais, pela portabilidade e dimensões reduzidas dos ecrãs.

A pesquisa qualitativa abrangeu pais em que mais de metade tinha formação superior e começou a utilizar a internet pelos vinte anos. Neste cenário, há pais que reconhecem ter alguma desvantagem relativamente a estes “tempos digitais”, como o pai do Martim (seis anos):

é diferente. Não tínhamos, também, não é? Se calhar se tivéssemos, teria sido igual.

Por sua vez, há mães que se consideram mais próximas dos filhos pelo seu contacto desde cedo com os computadores:

o meu pai deu um computador ao meu irmão... devia ter 10 ou 11 anos... Desde pequena que brincava com os jogos-nhos do DOS. (Mãe do André, três anos)

CRIANÇAS COMPETENTES

A Tabela 2 apresenta as competências das crianças segundo a idade, escolaridade do inquirido e estatuto socioeconómico do agregado. As competências como descarregar conteúdos ou aplicações (6% e 12%), comunicar com outras pessoas (12%) apresentam os valores mais baixos. Por contraste, instalar jogos (36%) e encontrar conteúdos de interesse (32%) são as competências mais referidas. Cerca de um quinto dos pais reconhece as competências de apagar jogos/ programas aplicações e localizar aplicações/programas nos dispositivos.

Duas competências, *comunicar com outras pessoas e encontrar conteúdos do seu interesse*, mostraram relações estatisticamente significativas com a idade da criança, a escolaridade dos pais e o estatuto socioeconómico do agregado: a percentagem dos pais que reconhecem essas competências aumenta à medida que aumenta o seu nível de escolaridade e o estatuto socioeconómico do agregado: Ambas sugerem ambientes de utilização orientada pelos pais e literacias instrumentais, comunicacionais e informacionais.

		COMUNICAR COM OUTRAS PESSOAS	FAZER DOWNLOAD DE APLICAÇÕES	FAZER DOWNLOAD DE CONTEÚDOS	INSTALAR JOGOS	APAGAR JOGOS/PROGRAMAS/APLICAÇÕES	ENCONTRAR CONTEÚDOS DE SEU INTERESSE	LOCALIZAR APLICAÇÕES/PROGRAMAS NOS DISPOSITIVOS
IDADE DA CRIANÇA	três-cinco anos	1*	2*	1	19*	9*	19*	17
	seis-oi-to anos	8*	17*	8	45*	25*	39*	18
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO INQUIRIDO	Até ao 6.º ano	0*	8	3	41	26	26*	21
	9.º ano	10*	7	5	38	17	24*	14
	12.º ano	11*	13	3	32	16	29*	19
	Curso médio/superior	22*	17	11	36	23	47*	17
ESTATUS SOCIOECONÓMICO DO AGREGADO	Baixo	5*	10	3	41	21	30*	16
	Médio	11*	11	4	34	17	26*	20
	Alto	19*	15	10	35	22	43*	15
TOTAL		12	12	6	36	20	32	18

Tabela 2: Competências digitais segundo a idade da criança, escolaridade do inquirido e estatuto socioeconómico do agregado familiar (%)

Legenda: * relações estatisticamente significativas.

Nota: a competência “fazer compras *online*” não foi considerada nestes cruzamentos devido ao número de casos extremamente baixo (três casos)

Nenhuma das competências reportadas pelos pais apresentou resultados estatisticamente significativos em relação ao sexo da criança ou à experiência digital daqueles. Competências com relação estatisticamente significativa com a idade da criança – no sentido de que quanto mais velho, mais se reconhece a competência – foram: *fazer download de aplicações; fazer download de conteúdos; instalar jogos; e apagar jogos, programas e aplicações*. Todas remetem para competências instrumentais.

Também nos lares encontramos estas competências nas crianças, cujas habilidades e autonomia sugerem uma relação direta com a idade e

com as dinâmicas da família. As crianças mais novas geralmente têm apoio dos adultos para iniciar as comunicações de voz e/ou vídeo, que são mais frequentes em lares cujos familiares vivem noutra cidade ou país. A Helena (6 anos), que tem o pai emigrado, é autónoma para fazer estas chamadas apenas dentro de casa:

pai: E ela sabe perfeitamente como é que faz a chamada. Sabe chegar ao Skype...

Helena: Sei ir ao Skype, clicar e ver onde é que 'tá o pai, clicar e fazer a chamada.

Além das chamadas, as crianças sabem de memória os códigos PIN, que usam para responder às mensagens escritas (SMS):

o meu [telemóvel] sempre que toca mensagens, ela vai ver. Vê as mensagens escritas. Foi ela que me ensinou como é que se põe os acentos que eu não sabia. (Mãe da Sónia, oito anos)

Verificámos que, embora as crianças saibam descarregar aplicações, são em muitos casos os adultos que o fazem para evitar que a criança, por descuido, descarregue aplicações pagas e de forma a gerir o espaço de memória do dispositivo:

mãe: Pode ser coisas para pagar, ou isso. Ele sabe que não se deve fazer isso, sem perguntar.

pai: Pois. Isso ele faz, ele sabe ir à Play Store e vai ver os jogos... vai escolhendo os jogos. Pronto, alguns dão para instalar, outros não dão. E normalmente, são jogos para ficar ali e depois a gente desinstalar. Porque ele carrega e carrega e carrega e aquilo fica sobrelotado de jogos e tem que se apagar, não é? (Pais do Martim, seis anos)

Registámos não só o papel de irmãos como guardiões, mas também como transmissores de conhecimentos informáticos para os mais novos:

mãe: Mesmo avarias técnicas, às vezes. Tipo: “tens que desligar tudo da corrente, mãe e esperar um bocado” ou “Tira o cabo” e “se calhar não é o cabo” ou “não é esse botão é o outro botão”, quando falha a imagem.

Investigadora: Com quem aprendeste isso tudo?

Helena: Com o meu irmão e com o meu pai. (Helena, seis anos, e mãe)

Sobressaem ainda aprendizagens que os pais valorizam na utilização proveitosa das tecnologias: aquisição de vocabulário em Português e em Inglês; competências sociais; conhecimentos informáticos; destreza fina; e o “desenrascar sozinhos”. Além destas aprendizagens, os pais estimulam a criatividade e habilidades artísticas através de aplicações e programas de desenho e pintura:

O programa é básico, é o SketchUp, mas ela consegue já modelar uma casa. Fazer uma fachada, com a porta, janelas e ter a noção da perspetiva, da relação, das alturas e como vai ser a porta e relação das janelas comparando com a porta... (Mãe da Patrícia, oito anos)

COMPETÊNCIAS E DISPOSITIVOS

O *tablet* é o dispositivo mais usado para ir à internet (63%), seguido do computador portátil (51%) e do telemóvel/*smartphone* (45%). O computador de secretária e a consola de jogos são utilizados por apenas 17% e 11% das crianças que acedem à rede, respetivamente.

A Tabela 3 apresenta a relação entre competências reportadas pelos pais e o uso destes meios pelas crianças. Não se registam relações estatisticamente significativas entre o uso ou não uso do *tablet*, o dispositivo mais referido, e qualquer uma das competências inquiridas; o mesmo acontece com o telemóvel/*smartphone*. Comunicar com outras pessoas ocorre mais em crianças que usam computadores (cerca de 20%) do que naquelas que não fazem uso destes aparelhos. Observa-se ainda um maior reconhecimento da competência encontrar conteúdos de seu interesse entre pais de crianças que usam portátil (40%) ou consola (54%) para ir à internet do que entre pais de crianças que não os usam (24% e 30% respetivamente).

Uso	COMUNICAR COM OUTRAS PESSOAS	FAZER DOWN-LOAD DE APLICAÇÕES	FAZER DOWN-LOAD DE CONTEÚDOS	INSTALAR JOGOS	APAGAR JOGOS/ PROGRAMAS/ APLICAÇÕES	ENCONTRAR CONTEÚDOS DE SEU INTERESSE	LOCALIZAR APLICAÇÕES/ PROGRAMAS NOS DISPOSITIVOS
<i>Smartphone/telemóvel</i> Sim	13	16	8	37	21	30	16
Não	11	9	4	36	19	35	19

Computador	Sim	21*	17	10	36	26	41	19
	Não	10*	11	5	36	18	31	18
Portátil	Sim	18*	16	6	39	24	40*	15
	Não	6*	8	5	34	15	24*	20
Tablet	Sim	12	14	7	41	22	33	15
	Não	12	9	3	29	17	31	21
Consola jogos	Sim	21	18	7	50	32	54*	14
	Não	11	12	6	35	18	30*	18

Tabela 3: Competências digitais segundo o uso/não uso de dispositivos para ir à internet (%)

Legenda: * relações estatisticamente significativas.

Nota: a competência “fazer compras online” não foi considerada nestes cruzamentos devido ao número de casos extremamente baixo (três casos)

Nas entrevistas a famílias e observação de lares notou-se que a utilização autónoma da criança é mais focada nos dispositivos móveis. A utilização acompanhada reflete-se nos jogos e no acesso ao portátil. Independentemente do nível de autonomia no acesso e uso, as crianças adquirem competências. A Lara, por exemplo, aprendeu a ler com a ajuda de um puzzle da Hello Kitty no *tablet*, ecrã que também lhe serve para expressões mais criativas como as *selfies*:

Lara: Eu utilizo o tablet para aprender a escrever... Não foi muito, mas foi alguma coisa.

Mãe: Ah, aquele puzzle da Kitty também ajudou. Aquele que tem uma letra em baixo por ordem alfabética...

Lara: Eu tiro fotografias a mim, à minha irmã e a muitas coisas... Mas sabes qual é a parte mais engraçada de tirar selfies? Mas é assim, eu acho divertido que podemos pôr-nos em qualquer sítio... carregamos num botão e fica uma selfie com a pose e a paisagem. Essa é a parte mais gira de tirar selfies. (Lara, seis anos, e mãe)

CONCLUSÕES

Este texto sintetiza alguns dos resultados do estudo “Crescendo entre Ecrãs” (Ponte et al., 2017) relativos a competências digitais que emergem

em crianças entre os três e os oito anos e de como estão as famílias a responder ao desafio de “acompanhar os tempos”. Sabemos que qualquer interpretação dos dados requer um olhar sistémico sobre a família e o seu contexto. Neste sentido, a opção por uma abordagem metodológica mista permitiu criar um diálogo profícuo dos resultados que agora sistematizamos em jeito de conclusão.

Em Portugal, famílias contemporâneas estão mais escolarizadas e digitais em termos de recursos e competências. Contudo, os resultados deste primeiro inquérito nacional não apontam para o expectado “boom digital”. Numa lógica familiar mais ou menos protecionista, as crianças são diligentes na aprendizagem (mais ou menos) autónoma em função dos seus interesses. Se os pais protelam, as crianças refletem o encantamento pelo digital. Os ecrãs seduzem pelas cores, movimento e possibilidades. Seja por exploração, ou reprodução de passos aprendidos com base numa observação atenta, as crianças têm um papel ativo que importa considerar, acompanhar e ajustar a um desenvolvimento psicossocial saudável.

Os pais, mesmo os que começaram a utilizar a internet antes dos 20 anos, mantêm uma relação complexa e até, por vezes, contraditória com as tecnologias que se reflete nas suas práticas parentais. Se, por um lado, procuram retardar o acesso dos filhos ao mundo digital e têm até dificuldade em reconhecer imediatamente competências digitais nas suas crianças, por outro lado, há um reconhecimento refletido das mais-valias que encontram nesse uso dos ecrãs tácteis e que vai além das habilidades operacionais. O desenvolvimento de competências intelectuais e sociais é valorizado e reconhecido pelos pais, que as consideram como “úteis” numa sociedade neoliberal da globalização e do conhecimento que se alicerça na aprendizagem ao longo da vida. Para muitos pais, pressionados por essa lógica, não será este o tempo da infância “produtiva”?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Londres: Wiley.
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy?. *Intermedia*, 32(3), 18-20.
- Livingstone, S.; Mascheroni, G. & Staksrud, E. (2015). *Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe*. Retirado de <http://eprints.lse.ac.uk/64470/>

- Nikken, P. & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423-3435. doi: 10.1007/s10826-015-0144-4.
- OECD. (2010). *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA 2006*. Paris: OECD.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: OECD. Retirado de https://ei-ie.org/media_gallery/81459.pdf
- Ofcom, The Office of Communications (2015). *Children and parents: media use and attitudes report*.
- Ponte, C.; Simões, J. A.; Batista, S.; Castro, T. S. & Jorge, A. (2017). *Crescendo entre ecrãs: uso de meios eletrónicos por crianças (3-8 anos) (Públicos e Consumos de Media)*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social. [eBook]. Retirado de <http://www.erc.pt/documentos/Crescendoentreecras/files/downloads/crescendo-entre-ecras.pdf>.
- Sefton-Green, J.; Marsh, J.; Erstad, O. & Flewitt, R. (2016). *Establishing a Research Agenda for the Digital Literacy Practices of Young Children: a White Paper for COST Action IS1410*. Retirado de <http://digilitey.eu>
- Skaar, H. (2008). Literacy on a social networking site. In K. Drotner, H. S. Jensen & K. C. Schrøder (Eds.), *Informal Learning and Digital Media* (pp. 180-202). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Citação:

Castro, T. S.; Ponte, C.; Jorge, A. & Batista, S. (2017). Crescendo entre ecrãs: competências digitais de crianças de três a oito anos. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 144-157). Braga: CECS.

LILIANA RAQUEL PINHEIRO CECÍLIO & DORA MARIA
DE OLIVEIRA SIMÕES RIBEIRO PEREIRA

lrpc@ua.pt; dora.simoes@ua.pt

UNIVERSIDADE DE AVEIRO, CIC.DIGITAL/DIGIMEDIA

O *EBOOK* COMO ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL

RESUMO

O presente trabalho de investigação surge no contexto de uma empresa do setor da panificação e propõe o desenho, desenvolvimento e validação de um *ebook* como ferramenta de comunicação empresarial, para promover o consumo de pão junto do público infantil. A investigação justifica a necessidade de enquadrar, com base na revisão de literatura sobre ferramentas de comunicação dedicadas ao público infantil, o *ebook* como nova forma de promoção de um produto.

Na revisão da literatura, é abordada a comunicação digital, com um foco no público infantil. Nos dias de hoje, os pais passam menos tempo com os filhos e tentam protegê-los no conforto do lar, onde tem lugar o entretenimento tecnológico. Neste sentido, surgem conceitos como *eatertainment* e *advergaming* enquanto estratégias de comunicação digital para o público infantil. Enquadrado no *marketing* de conteúdo, o *ebook* é uma ferramenta de ensino e de entretenimento, pelo qual o público infantil se apresenta o público-alvo mais interessante.

A metodologia adotada no presente trabalho é a investigação de desenvolvimento e o *focus group* o método de recolha de dados.

PALAVRAS-CHAVE

Comunicação digital; público infantil; *eatertainment*; livro eletrónico; panificação

INTRODUÇÃO

A presente investigação enquadra-se na área do *marketing* digital, que diz respeito à promoção de produtos/marcas através dos novos média. Com o atual crescimento de uso da internet, surge a necessidade por parte das empresas de transitar as suas campanhas de *marketing* para este meio.

A presente investigação surge no contexto de uma empresa do setor da panificação, a qual pretende promover o pão através de uma mascote recém-criada, servindo-se de um produto digital. Enquadrando-se a referida empresa como negócio *business-to-business* (comércio entre empresas), torna-se pertinente criar algo que a permita aproximar-se do consumidor final. Nesse sentido, o público infantil apresenta-se como o público-alvo mais interessante.

Considerando o livro uma ferramenta educativa através da qual é possível chegar às crianças e tendo em conta que atualmente tudo o que é digital as fascina, supõe-se que o livro em formato digital (o *ebook*) possa ser uma ferramenta motivante para este público. Assim, optou-se neste trabalho por desenhar, desenvolver e validar um *ebook* para colmatar a necessidade da empresa. Atualmente, embora já existam vários *ebooks*, estes ainda não se destacam no meio digital (Coutinho & Pestana, 2015) e este formato ainda não desenvolveu todas as suas potencialidades, principalmente no que diz respeito aos *ebooks* para o público infantil (Baltar, 2016), e particularmente, em Portugal.

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO PARA O PÚBLICO INFANTIL

A evolução da tecnologia tem acompanhado a do *marketing*, na medida em que ambos têm transformado as estratégias de comunicação das empresas com os seus clientes. Ryan (2014) refere que, tal como no *marketing* tradicional, a essência do *marketing* digital é a ligação entre pessoas (*marketers* e consumidores), com o objetivo de estimular as vendas. A mudança no consumidor na era digital representa um desafio para os *marketers* e requer a adoção de novas estratégias de comunicação no *marketing*.

Ryan (2014) identifica várias estratégias de *marketing* digital, de entre as quais se destaca o *marketing* de conteúdo. Existem vários tipos de conteúdo, como os *ebooks* que, de acordo com Chaffey & Bosomworth (2013), têm as funções de entreter e educar. Assim torna-se pertinente abordar o público infantil como público-alvo deste conteúdo em específico.

De acordo com Buckingham (2006), o conceito de infância é construído socialmente, sendo subjetivo e mutável ao longo do tempo. Nos dias de hoje, os pais passam menos tempo com os filhos, preocupando-se mais do que no passado com o seu bem-estar e instrução. O mesmo autor afirma que esta preocupação motiva os pais a isolar os filhos do ambiente exterior, que não podem controlar, para o conforto do lar, o qual é provido de entretenimento tecnológico.

Buckingham (2006) refere que a mudança do conceito de família, de infância e o incremento do consumo originaram um novo mercado, onde as crianças são as protagonistas. De acordo com vários autores, a criança passa por várias etapas de desenvolvimento enquanto consumidora. Neste trabalho, interessa-nos a faixa etária entre os sete e os nove anos, fase escolar e considerada como a fase da “conformidade” por Valkenburg & Cantor (2001). Nesta fase, a criança desenvolve preferências por produtos/marcas e um espírito crítico em relação à publicidade. Começa também a considerar detalhes e pensa nos benefícios associados à aquisição de um produto. Esta deixa de ser influenciada por terceiros e passa a ser influenciadora nas decisões de consumo familiar.

Tendo em conta as estratégias de *marketing* digital direcionadas para o público infantil, identifica-se que o conteúdo comercial é facilmente confundido com o conteúdo mediático (Fantoni, 2014). Justificam-se assim as principais estratégias de *advertisement*: *advergame* e *eatertainment*. O conceito de *advergame* é uma junção das palavras inglesas *advertising* (publicidade) e *game* (jogo) e, tal como o nome indica, refere-se a uma estratégia de *marketing* que combina a ludicidade do jogo com a intenção persuasiva do *marketing*, sendo que o jogador, atento ao jogo, não se opõe à publicidade e, assim, surge uma oportunidade de transmissão da mensagem publicitária durante um grande período de tempo (Oliveira, Zagalo & Melo, 2016). O conceito de *eatertainment* é uma junção da palavra inglesa *eat* (comer) com a palavra *entertainment* e refere-se ao uso do entretenimento no ato do consumo, no setor alimentar. No sentido deste tipo de estratégia de *marketing*, o elemento “diversão” é usado como um pretexto para desvalorização de tabelas nutricionais. De facto, Elliott (2015) refere que a promoção de alimentos baseados no divertimento, estratégia relativamente recente, é mais eficaz do que a promoção baseada em aspetos nutricionais.

Considerando por outro lado o *electronic book* (ou *ebook*), este pode ser definido como um livro em formato digital, que contém no seu nome uma referência ao livro como objeto, podendo ser ou não uma versão digitalizada de um livro físico (Teixeira & Gonçalves, 2015). Segundo Baltar (2016), atualmente o *ebook* ainda não é muito explorado, na medida em que se verifica uma mera adaptação do texto a vários formatos e a diferentes dispositivos e ainda se deixam de lado as potencialidades dos livros ilustrados ou livros interativos.

Nos principais formatos de *ebooks* destacam-se o MOBI (diminutivo de *mobile*), o PDF (Portable Document Format), o ePub (abreviatura de *electronic publication*) e, mais recentemente, o Book App (livro em formato

de aplicação). O PDF destaca-se pela sua adaptação a diferentes dispositivos. Algumas das suas vantagens são a possibilidade de edição de documentos e de criação de formulários interativos. O Book App (no qual *app* é a abreviatura da palavra inglesa *application*), tal como o nome indica, é um livro em formato de aplicação, considerado como um novo formato para o livro ilustrado infantil. Apesar das diferenças, todos os formatos têm a potencialidade de serem adicionadas funcionalidades ao texto, melhorando a experiência de leitura, tornando-a interativa (Coutinho & Pestana, 2015).

Após uma análise de várias plataformas de edição/publicação de *ebooks*, considerou-se que a plataforma Active Textbook¹, assim como o software de edição Adobe Indesign CC 2017 seriam os mais adequados para adoção no presente trabalho. O Active TextBook é um *software* utilizado no meio educativo, permite “criar ou reeditar as fichas de trabalho e adicionar recursos multimédia” (Carvalho, 2015, p. 19). Dentre estes recursos, podemos destacar as hiperligações, vídeos, imagens, ficheiros áudio e a criação de quizzes.

Tendo como base as categorias de análise de *ebooks* infantis criados por Pinto, Zagalo e Coquet (2013) considerou-se que o *ebook* interativo (interação não-linear) seria o mais adequado, por potenciar uma maior interatividade.

METODOLOGIA

Tendo em conta este tipo de investigação, cujo objetivo geral é o desenho, desenvolvimento e validação de um *ebook* como ferramenta de comunicação empresarial, para promover o consumo de pão junto do público infantil, foi considerada a metodologia de Investigação de Desenvolvimento a mais adequada. Oliveira (2006) define três momentos do desenvolvimento: (1) análise e avaliação da situação; (2) conceção e realização do modelo, que pode ser entendido como desenho e desenvolvimento do produto; (3) implementação e avaliação.

A definição da faixa etária dos participantes/público-alvo do estudo que se situa entre os sete e os nove anos, diz respeito ao período etário de crianças que frequentam o 1.º ciclo do Ensino Básico, tendo sido definidos os sete anos por ser a idade em que, expectavelmente, as crianças já sabem ler. Os participantes foram selecionados através de um método não-probabilístico de amostragem (amostragem por conveniência), por professores de uma turma de segundo ano, uma de terceiro e duas de quarto, de modo

¹ Retirado de <https://activetextbook.com/>

a que participassem no estudo duas crianças do sexo masculino e duas do sexo feminino de cada ano de escolaridade.

A recolha de dados referente à fase de análise e avaliação da situação foi dividida em três partes, na qual a primeira recorre à realização de *focus groups*. Este método de recolha de dados é também importante na última fase da metodologia (avaliação), para validar o produto junto do público-alvo, para perceber pontos fortes, pontos fracos e sugestões de melhoria. De acordo com Bryman (2012), o *focus group* é uma entrevista com várias pessoas (pelo menos quatro elementos) sobre um tópico específico, sendo que a pessoa que conduz o *focus group* é chamado de moderador/facilitador, podendo, se necessário, intervir na sessão, mas não demasiado.

Na primeira parte da recolha de dados, foram realizadas três sessões de *focus group*, cada sessão com dois alunos do sexo masculino e dois do sexo feminino de cada um dos anos de escolaridade, com o objetivo de descobrir o que as crianças na faixa etária pretendida sabem sobre o pão e o que associam ao alimento. O guião foi baseado em várias perguntas estruturadas, algumas delas recorrendo ao auxílio de imagens, para facilitar a interação com os alunos, tendo os seguintes tópicos: (1) associações com a palavra pão; (2) cereais e ingredientes utilizados; (3) o gosto pelo pão; (4) tipos de pão mais conhecidos e consumidos; (5) consumo diário de pão; (6) contacto com a área da panificação e a profissão de padeiro.

Na segunda parte foi feita uma sessão de *brainstorming*, desta vez com apenas um aluno do sexo masculino e um do sexo feminino de cada ano de escolaridade, em simultâneo. O objetivo foi criar uma história com os contributos das crianças. Para esta sessão foi usada uma técnica de estímulo e desbloqueio criativo denominada *reversal* de Michalko (2006), com o objetivo de estimular a imaginação das crianças. Para o uso desta técnica, foi distribuída uma ficha com uma tabela formada por duas colunas, onde na primeira as crianças podiam escrever/desenhar o que entendiam ser um pão real e na segunda o que achavam ser um super pão, um pão com superpoderes. Seguidamente foi-lhes pedido que, com base nas suas ideias iniciais acerca do super pão, criassem uma história/texto/parágrafo sobre este tema.

Na terceira parte participou o mesmo número de alunos das sessões de *focus group*, foi mostrada às crianças uma plataforma de livros digitais interativos, a Plataforma Digital dos Concelhos de Portugal. Esta plataforma foi desenvolvida pelo CITI (Centro de Investigação para Tecnologias Interativas), da Universidade Nova de Lisboa. De acordo com o *website*²

² Retirado de <http://www.pdcp.pt/>

diz respeito a uma “coleção de livros originais escritos e editados para os alunos das escolas do 1.º ciclo”. Os livros são compostos por texto (que pode ser lido e ouvido), vídeos e animações 3D. Foi também realizado um pequeno questionário sobre os elementos interativos que mais gostaram no livro, com o objetivo de identificar elementos interativos preferenciais deste público-alvo.

DESENVOLVIMENTO E CONCLUSÕES FINAIS

O objetivo da fase de desenvolvimento do *ebook* proposto passa por desenvolver uma história a partir dos dados obtidos com a sessão de *brainstorming*, tendo em conta o que as crianças conhecem e desconhecem da área da panificação, com os dados obtidos a partir da análise das sessões de *focus group*. Esta história será complementada com ilustrações e com alguns elementos interativos, fase na qual serão úteis os dados do questionário.

Neste trabalho de investigação podemos sintetizar algumas ideias essenciais:

- o *marketing* digital difere do *marketing* tradicional, na medida em que os *marketers* comunicam com os seus clientes através de canais digitais, mas a essência de ambos é a ligação entre pessoas, com o objetivo da venda;
- a mudança no consumidor requer a adoção de novas estratégias de *marketing* (digital);
- o *marketing* de conteúdo permite às marcas criarem o seu próprio conteúdo a baixo custo, sendo que o *ebook*, inserido nesta estratégia de *marketing*, apresentando simultaneamente as funções de educar e entreter, mostra-se uma ferramenta de comunicação eficaz com o público infantil;
- nos dias de hoje, os pais passam menos tempo com os filhos, o que os leva a protegerem-nos no conforto do lar, o qual é provido de entretenimento tecnológico;
- com o objetivo de fidelizar os indivíduos às marcas desde muito cedo, as empresas adotam estratégias de *marketing*, tendo como público-alvo as crianças;
- nas ferramentas de *marketing* digital para o público infantil, o conteúdo e a intenção comercial confundem-se, sendo o *advergame*

(publicidade + jogo) e o *eatertainment* (comer + entretenimento) as principais estratégias;

- o *ebook*, com as funções de entreter e de educar, pode ser um meio eficaz de promoção de alimentos para o público infantil.
- o estudo do livro digital interativo é pertinente na atualidade, na medida em que ainda se verifica uma mera adaptação do físico ao digital e as potencialidades interativas do *ebook* ainda não se encontram muito exploradas;
- em suma, o *ebook*, ferramenta inserida na estratégia de marketing de conteúdo, com as funções de entreter e de educar, pode ser um meio eficaz de promoção de alimentos para o público infantil, na medida em que as crianças podem conhecer determinados alimentos e adquirir hábitos alimentares através de elementos de entretenimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baltar, E. (2016). La función del editor en la era digital - Desafíos y oportunidades. *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 104, 53-61. Retirado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5675822>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Buckingham, D. (2006). *Crescer na era das mídias: após a morte da infância*. Retirado de http://www.academia.edu/2748378/Crescer_na_era_das_m%25C3%25ADdias_eletr%25C3%25B4nicas
- Carvalho, A. A. A. (2015). *Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários*. Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação.
- Chaffey, D. D. & Bosomworth, D. (2013). *Digital marketing strategy*. Retirado de <http://www.smartinsights.com/digital-marketing-advice/>
- Coutinho, P. & Pestana, O. (2015). Ebooks: evolução, características e novas problemáticas para o mercado editorial. *Páginas A&B*, 3(3), 169-195.
- Elliott, C. (2015). Big Food' and "gamified" products: promotion, packaging, and the promise of fun. *Critical Public Health*, 25(3), 2-13. doi: <http://doi.org/10.1080/09581596.2014.953034>

- Fantoni, A. (2014). *Estratégias de comunicação publicitária no ambiente online para o público infantil: o caso das marcas Tang e Trakinas*. Trabalho de conclusão do curso de graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Retirado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/103479>
- Michalko, M. (2006). *Thinkertoys: A Handbook of Creative-Thinking Techniques*. Ten Speed Press. Retirado de http://www.mycoted.com/False_Faces
- Oliveira, L. R. (2006). Metodologia do desenvolvimento: um estudo de criação de um ambiente de e-learning para o ensino presencial universitário. *Educação Unisinos*, 10(1), 69-77.
- Oliveira, S.; Zagalo, N. & Melo, A. (2016). O Advergame como ferramenta publicitária: um estudo exploratório. In Z. Pinto-Coelho, N. Zagalo & T. Ruão (Eds.), *Comunicação, Culturas E Estratégias. IV Jornadas Doutorais Comunicação e Estudos Culturais* (pp. 152-175). Braga: CECS.
- Pinto, A. L.; Zagalo, N. & Coquet, E. (2013). Pedra , papel ou digital: onde lê, como lê e o que lê a criança na era digital. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Eds.), *Atas Do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação Em Leitura, Literatura Infantil E Ilustração* (pp. 217–240). Braga: CIEC. Retirado de <https://www.researchgate.net/publication/258386830>
- Ryan, D. (2014). *Understanding digital marketing: marketing strategies for engaging the digital generation*. Londres: Kogan Page.
- Teixeira, D. J. & Gonçalves, B. S. (2015). Ebook interativo de histórias infantis: a potencialidade expressiva das narrativas digitais. In *Anais do I Congresso Internacional de Novas Narrativas* (pp. 873-885). Retirado de http://www.aberje.com.br/wp-content/uploads/2015/08/CINN_Anais_2015.pdf
- Valkenburg, P. M. & Cantor, J. (2001). The development of a child into a consumer. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(1), 61-72. doi: [http://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00066-6](http://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00066-6)

Citação:

Cecílio, L. R. P. & Pereira, D. M. de O. S. R. (2017). O ebook como estratégia de comunicação empresarial. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 155-162). Braga: CECS.

FERNANDA CÂMPERA CLÍMACO & CLÁUDIO MÁRCIO MAGALHÃES

fernanda.climaco@gmail.com; claudio.marcio@prof.una.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA

FORMAÇÃO REFLEXIVA EM LINGUAGEM DIGITAL PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CADERNO DE FORMAÇÃO EM LINGUAGEM DIGITAL

RESUMO

O artigo tem por objetivo discutir a formação continuada em linguagem digital para professores da educação infantil como um importante espaço para oportunizar posturas reflexivas e participativas dos docentes no contexto escolar e local. A inserção das tecnologias na educação decorre de mudanças que acontecem na sociedade na era digital. Numa pesquisa de campo realizada nas Unidades de Educação Infantil (UEI) de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais/Brasil, que teve por objetivo discutir como as UEI estavam utilizando as mídias digitais no diálogo com a construção dos saberes na infância, constatou-se a necessidade de formação reflexiva em linguagem digital para os professores que atuam na educação infantil. É fundamental discutir a formação continuada como uma proposta de intervenção viável para oportunizar reflexão da prática das professoras da educação infantil acerca das mídias digitais. Assim, inicialmente, é feita uma discussão sobre formação reflexiva e metodologias participativas, abordando mais especificamente a metodologia das oficinas, enfocando a sua potencialidade de problematização para um processo de formação reflexiva. Em seguida, há uma descrição das principais conclusões da pesquisa de campo, com enfoque na demanda de formação em letramento digital. Apresenta-se também a formação reflexiva em letramento digital para os professores de educação infantil proposta em uma cartilha de linguagem digital.

PALAVRAS-CHAVE

Formação docente; linguagem digital; educação infantil

INTRODUÇÃO

No município de Belo Horizonte, o documento *Proposições Curriculares para a Educação Infantil* (Melo, 2015) proposto pela Secretaria Municipal

de Educação e Prefeitura de Belo Horizonte a fim de contribuir na construção curricular das instituições de ensino dedicadas às crianças de zero aos cinco anos de idade, inclui a linguagem digital em seu espectro. Essa inclusão exige que o professor de educação infantil contemple essa linguagem de maneira crítica e reflexiva, articulada com outros saberes.

De acordo com as PNEI (Melo, 2015) a inserção das tecnologias na educação decorre de mudanças que acontecem na sociedade na era digital. Nesse sentido, se a sociedade está mudando, as escolas estão mudando, as crianças estão mudando, é claro que essa mudança seja esperada também no professor.

Diante desse cenário, faz-se necessário, então, um professor que assuma posturas diferenciadas e contextualizadas com as atuais demandas sociais e educativas. Ainda conforme o documento, esse novo professor precisa ser formado e construir nessa formação, novas atitudes que possibilitem integrar a linguagem digital em suas práticas pedagógicas de uma forma crítica, participativa e significativa para e com as crianças.

Numa pesquisa de campo realizada nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte/MG que teve por objetivo discutir como as UMEI estavam utilizando as mídias digitais no diálogo com a construção dos saberes na infância, constatou-se a necessidade de formação reflexiva em linguagem digital para os professores que atuam na educação infantil.

O objetivo do artigo é discutir a formação continuada como uma proposta de intervenção viável para oportunizar reflexão da prática das professoras da educação infantil acerca das mídias digitais.

Assim, inicialmente, é feita uma discussão sobre formação reflexiva e metodologias participativas, abordando mais especificamente a metodologia das oficinas, enfocando a sua potencialidade de problematização para um processo de formação reflexiva. Em seguida, há uma descrição das principais conclusões da pesquisa de campo, com enfoque na demanda de formação em letramento digital. Apresenta-se também a formação reflexiva em letramento digital para os professores de educação infantil proposta na cartilha de linguagem digital. E, finalmente, são tecidas as considerações finais.

MÉTODOS

O presente artigo foi construído a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre os conceitos de formação reflexiva, metodologias participativas

e oficinas que subsidiaram a elaboração de uma proposta de formação em linguagem digital para professores da Educação Infantil. Além do método de entrevista que foi aplicado a professores da educação infantil das escolas pesquisadas, organizou-se também uma bibliografia satisfatória, após o conhecimento do acervo bibliográfico e leituras cuidadosas dos impressos bibliográficos.

Através da leitura científica pode-se reconhecer as informações sobre o currículo proposto para a Educação Infantil no Brasil e no município, relacionando-o com o trabalho com as mídias digitais pelos professores e, finalmente, buscar analisar os impactos dessa prática na aprendizagem das crianças. A partir das entrevistas e análise de dados, construiu-se sistematicamente, por meio de apontamentos e fichas, comentários, citações, resumos e observações pessoais úteis para o desenvolvimento do trabalho acadêmico, uma proposta de formação.

Para elaboração da proposta de formação consideraram-se os resultados da pesquisa de campo que envolveu a aplicação de questionários abertos aos docentes das escolas de educação infantil., constituindo no principal evento para o levantamento de informações sobre as práticas pedagógicas que utilizam as mídias digitais. O questionário foi respondido por todas as 13 professoras consultadas. As professoras foram indicadas pela coordenação pedagógica das UMEI, tendo como critérios, o desejo em contribuir com a pesquisa e a utilização das mídias digitais em suas práticas educativas. Todas as professoras participantes são habilitadas em Pedagogia. O instrumento utilizado na coleta de dados foi o questionário no intuito de obter informações com os(as) entrevistados(as) sobre o objeto de pesquisa. O cenário da pesquisa foram duas UMEI, uma localizada na zona Leste e outra na Nordeste de Belo Horizonte/MG.

A *Proposta de Formação Continuada em Linguagem Digital para Professores de Educação Infantil* teve seu foco na elevação do conhecimento técnico e na aquisição de competências necessárias para a inclusão da utilização das tecnologias digitais em suas práticas educativas. Para subsidiar a formação, foi elaborada uma cartilha¹ denominada Formação em Linguagem Digital para professores da infância, composta por quatro módulos utilizando o formato de oficinas.

¹ A cartilha, visando ao processo de formação docente para educação infantil em letramento digital pode ser obtida, por meio de acesso livre e gratuito, no *site* www.fernandaclimaco.com.br.

DESENVOLVIMENTO

FORMAÇÃO REFLEXIVA

Em se tratando de Educação Infantil, o trabalho de formação docente em linguagem digital deve ser subsidiado por aportes teóricos capazes de permitir e promover o engajamento dos professores e os trabalhos com as mídias.

Canitto (2010) alerta que definir um objeto de mídia digital parece ser tarefa fácil: uma foto digital, um filme, um jogo, *websites*, tudo que porventura tenha passado por uma codificação de linguagem binária. Porém, o referido autor traz a tona a questão dos objetos digitalizados, como um texto escrito à mão editado no computador, por exemplo, é objeto digital? Se for assim, essa questão se multiplicaria de tal forma que todos os objetos culturais do mundo contemporâneo, os quais passam por um processo de codificação/decodificação em um processo de linguagem binário de um computador, seriam considerados objetos digitais.

Referenciando-se ao pesquisador Nicholas Negroponte, fundador do *Media Lab* do Massachusetts Institute of Technology (MIT), talvez o principal centro de pesquisas acadêmicas e tecnológicas sobre a vida digital, três desses princípios são fundamentais: o digital proporciona a comunicação recíproca dos seus objetos (uma foto com um vídeo, uma câmera fotográfica com um texto), o digital oportuniza alterações mútuas entre esses objetos e, por fim, o digital “possibilita constante contaminação recíproca entre todas as mídias” (Canitto, 2010, p. 74).

Especificamente sobre a *mídia digital* Canitto (2010) defende que há novos princípios, a partir dos estudos de Manovich: a *representação numérica* que significa que não há ruídos nem perda, ao contrário, por exemplo, da cópia reprográfica, e, portanto, aquele objeto representa a si mesmo, ou o que ele se propõe; a *modularidade* que indica que há módulos autônomos capazes de ser assistidos de maneiras diversas, isoladas ou em conjunto, em ordens diversas e, portanto, desafiando a linearidade, isso sem o objeto perder sua configuração; *automação*, que pressupõe processos automáticos possibilitando que o computador faça alterações com programas que podem chegar ao limite da inteligência artificial, retirando a ação humana; *variabilidade* onde pode existir em infinitas versões e aberta a parcial ou total variação, e a *programabilidade* onde o próprio usuário pode se tornar um programador e mudar o comportamento da mídia, pode-se prevenir alterações de antemão, como por exemplo, programar uma atividade acadêmica e receber o seu resultado na rua, em seu celular.

Entende-se que a diferença que o autor nos relata é a necessidade de pensar a aprendizagem e a formação docente levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho como uma modalidade de formação. Segundo Tardiff, “há uma expressa vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (2002, p. 23).

Conforme o autor, até pouco tempo, as propostas de formação estiveram dominadas sobretudo, pelos saberes disciplinares, produzidos sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo em seguida, serem aplicadas na prática. Tardiff afirma ainda que essa visão disciplinar não tem mais sentido atualmente, especialmente no campo do ensino e aprendizagem. Para Tardiff,

o professor reflexivo é o professor experiente cuja ação não se limita à escolha dos meios e a resolução de problemas, mas envolve a reflexão de sua ação educativa e a partir disso, a construção da atividade profissional em contexto. (Tardiff, 2002, p. 302)

Segundo o mesmo autor, a formação continuada ou contínua concentra-se nas necessidades vivenciadas pelos professores prático-reflexivos. É importante notar que a multiplicação das novas tecnologias da informação permite idealizar novos modelos de formação continuada.

Diante disso, Zeichner (1993) corrobora com Tardiff (2002) no sentido de que há uma necessidade de se criar um espaço na formação docente para a reflexão, a investigação e a prática. Zeichner defende um espaço mais conceitual do que físico, que envolva mudança de mentalidade para superar a insistente separação entre investigação e ação, teoria e prática que menospreza a sabedoria da experiência.

Espera-se que a formação docente em linguagem digital na educação infantil ajude os professores se formarem como pesquisadores da própria prática, para identificar, regular e promover suas intenções e ações educativas. E, dessa maneira, também contribuir para as aprendizagens das crianças.

Em se tratando das UMEI pesquisadas, foi constatado nas conversas informais com as professoras participantes da pesquisa e anotado no Diário de bordo, que essa formação inicial tem acontecido, na maior parte, de maneira virtual ou semipresencial em modelos de Educação à Distância (EAD).

A maioria das entrevistadas também opta pela pós-graduação EAD. Nesse sentido a formação contínua com foco participativo, pode ajudar na construção de novas posturas educativas necessárias no trabalho com as mídias na infância. Pode-se pensar também na criação de uma modalidade EAD.

Para fins deste estudo entende-se que o letramento digital (*digital literacy*), o conceito em questão, tem sido bastante discutido no mundo e no Brasil, por pesquisadores do tema. Por aqui, conforme afirmação de Buzato (2006), compreende-se *letramento digital* como o conjunto de competências e habilidades necessárias para que o sujeito compreenda e utilize a informação de maneira crítica e construtiva, de variadas formas, vinda de variadas fontes e apresentada por diferentes meios digitais.

Os programas de formação de professores em letramento digital devem criar de forma ativa e contínua, cenários e projetos educativos inovadores, nos quais os docentes tenham a oportunidade de experimentar tecnicamente os instrumentos, refletir e pesquisar a própria prática educativa, suas concepções, descobrir pontos fortes e fracos para o desenvolvimento de novas habilidades, como enfatiza Goméz (2015). Segundo o mesmo autor, na formação docente, a reflexão da prática deve abrir possibilidades para experimentar o *fazer* no ensino e não só trazer informações sobre o ensino, deve ajudar a aprender.

METODOLOGIA PARTICIPATIVA: OFICINA

Em diferentes programas formativos, a discussão sobre as mídias e tecnologias na educação se confunde insensivelmente com a formação contínua, reflexiva e participativa desejável para todos os professores que desejam inserir-se no contexto educativo atual. Nesse sentido, propõe-se a utilização da metodologia participativa como estratégia principal a ser trabalhada na proposta de Formação Docente em Linguagem Digital apresentada nesse artigo.

Para Kummer “quando se usa o termo ‘metodologia participativa’, fala-se de um conjunto de métodos com características semelhantes usados para atingir o mesmo objetivo, baseado no princípio fundamental da participação” (2007, p. 67).

Uma das formas de estimular a participação ativa dos indivíduos, segundo a autora (Kummer, 2007), é o trabalho com o enfoque participativo, porque o desenvolvimento de processos de transformação de mudança atinge o aspecto comportamental dos indivíduos e, em consequência, o das suas instituições.

Nessa linha, Cordioli (2001) justifica a importância de um processo participativo com professores de educação infantil mais competentes realizando e aprendendo coisas em conjunto. E também pelo aspecto afetivo, uma vez que estimulados pelo coletivo, os professores podem sentir-se mais confiantes trabalhando em equipe.

As possíveis mudanças de comportamento que se esperam que aconteçam durante a formação de professores em linguagem digital devem guiar também o processo de reflexão sobre novas posturas e práticas docentes. Neste contexto, acredita-se que o modelo de oficina tem um potencial para reflexão. Para Afonso (2006) a oficina é,

um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, dentro ou fora de um contexto institucional. A elaboração que se busca na Oficina não se restringe a uma reflexão racional mas envolve os sujeitos de maneira integral, suas formas de pensar, sentir e agir. (Afonso, 2006, p. 6)

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste item, apresenta-se a proposta de intervenção que visa responder às necessidades percebidas na pesquisa de campo realizada com professores das Unidades de Educação Infantil de Belo Horizonte. As necessidades se referem à falta de conhecimentos técnicos, teóricos e práticos acerca do letramento digital.

Para tanto, inicialmente, serão discutidas as principais conclusões da pesquisa de campo e em seguida a descrição da proposta de formação reflexiva em linguagem digital para professores da Educação Infantil.

PRINCIPAIS CONCLUSÕES DA PESQUISA

A pesquisa de campo envolveu a aplicação de questionários abertos aos docentes das escolas de Educação Infantil constituindo no principal evento para o levantamento de informações sobre as práticas pedagógicas que utilizam as mídias digitais. O questionário foi respondido por todas as 13 professoras consultadas.

O cenário da pesquisa foram duas UMEI, uma localizada na zona Leste e outra na Nordeste de Belo Horizonte. As escolas atendem juntas mais de 500 crianças cujos responsáveis trabalham e/ou moram na região. De um modo geral, as representações coletadas revelam posicionamentos

bastante positivos acerca da utilização das mídias no segmento da Educação Infantil.

As professoras reconhecem o potencial dos recursos como meio de ensino e aprendizagem. Mas, de acordo com os questionários realizados e nas falas anotadas em um Diário de Bordo, existe a necessidade de formação docente contínua com foco nas linguagens digitais como uma estratégia para superar os desafios na utilização das mídias em suas práticas educativas.

O mapeamento de dados acerca da participação em formação docente sobre o tema, também aponta que mais da metade das participantes da pesquisa já passaram por formação em alguma modalidade de proposta.

A maioria das professoras já tiveram a oportunidade de refletir sobre o tema em questão, ao participarem de capacitação sobre tecnologia. No entanto, é preocupante quando se descobre que quase 40% atua sem nenhuma formação sobre a utilização das tecnologias (Gráfico 1).

As verbalizações revelam amplo leque que vão desde posicionamentos mais emergenciais como sugere a fala desesperada de uma das professoras “preciso de formação nessa área urgente!”, até o depoimento mais reflexivo de outra docente: “penso que existe uma enorme discrepância entre o que está nos documentos norteadores do trabalho e a realidade. A prefeitura não nos capacita adequadamente para estas mídias”. Uma terceira educadora afirmou que “as mídias digitais, elas são uma realidade no tempo em que vivemos. Então cabe a nós enfrentá-la, aprendê-la e se possível reivindicá-la em nossas escolas”.

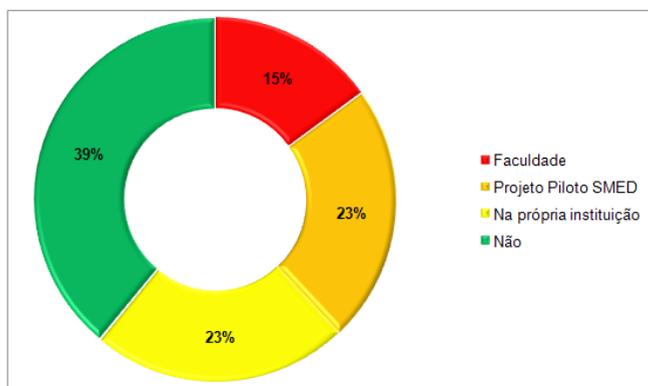


Gráfico 1: Participação em formação continuada sobre tecnologias

Ficou evidente que as professoras participantes da pesquisa foram unânimes em destacar a necessidade de uma formação, “já que as mídias digitais, enquanto linguagem que está nas PCEI (2015), deve estar presente na sala de aula, nos projetos”, conforme afirma uma docente.

Nesse sentido, foi apontada a necessidade de uma continuidade nas iniciativas de formação docente sobre letramento digital, que auxiliem o professor a vivenciar todas essas mudanças de maneira autônoma, crítica e criativa, minimizando o distanciamento e fomentando a reflexão e o diálogo entre o discurso e a prática.

FORMAÇÃO REFLEXIVA EM LINGUAGEM DIGITAL

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil preconizam começar os trabalhos pedagógicos com crianças de zero a cinco anos em suas instituições de educação infantil, as UMEIS, escolas e creches conveniadas.

Dessa maneira, como enfatiza Goméz, “a função docente obviamente terá de experimentar uma transformação tão radical quanto o resto dos componentes do sistema educacional” (2015, p. 141).

Evidentemente, segundo o autor, esse novo docente necessita de construir novas competências profissionais, mais complexas e distintas das tradicionalmente exigidas para poder enfrentar as demandas tecnológicas de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a linguagem digital é tomada como o fio condutor das aprendizagens docentes na proposta de formação na educação infantil aqui apresentada.

A Formação de Professores em Linguagem Digital foi organizada em quatro módulos (em formato de oficinas) compostos por: tema, objetivos, conceitos básicos, bibliografia básica, bibliografia complementar e descrição da oficina. Para subsidiar a formação, foi elaborada uma cartilha denominada “linguagem digital e formação docente”, com orientações para a realização das oficinas (Tabela 1).

Segue uma síntese dos módulos da Formação Reflexiva em Linguagem Digital para Professores da Educação Infantil (Figura 2). Ressaltando que a *Cartilha* traz o detalhamento das oficinas de cada módulo.

MÓDULOS	OBJETIVOS
Módulo 1: Onde, quando, como e para que utilizar as mídias digitais na E.I.	CONCEITUALIZAÇÃO: compreender os conceitos de mídias digitais e educação que orientam o diálogo entre tecnologias e educação infantil, experimentar instrumentos tecnológicos, pesquisar usos na educação infantil

Módulo 2: Um olhar para as práticas pedagógicas no contexto digital da E.I.	PROBLEMATIZAÇÃO: refletir sobre as práticas já exercidas a partir de registros e levantar problemas para investigação, desenvolver hipóteses e estratégias de resolução, estimular aprendizagens técnicas
Módulo 3: Construindo projetos digitais na E.I.	INVESTIGAÇÃO E CRIAÇÃO: estimular as aprendizagens técnicas, incentivar a criatividade e possibilitar criação de projetos a partir das ideias discutidas
Modulo 4: Revelando novos saberes	SOCIALIZAÇÃO: identificar avanços, falhas e êxitos, socializar as práticas construídas e incentivar argumentação crítica do processo vivenciado

Tabela 1: Módulos e objetivos do processo de formação reflexiva em linguagem digital

Na abertura da formação é necessário que o professor tenha uma ideia do percurso. Neste sentido, o sumário procura apontar os aspectos que serão tratados na cartilha. Após o sumário apresenta-se os objetivos da formação (Figura 1), no intuito de deixar claro o que a formação pretende alcançar.



Figura 1: Sumário da cartilha e objetivos da formação

A cartilha traz a estrutura da formação (Figura 2), no intuito de comunicar a forma que cada módulo foi organizado, explanando as partes da oficina: sensibilização, problematização e sistematização, com enfoque na metodologia participativa.



Figura 2: Estrutura da formação

No tópico descrição das oficinas (Figura 3), discorre-se sobre cada módulo, apontando o objetivo, os conceitos trabalhados, estratégias propostas para sensibilização, problematização, sistematização e avaliação referem-se a descrição do módulo 1.



Figura 3: Descrição das oficinas módulo 1

A Figura 4 traz a descrição do módulo 2 onde oportunizam-se momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas já exercidas pelos professores e pelos relatos de pesquisa levantados no módulo 1.

A partir dos registros realizados pelos grupos, levantar problemas para investigação, desenvolver hipóteses e estratégias de resolução e estimular aprendizagens técnicas.

MÓDULO 2: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DIGITAL DA EI.

OBJETIVO DO MÓDULO
Refletir sobre as práticas já exercidas a partir de registros e levantar problemas para investigação, desenvolver hipóteses e estratégias de resolução, estimular aprendizagens técnicas.

CONTEÚDOS TRABALHADOS NO MÓDULO
Tecnologia na escola, Linguagem, Pedagogia de Projetos, Papel do professor.

INTRODUÇÃO
O objetivo desse momento é levar o grupo a refletir sobre suas concepções pedagógicas através de:
• Bate de conversa para retomada dos conceitos apresentados no módulo 1 como ponto de partida para argumentação do mesmo.
• Experimentação de equipamentos tecnológicos disponíveis (computador, câmera, televisão, etc.).
• Construção de uma linha de trabalho de referência módulo.

PROBLEMATIZAÇÃO
A partir da observação e análise crítica da apresentação das práticas pedagógicas de cada um, selecionar pontos fortes e fracos das práticas apresentadas para grupos, identificar e experimentar os instrumentos tecnológicos utilizados nos relatos.
Desse momento, poderá perceber experiências e dificuldades trabalhar nesse módulo com agrupamento que favoreçam o aprendizado intencional e participativo.
Iniciar o trabalho em pequenos grupos inicialmente, a partir de algo que esteja documentado em sua sala e como esse assunto ou questão trouxe para o grupo de seu docente pode ser trabalhado como um campo de pesquisa aplicada na linguagem digital.
Deve-se fazer as seguintes perguntas:
• O que estamos trabalhando com as crianças em sala de aula?
• Qual prática pode ser aproveitada para trabalhar em sala de aula investigativa com as crianças? Qual? Por onde vai começar? Começar?
• Tivemos como utilização o linguagem digital nesse contexto de trabalho com as crianças?
• Quais as dificuldades?
Para responder as perguntas o subgrupo deverá proceder da seguinte forma:
• Cada participante registra suas reflexões e apresenta um aspecto para cada pergunta feita, ninguém pode responder ou comentar antes de chegar à sua vez. A discussão continua até que todos os participantes registrem e registrem uma única experiência para partilhar no grupo.

REMARKAÇÃO
Refletir a partir do registro, a utilização da linguagem digital no contexto escolar para linguagem, tendo em vista a construção do mesmo nas propostas apresentadas e no próprio compartilhamento de instrumentos.
Discussão e apresentação de registros de propostas de práticas docentes para subgrupos, utilização o linguagem digital para serem refletidas no próximo módulo.
Essa reflexão deverá compor um jornal que servirá como ponto de partida para o próximo módulo.

AVALIAÇÃO
Auto-avaliação por escrito
Forma nota, reflexão coerente sobre suas aprendizagens resumidas em uma frase: "Percebi que esse foi o aprendi..."

11 12 13

Figura 4: Descrição do módulo 2

MÓDULO 3: ONDE, QUANDO, COMO, PARA QUE E POR QUE: CONSTRUINDO PROJETOS DIGITAIS NA EI.

OBJETIVO DO MÓDULO
Estimular as aprendizagens técnicas, incentivar a criatividade e possibilitar criação de projetos a partir dos dados discutidos.

CONTEÚDOS TRABALHADOS NO MÓDULO
Tecnologia, Planejamento, Linguagem, Produção de conteúdos e Documentação Pedagógica.

INTRODUÇÃO
• bate de conversa sobre aprendizagens dos últimos encontros
• estudo de ideias e projetos
• conversa sobre papel do professor
• discussão técnica sobre o planejamento

PROBLEMATIZAÇÃO
Estimular as ideias e a criatividade nas propostas apresentadas para professores a partir da construção de um diálogo entre as práticas pedagógicas e a linguagem digital nesse módulo oportunizam três perguntas:
O que? Como fazer? e Para quê?
Primeiro, deve-se iniciar na construção de um roteiro planejamento e na utilização dos instrumentos tecnológicos disponíveis, além de que estruturarem os projetos e as práticas pedagógicas.
O que? Como? Para quê?
CÂMERA: registro de imagens no estúdio
FOTOGRAFIA: Dar visibilidade de onde as crianças a partir da utilização dessa tecnologia.
TELEVISÃO
FILMEIRA
CELULAR
COMPUTADOR

REMARKAÇÃO
O professor leva um quadro com as dimensões "instrumentos, utilização e intenção pedagógica". Depois, faz-se uma discussão se existe alguma situação priorizada nas práticas pedagógicas, a que é comum, a que aparece como novidade e os pequenos grupos vão indicando as práticas exemplificadas que apresentem características mais criativas e inovadoras. Planejamento das apresentações em sala de aula para o próximo encontro.

AVALIAÇÃO
O que levou e o que deixou em cada um dos participantes deverão dar um passo à frente e dar um aspecto que vai levar do encontro e um passo atrás para deixar algo que não gostaram de levar sobre o encontro.

14 15

Figura 5: Descrição do módulo 3

MÓDULO 4: REVELANDO NOVOS SABERES

OBJETIVO DO MÓDULO
Identificar avanços, falhas e êxitos, socializar as práticas construídas e incentivar argumentação crítica do processo vivenciado.

CONCEITOS TRABALHADOS NO MÓDULO
Tecnologias, Socialização do trabalho, Linguagens e Aprendizagens.

SENSIBILIZAÇÃO
- Bate de conversa e apresentação das produções dos professores em autonomia.

PROBLEMATIZAÇÃO
- Seminário com apresentação e socialização dos projetos e práticas docentes desenvolvidos com a utilização da linguagem digital.

SISTEMATIZAÇÃO
Nesse momento, deve-se constituir com o grupo uma síntese das apresentações nos pequenos grupos, de forma a conhecer novas práticas pedagógicas que utilizam a linguagem digital, permitindo assim, que o grupo possa trocar experiências e criar ações coletivas. Como Método sugerido: Pôsteres espaciais. O facilitador utiliza um quadro maior e nele registra as conclusões produzidas em cada grupo, compondo uma síntese das discussões.

AVALIAÇÃO
Auto-avaliação coletiva em nota e sugestões de melhoria do tema, através de uma sequência rígida, não cabendo neste momento, aprofundar a discussão. Tomar notas para votar o eixo discutido caso seja necessário, em algum outro encontro.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA
BULATO, M. E. K. Letramento digital e formação de professores. São Paulo: Fundação Itaú, Disponível em: <http://publicacoes.unicamp.br/~teduol/outs/cd/letra/mj/1808/part1/letra/11/LetramentoDigital_ManualAvaliao.pdf> Acesso em: 10 de março de 2014.
CODOCINI, Sérgio. Enfoque participativo no trabalho com grupos. Porto Alegre: Gênesis, 2001.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
FERREZ GOMES, Angeli. Transição e mudança na educação. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
_____. Cultura visual, mutação educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
FERREZ GOMES, Angeli. Educação no era digital: a escola educativa. Trad. Maria Queiroz. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
SARGENT, Victoria. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, R.J., Ed. Vozes, 2008.

16 Formação em Linguagem Digital

17 Formação em Linguagem Digital

Figura 6: Descrição do módulo 4

A descrição do módulo 3 foi apresentada na Figura 5. A proposta nesse item é estimular as aprendizagens técnicas, incentivar a criatividade e possibilitar criação de projetos a partir das ideias discutidas.

O módulo 4 é o último módulo apresentado na cartilha (Figura 6) e propõe dar visibilidade ao trabalho executado pelos docentes, identificar avanços, falhas e êxitos dos projetos apresentados, socializar as práticas construídas e incentivar argumentação crítica do processo vivenciado.

No item “Considerações sobre a formação” (Figura 7) conclui-se a metodologia proposta nos quatro módulos descritos fazendo ideias sobre a formação docente em Linguagem digital, inserção das mídias digitais nas práticas educativas e possibilidades de novas aprendizagens pelas crianças e pelos professores da educação infantil. É sugerida uma bibliografia a fim de contribuir para a continuidade e aprofundamento dos estudos. E, por fim foram apresentadas as referências utilizadas na indicação dos módulos e na elaboração da cartilha.



Figura 7: Considerações sobre a formação e referências

Os módulos poderão ser discutidos em sequência ou separadamente, de acordo com a demanda do grupo. Ao final da formação espera-se que o professor se sinta motivado a experimentar em sua sala de aula as aprendizagens geradas nos módulos. E dessa maneira, promova mudanças nas suas práticas educativas a partir da inserção das linguagens digitais, de forma reflexiva e construtiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que uma nova sociedade está se constituindo a partir das tecnologias digitais e esse cenário requer novas posturas, tanto das instituições de ensino, quanto dos professores. O professor da era digital necessita de uma nova gestão do conhecimento, de autonomia e criatividade, bem como refletir, analisar e fazer inferências sobre suas práticas educativas.

Nesse sentido, formação do professor de Educação Infantil em linguagem digital é importante pois na prática sempre despontam novos elementos desafiadores. Elementos esses que vão para além da falta de estrutura física nas escolas e salas de aulas e da ausência de equipamentos técnicos adequados. Podemos apontar a falta de tempo, motivação, acomodação, resistências, bloqueios, falta de conhecimento, incentivo e estímulos por parte dos docentes. De maneira reflexiva, contextualizada e autônoma, a formação do professor será sempre um desafio porque as possibilidades nunca se esgotam.

Ao se refletir sobre uma ação docente deve-se ter claro que essa análise é realizada à luz de um referencial teórico. Portanto, evidencia-se a necessidade de formação teórica do professor que possibilite o resgate de sua prática pedagógica.

Que seja capaz de construir sua identidade profissional, como bem disse Freire (1997), buscando superar a suposta “neutralidade”, que tenha disponibilidade para o novo, ousando alternativas tecnológicas comprometidas com a aprendizagem das crianças, que seja menos consumidor de políticas oficiais de forma acrítica para ser mais produtor de conhecimento, que eduque no presente para a cidadania, fundado no futuro, tendo a criança como projeto principal do seu ato educativo.

A inovação tecnológica na sociedade e na escola requer grandes investimentos em equipamentos e, principalmente, na capacitação contínua e reflexiva de professores em todos os segmentos da educação. A proposta de formação para docentes, aqui apresentada, pode e deve contribuir sobremaneira na formação reflexiva desse sujeito, professor da infância - cidadão do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. L. M. (Ed.) (2006). *Oficinas dinâmicas de grupo: Um método de intervenção Psicossocial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Buzato, M. E. K (2006). *Letramentos digitais e formação de professores*. Retirado de http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/LetramentoDigital_MarceloBusato.pdf
- Cannito, N. G. (2010). *A televisão na era digital: interatividade, convergência e novos modelos de negócios*. São Paulo: Summus.
- Cordioli, S. (2001). *Enfoque participativo no trabalho com grupos*. Porto Alegre: Gêneses.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Goméz, P. A. I. (2015). *Educação na era digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso.
- Kummer, L. (2007). *Metodologia participativa no meio rural: uma visão interdisciplinar. Conceitos, ferramentas e vivências*. Salvador: GTZ.
- Melo, A. C. F. B. (Ed.) (2015). *Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Desafios da Formação*. Belo Horizonte: SMED.

- Tardiff, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, R.J.: Ed. Vozes.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Citação:

Clímaco, F. C. & Magalhães, C. M. (2017). Formação reflexiva em linguagem digital para professores da educação infantil: caderno de formação em linguagem digital. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Média e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 166-181). Braga: CECS.

RICARDO COCCO

ricardo.cocco@ufsm.br

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO/RS/BRASIL

INTERFACES ENTRE OS MÉDIA E A EDUCAÇÃO: TERRITÓRIOS DISCURSIVAMENTE COMPARTILHADOS E ESPAÇOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS

RESUMO

O texto parte do pressuposto de que os média representam, nas sociedades contemporâneas, não somente fontes de informação, mas mediadores pelos quais os sujeitos, em grande medida, vêm se relacionando, compreendendo e significando o que os cerca. Eles, não tendo o monopólio da informação, coexistem com outras instâncias formativas e compõem um rol de mediações através e com as quais damos inteligibilidade ao mundo. De modo semelhante ao que ocorre no âmbito das práticas pedagógicas escolares, os média se dirigem a alguém, exprimem uma ideia/conteúdo, mas, além disso, configuram-se como espaços onde significados e sentidos são negociados e narrativas são produzidas. Este ensaio fundamenta-se em um estudo teórico, de caráter bibliográfico, a partir do qual lançamos olhares para o campo da comunicação sob um viés pedagógico. Sugere-se que os média, encarados como mediadores de sentido, podem ser compreendidos e analisados sob a perspectiva da produção e negociação de significados instaurados pelo discurso, pela palavra. Eis o que entendemos como sendo um ponto de convergência com a questão educacional. Comunicação é um processo sociocultural e semiótico que se dá a partir de uma construção partilhada, coletivamente situada, sob uma heterogênea pluralidade de vozes antagônicas, rivais, plurais, cambiantes, polifônicas e heteróglotas, permeadas pela hegemonia e resistência e marcadas por um universo histórico-social e ideológico. O texto ancora-se nos estudos de Mikhail Bakhtin (2009, 2013), para o qual o sentido que emana da linguagem é resultado de uma luta (dialogismo) de diferentes vozes (polifonia) que se dá no interior de um processo de comunicação interativa e dialoga com Martín-Barbero (1997, 2000) que considera os média não apenas como meios de transporte de pontos de vista e/ou comunicados, mas espaços de mediação onde se negociam sentidos e significados num jogo permanente e infinito em que a linguagem configura-se como o lugar dessa construção.

PALAVRAS-CHAVE

Média; educação; produção de sentidos

PALAVRAS INICIAIS: UMA INTRODUÇÃO

O texto parte do pressuposto de que os média representam, nas sociedades contemporâneas, não somente fontes de informação, mas mediadores pelos quais os sujeitos, em grande medida, vêm se relacionando, compreendendo e significando o que os cerca. Eles, não tendo o monopólio da informação, coexistem com outras instâncias formativas e compõem um rol de mediações através e com as quais damos inteligibilidade ao mundo. Os média, muito presentes no processo de difusão de informações e hábitos, elaboração e apreensão de novas ideias, produção de sentidos, troca de conteúdos e mensagens fomentam espaços de socialização, relacionamento, interação e exercem, ao mesmo tempo, um papel de interlocutores sociais e educativos. Pensados nesta perspectiva, eles constituem-se como espaços privilegiados de aprendizagem não-formal na medida em que são agentes de produção de um número imensamente significativo de informações, valores, símbolos e significados que co-participam junto aos indivíduos na organização de suas vidas e suas idéias, a formarem suas opiniões ou oferecendo ferramentas para compreender, se adaptar ou transformar o seu mundo.

Nesta reflexão, partimos de um conceito ampliado de média, compreendidos aqui “como todo o aparato simbólico e material que se dedica deliberadamente à produção de mercadorias de caráter cultural e simbólico” (Setton, 2015, p. 7) e que participa na formação identitária e cognitiva dos indivíduos na atualidade. Como ponto de partida assinalamos a centralidade dos média na vida das pessoas enquanto lugares de produção e circulação de saberes e que condicionam e influenciam, juntamente com a escola e outros agentes de socialização, o processo de formação do indivíduo.

Este ensaio fundamenta-se em um estudo teórico, de caráter bibliográfico, a partir do qual pretendemos lançar olhares e propor (não impor) interpretações a fim de ampliar a compreensão do campo da Comunicação, neste nosso intento, sob um viés pedagógico. Entendemos que, de modo similar ao que ocorre no âmbito das práticas pedagógicas escolares (obviamente resguardando as vicissitudes e especificidades de cada espaço), os média se dirigem a alguém, exprimem uma ideia/conteúdo, têm intenção de transmitir, divulgar conhecimentos, mas, além disso, configuram-se como espaços onde significados e sentidos são negociados e narrativas são produzidas. Entender não somente os impactos das novas e convencionais formas de média e os processos de socialização e formação por elas incorporados e mobilizados, mas também o seu papel pedagógico é de fundamental importância, no momento em que os indivíduos estabelecem

uma relação quase que ubíqua com as tecnologias da informação e comunicação, adicionando-as de modo quantitativo e qualitativo ao seu universo pessoal e social.

EDUCAÇÃO E OS MÉDIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL E NECESSÁRIO

Pressupondo que toda ação educativa é uma ação sócio-interativa e comunicativa que exige envolvimento e inter-relação, assim como toda prática mediática é um ato de mútua-ação, a aprendizagem em espaços formativos escolares e não escolares implica na própria formação do sujeito, tendo na informação, no conhecimento e na produção de sentidos e narrativas de mundo, seus eixos centrais. Compreender a cultura mediática sob a perspectiva da formação do sujeito, a partir de práticas discursivas e da produção de sentidos, pode ser uma pista para compreender a cultura pedagógica e o inverso também pode ser verdadeiro. Educação e comunicação, nessa perspectiva, são fenômenos e componentes inseparáveis e complementares de um amplo e complexo processo: o da aprendizagem e da formação humana.

Parece-nos evidente que, assim como a escola, os média igualmente ensinam, ainda que não de forma deliberada, intencional ou sistemática. A prática de produzir e transmitir (selecionar, elaborar, narrar e distribuir) conhecimentos ou valores em forma de mensagens e práticas discursivas a que os média se propõem constituem-se numa ação pedagógica, ou seja, enquanto comunicam ou negociam sentidos e valores o fazem em um diálogo com quem recebe e a quem são direcionados os comunicados num jogo em que a palavra enunciada, sob forma de signo, adquire significados para os que estão mobilizados no processo. A realidade inteligível é atravessada pela escola e pelos média. Assim, a escola (que perde o *status* de ser o único lugar de legitimação do saber pelo fato de que existe uma multiplicidade de saberes que circulam e outros espaços, difusos e descentralizados) e os média configuram-se como mediadores de sentidos, oferecendo, no campo da cultura, discursos que criam, consolidam ou difundem sentidos e que expressam idéias, posicionamentos e modos de pensar, bem como comportamentos que são considerados aceitáveis ou reprováveis dentro de um contexto histórico-social.

Da difusão descentralizada de saberes, possibilitada por um “ecossistema comunicativo”, emergem novas configurações culturais e novas formas de ver, de ler, de aprender e conhecer o mundo. Para Martín-Barbero a

diversificação e difusão do saber, fora da escola é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta aos sistemas educacionais. O saber é disperso e fragmentado e pode circular fora dos lugares sagrados nos quais antes estava circunscrito e longe das figuras sociais que antes o administravam. (Martín-Barbero, 2000, p. 55)

Vivemos, do mesmo modo, numa época em que as tecnologias da informação e da comunicação estão em toda a parte. Esta presença ostensiva dos média traz consigo muitas possibilidades, “até contraditórias entre si, inclusive a de sufocar as pessoas pelo excesso de alcance de informações, assim como de libertá-las da desinformação e do isolamento” (Nascimento, 2009, p. 144). É impossível não admitir a presença dos discursos mediáticos em nossa forma de viver e pensar, na constituição polimórfica do sujeito, exposto e que vive sob a égide destas tecnologias.

Pensar os modos de produção e apropriação das mensagens mediáticas pressupõe igualmente discutir e analisar como ocorrem os processos educativos de uma maneira geral. Que tendências pedagógicas ou que “lógicas” pedagógicas estão presentes ou podem ser pensados a partir de experiências mediáticas, tendo em vista os processos culturais e histórico-sociais em que tais experiências estão inseridas? Em que medida o campo da Comunicação configura-se em espaço para experiências educativas e formativas?

Sugere-se, neste cenário, que os média, encarados como mediadores de sentido, podem ser compreendidos e analisados sob a perspectiva da produção e negociação de significados instaurados pelo discurso, pela palavra. Eis o que nos parece ser um possível ponto de convergência com a questão educacional.

Dito isso, a análise da cultura mediática e a compreensão da sua presença na configuração dos modos de pensar e ser dos indivíduos, bem como sua intervenção no processo de significação da realidade que o cerca, deve necessariamente levar em conta também as condições sócio-políticas e históricas de produção e consumo das mensagens nos contextos específicos de produção da cultura. “É preciso investigar o contexto da produção, é necessário observar as condições de difusão e recepção das mensagens, bem como o sentido/significado que assumem em determinadas circunstâncias” (Setton, 2015, p. 18).

Não se pode, a princípio, desta forma, pressupor que os média sejam politicamente neutros ou aprioristicamente afirmar que sejam socialmente maléficis ou benéficos. Ou depositar neles a esperança de que tenham

absoluto sucesso no seu intento de propiciar informações que reconheçam e explorem a complexidade das experiências humanas. O que se conhece é que, no século XX, o mercado global dos média é controlado por não mais do que 20 megacorporações multinacionais. Estas que, em certa medida, decidem o que a humanidade deve ou não saber, constroem boa parte da informação que circula no planeta, elaboram narrativas e dão determinada inteligibilidade ao mundo. Atuam como uma espécie de “guardiões” para o que entra na agenda dos debates públicos, ou seja, concentram boa parte daquilo que é produzido, distribuído e comercializado de notícias, cultura e entretenimento, o que pode ser constatado em quase todos os países. À medida que as corporações mediáticas se tornam ainda mais concentradas, centralizadas e globais em seu alcance, haverá razões para a preocupação de que o importante papel dos média como fórum para o discurso polifônico, para a expressão democrática e para o debate informado, seja restringido. Isto pode representar um atentado ao pluralismo de ideias, à participação dos sujeitos na constituição do ambiente e dos discursos públicos, tão imprescindíveis às sociedades democráticas e capazes de apontar para as diferentes possibilidades de escolha e formação do indivíduo livre.

Tal diagnóstico indica que este modelo concentrado de média tem potência para obstruir os espaços de diálogo público, contribuindo, de certa maneira, para que as escolhas dos sujeitos por determinados modos de vida sejam alienadas e irreflexivas, assim consolidando biografias não coerentes e nunca (ou nem ao menos minimamente) revisadas. Os média, nestas condições, ofertar-nos-iam uma pseudo-esfera pública, criando um ambiente de triviais relações públicas ao invés de serem geradores de um genuíno debate público.

Em qualquer esforço de análise dos média não se pode furtar da necessidade de levar em conta esta concentração econômica dos meios e a sua organização em torno do poder ideológico, político e cultural. É preciso considerar as condições de produção visto que boa parte da recepção está de alguma forma condicionada, tocada ou orientada pela produção tanto em termos econômicos, mas ainda em termos narrativos ou semióticos. Quem produz? Que mensagens e discursos são produzidos? Com qual intencionalidade? Quem controla ou orienta os que produzem as mensagens vinculadas pelos *mass media*? A quem se destinam e sob quais lógicas trabalham?

No entanto, nem mesmo o que podemos chamar de dominação mediática é completa, tendo em vista que a própria produção dos *mass media* se dá a partir de uma complexa rede de signos ideológicos situados

no interior de ambientes múltiplos, onde tendências e posicionamentos disputam a supremacia. Os média são constituídos por participantes criativos, funcionários e audiência, que podem resistir, pressionar, enfim, decodificar e não apenas reproduzir ou retransmitir o que está dado.

Por outro lado, significativos estudos de audiência e de recepção (Martin-Barbero, 1997; McLuhan, 1964), bem como os esforços empreendidos nesta seara pelos Estudos Culturais (Thompson, 2000) já apontaram numa perspectiva crítica à comunicação para o fato de que os consumidores são espectadores mais ativos do que se imaginava, podendo rejeitar, modificar e reinterpretar os produtos mediáticos. Os média são vistos no processo de interação social. Tal perspectiva sugere que as mensagens dos meios são polissêmicas e a audiência é sempre ativa, portanto o que é vinculado pelos média não é algo absoluto ou permanente para sempre nos receptores, mas eles apenas são orquestradores ou dão algum tom nas disputas ou discussões aparentemente como um cenário possível dentre os demais. Tal contradição é evidenciada nestes estudos, que, claramente, mostram o espaço cultural existente entre aquilo que se diz e aquilo que quem ouve se apropria ou a maneira como em situações específicas interpreta. “Assim como o professor, os *media* (quem os controla ou quem se serve deles), não sabem como sua intenção, suas ideias, desejos e projetos se realizarão” (Setton, 2015, p. 9). Ao comunicarem algo, mesmo que os interesses ou os objetivos a que elas se propõem manifestamente (ou não) estejam presentes nas mensagens selecionadas e mesmo calculadas estrategicamente a partir de expedientes organizados que procuram prever como ou com que intensidade ou mesmo o que estas poderiam mobilizar no receptor, jamais saberão ou se controlará como elas foram compreendidas, apropriadas e interiorizadas pelos indivíduos.

Comunicar não é fazer chegar uma informação, um conteúdo já pronto, já construído, de um pólo ao outro, de forma linear, unidirecional. É um processo sociocultural, relacional e de produção de sentidos que se dá a partir de uma construção partilhada, coletivamente situada, sob uma heterogênea pluralidade de vozes (permeadas pela hegemonia e resistência) em cada cultura. Os envolvidos na interação verbal e na produção dos discursos, dentre eles os mediáticos, não são passivos, mas participantes ativos e criativos, recebem e produzem tais conteúdos. Produção e recepção, constituídas por uma multiplicidade de vozes antagônicas, rivais, plurais, cambiantes, polifônicas e heteróglotas, marcadas por um universo histórico-social e ideológico, configuram-se como espaços de criação interpessoal de significação e ressignificação.

O fenômeno dos média necessariamente deve ser visto como um fenômeno comunicativo, ou seja, um tipo de relação social que implica um diálogo constante entre emissor e receptor direta ou indiretamente. Para Martín-Barbero (2000), mesmo considerando os condicionantes estabelecidos pelos grupos economicamente dominantes, principais grupos produtores das mensagens mediáticas, é preciso considerar, por outro lado, que a recepção é um lugar de criação, constitui-se como espaço de resignificação, e espaço ou possibilidade de transformação dos significados oferecidos pelos média. Ele entende que os média não são apenas meios de transporte de pontos de vista e/ou comunicados, mas espaços de mediação onde se negociam sentidos e significados num jogo permanente e infinito em que a linguagem configura-se como o lugar dessa construção, e a palavra, constitui-se como território comum entre o locutor e o interlocutor, a ponte onde transitam as significações (Martín-Barbero, 1997). Esta perspectiva estabelece um rompimento com um modelo em que comunicar é fazer chegar uma informação, um significado já pronto, já construído, de um pólo ao outro. A produção, difusão e recepção fazem parte de um complexo processo de criação numa cultura mediaticamente mediada tecnologicamente.

Os processos comunicativos e mediáticos não se fundam na mensagem, mas nos modos de interação que o próprio meio possibilita ao receptor, o que implica em processos educativos e formativos, visto o envolvimento dos sujeitos no processo de produção de enunciados e significados de mundo e, por consequência, na constituição, de si próprios. A relevância pedagógica dos média reside na circulação de discursos onde a produção e recepção configuram-se como espaços de criação e possibilidade de significação, resignificação e transformação de significados oferecidos pela produção e pela cultura mediática. Neste cenário de interação verbal e produção de sentido, constituído a partir de lutas e ou aceitação, resistência ou transformação dos significados das mensagens, desencadeia-se um processo interpretativo, atravessado pelos média e pela escola, duas das principais instituições que reúnem e dinamizam as negociações entre diversas lógicas culturais.

O que nos parece ser o fato primordial a ser discutido é que tanto os média quanto as práticas pedagógicas institucionalizadas (escolares) podem ser compreendidas, à sua maneira, à luz das interações verbais e da produção de sentidos que nelas e através delas ocorrem. Para além da capacidade de selecionar ou agendar o que devemos discutir e conhecer do cotidiano, é também pela mediação da escola e dos média que o mundo

que conhecemos é traduzido e significado. Ou seja, estes espaços concorrem com o indivíduo na significabilidade do mundo. Não são apenas meios de informação ou transmissores de significados, mas constituem-se em espaços de interação onde sentidos são produzidos, construídos e reconstruídos, e onde sujeitos se encontram a fim de travar uma disputa pela interpretação do mundo e de si próprios.

Mikhail Bakhtin (2009, 2013), sem mencionar diretamente o fenômeno da comunicação de massa, nos oferece a partir de sua teoria da linguagem, uma perspectiva sob a qual é possível compreender e analisar as contribuições dos média aos processos de significação, precisamente por causa dos aspectos dialógicos dos textos mediáticos. Os média poderiam ser vistos, desse modo, como um texto onde a ênfase recai na construção de significados no interior de comunidades interpretativas. Ou também como um terreno de cursos conflitantes e vozes rivais e cambiantes atravessado por múltiplos discursos, onde qualquer ato de troca verbal ou cultural tem a potencialidade de transformar ambos os interlocutores. Os média, desse modo, podem ser encarados como mediadores de sentido, de forma que produção e recepção, emissor e receptor, ensinante e aprendente constituem-se como partes de um processo de produção de significados em que os sujeitos se encontram envoltos e imersos.

O sentido que emana da linguagem é resultado de uma luta (dialogismo) de diferentes vozes (polifonia) que se dá no interior de um processo de comunicação interativa. Todo o discurso, texto, palavra ou enunciado deve ser entendido a partir de sua natureza complexa e heteróglota. Bakhtin aponta para uma polifonia essencial presente em todas as formas de comunicação, o que também pode ser percebido nos discursos mediáticos. A linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social, e por sujeitos que interagem uns com os outros e com o mundo. Os diversos discursos presentes no diálogo não excluem um ao outro, mas, em vez disso, entrecruzam-se.

Para analisar e compreender os processos de produção de sentidos é imprescindível e se faz notória a necessidade de se considerar os contextos sociais e culturais, a posição e as relações de poder que se estabelecem no entorno do enunciado, do enunciador e do interlocutor, tendo em vista que os indivíduos envolvidos nos processos de significação de mundo e de si mesmo têm suas vozes marcadas por um universo histórico, social e ideológico. Primeiro porque são os contextos extraverbais dos enunciados que permitem que estes sejam compreendidos pelos participantes do processo interativo, cenário onde a troca linguística é tornada possível. Segundo,

porque a intertextualidade constitui-se como o princípio do diálogo comunicativo. Há um contexto ilimitado que interage com o texto, com os discursos e os modificam. O extratexto constitui-se como uma trama rica em vozes, que não se fundem numa única consciência e sim, existem em diferentes registros, gerando um dinamismo dialógico entre si. Atos de fala e seu produto, a enunciação, não são considerados em si como individuais, mesmo que o locutor seja o proprietário inalienável de sua palavra (pelo menos no momento de sua materialização fisiológica). A realização da palavra como signo social constitui-se enquanto fenômeno histórico e dinâmico a partir de um horizonte social que dá forma à enunciação. O centro de organização de toda a enunciação está situado no meio social em que estão envolvidos os sujeitos. A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e que, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma parte de uma corrente de comunicação verbal, e por isso ideológica, ininterrupta, que responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, interlocutores e que se apresenta sob diversas formas, inclusive sob forma de produtos midiáticos (Bakhtin, 2009).

O enunciado desde sempre é produzido a partir de um lugar social e histórico, no qual emerge seu significado. Não são determinados teoricamente, mas tendo como horizonte o sistema cultural e dialógico no qual eles ocorrem. A situação se integra ao enunciado como parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. O não-dito compõe o enunciado como parte constitutiva da sua estrutura de sentido. A enunciação tem uma natureza sócio-histórica e se dá inevitavelmente numa interação, ou seja, pressupõe o outro, e um mundo concreto. Todo o enunciado igualmente é um diálogo com o passado, com o presente, com o que já foi dito, com as expectativas que antevêem um futuro, de forma que nenhuma enunciação pode ser compreendida fora de uma situação concreta. Portanto, são muitas as vozes presentes no enunciado, que por seu turno é sempre situado, e por isso, contingente, histórico, e permeado tanto pela hegemonia quanto pela resistência. Dado o papel determinante do lugar onde vemos, todo o discurso é sempre uma situação. Neste sentido é necessária e produtiva a noção do outro que constitui a atividade discursiva do autor do enunciado.

O discurso do sujeito é sempre permeado por outras vozes autoras e se constitui como material simbólico na atividade do diálogo entre o autor, o ouvinte e o extratexto. Aquilo que falamos, ou o que é comunicado por vias tecnológicas, mediáticas, é apenas o conteúdo do discurso, mas o discurso de outrem pode entrar no discurso como uma unidade integradora

de sua constituição. Afirma Yaguello, nas notas introdutórias ao texto *Marxismo e Filosofia da Linguagem* de Mikhail Bakhtin (2009, p. 180), desta maneira, a comunicação e o que resulta dela em termos semióticos “implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência a hierarquias, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder, etc”. A enunciação, a fala e a linguagem estão intimamente ligadas às condições de comunicação que, por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais. Toda a enunciação é elemento de um diálogo, de natureza social e, portanto, ideológica. Signo e situação social estão umbilicalmente ligados e são expressões das relações e das lutas sociais, ao mesmo tempo que sofrem e veiculam os efeitos dessas lutas.

Para Bakhtin, a palavra, “deseja sempre a escuta, procura a compreensão respondente, e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim *ad infinitum*; não se limita a uma compreensão que ocorre imediatamente, mas sempre vai além – de maneira ilimitada” (Boeno, 2003, p. 374). A linguagem é um produto vivo das relações sociais e das condições materiais e históricas de cada tempo. Além do mais, os significados que emanam da linguagem são resultados de uma luta de vozes (polifonia), que não é estática, pois a interação social é constante no processo de comunicação, numa ação entre sujeitos, entre falas (diversas vozes sociais), e, que no diálogo, negociam sentidos e significados. Quando o “eu” se anuncia, ou quando dele se anuncia algo, ou mesmo quando o eu anuncia algo, a enunciação já está marcada pelo outro numa relação de discursos. O dialogismo, para Bakhtin, diz respeito às diversas relações de alteridade existentes em qualquer discurso.

O papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real – e, com isso, real para mim – não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. (Bakhtin, 1992, p. 320)

O dialogismo é a condição do sentido do discurso, da tensão insuperável e mobilizadora pela busca da compreensão e núcleo fundante do sujeito livre e reflexivo.

PALAVRAS FINAIS: O DIALÓGICO DOS MÉDIA

Por fim, portanto, nesta abordagem dialógica dos média, não se pode pressupor que há um discurso dado, uma significação pré-determinada,

nem ao menos sujeitos fixos, essenciais ou inflexíveis, mas em processo de formação numa esfera social onde se encontra o universo da palavra. Desta maneira, o sentido do enunciado, do discurso é dado pelo seu uso e não teoricamente. O diálogo é o elemento determinante na criação do conteúdo, no processo de produção e recepção.

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. (Bakhtin, 2009, p. 137)

O espectador não é um assistente passivo, nem tampouco o enunciador o é, mas exercem ambos uma atividade participativa no processo de construção do sentido, ora aceitando, rejeitando ou modificando aquilo que lhe é oferecido, modificando igualmente os seus discursos e a si mesmo num processo de formação ininterrupto e complexo. Ora, o destinatário ajuda a compreender a composição e participa na produção dos significados dos discursos deixando sua marca na enunciação. O autor, participante igualmente do diálogo, por sua vez, não é passivo e não possui o controle do que enuncia, visto que não há como dizer que aspecto do discurso será captado e de que maneira o será pelo interlocutor. Logo, o enunciado não tem vida isoladamente, e não constitui um sistema fechado, morto, engessado, num mundo sem lutas ou mudanças.

Não se ignora, obviamente, a tentativa de grupos dominantes de impor um sentido, no entanto “mesmo as palavras mais poderosas têm que se defrontar com a ‘palavra’ de resposta do espectador e com o mundo de experiência” (Newcomb, 2010, p. 384). Esta perspectiva, portanto, pode nos ajudar a ampliar a compreensão dos média, pois nos oferece uma lente que permite compreender, a partir de uma perspectiva dialógica, procesual e dinâmica, os processos mediáticos sem sacrificar a luta contra a dominação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. SP: Martins Fontes.

Bakhtin, M. (2009). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

- Bakhtin, M. (2013). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Boeno, N. (2003). Augusto Ponzio: como falar das às palavras. *Revista Polifonia*, 27, 355-387. Retirado de <http://periodicoscientificos.ufmt.br>
- Martín-Barbero, J. (1997). *Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Martín-Barbero, J. (2000). Desafios Culturais: da comunicação à educação. *Comunicação & Educação*, 18, 51-61. Retirado de <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920/39642>
- McLuhan, M. (1964). *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix.
- Nascimento, A. (2009). Educação e Comunicação: diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão. In A. D. Nascimento & T. M. Hetkowski (Eds.), *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas* (pp. 133-158). Salvador: EDUFBA.
- Newcomb, H. (2010). Sobre aspectos dialógicos da comunicação de massa. In A. P. Goulart & I. Sacramento (Eds.), *Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia* (pp. 359-388). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Setton, M. (2015). *Mídia e Educação*. São Paulo: Contexto.
- Thompson, J. B. (2000). *Ideologia e cultura moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes.

Citação:

Cocco, R. (2017). Interfaces entre os média e a educação: territórios discursivamente compartilhados e espaços de produção de sentidos. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 182-193). Braga: CECS.

INÊS BEATRIZ REBANDA COELHO

insch@gmail.com

CECS – UNIVERSIDADE DO MINHO

QUANDO A AUTORIA A SOLO NÃO É SUFICIENTE

RESUMO

Com a evolução dos vários campos artísticos audiovisuais, foi surgindo uma problemática à qual ainda não se conseguiu responder assertivamente. Quem é o autor de uma obra fílmica? E de uma série? Estas são as questões que se levantam.

A aquisição a solo da autoria é uma noção proveniente das artes ancestrais, como literatura e pintura. Ideia essa que continua entranhada e a ser promulgada entre a sociedade e os jovens académicos das diversas áreas audiovisuais. No cinema, a autoria é normalmente atribuída ao realizador, uma conjectura que continua a ser alimentada pelo conceito de *cinema d'auteur* que surgiu nos anos 50 em França. Enquanto na televisão se centra na figura do *showrunner*, um produtor que, tal como o realizador/*auteur* cinematográfico, alia frequentemente as suas funções à escrita de argumento. A falta de consideração de todos os criadores intelectuais de um produto artístico concebido em grupo pode estar a causar uma estagnação da exploração económica e da evolução artística e cultural das diversas obras. Algo que atinge principalmente países cujas indústrias audiovisuais estão pouco desenvolvidas e se gerem maioritariamente à base de subsídios.

Irá ser feita uma contextualização da situação legal atual, tendo Portugal como país de referência para estes acontecimentos. A partir de um estudo bibliográfico será estudado o lado artístico, social e legal da autoria no cinema e na televisão. O objetivo deste estudo é dar a conhecer algumas das problemáticas ligadas à autoria, ao CDADC e como se podem utilizar obras televisivas e cinematográficas com o propósito de ensino, sem infringir a legislação.

PALAVRAS-CHAVE

Cinema; televisão; autoria; obras conjuntas

INTRODUÇÃO

Pretende-se fazer uma breve exposição da noção de autoria em obras audiovisuais como o cinema ficcional e a televisão dramática. Não só dentro das respetivas áreas de estudo e indústria, mas também aos olhos da sociedade e do Direito que lida com questões de autoria. A legislação a expor encontra-se no Código de Direito de Autor e dos Direitos Conexos (CDADC) português e a sua base legal é semelhante em todos os países civilistas, sobretudo dentro da Europa. A conspeção existente da autoria por parte da legislação em obras audiovisuais influencia as áreas artísticas mencionadas, podendo estar, inclusive, a danificá-las. Irão, portanto, ser apresentados os ofícios dentro do cinema e da televisão nacional que são legalmente defendidos, assim como toda a informação que lhes é inerente (CDADC, 2017).

A autoria no cinema revela-se como uma das premissas mais relevantes a expor para qualquer usuário de obras cinematográficas que deseja explorar a obra para além da sua visualização privada. Não obstante, os autores nomeados por parte da legislação de cada país alteram-se, mesmo dentro da Europa, por falta de concordância onde a autoria reside (Kamina, 2016). O que obriga à obtenção de um grau de conhecimento exacerbado por parte desse mesmo utilizador, já que engloba a legislação dos países de todas as obras de que pretenda usufruir. Por vezes, essas utilizações são bastante triviais dentro de algumas instituições nacionais, como as de ensino. Fala-se, com isto, de mostra de um filme numa aula, ou mesmo um excerto de um programa televisivo ou um fotograma, por exemplo, que acarretam procedimentos legais. Optou-se por abordar apenas a utilização de filmes portugueses no contexto de ensino nacional.

Para esta investigação, foi feito um levantamento bibliográfico dentro dos estudos fílmicos, televisivos, culturais, sociologia dos média, legislação e estudos em Direito. Sendo possível adquirir o conhecimento de que a renovação do CDADC relativa a obras audiovisuais foi descontinuada em 1972 e que os seus principais objetivos podem não estar a ser cumpridos na sua totalidade.

AUTORIA ENTRE OS ESTUDOS FÍLMICOS, TELEVISIVOS E A SOCIEDADE

As questões de autoria que se levantam e a indagação pelas suas respostas apresentam-se, de certo modo, como inofensivas. Especialmente se falarmos de estudos fílmicos, televisivos ou mesmo estudos sociais ligados

a estas duas áreas, por serem uma busca pela obtenção de conhecimento, não só das devidas artes, mas do próprio ser humano.

Existem três abordagens principais à autoria, tanto no cinema como na televisão: o *cinema d'auteur* ou a autoria a solo na televisão, “morte do autor” e a autoria conjunta. O *cinema d'auteur*, noção criada por um conjunto de jovens críticos franceses que iniciaram a revista *Cahiers du Cinéma*, defende o realizador/argumentista como o seu único autor, mas não qualquer realizador/argumentista. Um realizador/argumentista cuja contribuição pudesse ser considerada uma obra de arte. Genial ao ponto de levar o autor a transcender os próprios filmes. Esta interpretação da autoria foi descredibilizada por diversos investigadores, não só pela carência de fundamentação teórica e falta de aproximação à realidade industrial, mas também pelo que alguns deles chamaram de “perspetiva romântica” e “brio polémico” com que foi introduzida (Hillier, 1985; Schatz, 2010).

Por sua vez, houve uma adaptação desta visão à realidade televisiva, onde se defende de igual modo o autor a solo. Alguns investigadores apoiam ou constataam uma tendência para considerar como autor: o argumentista (por exemplo, Glen Creeber e Lez Cooke), outros o produtor (por exemplo, Muriel Cantor, Joel Cantor e Thomas Schatz), o produtor/argumentista (por exemplo, Garry Marshall, Robert Alley e Horace Newcomb) ou o produtor executivo/argumentista, conhecidos igualmente como criador, *developer* ou *showrunner* (por exemplo, Harry Benshoff, Jason Mittell e Eva Redvall). Há investigadores como John Caughie e Dominic Savage que, durante um período da sua vida, apoiaram uma autoria mais fora do comum dentro do contexto televisivo, adjacente à ideia *d'auteur* cinematográfico, que atenta o realizador ou o argumentista/realizador como autor na televisão dramática. Porém, Christopher Wicking e Tise Vahimagi afirmam que os estudos televisivos guiaram-se por princípios *auteristas* concentrados nos realizadores por conveniência, muito mais do que por convicção (Wicking & Vahimagi, 1979, p. 54).

Aquilo que se constatou nos estudos televisivos é que mesmo os teóricos assinalados exibem várias abordagens e opiniões diversas dentro da autoria. Alguns chegam a insinuar que a autoria estará realmente completa quando mais do que uma profissão for exercida pela mesma pessoa (Kipen, 2006, pp. 28-29; Redvall, 2013, pp. 32-33; Corliss, 1974). O que nos leva ao autor hifenizado (*hiphenate author*), que de certa forma acaba por nos remeter novamente ao cinema *d'auteur*. A diferença reside na figura central, que passa a ser o produtor. “E assim como com um *auteur* realizador de filmes, um argumentista-produtor-criador hifenizado (ou *showrunner*) de

uma dada série de televisão é pensado para imbuir cada uma das suas séries com uma personalizada consistência temática e estilística” (Benshoff, 2016, p. 64). Não se conseguiu descartar qualquer uma destas abordagens, porque, na realidade, a alteração da linguagem da obra induzida por cada uma destas ocupações é perceptível em várias séries televisivas. O que nos revela que o erro destas crenças à autoria de obras executadas por vários colaboradores está na consideração de que só um dos ofícios aludidos é que poderá pertencer ao autor da obra ou então, que a situação se resolve ao misturar cargos e apelar, de certa forma, a que alguns desapareçam como profissão singular.

A partir da teoria pós-estruturalista de Roland Barthes, a “morte do autor”, surgiu uma nova face dentro dos estudos fílmicos e televisivos a alegar que o autor não cria nada, apenas mistura de novo o que já existe. O autor não é o originador da obra, mas de outro texto (mensagem). O que levou mais tarde, por parte de alguns teóricos, à adoção da percepção de obra como sendo coautoral, mesmo obras criadas por um só indivíduo, visto que a audiência é também considerada coautor (Duranti, 1986; Streeck, 1994). O autor não é celebrado como uma fonte de criatividade ou encoberto como uma estrutura inconsciente, mas é teorizado como o enunciador do texto do filme ou série televisiva (Caughie, 1981). Ou seja, com esta teoria tanto é possível apelar à inexistência de autor como à autoria generalizada de pertença a todo aquele que percebe a obra. O processo de criação e a sua materialização é desvalorizado em prol dos significados retirados. O autor é o criador de mensagens.

Por fim, é verificada nos dois média a autoria conjunta, conhecida também como autoria coletiva, colaborativa, poli ou múltipla autoria. Denominações dadas por investigadores como Robert Carringer, Berys Gaut, C. Paul Sellors, Paisley Livingston, Tom Steward, Aaron Hunter, entre outros. “De facto, os estudos de autoria que perdem visão da natureza poli-autoral do meio são antiquados e de certa forma ingénuos” (Thompson, 1990, p. XII). A autoria conjunta defende que o autor é todo aquele que participa na conceção e construção da obra, que molda e afeta a sua estética e linguagem final, ou seja, o grupo inteiro. Os problemas que realmente se levantam são como negociar a autoria com a colaboração e delegação. Assim como se a autoria conjunta deve ser vista e abordada da mesma forma em todos os contextos, incluindo contextos que não estão diretamente incluídos nestes média, mas que os influenciam diretamente. “Nada pode ser tomado como garantido na autoria de um filme, apenas pode ser decidida através de uma análise de cada processo de produção num filme, uma

análise que, na maioria dos casos, será impossível de tomar” (Schepelern, 2005, p. 103). Esta abordagem ainda não usufrui de uma fundamentação teórica sustentável. Pois, para isso, teria de existir uma análise de todas as profissões dentro de um filme e série televisiva, com o intuito de detetar de que forma é que cada uma afeta a obra. No entanto, é uma perspectiva que pode ser facilmente aproximada à teoria dos cineastas. Uma visão que tem vindo a ser desenvolvida nos últimos anos por um grupo de investigadores portugueses, a partir da teoria de Jacques Aumont de 1942. O termo cineasta é alargado a todo e qualquer criativo, para além do realizador, que contribui de modo relevante para a criação de uma obra. Recorrem a uma série de parâmetros metodológicos para detetar a contribuição dada de cada membro observado, seja qual for a profissão que exerça dentro do cinema. Para estes, o cineasta é o autor.

É o cineasta e a sua teoria que irão atribuir uma maior, menor ou nenhuma importância à questão do “autor”. Iguamente, admitimos que um cineasta mesmo que possa ter interesse lucrativo no cinema isso não é, no imediato, impeditivo de possuir uma teoria, de ter uma visão pessoal e original. (Penafria, Santos & Piccinini, 2014, p. 332)

A cooperação significativa fornecida por estes investigadores no apoio à criação de uma base teórica mostra a existência de vários artistas notórios dentro de diversas profissões no cinema e que não exclui a realidade industrial. Porém, subsiste uma procura de contribuições e linguagens vincadamente distintas dentro do cinema. O que provavelmente iria executar outras mais simplistas, mas que moldam igualmente a obra.

Aparenta-se pertinente apresentar também o ponto de vista social concernente aos dois média investigados. A sociedade tende em atribuir a autoria à imagem do autor-celebridade criada e propagada pelo marketing e/ou ao gosto pessoal, influenciado pelos grupos sociais que integra e pelo conhecimento adquirido sobre o assunto. Seja qual for o caso, acaba por acompanhar determinadas pessoas que captam a sua atenção e não a profissão em si, o que inclui reconhecê-las ou identificá-las de outro modo. É possível que isso não se verifique em exceções como alguns especialistas ou alguém que tenha uma grande paixão por determinada profissão num dos audiovisuais eleitos (Mittell, 2015). E a legislação? Qual das abordagens aqui presentes adota?

A DEFESA DAS OBRAS CINEMATOGRAFICAS E TELEVISIVAS PELO DIREITO DE AUTOR E DIREITOS CONEXOS EM PORTUGAL

Para o Código de Direito de Autor e Direitos Conexos (CDADC), regra geral, o autor é o criador intelectual da obra, sendo que no cinema e na televisão, que se regem exatamente pelos mesmos artigos, não existe diferenciação nem entre os média nem dentro dos próprios formatos (artigo 27.º, Capítulo III do CDADC, artigo 21.º da secção II do Capítulo II do CDADC). Um filme ou uma programação televisiva são vistas como obras colaborativas, ou seja, uma obra criada por uma pluralidade de pessoas, divulgada ou publicada em nome dos colaboradores ou de alguns deles, quer possam discriminar-se ou não os seus contributos individuais. O direito de autor de uma obra feita em colaboração pertence a todos os que nela tiverem colaborado, aplicando-se ao exercício comum desses direito as regras de propriedade. Ainda assim, não são considerados colaboradores da obra e, por este motivo, não participam nos direitos de autor sobre a mesma, aqueles que se considere que simplesmente auxiliaram o autor na sua produção, divulgação ou publicação, seja qual for o modo pelo qual tiverem feito. Relativamente aos direitos individuais dos autores de uma obra feita em colaboração, qualquer um dos autores pode solicitar a divulgação, publicação, exploração e/ou modificação da obra ou da sua contribuição separável, desde que não prejudique o seu todo (artigos 16.º-18.º do Capítulo II Secção II do CDADC).

Quem são, então, os seus autores para a lei? “a) o realizador, b) o autor do argumento, dos diálogos, se for pessoa diferente, e o da banda musical” (n.º 1 do artigo 22.º do Capítulo II Secção II do CDADC). Significa que os elementos declarados possuem direitos morais e direitos patrimoniais. Os direitos morais são independentes dos patrimoniais, o que quer dizer que, mesmo se o autor transmitir os seus direitos patrimoniais na totalidade, continuará a usufruir dos direitos morais, já que estes são inalienáveis, irrenunciáveis e imprescritíveis, perpetuando-se após a morte do autor. O direito moral é, então, o direito à paternidade da obra, o direito de assegurar a genuinidade, integridade e o direito ao seu ineditismo. Concede ao autor a regalia de gozar durante toda a sua vida da legitimidade de os reivindicar e de os asseverar. Assim como de se opor à destruição, deformação, mutilação total ou parcial ou qualquer tipo de modificação da obra, isto é, o autor pode opor-se a qualquer ato que desvirtue ou possa afetar a sua honra e reputação (Veja-se no CDADC o artigo 9.º do Capítulo II na Secção I; artigos 40.º-45.º e artigo 48.º do Capítulo V & artigo 56.º do Capítulo VI). Os direitos patrimoniais, por outro lado, dão ao autor:

o direito exclusivo de fruir e utilizar a obra, no todo ou em parte, no que se compreendem, nomeadamente, as faculdades de a divulgar, publicar e explorar economicamente por qualquer forma, direta ou indiretamente, nos limites da lei. A garantia das vantagens patrimoniais resultantes dessa exploração constitui, do ponto de vista económico, o objeto fundamental da proteção legal. (Artigo 67.º, da Secção I, Capítulo I do Título II)

Estes direitos em particular atribuem uma compensação aos autores/descendentes que dura até a obra cair em domínio público. Isso implica que os autores expostos irão receber dinheiro durante toda a sua vida e só 70 anos após a morte do último autor, tempo esse em que são os seus descendentes que usufruem da remuneração, é que a obra cai em domínio público. A inclusão da banda musical nesta contagem, ou seja, do compositor musical, só se aplica se a obra tiver sido criada especificamente para o filme ou série em questão (artigo 34.º do capítulo IV do CDADC).

Fora os autores, apenas são mencionados no CDADC os produtores, produtores de videogramas e os artistas intérpretes ou executantes. O produtor é representado no Direito de Autor como “o empresário do filme e como tal organiza a feitura da obra cinematográfica, assegura os meios necessários e assume as responsabilidades técnicas e financeiras inerentes” (n.º 1, artigo 126.º da Secção IV do CDADC). Os direitos que possui são na realidade dois: o de ser aludido na obra e o de estabelecer por acordo com o realizador a versão definitiva da obra, só assim a mesma será considerada pronta (n.º 2, artigo 126.º e 130.º da Secção IV do CDADC). De resto, todos os artigos remanescentes são deveres atinentes aos autores e à obra, assim como à criação de contratos. A legislação associa prontamente o produtor à exploração económica da obra em termos da sua exibição, apesar de, mesmo assim, ter de ser cedida pelos autores e estabelecida por contrato.

O produtor de videogramas é frequentemente confundido com o produtor cinematográfico devido à escolha inapropriada da terminologia, por não se aplicar a nenhuma área audiovisual. O produtor de videogramas é a entidade responsável pela fixação e distribuição da obra final, recebendo uma compensação pela venda de cada obra durante 50 anos após a sua primeira publicação. É a esta entidade, assim como aos seus autores, que se deve pedir autorização para mostra de obras publicamente e não ao seu produtor. Por fim, os artistas intérpretes ou executantes são os atores, dançarinos e outros *performancers* que participam no filme. Possuem direitos semelhantes aos direitos morais dos autores, onde é defendida a sua integridade. Têm igualmente direito a remuneração durante 50 anos após

a primeira publicação pela exploração económica da obra, com exceção à sua radiodifusão onde apenas recebem uma compensação única. Tanto os artistas intérpretes ou executantes como os produtores de videogramas inserem-se nos Direitos Conexos do CDADC (artigos 176.º, 178.º, 183.º e 184.º do Título III do CDADC). Mais nenhum outro elemento que participa na construção de uma obra audiovisual é especificado pela legislação.

Como podemos constatar, a realidade legal não se aproxima a nenhuma das abordagens dos estudos fílmicos, televisivos ou mesmo à sua sociedade. Foram então estudados os requisitos para a utilização de uma obra num contexto pedagógico.

REQUISITOS LEGAIS DE UTILIZAÇÃO DE UMA OBRA CINEMATOGRAFICA E TELEVISIVA PORTUGUESA NO ENSINO

Já analisamos os principais artigos do CDADC que circundam as obras televisivas e cinematográficas, por isso, achou-se pertinente relacionar as questões debatidas com uma realidade social. Foram, então, selecionadas as instituições de ensino.

Apesar de existir a Diretiva 2001/29/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 22 de Maio de 2001, relativa à harmonização de certos aspetos do Direito de Autor e dos Direitos Conexos na sociedade da informação, os países europeus apresentam divergências. Uma delas é relativa à autoria. Em países como, por exemplo, a Holanda o autor é a pessoa responsável pela obra, ou seja, aquela que inicialmente contrata os serviços dos restantes membros, a menos que seja acordado de outro modo pelas partes. Na Lituânia, para além do realizador, argumentista, guionista e do compositor, também são autores o diretor artístico e o operador de câmara/diretor de fotografia (veja-se as respetivas legislações e Kamina, 2016). Iremos, por isso, centrar-nos na legislação portuguesa e nas obras dos dois respetivos média. Exatamente pela quantia exacerbada de informação que seria necessária para reportar a situação de todos os países, nem que fosse apenas na Europa.

Em todas as legislações existe uma quantia de diretrizes que representam uma possível fruição da obra por parte de terceiros, que não exige a autorização dos seus autores e por vezes, de pagamento (os dois procedimentos usuais). Em Portugal denominam-se de Utilizações Livres e são delineadas no n.º 2 do artigo 75.º do Capítulo II do CDADC. Relativamente ao ensino temos as alíneas e), f), g), h), m), o), r) do artigo 75.º do CDADC. A alínea e) refere-se à reprodução, no todo ou em parte, de uma obra

tornada pública, desde que seja realizada por uma instituição de ensino (entre outras). Essa reprodução, ou seja, obtenção de cópias e os respectivos exemplares não podem destinar-se ao público. Devem, por isso, cingir-se às necessidades das atividades próprias da instituição. A alínea f), por outro lado, dirige-se à reprodução, distribuição e disponibilização pública para fins de ensino e educação, de apenas partes de uma obra publicada. Destinadas exclusivamente aos objetivos de ensino desses estabelecimentos. No caso da alínea g) refere-se à inserção de citações ou resumos de obras alheias, independentemente do seu género e natureza, com fins de ensino e na medida justificada pelo objetivo a atingir. A alínea h) fala da inclusão de peças curtas ou fragmentos de obras de outros autores em obras próprias destinadas ao ensino. Enquanto a m) retrata a reprodução, comunicação ou colocação à disposição do público de obras radiodifundidas ou de outros materiais da mesma natureza, se não tiver sido expressamente reservado. A alínea o) representa a comunicação ou colocação à disposição da obra protegida a membros individuais do público, por terminais presentes em instalações escolares e que integrem as coleções ou acervos de bens. Por fim, temos a alínea b) que apresenta a inclusão episódica de uma obra ou outro material protegido noutro material. Todas estas utilizações, conforme o n.º 4 deste artigo 75.º, não devem atingir a exploração normal da obra, nem terem como propósito uma vantagem económica ou comercial e/ou causar prejuízo injustificado dos interesses legítimos do autor.

No entanto, apesar de não ser necessária a autorização do autor, segundo a alínea a) do n.º 1 do artigo 76.º do Capítulo II do CDADC, a utilização livre deve ser acompanhada, sempre que possível, da indicação do nome do autor e do editor (no caso de obras audiovisuais, do produtor de videogramas), do título da obra e demais circunstâncias que os identifiquem. Acrescenta-se também a alínea b) e c), que falam especificamente dos casos que exigem remuneração. A utilização livre do artigo 75.º deve, por isso, ser acompanhada:

(b) Nos casos das alíneas a) e e) do n.º 2 do artigo anterior, de uma remuneração equitativa a atribuir ao autor e, no âmbito analógico, ao editor pela entidade que tiver procedido à reprodução; (c) No caso da alínea h) do n.º 2 do artigo anterior, de uma remuneração equitativa a atribuir ao autor e ao editor (alínea b) e c) do n.º 1 artigo 76º do Capítulo II do CDADC).

Por fim, deve-se ter em consideração o n.º 2 deste mesmo artigo, que diz:

as obras reproduzidas ou citadas, nos casos das alíneas b), d), e), f), g) e h) do n.º 2 do artigo anterior, não se devem confundir com a obra de quem as utilize, nem a reprodução ou citação podem ser tão extensas que prejudiquem o interesse por aquelas obras. (n.º 2 artigo 76.º do Capítulo II do CDADC)

CONCLUSÕES

Os média examinados não têm uma realidade própria dentro da legislação e acabam por integrar e adaptar vários artigos pertencentes a outras obras de arte, como literatura, teatro ou mesmo música. Os propósitos da legislação não são verificados ou cumpridos quando aplicados ao cinema e à televisão, já que o intuito do CDADC é atribuir uma compensação ao autor de modo a que subsista durante o processo de concretização de novas obras, é um incentivo à sua criação, à aquisição de novos conhecimentos e um apoio à evolução artística e tecnológica da área onde se integra (Diretiva 92/100/CEE do Conselho, de 19 de novembro de 1992 e Convenção Universal Sobre Direito de Autor presentes no CDADC). Algo possível de atingir em obras com autoria a solo como pinturas, romances, esculturas, entre outras, pois a maioria dos autores só adquire lucro com a sua venda e esse dinheiro, usualmente, é aplicado na sua subsistência, na aquisição de conhecimentos e na criação de novas obras que, por si só, estão a ajudar no crescimento artístico e cultural da área que integram.

O cinema e a televisão são áreas cujas criações necessitam de uma grande equipa que, em circunstâncias normais, é paga para executar as suas funções. A compensação legal apenas irá ser entregue a um nicho dos autores, havendo uma desvalorização da propriedade intelectual de outros membros. Esta remuneração não será aplicada na criação de novas obras, já que a legislação considera o produtor o empresário responsável por organizar e garantir a feitura da obra e que assume as responsabilidades financeiras inerentes (artigo 126.º Secção IV Capítulo III do CDADC). Reconhecendo que são áreas que envolvem gastos elevados e que essa compensação extra não é aplicada na criação de novas obras. Há uma redução da possibilidade de aquisição de conhecimentos práticos, tecnológicos, de gestão e trabalho com grandes equipas. A duração de exploração económica das obras mostra-se igualmente excessiva para a atualidade tecnológica, estando, de certo modo, a privar a sociedade de obter conhecimento artístico e cultural de obras nacionais e internacionais. As limitações

e dificuldades que envolvem o processo de utilização de obras audiovisuais para o ensino integram-se neste panorama exacerbado. Atividades simples como a visualização de um filme numa aula, como não integram a lista de utilizações livres, requerem não só a autorização dos autores, mas uma remuneração. Já para não falar que é necessário conhecer a legislação, os autores nomeados por cada país e, por vezes, os contratos feitos para os referenciar corretamente e cumprir os restantes requisitos legais. A complexidade legal pode facilmente deixar o utilizador/consumidor sem saber se está a cumprir a lei.

O objetivo deste estudo, apesar de ser concluído, acaba por acrescentar uma necessidade de consciencializar e alertar para a necessidade de atualização e adaptação da legislação à realidade industrial e artística de cada meio, assim como às necessidades da sua sociedade.

REFERÊNCIAS

- Código de Direito de Autor e dos Direitos Conexos* (2017). Coimbra: Almedina.
- Benshoff, H. (2016). *Film and Television Analysis: An Introduction to Methods, Theories, and Approaches*. Nova Iorque: Routledge.
- Caughie, J. (1981). *Theories of Authorship: A Reader*. Londres: Routledge & Kegan.
- Corliss, R. (1974). *Talking pictures: screenwriters in the American cinema, 1927-1973*. Woodstock: Overlook Press.
- Duranti, A. (1986). The Audience as Co-Author: An Introduction. *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 6(3), 239-246. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/276955354_The_Audience_as_Co-Author_An_Introduction
- Hillier, J. (1985). *Cahiers du Cinéma – The 1950s: Neo-Realism, Hollywood, New Wave*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Kamina, P. (2016). *Film Copyright in the European Union*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Kipen, D. (2006). *The Schreiber Theory: A Radical Rewrite of American Film History*. Hoboken, NJ: Melville House Pub.
- Mittell, J. (2015). *Complex TV: The Poetics of Contemporary Television Storytelling*. Nova Iorque: University Press.

- Penafria, M.; Santos, A. & Piccinini, T. (2014). Teoria dos Cinema Vs Teoria dos Cineastas. In D. Ribas & M. Penafria (Eds.), *Atas do IV Encontro Anual da AIM* (pp. 329-338). Covilhã: AIM.
- Redvall, E. (2013). *Writing and Producing Television Drama in Denmark: From The Kingdom to The Killing*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Schatz, T. (2010). *The Genius of the System: Hollywood Filmmaking in the Studio Era*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Schepelern, P. (2005). The Making of an Auteur. Notes on the Auteur Theory and Lars von Trier. In T. Grodal; I. T. Larsen & B Larsen (Eds.), *Visual Authorship: Creativity and Intentionality in Media* (pp. 103-128). Copenhaga: Museum Tusulanum.
- Streeck, J. (1994). Gesture as Communication II: The Audience as Co-Author. *Research on Language and Social Interaction*, 27(3), 239-267.
- Thompson, R. (1990). *Adventures on Prime Time: The Television Programs of Stephen J. Cannell*. Nova Iorque: Praeger.
- Wicking, C. & Vahimagi, T. (1979). *The American Vein: Directors and Directions in Television*. Nova Iorque: E.P. Dutton.

OUTRAS REFERÊNCIAS

Diretiva 2001/29/CE, de 22 de maio, Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia

Citação:

Coelho, I. B. R. (2017). Quando a autoria a solo não é suficiente. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 194-205). Braga: CECS.

PAULO OLIVEIRA FERNANDES & JOSÉ ALBERTO RODRIGUES

paulo.fernandes@cinanima.pt; jarodrigues@cinanima.pt

**CINANIMA – FESTIVAL INTERNACIONAL DE CINEMA DE ANIMAÇÃO DE ESPINHO,
I2ADS – INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO DE ARTE E DESIGN E SOCIEDADE /
CINANIMA – FESTIVAL INTERNACIONAL DE CINEMA DE ANIMAÇÃO DE ESPINHO**

CRIANÇAS PRIME1Rº – O CINEMA DE ANIMAÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

RESUMO

O presente artigo apresenta e expõe o trabalho desenvolvido pelo programa Crianças Prime1rº no ano letivo 2015/2016, no qual participaram 139 crianças de sete escolas básicas do primeiro ciclo de Espinho. O Crianças Prime1rº é uma iniciativa do Serviço Educativo CINANIMA – Festival Internacional de Cinema de Animação de Espinho, com o apoio do Plano Nacional de Cinema (PNC), dirigido a crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico (CEB) com a finalidade de realizar filmes de animação em contexto educativo.

O programa assenta na coadjuvação curricular; numa gestão flexível e transdisciplinar do currículo do 1.º CEB; em preocupações educativas e sociais; e na mobilização do cinema de animação pelo seu potencial pedagógico no desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas e apelativas.

Como metodologia exploramos uma pedagogia de projeto promovendo a investigação, o questionamento do meio e a didática da imagem animada como forma de expressão. A nossa experiência diz-nos que o desenvolvimento de projetos em torno da animação de imagens tem demonstrado ser uma atividade propiciadora de aprendizagens significativas. Enquanto área multidisciplinar, o cinema de animação associa potencialidades expressivas e comunicacionais promovendo o desenvolvimento cognitivo. Deste modo, o programa Crianças Prime1rº parte do currículo do 1.º CEB, ocupando espaços multidisciplinares e trabalhando nas fronteiras dessas disciplinas.

O tema “Espinho: História, cultura, tradições e personalidades” permitiu aos alunos o estudo dos vários conteúdos ligados ao conhecimento histórico e cultural da sua região, abrindo simultaneamente possibilidades para narrativas originais. O resultado desse processo traduziu-se num filme de animação. No final do ano letivo os filmes foram exibidos à comunidade escolar e posteriormente numa sessão especial na 41.ª edição do CINANIMA. Foi também editado um DVD e oferecido a todos os participantes e às escolas que integram o PNC. Atualmente estão a percorrer o caminho de apresentação pública nos festivais de cinema da especialidade.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; projeto; cinema de animação

INTRODUÇÃO

O CINANIMA — Festival Internacional de Cinema de Animação de Espinho — é um espaço privilegiado de encontros e partilha da linguagem do cinema de animação. Desde 1976 que o CINANIMA exhibe ininterruptamente o que de melhor se fez na animação e é ponto de encontro dos maiores nomes da animação mundial. Trata-se de um dos festivais de cinema de animação mais antigos e conceituado da Europa e do Mundo.

Na génese do CINANIMA está uma forte vertente formativa que marcou e continua a marcar o percurso de muitos animadores e realizadores, nacionais e internacionais. Desde as primeiras oficinas de Gaston Roch, às famosas “animatonas” (maratonas de animação) de Abi Feijó e de André Lulec, passando pelos *workshops* da década de 2000, muitas foram as iniciativas formativas do festival, para interessados e iniciantes do percurso da animação profissional. Na década de 1990 assistiu-se à colaboração com as escolas locais com a realização de oficinas de carácter pedagógico, sob a orientação de nomes maiores da animação tais como Jean Luc Slock, Jaroslav Baran, Wilson Lazaretti, Monique Renault, Fernando Galrito, José Miguel Ribeiro, Fernando Saraiva, entre muitos outros.

A criação de um Serviço Educativo que alargasse a ação formativa e o fizesse continuamente com atividades sustentadas ao longo do ano começou a ganhar forma a partir da década de 2010. Surgem nesta fase algumas oficinas de animação, realizadas fora das datas do festival, com a produção dos filmes *O gato e o escuro* (2010), *O macaquinho de nariz branco* (2012) e *o Lobo bobo* (2015).

Em 2014, com o apoio institucional do Plano Nacional de Cinema (PNC) da Direção-Geral de Educação (DGE), torna-se formalmente possível a criação do Serviço Educativo CINANIMA. Inicia-se nessa altura a construção de um programa educativo destinado às escolas do Ensino Básico e Secundário, a nível nacional, das quais destacamos: o programa CINANIMA JÚNIOR — sessões de cinema de animação para todos os ciclos de ensino; o programa OFICINA ANIMA — Oficinas de Animação destinadas a alunos de todos os níveis de ensino; e o programa CRIANÇAS PRIME1Rº (Figura 1), para a realização de filmes de animação com crianças do 1.º CEB.



Figura 1: Logótipo do programa CRIANÇAS PRIME1Rº criado por Dino Vázquez

Nos capítulos seguintes apresentaremos o programa Crianças Prime1rº através da exposição de todo o processo de desenvolvimento do trabalho realizado nas escolas, estruturados a partir de uma metodologia de projeto e da didática da imagem animada para a realização das diferentes etapas de realização do filme de animação (Figura 2).

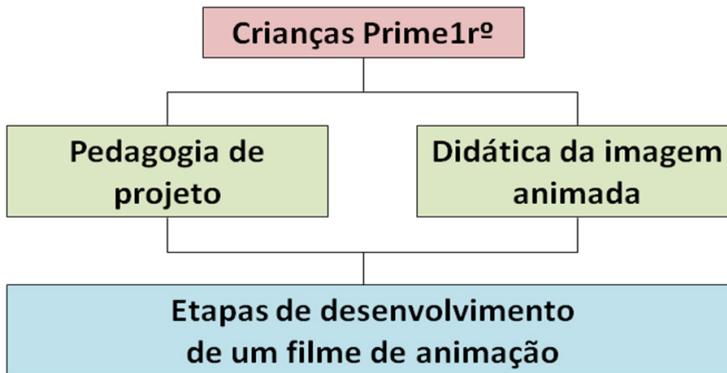


Figura 2: Estrutura conceitual do Crianças Prime1rº

METODOLOGIA DO PROGRAMA CRIANÇAS PRIME1Rº

O desenvolvimento de uma prática educativa através da metodologia de projeto significa a preocupação dos professores em construir aprendizagens significativas aos seus alunos, isto é, portadoras de um sentido para a criança. No campo da educação a metodologia de projeto é normalmente entendida como a organização do processo de ensino e de aprendizagem em torno de atividades práticas significantes. A sua origem remonta ao início do século XX, através da tese *The Project Method*, originalmente publicada em 1918 por Kilpatrick (2008), onde defende o conceito de projeto enquanto método pedagógico, em alternativa a um ensino transmissivo. Esta conceção relaciona-se com a teoria da experiência de Dewey (2005), na qual as crianças adquirem o conhecimento resolvendo questões práticas em situações sociais. Para o Método de Projeto a essência está no “ato intencional” que conduz o aluno a uma predisposição para agir, ou seja, a motivação.

Esta conceção progressista da educação tem-se mantido presente nos discursos educativos, convivendo e disputando o espaço pedagógico com outras conceções mais conservadoras, defensoras de um ensino mais transmissivo. No entanto, nas últimas décadas, tem reaparecido com mais

força nas narrativas escolares tomando as designações de “Pedagogia de Projeto”, “Aprendizagem Baseada em Projetos”, “Abordagem por Projeto”, “Trabalho de Projeto” ou ainda “Projetos de Trabalho”. A diferença entre elas está na extensão e intenção que o projeto assume no currículo escolar.

Numa análise aos programas do 1.º CEB verificámos que estes implicam uma execução que possibilite aos alunos a realização de experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam o sucesso escolar de cada aluno. Estes princípios requerem da parte do professor a “mobilização de estratégias e atitudes consequentes” (DEB, 2004, pp. 23-24). Além disso o sistema vigente de monodocência visa assegurar uma continuidade pedagógica do currículo, isto é, que este funcione como um todo coerente e transdisciplinar e não como um conjunto de disciplinas fechadas em si mesmo. Neste sentido promove uma gestão articulada do currículo em que as diferentes áreas do saber se contaminam e se complementam, funcionando como um sistema de vasos comunicantes no qual se enquadra a pedagogia de projeto.

A DIDÁTICA DA IMAGEM ANIMADA

O cinema de animação provoca consensualmente um fascínio e uma familiaridade sobre as crianças, remetendo-as para o mundo da magia, da imaginação e do brincar. Estabelece-se à partida uma ligação afetiva que facilita a sua atenção para os processos de ensino e de aprendizagem. É nossa intenção aproveitar estes estímulos, enquanto potencial educativo, para construir uma estratégia que consiga fomentar em cada aluno a capacidade para desenvolver aprendizagens dentro de um espaço motivador, participativo e colaborativo. Consideramos aqui o cinema de animação como um veículo de comunicação, que segundo Fernandes e Rodrigues (2011), possibilita ao aluno a construção do seu conhecimento a partir das suas interpretações e experiências, desenvolver o espírito de observação, a imaginação e o pensamento crítico.

Uma didática da imagem animada na sala de aula permite igualmente ao professor a capacidade de diversificar as suas estratégias de ensino seja na construção de novas dinâmicas de grupo ou na utilização de recursos tecnológicos que habitualmente não fazem parte do quotidiano da sala de aula (Fernandes & Rodrigues, 2011).

O cinema de animação tem uma linguagem própria, que é ao mesmo tempo: estética; tecnológica; científica; histórica; narrativa; audiovisual, entre muitas outras. Trata-se, portanto, de uma linguagem multidisciplinar

que atua nas fronteiras de várias áreas do saber e que no currículo escolar do 1.º CEB se traduz na presença em Português, Matemática, Estudo do Meio; e Expressões. Neste sentido, a utilização de uma didática da animação de imagens promove uma melhor compreensão dos conteúdos escolares, a sua integração de forma ativa, significativa, diversificada, integrada e socializadora, resultando na obtenção de melhores resultados.

Algumas entidades nacionais e internacionais têm vindo a trabalhar, com muito sucesso, nesta área. Em Portugal destacamos o trabalho que está a ser realizado pela ANILUPA – Centro Lúdico da Imagem Animada da Associação de Ludotecas do Porto, pelo Fernando Saraiva e sua equipa, que tem vindo desde 1990 a desenvolver projetos em cinema de animação dirigidos a todo o tipo de público, entre eles as crianças, “acreditando no cinema de animação enquanto área multidisciplinar, congregadora de potencialidades expressivas e comunicacionais, promotora de processos de desenvolvimento diversos”¹.

Em 1998 a ANILUPA cria o Centro Lúdico da Imagem Animada, CLIA-ANILUPA, que integra o estúdio e amplia o seu campo de atuação, tornando-se num espaço que privilegia a exploração lúdica da imagem animada. Para além destas atividades, tem colocado em prática novas dinâmicas que visam a aproximação da população, parcerias e o trabalho em rede com outras instituições, integrando-se no circuito cultural e educativo da área metropolitana do Porto. Muitos dos trabalhos em cinema de animação da ANILUPA têm tido um grande reconhecimento internacional com prémios em festival de referência.

No caso internacional referenciamos o exemplo da produtora Camera-etc, na Bélgica, atualmente dirigida por Jean-Luc Slock. Criada em 1979, organiza *workshops* criativos para crianças, jovens e adultos na Bélgica e noutros países. Segundo a Camera-etc, os filmes de animação são uma forte ferramenta sociocultural que permite aos participantes encontrar novos meios de expressão. Entre os seus objetivos, a Camera-etc tem em vista a promoção do património cultural e o apoio à criação de filmes, incentivando todos a aprender e disseminar a linguagem audiovisual. Para isso, proporciona ao público os meios para decodificar a linguagem audiovisual, incentiva a expressão e a criatividade de cada indivíduo através da realização de filmes, promove a formação para o desenvolvimento e sensibiliza o público para temas específicos para estimular o exercício de uma cidadania responsável. Este objetivo perseguido através da organização de cursos e

¹ Retirado de <http://www.associacaodeludotecasdoporto.pt/page13.html>

workshops de férias, parcerias com escolas, associações, centros culturais, parceiros internacionais de formação e produção de filmes. A sua metodologia assenta num verdadeiro projeto de grupo em que a realização de um filme de animação chama a si um conjunto completo de conhecimentos, *know-how* e habilidades sociais numa experiência de aprendizagem divertida e prática que contribui para a educação e cidadania. Coordena *workshops* em escolas primárias e secundárias durante 10 dias de trabalho com os formadores da Camera-etc, no qual os alunos (normalmente uma turma) fazem um filme de animação, descobrindo, assim, cada passo do processo cinematográfico: escrever o argumento, fazer os personagens e o cenário, Som (vozes, efeitos sonoros e música). Geralmente a sequência das oficinas é: dia 1 – Apresentação do tema e introdução aos filmes de animação; dia 2 – Criação do argumento e do *storyboard*; dias 3 a 7 – Criação dos personagens e do cenário, fotografando quadro a quadro. A edição é realizada por animadores no estúdio Camera-etc; dias 8 e 9 – som, efeitos sonoros, diálogos, música. A mistura do som é feita por animadores no estúdio Camera-etc e finalmente no dia 10 – Exibição do filme e avaliação do trabalho realizado (Camera-etc, n.d.).

O desenvolvimento destes projetos mostra-nos que a didática da imagem animada nas escolas é uma realidade mundial e que tem crescido nas últimas décadas, que segundo Fernandes, Rodrigues e Cruz (2012), decorre também da democratização no acesso às tecnologias de informação e comunicação, que nos permite a realização de filmes de animação pela facilidade no acesso e utilização de computadores, dispositivos de captura e edição de imagem e som.

APRESENTAÇÃO DO CRIANÇAS PRIME1Rº

O programa Crianças Prime1rº foi lançado no ano letivo 2015/2016 e é dirigido a todas as escolas do 1.º CEB de Espinho com o objetivo de realizar com as crianças um filme de animação. Na sua génese estão preocupações educativas e sociais que utilizam o cinema de animação pelo seu potencial pedagógico.

O Crianças Prime1rº foi concebido como um programa de coadjuvação curricular entendido como suporte e reforço interdisciplinar aos professores do 1.º CEB, mobilizando o cinema de animação para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas e articuladas numa perspetiva de gestão flexível do currículo. Deste modo, o programa propõe-se ao desenvolvimento de projetos pedagógicos em cada uma das turmas,

através da exploração e questionamento do meio e utilizando a didática da imagem animada para a realização de curtas-metragens de animação. A acompanhar o programa foi realizado um curso de formação de professores, na área da didática da imagem animada e do cinema de animação, que possibilitasse aos docentes uma aproximação aos conceitos, práticas e processos que seriam implementados no decorrer do programa.

Em termos metodológicos o Crianças Prime1rº articulou-se dentro do programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico e das suas quatro áreas do saber: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões, ocupando espaços assumidamente multidisciplinares, trabalhando por isso nas fronteiras dessas disciplinas. Este esquema (Figura 3) pode ser ilustrado como uma espécie de “eixo de transmissão” colocado no centro do currículo, representado como uma área que integra as áreas do saber da Matemática, Português, Estudo do Meio e Expressões, fazendo-as mover e interagir pela sua ação.

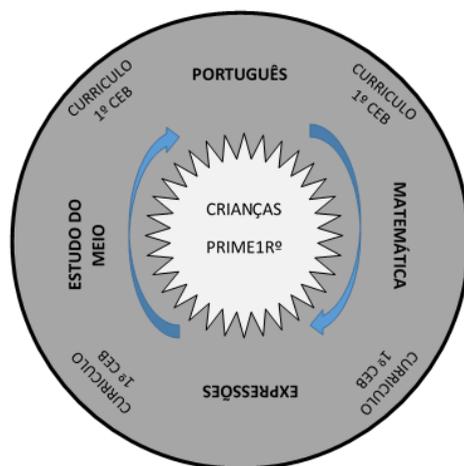


Figura 3: Esquema gráfico da articulação do programa Crianças Prime1rº com o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O tema proposto (comum a todas as turmas) foi “Espinho: história, cultura, tradições e personalidades” permitindo aos alunos o contacto e o estudo dos vários conteúdos ligados ao conhecimento histórico e cultural da sua região, mas também abrindo possibilidades a narrativas originais.

DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA CRIANÇAS PRIME1Rº

O conceito de projeto implica a organização dos conhecimentos como um todo coerente, que se estrutura a partir da articulação entre os saberes das diferentes disciplinas, atuando nas suas fronteiras. Deste modo, o programa Crianças Primeir^o assume-se como uma oportunidade para a transdisciplinaridade, promovendo a integração de saberes das várias disciplinas que compõe o currículo do 1.^o Ciclo do Ensino Básico, ou seja, nasce da reflexão sobre o currículo para as atividades desenvolvidas.

No ano de arranque do projeto, 2015/2016, estiveram envolvidas 139 alunos e sete professores de sete turmas do 1.^o CEB, todas do concelho de Espinho, uma por cada escola básica (Tabela 1). A escolha das turmas envolvidas foi feita através da manifestação de interesse por parte dos professores e a escolha foi realizada internamente por cada uma das escolas.

ESCOLA	TURMA	NÚMERO DE ALUNOS
Escola Básica Espinho n.º 3	2. ^o ano	24
Escola Básica de Paramos	2. ^o ano	25
Escola Básica de Guetim	1. ^o ano	20
Escola Básica de Silvalde	3. ^o ano	18
Escola Básica Sá Couto	3. ^o /4. ^o ano	10
Escola Básica de Espinho n.º 2	3. ^o ano	24
Escola Básica de Anta	3. ^o ano	18
Total		139

Tabela 1: Participantes do Crianças Primeir^o

Quanto à duração do programa, tivemos como referência a realização de quatro sessões de duas horas e sete sessões de cinco horas para cada turma, perfazendo um total de 43 horas distribuídas por 11 sessões. A periodicidade das sessões era a de uma vez por semana durante 11 semanas. Esta estimativa seria posteriormente acertada tendo em conta os projetos específicos de cada uma das turmas e a organização do horário das mesmas.

Desde o primeiro momento procurámos clarificar junto dos professores o posicionamento deste projeto face à organização escolar e curricular. Sabemos que o 1.^o CEB é rico no que concerne ao aparecimento de propostas de projetos provenientes de entidades externas. No entanto, muitos deles funcionam como suplementos e decorrem “de fora para dentro” do currículo, com intervenientes/formadores externos, por vezes pouco conhecedores das realidades escolares. A nossa experiência como

professores do ensino básico dá-nos um conhecimento mais informado (e formado) através da *praxis*, que nos permite uma melhor movimentação na construção de um plano de trabalho centrado no currículo deste nível de ensino, funcionando deste modo numa lógica de “dentro para fora”, isto é, do currículo para a construção das atividades, em concordância com o esquema apresentado na Figura 2.

Entre os meses de outubro e dezembro (1.^o período letivo) foram realizadas as reuniões preparatórias com os professores, para a planificação do trabalho. A primeira sessão com as turmas teve lugar durante o mês de dezembro, com o intuito de ser feita a apresentação do formador e do projeto, havendo ainda espaço para uma pequena experiência de animação. Para uma melhor operacionalização distribuíram-se as escolas pelos dois trimestres seguintes. Assim, entre os meses de janeiro, fevereiro e março, equivalente ao 2.^o período letivo, estivemos em quatro das sete escolas. Posteriormente, em março, abril e junho (3.^o período letivo) estivemos nas restantes três escolas. O formador deslocava-se a cada uma das escolas uma vez por semana e nas horas definidas, de acordo com o plano estabelecido com cada um dos professores.

O trabalho com os alunos foi organizado por quatro fases (Figura 4): 1 – Princípio da animação; 2 – Construção do argumento; 3 – Construção das personagens e cenários e captação de vozes e sonorizações; 4 – Captação de imagens *frame-by-frame*.

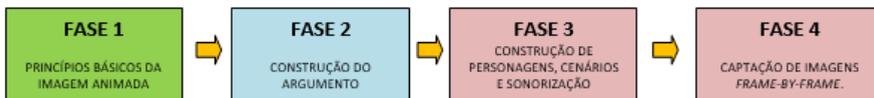


Figura 4: Fases de desenvolvimento do programa Crianças Primeir^o

A primeira fase de aproximação das crianças aos princípios da animação e motivação para o projeto onde foram explorados e construídos alguns brinquedos óticos (Figura 5). Nesta fase procurámos associar o carácter lúdico ao sistema de funcionalidades da atividade, permitindo ao aluno o desenvolvimento da mesma de forma divertida, cativando-lhe o interesse e a motivação.

Na segunda fase surgiu a exploração temática, na qual se procurou o tema a ser explorado em cada uma das turmas e que serviria posteriormente para a construção da história e do argumento para o filme. Essa construção partiu sempre dos conhecimentos e vivências das crianças. A

exploração foi feita essencialmente através do diálogo, pedindo às crianças que contassem histórias ou relatassem experiências vividas. Por vezes foram realizadas teatralizações e dramatizações de textos criados pelos alunos ou improvisações. Esta atividade era continuada pelo professor da turma nas aulas seguintes, propondo atividades de investigação, escrita criativa, composições em grupo, entre outras. Com estas propostas foram trabalhados conteúdos da disciplina de Português tais como a gramática, oralidade, a leitura e a escrita.



Figura 5: Alunos do 3.º ano da Escola Básica de Silvalde observando o zootrópio

Os temas partiram sempre do imaginário ou dos relatos das crianças, que posteriormente iam sendo aprofundadas, por exemplo com convidados que vinham à sala de aula ou em visitas de estudo (Figura 6).



Figura 6: Alunos do 3.º ano da Escola Básica Sá Couto na feira de Espinho

O desenvolvimento destas temáticas possibilitou igualmente

articulações com a disciplina de Estudo do Meio, seja pela indústria ou profissões tradicionais da região ou pelas tradições e festas locais. A construção de itinerários, inserida no programa de Estudo do Meio do 2.º ano, ou a possibilidade da utilização dos símbolos da cidade Espinho foram outros dos pontos de partida para a construção da história. Da escrita ao desenho foi o passo seguinte, com as crianças a representarem graficamente os textos por si escritos (Figura 7). Procurámos aqui o ponto de vista das crianças, a sua interpretação e ao mesmo tempo a sua forma de expressão.



Figura 7: A praia de Espinho desenhada por um aluno 2.º ano da Escola Básica Espinho 3

Estes desenhos foram depois a referência para o desenvolvimento dos planos e sequência utilizada nos filmes, uma vez que não foi produzido (pelo menos de forma formal) qualquer *storyboard*. Depois de construído o argumento chegamos à fase de construção das personagens (Figura 8), dos cenários e da captação de algumas vozes (narração e diálogos) e sonorizações, que foram a referência para a duração de cada cena/plano do filme. Tratou-se, portanto, de uma fase com forte presença da expressão plástica e expressão dramática.

Na sua maioria a técnica utilizada foi a de recortes animados havendo ainda alguns filmes que usaram a animação de bonecos tridimensionais ou pixilação.

Seguiu-se a quarta e última fase na qual se fizeram as captações, imagem a imagem (Figura 9). O processo de conceção de um filme de animação é demorado: para cada segundo de filme são necessárias captar, por norma, 24 imagens, embora possamos reduzir esse número para 12

imagens, captando a mesma imagem duas vezes (técnica de *double frame*). Isto implica forçosamente um elevado número de horas e um trabalho paciente e meticuloso de alteração de cada uma das imagens entre as capturas, até se ter a animação pretendida dentro do tempo estipulado. Estamos, portanto, a mobilizar o pensamento matemático necessário para a decomposição do movimento e do tempo. Para cada segundo que passa o aluno tem que dividir a animação em doze imagens diferentes, tendo em conta que o movimento não fique nem demasiado lento, nem demasiado rápido.



Figura 8: Grupo de alunos do 2.º ano da Escola Básica Espinho 3 na construção dos seus personagens para o filme *A praia de Espinho*



Figura 9: Captação de imagens por um aluno do 3.º ano da Escola Básica Paramos, para o filme *Nossa Senhora dos Altos Céus e São Mamede*

Nesta fase o trabalho foi realizado em grupos de dois alunos, numa

sala separada dos restantes. As captações das imagens devem ser realizadas num ambiente calmo para que o aluno se possa concentrar, e com grande controlo da luz para garantir a qualidade técnica do filme. O aluno (em articulação com o colega que capta a imagem através do computador) compõe as personagens e o cenário a cada imagem.

A montagem e edição de cada um dos filmes foram posteriormente feitas pelo formador do programa Crianças Prime1rº. Após a sua conclusão os filmes foram exibidos numa sessão de cinema, no final do ano letivo, para os alunos, professores e restantes intervenientes no processo.

CONCLUSÃO DO PROCESSO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A 6 de novembro de 2016 foram realizadas mais duas sessões de cinema com os filmes realizados, desta vez abertas a toda comunidade educativa, em particular com os pais e encarregados de educação das crianças. Nessa sessão foram ainda entregues, a cada um dos alunos, o DVD Crianças Prime1rº 2016, editado pelo Serviço Educativo CINANIMA (Figura 10). Estes DVD foram posteriormente distribuídos por todas as escolas que integram o Plano Nacional de Cinema, acompanhados de um folheto de enquadramento da iniciativa.



Figura 10: DVD Crianças Prime1rº 2016

Todos os filmes realizados foram também submetidos a concursos de cinema da especialidade e mostras de projetos e práticas educativas, tendo o filme *A praia de Espinho*, realizado pelos alunos do 2.º ano da Escola Básica de Espinho n.º 3 sido selecionado para o Festival *IndieJunior Allianz*

– 1.^o Festival Internacional de Cinema Infantil e Juvenil do Porto, para o Festival Internacional de cinema de animação do Brasil – ANIMA MUNDI e obtido um 2.^o lugar na categoria melhor vídeo realizado por alunos do 1.^o e 2.^o anos do concurso Conta-me uma história, organizado pela Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE) da DGE. Também o filme *O pirolito*, realizado pelos alunos do 1.^o ano da escola Básica de Guetim foi selecionado para o festival AÇÃO 03 – Concurso de vídeo escolar de Viana do Castelo. O programa Crianças Primeir^o está igualmente a ser alvo de apresentações em seminários e conferências para a divulgação e partilha do mesmo pela comunidade educativa e científica, no qual destacamos a presença no 3.^o Encontro Internacional de Oficinas e Formadores de Cinema de Animação integrado no Festival de Animação de Lisboa – Mostra, na Conferência Internacional de Cinema: Arte, tecnologia e Comunicação integrada no Avanca Film Festival 2016 – Encontros Internacionais de Cinema, Televisão, Vídeo e Multimédia e no CONFIA – Conferências Internacionais de Animação e Ilustração 2017.

A pertinência do programa Crianças Primeir^o tem vindo a ser demonstrado no interesse suscitado através das solicitações que temos vindo a receber, nomeadamente para a sua exibição no programa televisivo Cinema Curtas da RTP2, ou no texto publicado pela revista *NOESIS*.

É importante realçar a importância pedagógica deste projeto. Num tempo em que as crianças se veem reféns de um excesso de “outras seduções” provocadas pelos média e pelas tecnologias de informação e comunicação, é importante que a escola seja capaz de criar ambientes de aprendizagem estimulantes, baseados em projetos claros, coerentes e com valor educativo e formativo. Da parte dos professores envolvidos, vários testemunhos apontam para a importância deste projeto nas escolas:

o projeto contribuiu fortemente para um desenvolvimento das aprendizagens, abordando várias áreas que contemplam o currículo (estudo do meio – atividades económicas, expressões – corte/recorte; moldagem; bidimensionalidade), língua portuguesa – redação do texto e matemática – manipulação da moeda). Para além destas, também contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, do trabalho de equipa, dos valores cívicos e étnicos, sendo visível uma abordagem na dimensão antropológica. Numa fase inicial, foi importante o contacto que os alunos tiveram com algumas técnicas para a realização da animação, permitindo uma maior facilidade no desenvolvimento do filme. Um ponto que achei fulcral foi o trabalho de campo, o contacto direto com a realidade da feira, facilitando a

construção dos cenários e a captação de sons singulares. O projeto foi bem organizado para o tempo proposto e a sua orientação foi excelente. Acho que este projeto foi uma boa experiência, quer para os alunos, quer para mim como professora, possibilitou novas aprendizagens, nomeadamente em técnicas fílmicas que podem ser utilizadas noutros âmbitos. (Professora Helena Lopes, professora do 3.º /4.º ano da Escola Básica Sá Couto)

O contributo do projeto Crianças Prime1º do CINANIMA, aplicado na E.B.1 de Guetim, nas aprendizagens dos alunos, foi muito positivo, inovador, cativante, divertido e desafiante, na medida em que lhes proporcionou acesso ao conhecimento sobre o seu meio local, passado e presente, que de outra forma, possivelmente nunca teriam acesso. O projeto permitiu-lhes desenvolver a sua expressividade, autonomia, sociabilidade, o espírito de equipa e cooperação e a aquisição de conhecimentos técnicos sobre animação. O resultado foi muito bom, tendo surpreendido todos, de forma muito positiva. O projeto foi muito bem delineado, organizado, aplicado e articulado com as atividades letivas, da turma. (Professor Carlos Matos, professor do 1.º ano da Escola Básica de Guetim)

Como se apresentou, o programa Crianças Prime1º está sustentado em modelos de práticas educativas de referência a nível mundial, bem como metodologias educativas de reconhecido valor. Sabemos que ainda temos um longo caminho a percorrer, mas a rumo está tomado. Restamos agora esperar que os nossos parceiros se continuem a rever nestas ações e que outros se juntem, para nos apoiar na continuidade deste projeto educativo.

Atualmente o programa Crianças Prime1º está a finalizar o seu segundo ano de desenvolvimento com a participação de mais 123 crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camera-etc (s.d.) Retirado de <http://www.camera-etc.be/home/>

DEB, Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. Nova Iorque: Perigee.

- Fernandes, P. O. & Rodrigues, J. A. (2011). O cinema de Animação na Sala de Aula. *Invisibilidades - Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, 1, 104-113.
- Fernandes, P. O.; Rodrigues, J. A. & Cruz, I. (2012). Animated films in the classroom using digital tools. Three pedagogical projects. In *Conference on Illustration & Animation CONFIA – Livro de atas* (pp. 281-293). Barcelos: IPCA - Polytechnic Institute of Cavado and Ave.
- Kilpatrick, W. (2008). *O Método de Projeto*. Viseu: Edições Pedagogo.

Citação:

Fernandes, P. O. & Rodrigues, J. A. (2017). Crianças Primeir^o – o cinema de animação no 1.^o ciclo do Ensino Básico. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.^o Congresso* (pp. 206-221). Braga: CECS.

JOSÉ DUARTE CARDOSO GOMES; CRISTINA MARIA
CARDOSO GOMES & LÍDIA OLIVEIRA

jgomes@ciac.uab.pt; cmgomes@ciac.uab.pt; lidia@ua.pt

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM ARTES E COMUNICAÇÃO / UNIVERSIDADE
DE AVEIRO, DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E ARTE

REALIDADE AUMENTADA NO SUPORTE À LITERACIA DA LEITURA, DOS MÉDIA E DA INFORMAÇÃO – INTERVENÇÃO NUM MANUAL ESCOLAR

RESUMO

Na atualidade as Tecnologias de Informação e comunicação (TIC) ocupam um espaço significativo na sociedade e muito em particular nos sistemas de ensino. Tecnologias como a Realidade Aumentada (RA), agora tornadas acessíveis em larga escala através de dispositivos de computação móveis (*smartphones* ou *tablets*) apresentam oportunidades únicas para os processos de ensino-aprendizagem enquanto novo paradigma de interação e como suporte à promoção das literacias da leitura, dos média e da informação.

A presente comunicação aborda uma intervenção realizada no campo educacional sobre um manual escolar de História e Geografia de Portugal, visando o desenvolvimento de artefactos digitais multimédia e posterior implementação recorrendo à tecnologia de RA. Partimos da premissa que aumentações em manuais escolares são fáceis de utilizar e que podem contribuir para uma melhor experiência do utilizador na interação com o manual escolar, concorrendo para um maior nível de motivação e envolvimento dos alunos nas interações com este objeto central de estudo, promovendo maior envolvimento a nível de leitura e exploração, recorrendo aos média e às tecnologias digitais.

O estudo realizado foi baseado numa abordagem de Desenho Centrado no Utilizador (DCU), seguindo uma metodologia de *Development Research* (DR). Os dados foram obtidos a partir de um questionário focando parâmetros de usabilidade e experiência de utilizador no qual participaram alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Os resultados sugerem que os protótipos produzidos, acedidos através de dispositivos móveis e RA, cumprem com os requisitos de usabilidade pedagógica e são valorizados pelos utilizadores.

PALAVRAS-CHAVE

Realidade Aumentada; Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimédia;
manual escolar; motivação; História e Geografia de Portugal

INTRODUÇÃO

Os anos mais recentes têm sido caracterizados por um crescente interesse e divulgação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), evidenciando-se uma nova compreensão crítica por parte de políticos, instituições, comentadores, responsáveis por estabelecimentos de ensino, pais e professores (Hayes, 2007). Atualmente, uma percentagem significativa de alunos utiliza dispositivos de computação móvel, como *smartphones* e *tablets*, nas escolas (Gomes, Figueiredo, Amante & Gomes, 2015). Constata-se também que estes dispositivos têm ganho popularidade como ferramentas educativas, sendo utilizados por muitos estabelecimentos de ensino como suporte a atividades de ensino-aprendizagem.

A integração das TIC e a Educação para os Média nos estabelecimentos de ensino visa adequar o ensino ao perfil dos alunos do Século XXI, promovendo o aprofundamento das literacias (leitura, média, informação/comunicação), maior motivação, envolvimento e a promoção de aprendizagens significativas. Este objetivo é claro no documento “Perfil dos Alunos para o Século XXI” (Rosa, 2017), que resulta da proposta apresentada pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo Doutor Guilherme d’Oliveira Martins, nomeado para o efeito pelo Despacho n.º 9311/ 2016, de 21 de julho de 2016. O documento enuncia dez áreas de competência a desenvolver ao longo dos 12 anos de escolaridade, dos quais se destacam os pontos 1. Linguagens e textos; 2. Informação e Comunicação e 9. Saber técnico e tecnologias.

Neste contexto, importa implementar e estudar abordagens de ensino-aprendizagem que utilizem o potencial das tecnologias em situações inovadoras. Considerando que os manuais escolares continuam a ser um dos principais recursos de aprendizagem nas escolas portuguesas (Gomes, 2015), foram desenvolvidas quatro intervenções/protótipos visando a aumento de um manual de História e Geografia de Portugal, proporcionando aos alunos uma nova forma de interação com o recurso, enriquecendo-o e dinamizando-o.

A comunicação está organizada da seguinte maneira: A secção II introduz a tecnologia de RA e as suas potencialidades em contextos de ensino-aprendizagem; a secção III sintetiza a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimédia (TCAM) e os seus princípios fundamentais; a secção IV aborda o conceito de livro aumentado por RA e a temática da motivação para a aprendizagem; a secção V resume os princípios metodológicos que orientaram o estudo e a secção VI descreve sucintamente o processo de elaboração dos protótipos.

Finalmente, na secção VII apresentam-se os principais resultados do estudo e na secção VIII as conclusões preliminares e possibilidades de trabalho futuro.

REALIDADE AUMENTADA

Com a emergência e ubiquidade dos dispositivos de computação móveis pessoais e aplicações acessíveis como a Aurasma, Layar ou Wikitude, a RA está ao alcance do consumidor comum (Roche, 2011).

A RA permite que objetos virtuais gerados por computador se sobreponham a objetos físicos do mundo real e em tempo real. A RA, por oposição à Realidade Virtual, visa complementar o mundo real em vez de o substituir por completo (Azuma, 1997). Uma aplicação de RA pode conter várias funções, sejam dedicadas a interações ou à exibição de conteúdos. Um museu pode ser um bom exemplo do que a RA pode fazer pelo utilizador. Neste ambiente, um pequeno código de barras na base de um determinado objeto pode ser lido por um dispositivo de computação móvel portátil (*smartphone* ou *tablet*) devolvendo uma descrição completa e interativa desse mesmo objeto. Poderia explicar como e quando foi feito, bem como a possibilidade de ver outras obras do artista. Esta interação poderia facilmente estender-se a um mapa do museu, assinalando onde essas obras estão localizadas, permitindo seguir o mapa até essas localizações. Estas possibilidades podem alargar-se facilmente a outros ambientes, atividades ou locais, desde um restaurante a uma biblioteca. Estas ações implicam a utilização da câmara do dispositivo de computação móvel como *scanner* dessa área, exibindo em sobreposição virtual as localizações das mesmas. Estes elementos digitais sobrepostos ao mundo real permitem diversos tipos de interação (Ward, 2012).

Os interfaces de RA suportam modelos de computação omnipresentes. Os alunos, através dos seus dispositivos de computação móvel com acesso a redes sem fios, podem aceder a informação virtual sobreposta a conteúdos do mundo real. Este tipo de imersão mediada permite infundir recursos digitais no mundo real, aumentando as experiências e interações dos alunos. Clarke e Dede (2005) descrevem como estilos de aprendizagem podem ser afetados por interfaces de RA e ambientes multiutilizadores do seguinte modo:

- fluência em diversos tipos de média;
- aprendizagem baseada na exploração e pesquisa;

- aprendizagem ativa baseada em experiências (reais ou simuladas) que incluem diversas oportunidades de reflexão;
- possibilidade de expressão através de redes não lineares.

Algumas das potencialidades únicas da RA incluem o realismo proporcionado pela preponderância do mundo real, a possibilidade de os utilizadores poderem dialogar face-a-face e a capacidade de aprendizagem cinestética proporcionada pela liberdade de movimento físico (Dunleavy, Dede & Mitchell, 2009).

TEORIA COGNITIVA DA APRENDIZAGEM MULTIMÉDIA

A vasta pesquisa realizada sobre tecnologias educativas, desde o filme aos sistemas tutoriais baseados em computador, documenta uma história de previsões entusiásticas de utilização em larga escala e fracassos na implementação efetiva das mesmas. Cuban (1986, pp. 9-17) cita a afirmação do famoso inventor Thomas Edison, em 1922, na qual afirma que “o filme cinematográfico está destinado a revolucionar o nosso sistema educativo” e “no espaço de alguns anos irá suplantar a utilização de livros de texto”. Contudo, de acordo com o autor, a investigação demonstrou que o filme cinematográfico tem sido raramente utilizado em sala de aula. Nos anos de 1970, o Ensino Assistido por Computador foi apresentado como o futuro da educação, mas a investigação não encontrou evidências relevantes que a sua eficácia fosse significativamente maior que a do ensino tradicional.

Neste contexto, Mayer e Moreno (1998), no seu trabalho *Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles* abordaram o potencial de ambientes de aprendizagem multimédia. Os autores sugerem que é possível conhecer os potenciais benefícios de novas tecnologias educativas recorrendo a fundamentos teóricos suportados em pesquisa focando o modo como os alunos aprendem. A Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimédia (TCAM) deriva da Teoria de Codificação Dual de Paivio. Segundo Mayer e Moreno (1998), na aprendizagem multimédia os alunos envolvem-se em três processos cognitivos fundamentais:

- Seleção: aplica-se à informação verbal recebida para se obter uma base textual e à informação visual recebida para se obter uma base de imagem.
- Organização: aplica-se à palavra de base para criar um modelo verbal

do sistema a ser explicado e à imagem de base para criar um modelo visual do sistema a ser explicado.

- **Integração:** ocorre quando o aluno constrói conexões entre acontecimentos correspondentes (estados ou partes) no modelo verbal e no modelo visual.

Uma série de experiências baseadas nestes processos geraram cinco princípios relativamente ao modo como a multimédia pode ajudar os alunos a compreender uma explicação científica, nomeadamente: Princípio de Representação Múltipla; Princípio da Proximidade Espacial; Princípio da Não Divisão; Princípio das Diferenças Individuais; Princípio da Coerência.

LIVRO AUMENTADO E MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

A motivação e as aprendizagens anteriores são o motor fundamental de uma aprendizagem significativa (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980), que leve o aluno a incorporar na rede de sentido e na sua cosmovisão os novos conhecimentos e competências que lhe estão a ser propostos.

O grande desafio que a escola encontra no momento presente é como estimular os níveis de motivação dos alunos, os quais muitas vezes se colocam numa atitude de desprendimento face ao que está a acontecer na sala de aula. E o motivo desta situação não se prende no essencial na natureza dos conteúdos, mas pelo modo como estes são apresentados, com recurso a materiais que não são apelativos para uma geração da hiperconexão, da interação, da produção amadora de conteúdos multimédia.

Neste cenário, em que os alunos são uma geração que vive nos média (Deuze, 2011), é significativo para a promoção da motivação trazer para dentro de um instrumento central, como é o manual escolar, os conteúdos multimédia, mais significativo ainda quando os próprios alunos podem contribuir para essa produção. O uso de RA nos manuais escolares gera este contexto favorável à promoção da motivação para a realização e para a aprendizagem.

A tecnologia de realidade aumentada contribui para um maior envolvimento, promovendo participação e a fruição do contexto. Os livros aumentados visam incentivar a curiosidade e facilitar a interpretação dos textos e ilustrações, proporcionando uma ferramenta de aprendizagem que se relaciona com o utilizador. (Garcia-Sanchez, 2017, p. 19)

Vários estudos reforçam a importância da motivação como variável fundamental na promoção de hábitos de leitura e de estudo (Layne, 2009). Apesar disso nem sempre a motivação é devidamente considerada dentro dos processos educacionais. E os estudos sobre motivação e incremento da leitura através do uso de RA devem ser considerados (Rodgers, 2014; Yusoff, Dahlan & Abdullah, 2015).

Neste sentido, é fundamental avaliar os níveis de motivação dos alunos no uso e na participação de produção de conteúdos de RA, de modo a verificar que a motivação é uma variável chave que se vai refletir em toda a dinâmica do processo educacional. Os resultados de estudos anteriores evidenciam que quanto maior for a motivação intrínseca melhores são os resultados escolares (Genari, 2006) e sublinham a relação recíproca entre motivação e aprendizagem, ou seja, a motivação melhora a aprendizagem e esta, por sua vez, melhora a motivação (Lourenço & Paiva, 2010).

Os estudos evidenciam que atualmente a tecnologia ubíqua e a RA são meios eficazes de melhorar os níveis motivacionais dos alunos, mesmo para crianças com necessidades educativas especiais (Cunha, Brandão, Vasconcelos, Soares, & Carvalho, 2016), nomeadamente, com a aplicação de RA em livros (Cheng & Tsai, 2016; Martín-Gutiérrez & Contero, 2011; Yusoff et al., 2015), logo, há claramente uma relação positiva de potenciação da motivação através da aplicação da RA em livros, e desta na melhoria da motivação dos alunos.

METODOLOGIA

O termo *Development Research* (DR) é vulgarmente utilizado para referenciar diversos tipos de pesquisa relacionada com processos de *design* e desenvolvimento (Van den Akker, 1999). De um ponto de vista pedagógico, a DR enfatiza o processo cíclico, iterativo, envolvendo pesquisa e desenvolvimento na qual as ideias teóricas do *designer* contribuem para a criação de produtos testados em contexto escolar, os quais, eventualmente, podem conduzir à criação de recursos com fundamentação empírica, a uma aprendizagem dos criadores e a teorias de aprendizagem em contexto (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006).

O termo Desenho Centrado no Utilizador (DCU) é vulgarmente utilizado para descrever processos relacionados com projetos de desenvolvimento em que os utilizadores influenciam a forma como estes são conduzidos. O objetivo do DCU é estabelecer uma compreensão completa dos utilizadores e das suas necessidades. Numa perspetiva alargada, o DCU

é simultaneamente uma filosofia e uma variedade de métodos, tarefas e atividades através das quais, *designers* e especialistas se asseguram que um determinado produto é fácil de aprender e utilizar (Weinschenk, 2011). O DCU visa a integração das expectativas e necessidades dos utilizadores num contexto de desenvolvimento tecnológico, mudando o eixo de desenvolvimento de sistemas puramente tecnológicos, para sistemas que suportam necessidades particulares dos utilizadores, em moldes acessíveis e utilizáveis, reconhecendo a importância do impacto emocional e de satisfação gerado nos utilizadores pelo produto (Navarro-Prieto & Berbegal, 2008).

O estudo apresentado nesta comunicação foi realizado numa escola do norte de Portugal, durante o ano letivo de 2016-2017, envolvendo uma turma com 20 alunos do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. A turma foi selecionada aleatoriamente entre o universo de turmas do 6.º ano recorrendo à função *Rand()* do programa Microsoft Excel.

Pretendia-se conhecer as reações dos utilizadores às aumentações no manual escolar relativamente a parâmetros de usabilidade e experiência do utilizador. Para esse efeito foi realizado um teste exploratório¹ centrado no utilizador, adaptado do modelo System Usability Scale, (SUS) desenvolvido por John Brooke em 1986 para a IBM Corporation (Brooke, 1996). O instrumento visava recolher dados sobre um conjunto de parâmetros, nomeadamente:

- Satisfação (q1);
- Facilidade de utilização (q2, 3, e 8);
- Facilidade de aprendizagem (q4, 7, 10);
- Funcionalidade e consistência das interfaces (q5 e 6);
- Confiança (q9).

As interações decorreram em ambiente de aprendizagem informal, na biblioteca escolar com o apoio da docente da disciplina. Foram disponibilizados headphones aos alunos, para poderem usufruir da experiência multimédia sem perturbar os restantes grupos. Os alunos, em grupos de dois, utilizaram os seus dispositivos móveis, nos quais haviam instalado previamente a *app* Aurasma. O teste foi realizado imediatamente após as interações com os protótipos.

¹ Questionário impresso.

DESENVOLVIMENTO DOS PROTÓTIPOS

Um dos modelos de desenvolvimento de projetos multimédia é o designado modelo de protótipos evolutivos (Gomaa, 2011). Este modelo consiste numa abordagem de desenvolvimento incremental, ou seja, o protótipo evolui. O principal objetivo desta abordagem é a possibilidade de disponibilizar versões funcionais dos sistemas, a partir das quais se implementam as inovações ou alterações que se tornem necessárias, tendo em conta o retorno dos utilizadores. O presente projeto recorreu a uma abordagem de desenvolvimento faseada (Donaldson & Siegel, 2001; Gomaa, 2011; Vaughan, 2011) e utiliza o modelo de protótipos evolutivos (Gomaa, 2011). Os utilizadores finais foram envolvidos durante o processo de desenvolvimento, segundo a filosofia do Desenho Centrado no Utilizador (DCU).

Os protótipos foram desenvolvidos recorrendo a programas e aplicações isentos de custo para os utilizadores e facilmente acessíveis em ambiente escolar.

Os programas/ aplicações são enumerados na Tabela 1.

PROGRAMA/ APLICAÇÃO	FINALIDADE
Microsoft Word	Edição de texto (legendas e narrações)
Microsoft Movie Maker (2012)	Edição e montagem de sequências de vídeo
LunaPic – Free Online Photo Editor	Edição de imagem
Audacity	Captura e edição de som
Studio Aurasma	Elaboração das experiências de realidade aumentada (auras)
App Aurasma	Visualização das experiências de realidade aumentada

Tabela 1: Programas e aplicações utilizados no desenvolvimento dos protótipos

A intervenção no manual escolar incidiu na área temática “Noção de Património”, a partir da qual foram selecionados quatro tópicos, nomeadamente:

- Mosteiro dos Jerónimos;
- Gravuras do Vale do Coa;
- Paisagem cultural de Sintra;

- Floresta Laurissilva da Madeira.

Os videogramas produzidos, de acordo com os enunciados da TCAM, foram complementados por narração e legendas, resultando cada um dos protótipos num pequeno documentário multimédia.

Estes recursos educativos foram sobrepostos ao manual escolar através da tecnologia de RA e visualizados nos dispositivos móveis dos alunos com a *app* Aurasma, instalada previamente nos dispositivos móveis dos alunos.

A Figura 1 ilustra o processo de visualização das auras.



Figura 1: Visualização da aura “Mosteiro dos Jerónimos” no manual escolar

RESULTADOS

A terminologia do questionário foi adaptada do SUS original tendo em conta a faixa etária dos participantes e utilizou dez declarações tipo Likert com uma escala de 5 pontos, em que 1 correspondia a “Discordo completamente” e 5 a “Concordo completamente”. O SUS proposto por Brooke permite obter uma pontuação que representa a usabilidade geral do produto/sistema em estudo. Esta pontuação é obtida seguindo um conjunto de regras: a pontuação para cada questão varia entre 0 e 4. Para as questões 1, 3, 5, 7 e 9 a pontuação é igual à pontuação marcada na escala menos 1, ou seja, subtrai-se 1 à resposta do utilizador nas questões ímpares. Relativamente às questões 2, 4, 6, 8, e 10 subtrai-se a 5 o valor assinalado na escala. A pontuação final do SUS é obtida somando as respostas a que foi aplicado o algoritmo e multiplicando por 2,5. As pontuações do SUS variam entre 0 e 100 (Brooke, 1996).

Apesar da ampla utilização do SUS, não existem muitas orientações para interpretar as pontuações. De acordo com Bangor, Kortum, & Miller (2009), o conceito de utilizar uma graduação baseada em letras para

descrever a usabilidade de um sistema é um ponto de referência fácil de perceber. Nesta escala de letras as pontuações dos sistemas são elencadas do seguinte modo:

- A – Pontuações acima de 90: produto/sistema excepcional;
- B – Pontuações entre 80 e 90: produto/sistema bom;
- C – Pontuações entre 70 e 89: produto/sistema aceitável;
- D – Pontuações abaixo de 70: produto/sistema com problemas de usabilidade.

O tratamento dos dados recolhidos neste estudo através dos questionários indica uma pontuação média de 96, pelo que o sistema de visualização baseado em RA se classifica como um sistema de classe A.

A análise dos dados recolhidos permitiu também refletir sobre parâmetros da experiência de utilizador, nomeadamente: satisfação, facilidade de utilização, facilidade de aprendizagem, funcionalidade, consistência da interface e confiança.

- O parâmetro “satisfação” é percecionado na declaração da questão 1 – “Acho que gostaria de utilizar este tipo de aplicação frequentemente”.
- O parâmetro “facilidade de utilização” é percecionado nas declarações das questões 2 – “Acho que a aplicação é muito complicada”; 3 – “Achei que a aplicação foi muito fácil de utilizar” e 8 – “Acho que esta aplicação é muito difícil de utilizar”.
- O parâmetro “facilidade de aprendizagem” é percecionado nas declarações das questões 4 – “Acho que preciso da ajuda de um professor para utilizar esta aplicação”; 7 – “Acho que qualquer pessoa aprenderia a utilizar esta aplicação com muita facilidade” e 10 – “Tive que aprender muitas coisas antes de poder utilizar esta aplicação”.
- O parâmetro “funcionalidade” é percecionado na declaração da questão 5 – “Acho que as funcionalidades da aplicação estão bem integradas”.
- O parâmetro “consistência da interface” é percecionado na declaração da questão 6 – “Acho que os ecrãs são claros e consistentes (semelhantes)”.
- O parâmetro “confiança” é percecionado na declaração da questão 9 – “Senti-me à vontade ao utilizar a aplicação e recomendaria a um amigo”.

A Tabela 2 sintetiza os dados recolhidos através do questionário.

	1 – Discordo completamente	2 – Discordo	3 – Não concordo nem discordo	4 – Concordo	5 – Concordo completamente
Q1	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	20 (100%)
Q2	20 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Q3	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	20 (100%)
Q4	16 (80%)	4 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Q5	0 (0%)	0 (0%)	2 (10%)	0 (0%)	18 (90%)
Q6	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (10%)	18 (90%)
Q7	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (10%)	18 (90%)
Q8	20 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Q9	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (10%)	18 (90%)
Q10	16 (80%)	2 (10%)	2 (10%)	0 (0%)	0 (0%)

Tabela 2: Dados recolhidos através do questionário

Como se verifica da análise dos dados, 100% dos alunos envolvidos neste estudo demonstram total concordância no sentido do gosto de utilizar este tipo de aplicação frequentemente. No que diz respeito à facilidade de uso (questões 2, 3 e 8) há plena unanimidade no sentido de considerarem que a aplicação é fácil de utilizar. Logo, há uma clara convergência entre a facilidade de uso e o desejo de uso. Neste cenário deve-se considerar o grau de facilidade de aprendizagem para se poder utilizar (questões 4, 7 e 10), sendo que os resultados evidenciam que os alunos sentem que conseguem facilmente utilizar a aplicação sem ajuda do professor, embora eventualmente alguns dos alunos sentem que precisam de ter algumas competências prévias para usufruir plenamente (dado que 10% dizem não concordar nem discordar da afirmação “Tive que aprender muitas coisas antes de poder utilizar esta aplicação”), mas todos concordam “que qualquer pessoa aprenderia a utilizar esta aplicação com muita facilidade”. Logo, a aplicação é percebida como desejável, cognitivamente económica e ergonómica, não necessitando de esforço de aprendizagem e passível de ser facilmente apreendida por todos.

No que respeita à funcionalidade da aplicação 90% concordam plenamente “que as funcionalidades da aplicação estão bem integradas” e apenas 10% não têm uma opinião bem formada, considerando que nem concorda nem discorda. Aliado à funcionalidade interessa compreender a

consistência gráfica e de interação-ecrã, em que os resultados evidenciam uma plena concordância “que os ecrãs são claros e consistentes (semelhantes)”, o que demonstra coerência gráfica interna da aplicação, o que igualmente promove economia cognitiva e facilidade de uso.

Apesar de todos os resultados positivos apresentados nas respostas das questões 1 à questão 9 há uma dissonância face aos resultados obtido na questão 10 – “Senti-me à vontade ao utilizar a aplicação e recomendaria a um amigo” – ou seja, apesar de os alunos terem afirmado a facilidade de uso da aplicação, ainda assim não demonstram ainda a confiança no uso e na recomendação aos amigos. Estes resultados evidenciam a relevância deste tipo de aplicação ser utilizada em contexto de sala de aula/ formativo de modo a que se venha a naturalizar nas práticas de estudo autónomo dos alunos. O contexto formativo cria o ambiente de familiarização do uso de conteúdos com realidade aumentada para que os alunos progressivamente se sintam confiantes no uso e passem a utilizá-los nas suas práticas de aprendizagem autónoma e partilha com os pares.

CONCLUSÕES

Nesta comunicação apresentamos o conceito e potencialidades da tecnologia de RA, sintetizamos os princípios da TCAM, bem como o conceito de livro aumentado e a importância da motivação nas aprendizagens. Sintetizamos ainda a metodologia utilizada e o desenvolvimento dos protótipos.

No que concerne à RA, constata-se que esta aporta potencialidades únicas para os processos de ensino-aprendizagem, destacando-se a fluência em diversos tipos de média, a aprendizagem baseada na exploração e pesquisa (Clarke & Dede, 2005), a visualização em perspetivas 3D, aprendizagens colaborativas e situadas e a possibilidade trabalho em ambientes formais ou informais (Dunleavy et al., 2009).

Relativamente à TCAM (Mayer & Moreno, 1998), constata-se que os alunos aprendem melhor com a combinação de palavras e imagens do que apenas palavras, que organizam melhor a informação quando existe proximidade espacial/ temporal de texto e imagem e que conteúdos irrelevantes ou desnecessários causam uma sobrecarga cognitiva nos alunos, devendo ser evitados. Neste contexto, os videogramas elaborados para a intervenção no manual escolar foram desenhados de acordo com estes princípios gerais, visando potenciar a qualidade das aprendizagens propostas.

A motivação para a aprendizagem é, segundo Karsenti (1997), um conceito hipotético que representa processo fisiológicos ou psicológicos, mas também é um processo dinâmico envolvendo comportamentos e atitudes. Quando a motivação está presente, o aluno mostra vontade em participar nas aulas e de se aplicar nos trabalhos escolares, condições para um maior sucesso e eficácia nas aprendizagens. As aprendizagens mediadas pelo manual escolar, enquanto instrumento central dos processos de ensino-aprendizagem, podem beneficiar do estímulo dos níveis de motivação dos alunos atuais, uma geração que vive nos média (Deuze, 2011), através dos contributos da RA (Rodgers, 2014; Yusoff et al., 2015) e do multimédia.

As intervenções realizadas sobre o manual escolar de História e Geografia de Portugal foram objeto de um estudo centrado no utilizador, focando conhecer as perceções dos alunos relativamente a parâmetros de usabilidade e experiência de utilizador, nomeadamente satisfação, facilidade de utilização, facilidade de aprendizagem, funcionalidade/ consistência da interface e confiança. A pontuação obtida no questionário elaborado a partir do padrão SUS (Brooke, 1996) corresponde a 96, o que define a abordagem como um sistema de classe A (Bangor et al., 2009). A facilidade de utilização e de aprendizagem percecionada pelos utilizadores de modo claramente positivo, permite constatar que as intervenções baseadas em RA cumprem os requisitos-chave de usabilidade pedagógica (Hersh & Leporini, 2013). Deste modo, fica evidente que não existem fatores críticos inibidores da promoção do uso de RA em contexto de ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto, de incrementar as iniciativas que conduzam à produção de conteúdos com RA e a sua naturalização no âmbito dos manuais escolares e outros suportes de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, os resultados do presente estudo sugerem que a combinação de RA e dispositivos móveis pode ser efetivamente usada em contextos de ensino-aprendizagem, quer em ambientes formais ou informais. Constata-se igualmente que as intervenções/ protótipos cumprem todos os requisitos de usabilidade pedagógica, tendo sido percecionados pelos utilizadores como fáceis de utilizar e aprender, constituindo-se como recursos que gostariam de voltar a utilizar no futuro como suporte às aprendizagens.

Como trabalho futuro, julga-se relevante aprofundar esta linha de investigação, no sentido de perceber em que medida este tipo de intervenção, envolvendo o manual escolar, RA, dispositivos móveis e multimédia, produz alterações na qualidade das aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Azuma, R. T. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355-385.
- Bangor, A.; Kortum, P. & Miller, J. (2009). Determining What Individual SUS Scores Mean: Adding an Adjective Rating Scale. *JUS Journal of Usability Studies*, 4(3), 114-123.
- Brooke, J. (1996). SUS: a quick and dirty usability scale. In P. W. Jordan, B. Thomas; I. L. McClelland & B. Weerdmeester (Eds.), *Usability Evaluation In Industry* (pp. 189-194). Londres & Bristol, PA: Taylor & Francis.
- Cheng, K.-H. & Tsai, C.-C. (2016). The interaction of child-parent shared reading with an augmented reality (AR) picture book and parents' conceptions of AR learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(1), 203-222.
- Clarke, J. & Dede, C. (2005). Making learning meaningful: An exploratory study of using multi-user environments (MUVES) in middle school science. Comunicação apresentada na American Educational Research Association Conference, Montreal, Canada.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. Nova Iorque & Londres: Teachers College Press.
- Cunha, P.; Brandão, J.; Vasconcelos, J.; Soares, F. & Carvalho, V. (2016). Augmented reality for cognitive and social skills improvement in children with ASD. In *Proceedings of 2016 13th International Conference on Remote Engineering and Virtual Instrumentation (REV)* (pp. 334-335). Madrid: IEEE.
- Deuze, M. (2011). *Media life. Media, Culture & Society*, 33(1), 137-148.
- Donaldson, S. E. & Siegel, S. G. (2001). *Successful Software Development*. Upper Saddle River: Prentice Hall, Inc.
- Dunleavy, M.; Dede, C. & Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 7-22.
- Garcia-Sanchez, J. C. (2017). Augmenting Reality in Books: A Tool for Enhancing Reading Skills in Mexico. *Publishing Research Quarterly*, 33(1), 19-27.
- Genari, C. H. M. (2006). *Motivação no contexto escolar e desempenho académico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil. Retirado de http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252887/1/Genari_CarlaHelenaManzini_M.pdf

- Gomaa, H. (2011). *Software Modeling and Design*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Gomes, J. D. C. (2015). *Realidade Aumentada em Manuais Escolares de Educação Visual no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Gomes, J. D. C.; Figueiredo, M. J. G.; Amante, L. da G. D. & Gomes, C. M. C. (2015). Augmented Reality Exhibition Depicting the Aesthetic Periods of Music History. In J. Bidarra et al. (Eds), *Proceedings of 7th International Conference on Digital Arts* (pp. 31-37). Artech-International.
- Hayes, D. N. A. (2007). ICT and learning: Lessons from Australian classrooms. *Computers & Education*, 49(2), 385-395.
- Hersh, M. A. & Leporini, B. (2013). An Overview of Accessibility and Usability of Educational Games. In C. Gonzalez (Ed.), *Student Usability in Educational Software and Games* (pp. 1-40). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Karsenti, T. (1997). Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants: le cas d'un cours médiatisé sur le Web. *Nouveaux C@ Hiers de La Recherche En Éducation*, 4(3), 455-484.
- Layne, S. L. (2009). *Igniting a passion for reading: Successful strategies for building lifetime readers*. Portland, Main: Stenhouse Publishers.
- Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141.
- Martín-Gutiérrez, J. & Contero, M. (2011). Improving academic performance and motivation in engineering education with augmented reality. In C. Stephanidis (Ed.), *HCI International 2011 – Posters' Extended Abstracts* (pp. 509-513). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Mayer, R. E. & Moreno, R. (1998). A cognitive theory of multimedia learning: Implications for design principles. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 358-368.
- Navarro-Prieto, R. & Berbegal, N. (2008). Convergence Broadcast and Telecommunication Services: What are Real Users' Needs?. In Y-L Theng & H. B. L. Duh (Eds.), *Ubiquitous Computing: Design, Implementation, and Usability* (pp. 37-52). Hershey, Nova Iorque: Information Science Reference.
- Roche, K. (2011). *Pro IOS 5 Augmented Reality*. Nova Iorque: Apres.
- Rodgers, C. (2014). *Augmented Reality Books and the Reading Motivation of Fourth-Grade Students*. Union University.

- Rosa, R. (2017). Perfil dos alunos para século XXI – Infográfico. REAeduca. *Revista de Educação Para O Século XXI*, 3. Retirado de <http://www.reaeduca.com/>
- Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker; R. M. Branch; K. Gustafson; N. Nieveen & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Dordrecht: Springer.
- Van den Akker, J.; Gravemeijer, K.; McKenney, S. & Nieveen, N. (2006). *Educational design research*. Routledge.
- Vaughan, T. (2011). *Multimedia: Making it Work*. Nova Iorque: McGraw Hill.
- Ward, T. (2012). *Augmented Reality using Appcelerator Titanium Starter*. Birmingham: Packt Publishing Ltd.
- Weinschenk, S. M. (2011). *100 Things Every Designer Needs to Know About People*. Berkeley, CA: New Riders.
- Yusoff, Z.; Dahlan, H. M. & Abdullah, N. S. (2015). Integration of Mobile Based Learning Model Through Augmented Reality Book by Incorporating Students Attention Elements. In H. A. Sulaiman; M. A. Othman; M. F. I. Othman; Y. A. Rahim & N. C. Pee (Eds.), *Advanced Computer and Communication Engineering Technology: Proceedings of the 1st International Conference on Communication and Computer Engineering* (pp. 573-584). Cham: Springer.

Citação:

Gomes, J. D. C.; Gomes, C. M. C. & Oliveira, L. (2017). Realidade Aumentada no suporte à literacia da leitura, dos média e da informação – intervenção num manual escolar. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 222-237). Braga: CECS.

JAIME LOURENÇO & FILIPA SUBTIL

jaimelourenco@me.com; fsutil@escs.ipl.pt

ESCOLA SUPERIOR DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

TENDÊNCIAS E DESAFIOS DO JORNALISMO DE CINEMA NA TELEVISÃO PORTUGUESA: O CASO DO CINEBOX

RESUMO

O jornalismo de cinema, visto aqui como subgénero do jornalismo cultural, tem pouca expressão nos meios de comunicação audiovisuais em Portugal, embora no caso da imprensa escrita, o cinema seja um dos temas mais tratados no âmbito da divulgação de eventos culturais. Apesar da sua escassa presença nos espaços informativos da televisão portuguesa, resta ainda um programa inteiramente dedicado ao cinema no canal TVI24 – o Cinebox. Este magazine semanal é o único programa de informação televisiva especializado em cinema com produção integrada numa redação jornalística em Portugal. Esta comunicação propõe-se discutir a atividade jornalística deste programa à luz das principais tendências que a literatura académica, neste campo de estudos, tem vindo a identificar: a relação do jornalismo com a indústria; o desaparecimento da crítica cinematográfica; o espaço crescente ocupado pelas celebridades; às quais acresce ainda o impacto do meio digital, que embora ofereça novas possibilidades, está simultaneamente a desestruturar o campo de ação do jornalismo, e neste caso particular, do jornalismo de cinema. A estratégia metodológica desenvolveu-se a partir de duas técnicas de recolha de informação documental e não documental: análise de conteúdo temática aos programas emitidos entre 21 de novembro de 2015 e 19 março de 2016 e participação-observação realizada no mesmo período. Conclui-se que as opções editoriais deste magazine de cinema seguem em larga medida as tendências que têm vindo a ser identificadas no âmbito dos estudos jornalísticos. Saliente-se, todavia, o compromisso da equipa responsável do programa com a cinematografia nacional, dando-lhe particular destaque através de peças jornalísticas de produção própria.

PALAVRAS-CHAVE

Cinema; jornalismo de cinema; Cinebox; TVI24

CINEBOX E A PRÁTICA DO JORNALISMO DE CINEMA

O jornalismo de cinema, visto aqui como subgénero do jornalismo cultural, tem pouca expressão nos meios de comunicação audiovisuais em Portugal, embora no caso da imprensa escrita o cinema seja um dos temas mais tratados no âmbito da divulgação de eventos culturais. Apesar da sua presença escassa nos espaços informativos da televisão portuguesa, resta ainda um programa inteiramente dedicado ao cinema no canal TVI24 – o Cinebox.

Este é o único programa informativo focado em exclusivo no cinema, com produção integrada numa redação jornalística. Durante o período de observação (entre 16 de novembro de 2015 e 16 de março de 2016), que coincidiu com o estágio curricular do primeiro autor deste texto, o programa tinha a duração de meia-hora, estreando cada episódio todas as semanas ao sábado às 10:30, repetido ao longo da semana no mesmo canal. Desde 2017 que o magazine tem a duração de 15 minutos, continuando a ser emitido aos sábados, com repetições aos fins de semana e à terça-feira. Além da TVI24, também é emitido na TVI internacional.

No ar há oito anos, o Cinebox é o programa mais antigo da grelha da TVI24, juntamente com o Mais Futebol; Tal como hoje o conhecemos, o Cinebox, surgiu em 2009, aquando o lançamento da TVI24. Desde o início que é composto por uma equipa fixa de dois jornalistas, Vítor Moura e Maria João Rosa, que dividem as várias tarefas: apresentação, reportagens, entrevistas e a edição de todas as peças.

O principal critério de noticiabilidade do Cinebox é a atualidade cinematográfica, dando, por isso, prioridade e destaque aos conteúdos dos filmes em estreia nas salas de cinema. Contudo, também noticia outros assuntos considerados relevantes, segundo os critérios da equipa, no universo cinematográfico que requerem ser divulgados como, por exemplo, o lançamento de *trailers* ou eventos ligados ao cinema, como festivais e entregas de prémios. Segundo Sérgio Figueiredo, diretor de informação da TVI, pretende-se que o Cinebox

não seja apenas um magazine que faz uma resenha dos filmes que estão a estrear e que estão em cartaz, mas que os transcreva para os portugueses e sobretudo que alimente a educação e o gosto pelo Cinema para que não se perca¹.

Na análise que fizemos ao Cinebox, observámo-lo enquanto um exemplo da prática de jornalismo de cinema, que assumimos, na linha da

¹ Retirado de <http://www.tv24.iol.pt/videos/cinema/7-anos-de-emissoes/56d199d10cf221dcc3cfd8ac>

literatura de referência neste domínio, estar inserido no quadro conceptual do jornalismo cultural.

Do ponto de vista empresarial, o jornalismo de cinema tem sido visto como o espaço de divulgação do cinema comercial uma vez que é aquele que proporciona mais audiências. Já no início da década de 1990, Francisco Pinto Balsemão, afirmava, nos seguintes moldes, a necessidade de o jornalismo abordar o cinema: “há que acompanhar a vida dos realizadores e dos atores. Há que noticiar os filmes em preparação. Há que dar relevo aos lançamentos comerciais das grandes produções, normalmente americanas, mesmo que não sejam grandes filmes” (Balsemão, 1993, p. 10).

Já nas Ciências Sociais, e dentro destas dos estudos de Comunicação e Jornalismo, a definição de jornalismo cultural é bem mais complexa e tem suscitado ampla discussão (Bourdieu, 1993; Baptista, 2013, 2014, 2017; Carmo, 2006; Faro, 2012; Kristensen & From, 2013, 2015; Mesquita, 2001; Melo, 2010; Piza, 2003; Santos Silva, 2009, 2011, 2012, 2014, 2015). Na Sociologia da Cultura, Pierre Bourdieu, em *The field of cultural production: essays on art and literature*, considera que no jornalismo cultural, os críticos, considerados “intermediadores culturais”, operam entre o campo artístico e o campo jornalístico (Bourdieu, 1993, pp. 94-96; 130-132).

No que respeita aos estudos de jornalismo em língua portuguesa, Mário Mesquita refere que o tratamento jornalístico da cultura, incluindo o do cinema, deve ser encarado a partir de duas dimensões em simultâneo: “de forma diferenciada e autónoma, com programas específicos, mas também com participações avulsas e fragmentárias integradas no todo informativo” (Mesquita, 2001). Mesquita refere ainda que:

a coexistência das duas dimensões – permito-me acrescentar – é essencial, a fim de garantir, simultaneamente, o tratamento aprofundado das temáticas culturais mas também que estas não fiquem confinadas a um gueto. A especialização no domínio do “jornalismo cultural” é necessária (...) tanto mais que a informação especializada deve ser “divulgação contextualizada”, sem se confundir com uma “vulgarização” que signifique ausência de rigor e caricatura do saber, a reboque das estratégias e dos interesses do “marketing” cultural. (Mesquita, 2001)

Os estudos do jornalismo têm assim identificado como propósitos fundamentais do jornalismo cultural: a) o carácter democratizador do conhecimento ao dar a conhecer e tornar acessível determinadas obras, pensamentos e bens (Melo, 2010; Santos Silva, 2011, 2012); b) o carácter

reflexivo cunhado no género de excelência do jornalismo cultural e do jornalismo de cinema, a crítica (Piza, 2003; Faro, 2012; Belanciano, 2010; Melo, 2010; Santos Silva, 2012, 2014; Baptista, 2017); c) e a dimensão performativa em que o jornalismo cultural torna possível a dinamização de ideias em torno da criação artística, valorizando os assuntos culturais que integram a secção de cultura e atribuindo-lhes uma dimensão pedagógica, hierárquica e indutora. (Faro, 2012; Santos Silva, 2014, 2015). Contudo, hoje esta última dimensão tem estado cada vez mais associada a uma lógica de consumo, prestação de serviços e *lifestyle* (Santos Silva, 2014, p. 39).

SEIS TENDÊNCIAS DO JORNALISMO DE CINEMA E A SUA PRESENÇA NO CINEBOX

Vários estudos nacionais e internacionais apontam para seis tendências que têm vindo a reconfigurar o jornalismo de cinema nas últimas décadas (Baptista 2013, 2014, 2017; Carmo 2006; Faro, 2012; Kristensen & From, 2013, 2015; Lourenço, 2016; Melo, 2010; Piza, 2003; Santos Silva, 2009, 2011, 2012, 2014, 2015): o cinema é uma das atividades culturais mais noticiadas na imprensa escrita, o mesmo não ocorre na televisão; o impacto da agenda e da indústria cinematográfica no jornalismo de cinema; o desaparecimento da crítica; a cobertura sistemática das celebridades; a proximidade como valor-notícia na cobertura do cinema português, e o jornalismo de cinema no espaço digital. É à luz destas tendências que analisamos de seguida o magazine de cinema da TVI24.

DOMÍNIO DO CINEMA NA IMPRENSA

O cinema marca uma presença pontual nos espaços informativos dos canais generalistas e codificados em Portugal, centrada em pequenas peças de divulgação dos principais sucessos de bilheteira. O destaque jornalístico dado ao cinema é praticamente inexistente em programas informativos e/ou de crítica dedicados em exclusivo a esta área da indústria cultural. Porém, nos meios impressos, a indústria cinematográfica, a par da discográfica, revelam-se os setores mais noticiados nos média portugueses (Santos Silva, 2009, p. 98). Segundo os resultados do projeto “A Cultura na Primeira Página”², coordenado por Carla Baptista, que analisou

² Projeto que procurou estudar os jornais portugueses na primeira década do século XXI, traçando o mapa das principais tendências e evolução do jornalismo cultural impresso em Portugal entre 2000-2010. Retirado de <http://culturaprimeirapagina.fcsh.unl.pt>

as primeiras páginas dos jornais portugueses entre 2000 e 2010, o cinema é o segundo tema de cultura nas primeiras páginas dos jornais portugueses com 20% do total. O primeiro lugar é ocupado pela música com 27%. Relativamente a protagonistas culturais, os cineastas surgem em terceiro lugar com 10%, seguidos pelos atores com 9%. Já no que respeita ao acontecimentos culturais mais presentes nas primeiras páginas destacam-se os festivais de cinema, com 14% do total, seguidos das estreias de filmes com 12% (Baptista, 2014, p. 16).

O crescente impacto que o cinema tem no jornalismo escrito parece ser em larga medida potenciado pela máquina de *marketing* que sustenta o sector: poderosas produtoras cinematográficas que alimentam celebridades, implicam estratégias de comunicação e divulgação muito eficazes, e, logo, detentoras de um forte poder negocial (Santos Silva, 2009, p. 98). A indústria cinematográfica divulga em fluxo contínuo novos produtos – os filmes – que são apresentados publicamente de forma a serem consumidos. Aí entra a máquina de *marketing*, investindo em espaços publicitários e informativos para a divulgação dos seus filmes. Esta presença nos média escritos não tem, no entanto, como vimos, correspondência nos média audiovisuais.

A RELAÇÃO COM A AGENDA E COM A INDÚSTRIA

A análise realizada ao Cinebox permitiu que este é estruturado em função de critérios de noticiabilidade como a atualidade e o acesso a conteúdos informativos disponibilizados pelas entidades promotoras. O programa organiza-se de acordo com o calendário de estreias definido pelos estúdios e distribuidoras que detêm o poder de definir a data de estreia dos filmes, quando tornam públicas informações sobre estes ou divulgam materiais promocionais como *trailers* ou *featurettes*³.

Neste contexto, pode afirmar-se que o Cinebox se encontra refém da pressão exercida pela indústria cinematográfica, no sentido em que os departamentos de *marketing* das distribuidoras e estúdios alimentam permanentemente os meios de comunicação com informações e conteúdos promocionais de filmes. O Cinebox acaba assim por ser, em larga medida, um programa de transmissão e divulgação dos interesses das distribuidoras no sentido em que reproduz materiais promocionais disponibilizados

³ Vídeo promocional de um filme, com cenas de um filme e declarações dos intervenientes no filme (atores, realizadores, produtor, etc.). Pode ser dedicado a um tema em específico, como um personagem, ao argumento, à banda-sonora, entre outros.

por aquelas e pelos próprios estúdios, ainda que sejam objeto de edição pelo programa. Esta pressão exercida pelas distribuidoras, à qual acresce a escassez de recursos humanos e a falta de investimento nestes domínios da cultura, desencoraja a produção de conteúdos próprios, que obrigariam a uma aposta na investigação de novos ângulos de abordagem.

Esta opção por parte da TVI24 corrobora a reflexão crítica a este tipo de programas que tem sido proposta por Piza (2003), Carmo (2006) e Santos Silva (2012), entre outros: o *marketing* agressivo das indústrias culturais como as grandes distribuidoras de cinema influencia as secções de cultura, transformando os média em canais de divulgação da sua agenda, conferindo um espaço progressivamente menor à crítica especializada e ao ensaio (Piza, 2003; Carmo, 2006). A este respeito, Dora Santos Silva afirma que atualmente “uma das críticas mais frequentes ao jornalismo cultural (e seus editores) é a cobertura praticamente exclusiva das agendas de eventos das distribuidoras e a conseqüente ausência de conteúdos fora do cartaz” (2012, p. 96).

No caso concreto do jornalismo de cinema em Portugal, por força da pressão mercantil em alcançar os maiores índices de bilheteira no mais curto espaço de tempo, pela escassez de recursos humanos, pela fragilidade do sistema mediático português e por esta não ser vista como área de grande retorno financeiro, o jornalista de cinema está confinado a uma agenda que é fortemente condicionada na sua quase totalidade pela indústria cinematográfica. O calendário de eventos do universo cinematográfico é constante ao longo dos anos com uma estrutura praticamente cíclica. Estas circunstâncias levam a que o jornalismo de cinema praticado em Portugal seja tendencialmente um jornalismo de divulgação com características de discurso publicitário (Baptista, 2013). É neste sentido que Santos Silva aponta que a cultura está “subordinada ao puro ato da informação e/ou divulgação, sem espaço para crítica ou interpretação, daí que a maior parte das notícias não passe do género ‘notícia’ ou ‘breve’” (Santos Silva, 2009, p. 99).

O (NÃO) LUGAR DA CRÍTICA

No alinhamento do programa, a crítica, o género de excelência do jornalismo cultural, encontra-se completamente ausente⁴. A não aposta numa rubrica de crítica cinematográfica deve-se, em nosso entender, à

⁴ De referir que entre 2012 e 2014, período em que a TVI detinha os direitos de transmissão da cerimónia de entrega dos Óscares, eram realizados programas especiais de cobertura dos prémios em que havia momentos de crítica com convidados.

falta de investimento numa rubrica num programa desta natureza. Sendo a crítica⁵ um dos géneros de maior exigência intelectual do jornalismo, as empresas de média não têm demonstrado disponibilidade para contratar profissionais com um profundo conhecimento da história e do mundo do cinema; profissionais que pudessem ter uma função pedagógica, no sentido que é proposto por Tito Cardoso e Cunha: “ensinar a ver, informar sobre o que se vê, contextualizar, ensinar, e pôr as questões pertinentes a propósito de um filme, fazer saber interrogá-lo” (Cunha, 2004, p. 88).

Não existindo uma política editorial dos órgãos de comunicação que promova e invista neste género jornalístico, tem-se optado de forma crescente por uma solução menos dispendiosa, que tem sido, aliás, potenciada pelas plataformas digitais – a crítica amadora – realizada regra geral por curiosos que têm um conhecimento pouco aprofundado sobre cinema. Esta tendência leva a que, e como afirma Santos Silva (2014, p. 47), “a crítica acaba por perder, infelizmente, o seu espaço, sendo substituída por géneros híbridos, como a *review* e o roteiro, onde os elementos de apreciação da obra, quando existem, são legitimados por juízos de valor do quotidiano”. Santos Silva apoia-se na afirmação de Jonathan Jones (2010), crítico de arte do jornal britânico *The Guardian*, quando este afirma que “nunca precisámos tanto de críticos”, para ela própria afirmar “que o jornalismo cultural também nunca precisou tanto da crítica para reafirmar o seu lugar” (Santos Silva, 2014, p. 48).

A OMNIPRESENÇA DAS CELEBRIDADES

O culto das celebridades é outra das tendências que se tem vindo a acentuar nas últimas décadas e o Cinebox prossegue-a. As celebridades são destacadas em conteúdos como entrevistas ou em retrospectivas onde se traça o percurso de determinado ator ou realizador. Durante a análise levada a cabo, um dos atores que obteve maior destaque foi Leonardo DiCaprio, pela expectativa que lhe estava associada de poder vir a vencer o Óscar de Melhor Ator em 2016. Outro momento em que as celebridades ganham espaço no Cinebox é o da morte de uma personalidade, como aconteceu com o ator Nicolau Breyner a 14 de março de 2016.

Esta expansão do culto das celebridades advém do crescimento da indústria globalizada e competitiva dos média (Kristensen & From, 2015, p. 491). Este culto é parte de um *star system* que tem funções económicas

⁵ Entendida por Cunha como “a operação de um juízo de valor sobre a obra, uma argumentação fundamentada e justificada sobre o valor estético ou outro” (2004, p. 87).

e culturais. A função económica deriva da fidelidade que o público tem com determinada celebridade. Já a função cultural é atribuída ao reforço do investimento do real pelo imaginário cinematográfico por parte da celebridade, expandindo a ficção para fora do ecrã, para o quotidiano (Cazeneuve, 1996, p. 67).

O foco nas celebridades foi desenvolvido na imprensa de cinema dos Estados Unidos da América (a partir das primeiras décadas do século XX)⁶ e rapidamente se difundiu por todo o mundo, tendo lentamente substituído o debate de ideias, as críticas nas páginas culturais e a exploração de novas tendências artísticas, dominando as capas e os destaques (Santos Silva, 2009, p. 96). Tornou-se assim frequente nos média internacionais e nacionais o foco mediático ser dado não ao filme em si, mas à celebridade que a ele está associada (a atriz, o realizador, etc.). Como assinalam Kristensen e From: “celebridades tornam-se importantes tópicos na agenda cultural dos jornais” (2013, p. 52). Um panorama que se tem vindo a acentuar nas últimas décadas, tal como Piza (2003, p. 53) refere quando salienta que a imprensa tende a sobrevalorizar as celebridades, que são entrevistadas de forma banal. Neste sentido, a dificuldade prende-se em reconhecer entre o que é inerente à área cultural e o que respeita o ícone. Desta forma, o jornalismo cultural acaba por contribuir para reduzir a cultura à perspetiva do lazer e do entretenimento.

CINEMA PORTUGUÊS: A PROXIMIDADE COMO VALOR-NOTÍCIA

Relativamente ao cinema português, detetamos que o Cinebox cobre a maioria das produções nacionais (80%), como nos mostram os dados do período em análise (Gráfico 1). Esta cobertura incluiu sempre reportagens e entrevistas às principais figuras do filme (Lourenço, 2016, p. 119).

O Cinebox parece ganhar aqui um espaço de maior autonomia e liberdade criativa, uma vez que a pressão exercida pelas distribuidoras não tem a mesma proporção. Ao não proliferarem materiais promocionais, surge a oportunidade de explorar diferentes ângulos de abordagem. O tipo de conteúdos mais recorrente é a reportagem, que normalmente inclui entrevistas às principais figuras do filme. Tal fica, em nosso entender, a dever-se ao valor-notícia proximidade e também à facilidade em realizar reportagens e contactar diretamente com as produtoras nacionais, atores e realizadores.

⁶ A respeito de estudos fundadores sobre o fenómeno das celebridades, ver Lowenthal (2006), Morin (1980) e Martins (1964).

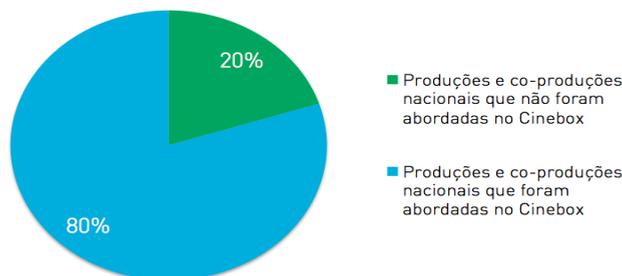


Gráfico 1: Abordagem de produções e coproduções nacionais no Cinebox

EXTENSÃO AO DOMÍNIO DIGITAL

O Cinebox acompanha também a tendência generalizada de produzir e difundir informações jornalísticas em formato digital. Está presente no *website* da TVI24, onde além dos conteúdos de cada programa emitido, estão disponíveis notícias breves sobre cinema. Estas notícias são redigidas por uma equipa da editoria *Digital Desk*, que se dedica exclusivamente a esta plataforma. Ao contrário das expectativas que se depositaram nas potencialidades do digital, o *website* da TVI24 limita-se a replicar os conteúdos do Cinebox emitidos no canal televisivo, acrescentando ainda breves sobre a atualidade do universo cinematográfico. Note-se que, em períodos de ocorrência de festivais de cinema internacionais de grande projeção mediática, há uma tentativa por parte do canal de reforçar os conteúdos relativos a estes eventos. Veja-se o exemplo da cobertura do Festival de Cannes de 2016. Nessa altura, foi criada uma página⁷ que acompanhava ao minuto os acontecimentos do festival, onde estavam presentes vídeos gravados em direto com entrevistas rápidas a atores na passadeira vermelha.

Se é verdade que aquando do surgimento destas plataformas digitais foram depositadas nelas colocadas grandes possibilidades quer ao nível do *storytelling*, quer da distribuição e do público, passadas quase três décadas, essas expectativas ficaram muito aquém, como mostra o exemplo do Cinebox. Acresce a tudo isto a crescente desintermediação, onde a figura do jornalista está cada vez mais remetida para segundo plano.

⁷ Disponível em <http://www.tviz4.iol.pt/aominuto/573obffbofc2cfeg9fiodoc5b>

CONCLUSÃO

Traçadas as tendências que marcam o jornalismo de cultura, e no caso concreto o jornalismo de cinema, em Portugal (mas que estamos em crer não são exclusivas do universo mediático nacional), através do exemplo do Cinebox, parece que o jornalismo de cinema que temos é o possível no contexto da sociedade em que vivemos. Parafraseamos aqui Robert E. Park (1923) que, a propósito do jornal da segunda década do século XX, afirmava que o jornalismo do seu tempo era tão bom quanto possível. A condição para que os jornais ou a programação televisiva eleve os seus padrões de qualidade poderá advir de uma maior exigência por parte do público, só concretizável por um desígnio dos meios de comunicação nacionais de uma aposta concertada, séria numa educação e informação plural e diversificada das novas gerações. De forma a que o jornalismo cultural seja, como propõe Baptista, um “jornalismo virtuoso que olha para as pessoas como cidadãos e não como consumidores. Oferecendo recursos argumentativos e conhecimento especializado, aumenta o capital cultural dos leitores e favorece a sua circulação no ‘mercado das ideias’” (2017, p. 81).

Como estudiosos e cidadãos não alheados das nossas responsabilidades e em linha com a afirmação do cineasta português Miguel Gonçalves Mendes que “tudo está por fazer e, como tal, não nos podemos demitir de agir” (Mendes, 2016, p. 31), resta-nos, propor algumas medidas (sempre insuficientes) para sair desta encruzilhada em que se encontra esta área específica do jornalismo:

1. Sendo os meios de comunicação agentes de socialização da maior relevância nas nossas sociedades, deveria haver da parte dos poderes públicos incentivos para a produção de conteúdos diversificados nas mais diversas áreas da cultura. Essa responsabilidade não deveria caber apenas aos canais públicos de televisão, mas estar também prevista para os canais privados e restantes meios de comunicação;
2. Numa sociedade com um tão elevado grau de complexidade, há que incentivar a formação e a especialização dos profissionais do jornalismo. No caso específico da cultura, e o mesmo se poderia afirmar para outras áreas do jornalismo, se não se quiser ficar refém das estratégias e interesses do ‘marketing cultural’, a solução passa por apostar na formação jornalistas capazes de produzir uma informação cultural rigorosa, contextualizada e independente (Mesquita, 2001);
3. Promoção no interior das redações do tratamento jornalístico da cultura quer através de programas específicos, quer também integrado no todo informativo, contribuindo para a não guetização deste tipo de informação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balsemão, F. P. (1993). O Jornalismo sobre Cinema. In Expresso (Ed.), *Jornalismo e Cinema* (pp. 9-10). Cinemateca Portuguesa.
- Baptista, C. (2013). Tendências do Jornalismo Cultural em Portugal – os primeiros resultados de um estudo focado nos jornais diários e semanários. Comunicação apresentada na conferência intercalar do projeto cultura na primeira página, Lisboa. Retirado de http://culturaprimeirapagina.fcsh.unl.pt/pdf/CONF_INTERCALAR_Carla_Batista.pdf
- Baptista, C. (2014). *Cultura na Primeira Página: O lugar da Cultura no Jornalismo Contemporâneo – Caderno de Reflexões*. Lisboa: Mariposa Azul.
- Baptista, C. (2017). Balanço de uma década de jornalismo cultural em Portugal (2000-2010). In J. N. Matos; C. Baptista & F. Subtil, F. (Eds.), *A Crise do Jornalismo em Portugal* (pp. 72-81). Deriva Editores.
- Belanciano, V. (2010, 12 de maio). Cultura x3. *Público*. Retirado de <http://www.publico.pt/opiniao/jornal/cultura-x-3-19373333>
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. Cambridge: Polity Press.
- Carmo, T. M. (2006). Evolução Portuguesa do Jornalismo Cultural. Retirado de http://janusonline.pt/2006/2006_2_2_9.html
- Cazaneuve, J. (1996). *Guia Alfabético das Comunicações de Massas*. Lisboa: Edições 70.
- Cunha, T. C. (2004). *Argumentação e Crítica*. Coimbra: MinervaCoimbra.
- Faro, J. (2012). Jornalismo e crítica da cultura: a urgência de uma nova identidade. *Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos*, 14(3), 192-198. Retirado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/download/fem.2012.143.02/1182>
- Jones, J. (2010, 22 de fevereiro). Critics? You need us more than ever. *The Guardian*. Retirado de <https://www.theguardian.com/artanddesign/jonathanjonesblog/2010/feb/22/critics-need-us>
- Kristensen, N. & From, U. (2013). Blockbusters as Vehicles for Cultural Debate in Cultural Journalism. *Akademisk Kvarter*, 7, 51-65. Retirado de http://www.akademiskkvarter.hum.aau.dk/pdf/vol7/3a_NNKristensenUnniFrom_BlockbustersAsVehicles.pdf
- Kristensen, N. & From, U. (2015). Publicity, News Content, and Cultural Debate: The Changing Coverage of Blockbuster Movies in Cultural Journalism. *Communication, Culture & Critique*, 8(3), 484-501.

- Lourenço, J. (2016). *Um olhar sobre o jornalismo de cinema na televisão portuguesa: O caso do Cinebox da TVI24*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Comunicação Social, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Lowenthal, L. (2006). The triumph of mass idols. In P. D. Marshall (Ed.), *The Celebrity Culture Reader* (pp. 124-152). Nova Iorque: Routledge.
- Martins, H. (1964). The celebrity syndrome. *New Left Review*, 26, 74-77.
- Mendes, M. G. (2016, 9 de dezembro). Portugal: brincar aos países e ao cinema. *Ípsilon* (suplemento do jornal *Público*), pp. 29-31.
- Mesquita, M. (2001, 13 de maio). A cultura na primeira página. *Público*. Retirado de <http://www.publico.pt/espaco-publico/jornal/a-cultura-na-primeira-pagina-157678>
- Melo, I. A. (2010). Jornalismo Cultural: Pelo encontro da clareza do jornalismo com a densidade e complexidade da cultura. Retirado de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/melo-isabelle-jornalismo-cultural.pdf>
- Morin, E. (1980). *As Estrelas de Cinema*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Park, R. E. (2008). A história natural do jornal. In B. Marocco & C. Berger (Eds.), *A Era Glacial do Jornalismo. Teorias Sociais da Imprensa* (pp. 33-50). Porto Alegre: Editora Sulina.
- Piza, D. (2003). *Jornalismo Cultural*. São Paulo, Contexto.
- Santos Silva, D. (2009). Tendências do jornalismo cultural em Portugal. In *Anexo dos Congressos 6º SOPCOM/8º LUSOCOM* (pp. 91-106). Retirado de http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/sopcom_iberico/sopcom_iberico09/paper/viewFile/434/432
- Santos Silva, D. (2011). Possibilidades políticas do jornalismo cultural digital na perspetiva da democracia deliberativa. *Estudos em Comunicação*, 9, 103-117. Retirado de <http://www.ec.ubi.pt/ec/09/pdf/EC09-2011Mai-06.pdf>
- Santos Silva, D. (2012). *Cultura & Jornalismo Cultural – tendências e desafios no contexto das indústrias culturais e criativas*. Porto: Media XXI.
- Santos Silva, D. (2014). A nova dimensão performativa do jornalismo cultural – Contributos do roteiro e da review. In C. Baptista (Ed.), *Cultura na Primeira Página: O lugar da Cultura no Jornalismo Contemporâneo – Caderno de Reflexões* (pp. 37-49). Lisboa: Mariposa Azul.
- Santos Silva, D. (2015). *Cultural Journalism in a Digital Environment. New Models, Practices and Possibilities*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

RECURSOS AUDIOVISUAIS

TVI24 (2016). 7 anos de emissões. Retirado de <http://www.tvi24.iol.pt/videos/cinema/7-anos-de-emissoes/56d199d1ocf221dcc3cfd8ac>

Citação:

Lourenço, J. & Subtil, F. (2017). Tendências e desafios do jornalismo de cinema na televisão portuguesa: o caso do Cinebox. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 238-250). Braga: CECS.

**OLGA ESTRELA MAGALHÃES, FELISBELA LOPES
& ALTAMIRO COSTA-PEREIRA**

olgamagalhaes@cintesis.eu; felisbela@ics.uminho.pt; altamiro@med.up.pt

**CINTESIS, UNIVERSIDADE DO PORTO/ CECS, UNIVERSIDADE DO MINHO /
CINTESIS, MEDCIDS, FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DO PORTO**

QUAL O PAPEL DO JORNALISMO NA LITERACIA DA SAÚDE? – ESTADO DA ARTE

RESUMO

Qual o papel do jornalismo na literacia da saúde? Será que os jornalistas devem desempenhar um papel ativo não só como informadores mas também como formadores no âmbito da saúde? Ou devem tratar este tópico à luz da sua habitual *praxis* profissional, escamoteando objetivos educativos em benefício de valores como a atualidade ou a isenção? O jornalista deve assumir-se como promotor de literacia ou remeter-se ao seu papel de repórter?

A Organização Mundial de Saúde define a literacia da saúde como as “competências cognitivas que definem a capacidade e motivação dos indivíduos para acederem, compreenderem e usarem informação de forma a promoverem e manterem uma boa Saúde”. De facto, sabemos que a saúde ocupa um lugar central entre as preocupações da sociedade. Numa época em que a esperança média de vida atinge valores recordes nos países ocidentais, e em que as expectativas face à capacidade da ciência dar resposta aos problemas são elevadíssimas, obter informações sobre Saúde tornou-se essencial para uma parte substancial da população que segue atentamente estes conteúdos noticiosos, ávida de conhecer as mais avançadas estratégias terapêuticas.

Os média vão dando resposta a esta ânsia social, concedendo espaço editorial aos assuntos sobre Saúde e, conseqüentemente, tornaram-se num dos principais veículos de informação sobre este tema para a população. Contudo, o jornalismo possui não só a capacidade de informar mas também de influenciar as atitudes dos seus públicos, pelo que importa perceber que papel deve desempenhar no âmbito da literacia da saúde.

Neste trabalho, através de uma revisão da literatura, pretendemos fazer o levantamento das principais visões sobre a postura que os jornalistas devem adotar quando comunicam saúde, debater os argumentos apresentados e sumarizar esse conhecimento, avançando com respostas para as questões acima levantadas.

PALAVRAS-CHAVE

Média; jornalismo da saúde, literacia da saúde, revisão da literatura

INTRODUÇÃO

Há muito que os direitos e os deveres dos órgãos de comunicação social (em geral) e dos jornalistas (em particular) são alvo de acesas discussões por parte da sociedade, da comunidade científica e da própria classe profissional jornalística. No campo dos deveres, o debate em torno da missão de educador, que alguns setores defendem como adjacente ao Jornalismo e outros remetem para outros planos, destaca-se como área de controvérsia e chama ao debate um novo conceito – literacia.

No campo da saúde, o conceito de literacia foi definido pela primeira vez por Scott Simonds, em 1974, que a descreve como o “nível mínimo de educação em saúde que abrange todos os níveis escolares” (citado em Ratzan, 2001, p. 210). Mas o conceito evoluiu desde então. Ratzan e Parker (2000) descrevem o conceito de literacia de saúde como “o grau em que os indivíduos têm a capacidade de obter, processar e compreender informações e serviços básicos de saúde necessários para tomar decisões de saúde apropriadas” (citado em Nielsen-Bohlman, Panzer & Kindig, 2004). Já Organização Mundial de Saúde entende a literacia da saúde como as “competências cognitivas que definem a capacidade e motivação dos indivíduos para acederem, compreenderem e usarem informação de forma a promoverem e manterem uma boa Saúde” (World Health Organization, 1998). Há, portanto, um aspeto que parece ser consensual: a capacidade de agir sobre a informação é requisito de uma literacia de saúde efetiva (Hin-nant & Len-Ríós, 2009).

Embora se tenha constituído há cerca de três décadas nos EUA como disciplina, a Comunicação de Saúde é ainda um campo de investigação emergente no velho continente. Trata-se de um campo especial, na medida em que cruza as Ciências da Comunicação com as Ciências da Saúde – duas áreas com profundas diferenças. É também um campo científico muito amplo, que agrega a literacia da saúde, o *marketing* social, a comunicação de risco e, claro está, o jornalismo da saúde (Azevedo, 2012; Ruão, Lopes & Marinho, 2012).

Dentro da Comunicação, o jornalismo ocupa um lugar de enorme relevância. É através dele que a sociedade vê e interpreta o mundo. Não que os média e o jornalismo sejam um espelho da realidade. São antes uma espécie de lente com características muito particulares, que proporciona uma visão limitada, fragmentada e reconstruída da realidade, mas que, ainda assim, constitui o principal ponto de ligação entre os indivíduos e as estruturas sociais.

Conquanto o jornalismo da saúde não viva tempos áureos em termos do número de jornalistas que se dedicam a estas áreas (são poucos os

jornalistas portugueses que se podem intitular jornalistas especializados em saúde!), vários estudos dão conta de que os conteúdos noticiosos sobre saúde são dos mais valorizados pelos consumidores de média (Araújo & Lopes, 2014; Wallington, Blake, Taylor-Clark & Viswanath, 2010). Ora, esta predisposição dos cidadãos para acolherem os conteúdos de saúde é facilmente compreensível, se atendermos a que a saúde é um valor social por si mesma na sociedade pós-moderna, altamente biomedicalizada (Clarke et al., 2003).

OBJETIVOS, METODOLOGIA E CONCEITOS

Este trabalho tem como objetivo encontrar consensos relativamente aos fatores que influenciam a relação entre o jornalismo da saúde e a literacia da saúde e dar resposta às seguintes questões: (i) qual é o papel do jornalismo na literacia da saúde?; (ii) o jornalista pode/deve assumir um papel ativo na prossecução do aumento da literacia da saúde da sociedade?

Foram realizadas pesquisas nas seguintes bases de dados: Biblioteca do Conhecimento Online B-on, SAGE, ScienceDirect, Springer e Taylor & Francis Online. Procuramos os mais relevantes artigos publicados nos últimos dez anos (entre 2007 e 2017) que apresentassem entre as suas palavras-chave os termos “jornalismo”, “saúde” e “literacia”, de forma cumulativa. Posteriormente, foram selecionados os trabalhos cujos títulos mostraram ter uma relação direta com o nosso objeto de estudo. De referir que alguns dos trabalhos devolvidos pelas pesquisas não apresentavam as três expressões que definimos como relevantes. Desse grupo de trabalhos, selecionamos os que, apesar da omissão de um dos termos e depois da leitura do resumo, mostraram estar diretamente associados ao tema desta revisão.

Neste estudo, adotamos uma definição holística de “jornalista de saúde”, entendendo-o como “repórter, escritor ou editor que cobre notícias médicas e questões de saúde pública e pessoal” (Hinnant & Len-Ríos, 2009, p.86).

RESULTADOS

Foram selecionados para revisão nove artigos científicos. Um dos artigos é da autoria de uma investigadora portuguesa. Os restantes oito artigos são desenvolvidos por autores de países anglo-saxónicos, facto que

consideramos expectável, atendendo a que estes países possuem maior tradição na área do jornalismo da saúde, por comparação com os países da Europa continental, por exemplo.

LISTA DE ARTIGOS SELECIONADOS PARA REVISÃO		
Autores	Ano	Publicação
Amend, E. & Secko, D. M.	2012	<i>Science Communication</i>
Azevedo, A. P.	2012	<i>Comunicação e Sociedade</i>
Friedman, D. B.; Tanner, A. & Rose, I. D.	2014	<i>Journal of Community Health</i>
Furlan, P.	2016	<i>Asia Pacific Media Educator</i>
Hinnant, A. & Len-Ríos, M. E.	2009	<i>Science Communication</i>
Hinnant, A.; Jenkins, J. & Subramanian, R.	2015	<i>Journalism Practice</i>
Hinnant, A.; Len-Ríos, M. E. & Oh, H. J.	2012	<i>Health Communication</i>
Hodgetts, D.; Chamberlain, K.; Scammell, M. & Karapu, R.	2007	<i>Health</i>
Tanner, A. H.; Friedman, D. B. & Zheng Yue.	2015	<i>Journal of Broadcasting & Electronic Media</i>

Tabela 1: Lista de artigos selecionados e revistas

COMO É A COBERTURA NOTICIOSA SOBRE SAÚDE?

São múltiplos os trabalhos que nos dão conta da existência de uma cobertura jornalística na área da saúde imprecisa, sensacionalista e incapaz de envolver os públicos nos debates públicos (Amend & Secko, 2012).

Para os jornalistas, a inclusão de elementos de controvérsia ou de interesse humano é considerada necessária para fazerem “boas estórias”. Acresce que, na busca de enquadramentos que confirmam aos conteúdos maior interesse junto da audiência, os jornalistas optam por enfatizar o que é que as pessoas podem fazer no sentido de se responsabilizarem pela sua saúde, melhorando-a.

Mas estas abordagens são frequentemente alvo de duras críticas, dizem-nos Amend e Secko (2012). As críticas prendem-se sobretudo com o facto de os jornalistas da saúde admitirem produzir conteúdos noticiosos sobre saúde tendo em mente as características e necessidades das suas audiências. Patrizia Furlan (2016), por exemplo, associa a atenção às características do público como um simples atributo útil ao negócio de comercialização de notícias. A autora da University of South Australia lembra

que o Jornalismo, por mais bem-intencionado que seja, é um negócio. Se as histórias não forem interessantes, não são vendidas nem lidas. E sem leitores os jornais e os jornalistas não subsistem (Furlan, 2016).

Outra das características associadas à cobertura mediática de saúde, nestes trabalhos, é a de que esta é essencialmente despolitizada e assente no paradigma da Biomedicina. “Os jornalistas privilegiam histórias na área da Biomedicina que envolvam estilos de vida e responsabilidade individual, e têm quadros limitados para a apresentação de notícias que envolvem preocupações sociopolíticas”, dizem-nos Hodgetts, Chamberlain, Scammell, Karapu e Waimarie Nikora (2007). De facto, este jornalismo da saúde assente na responsabilidade individual e fraco na problematização política dos temas de saúde poderá ser mais evidente nos EUA, país de origem deste estudo, do que nos países europeus, incluindo Portugal. A existência de um Sistema Nacional de Saúde assegura por si só que uma fatia importante (cerca de um terço) da cobertura da saúde pelos média se relaciona com políticas (Araújo & Lopes, 2014; Lopes & Fernandes, 2012; Magalhães, 2012; Silva, 2009).

Em suma, a cobertura noticiosa sobre saúde tem sido fortemente criticada pela comunidade académica e científica. Se as fontes e os investigadores provenientes das áreas das Ciências Biomédicas criticam as notícias de saúde por serem “imprecisas e sensacionalistas”, muitos “puristas” do jornalismo informativo apontam o dedo a um jornalismo da saúde a) que escreve para as audiências, b) que assume uma postura explicativa e c) que, por vezes, chega a “defender uma causa”, numa vertente de *advocacy* teoricamente vedada a outras áreas do jornalismo (McQuail, 2003, citado em Azevedo, 2012).

QUE RELAÇÃO ENTRE LITERACIA DA SAÚDE E FORMAÇÃO DOS JORNALISTAS?

Apesar de muitos jornalistas defenderem ser necessário dar formação específica aos jornalistas de saúde, uma parte significativa destes profissionais considera que a formação em jornalismo se afigura suficiente, desde que aliada a um aguçado sentido crítico. Além disso, mesmo entre os que defendem a existência de formação médico-científica específica, não existe consenso sobre os contornos que essa formação deverá tomar, nomeadamente a duração (Furlan, 2016).

No âmbito do seu trabalho, Patrícia Furlan inquiriu cerca de 40 jornalistas e assessores de imprensa australianos. Os resultados revelaram que

um terço dos entrevistados detinha formação em Medicina, Saúde Pública ou Nutrição, enquanto metade possuía formação em Jornalismo ou Média. Cerca de 65% dos inquiridos concordavam que os jornalistas de saúde sem formação base em Ciência/Medicina beneficiariam de formação específica (Furlan, 2016).

De acordo com os resultados, a formação específica em jornalismo de saúde é vista como tendo o benefício de ajudar os jornalistas, especialmente os menos experientes:

a navegarem pelos complexos estudos científicos publicados, a compreendê-los e a fazerem as perguntas *certas* em nome do público, como o tamanho do estudo, quem o financia, as fases dos ensaios clínicos, benefícios, danos e efeitos colaterais de novos medicamentos e procedimentos, e os conflitos de interesse do investigador/médico/especialista envolvido. (Furlan, 2016, p. 185)

Ana Paula Azevedo corrobora esta posição, defendendo que:

não é possível, nos dias que correm, ter acesso às principais fontes de informação em saúde, às leis, eventos e estudos neste âmbito, se o jornalista responsável por cobrir esta temática não for capaz de aceder aos conteúdos digitais e distinguir aquilo que é de interesse público daquilo que, pelo contrário, apenas satisfaz os interesses da grande indústria dos cuidados de saúde (...) e das próprias organizações mediáticas. (Azevedo, 2012, p. 193)

No entanto, há profissionais que defendem que “demasiada formação cria um jornalista com um curso em medicina que não consegue discernir quando pode estar a escrever acima da capacidade de compreensão da sua audiência” (Furlan, 2016, p. 180).

Apesar de os jornalistas de saúde serem criticados por alguns setores pela sua falta de formação médica formal, importa reter que “eles definem padrões elevados para seu trabalho e visam apresentar conteúdo que adequadamente capture as *nuances* e a complexidade do campo da saúde” (Hinnant, Jenkins & Subramanian, 2015, p. 14). “Coloca-se, neste sentido, a necessidade de treinar os jornalistas para que atuem de forma crítica e responsável”, sumaria Ana Paula Azevedo (2012, p. 195). Até porque é consensual para os jornalistas que a saúde é uma área difícil, de elevada responsabilidade e que pode demorar anos a dominar (Furlan, 2016).

QUE IMPACTO TEM O TRABALHO DOS JORNALISTAS SOBRE A LITERACIA DE SAÚDE DO PÚBLICO?

É extensa a lista de autores que consideram que o jornalismo de saúde é um veículo primário para a aprendizagem sobre saúde para a população (Hinnant & Len-Ríos, 2009).

Hinnant et al. (2015) fazem referência a um estudo de Forsyth et al. (2012) que revela que os jornalistas pensam que têm a capacidade de melhorar a literacia de saúde das audiências e aumentar a saúde pública de modo geral enquanto se mantêm fiéis aos valores jornalísticos, tais como a precisão, o equilíbrio e a independência. No entanto, os jornalistas não se sentem responsáveis pela forma como o público responde à cobertura da saúde (Hinnant et al., 2015). A maioria dos jornalistas (51,7%) parece crer que os leitores usam a informação “simplesmente entenderem melhor os temas de saúde” (Hinnant & Len-Ríos, 2009, p. 99). Apenas 6,4% admitem que os leitores possam alterar os seus comportamentos no seguimento das informações veiculadas nas notícias (Hinnant & Len-Ríos, 2009). Existe, portanto, um contrassenso curioso: se, por um lado, os jornalistas percebem o impacto que o seu trabalho poderá ter, por outro lado parecem não conviver bem com a responsabilidade acrescida que esse facto representa.

As mesmas autoras sublinham ainda que uma única notícia de saúde poderá não ser capaz de influenciar a opinião pública. Mas o conjunto da cobertura noticiosa sobre um determinado tópico “pode mudar e muda as opiniões e os comportamentos dos membros individuais das audiências, dos decisores políticos e dos clínicos” (Hinnant et al., 2015, p. 12).

Hinnant e Len-Ríos (2009) exploram a forma como os jornalistas abordam a literacia da saúde, quer na prática, quer de forma concetual. As autoras entrevistaram “20 escritores e editores de revistas e jornais em associação a um inquérito nacional” (2009, p. 84). Os resultados mostram que “os jornalistas lutam para manter a credibilidade científica, ao mesmo tempo que acomodam os diferentes níveis de literacia da audiência”, o que se revela um exercício difícil (Hinnant & Len-Ríos, 2009, p. 84). As especialistas em Comunicação de Saúde lembram que se desconhece a influência que o jornalismo da saúde tem sobre a literacia do público. No entanto, referindo um trabalho de Logan (1991), identificam três pontos de consenso sobre este tema:

o primeiro é que a imprensa serve para traduzir a informação médica em linguagem corrente. O segundo é que este papel de mediador leva a que imprensa tenha uma responsabilidade pela qualidade da informação médica e,

extensivamente, pelo nível de literacia de saúde do público. O terceiro ponto é que qualquer melhoria na cobertura da saúde reflete o facto de que os jornalistas aceitam o seu papel na melhoria da qualidade de vida. (Hinnant & Len-Ríos, 2009, p. 85)

Restam poucas dúvidas sobre a importância dos média na transmissão de informação sobre saúde às populações, quer pela sua capacidade de alcance, quer pelo seu carácter democrático. Isto é, os média tradicionais são ainda a melhor forma de chegar aos públicos menos instruídos que, de outra forma, teriam poucas oportunidades de contactar com informação sobre saúde. Assim, “os *media* são designados como parceiros estratégicos tanto para melhorar a literacia de saúde como para aumentar os resultados na educação para a saúde” (Azevedo, 2012, p. 188).

CONFLITO DE CULTURAS PROFISSIONAIS E MISSÃO DEMOCRÁTICA DO JORNALISMO

Hinnant, Len-Ríos e Oh (2012) lembram que níveis de literacia da saúde variam muito entre grupos populacionais. Isto significa que meios de comunicação social diferentes, com públicos distintos, poderão assumir posturas e abordagens muito distintas.

Há autores, como MacDonald (2005), que defendem que as notícias sobre saúde publicadas pela imprensa generalista deveriam ser mais parecidas com os artigos científico (citado em Hinnant & Len-Ríos, 2009). Certamente que os cientistas e os profissionais de saúde, genericamente, aprovariam esta opção. No entanto, esta solução implicaria que o público em geral conseguisse entender os métodos e as limitações dos estudos científicos. A única forma de termos o jornalismo de saúde ideal (do ponto de vista dos cientistas das Ciências Biomédicas) seria através de um aumento muito substancial dos níveis de vários tipos de literacia – nomeadamente da literacia matemática – dos públicos e audiências (Hinnant & Len-Ríos, 2009). Dito isto, percebe-se que a falta de literacia da saúde (existindo) não é passível de ser solucionada com uma aproximação da redação jornalística às regras de publicação científica em Biomedicina, porque faltam bases de literacia matemática e científica aos leitores.

Há ainda quem advogue que as notícias que se deveriam assemelhar com os materiais oficiais de educação para a saúde, destinados a públicos com baixa literacia. Ora, o jornalismo não produz, nem pode produzir, notícias similares aos materiais referidos. O seu âmbito é outro, distinto da

comunicação clínica baseada na relação médico-paciente (Hinnant & Len-Ríos, 2009).

No âmbito desta problemática, as investigadoras norte-americanas levantam uma questão da maior pertinência:

que características das informações de saúde são *do melhor interesse* da democracia, especialmente tendo em conta o que sabemos sobre a literacia em saúde? É mais democrático fornecer informações de saúde complexas que poucas pessoas entendem, mas que tornarão essas poucas pessoas mais aptas a tomarem decisões? Ou é mais democrático passar informações simplificadas que mais pessoas poderão entender, mas que sem dúvida deixam de fora tantos detalhes que podem levar a que as notícias não sejam suficientemente informativas para que as pessoas avaliem a informação? (Hinnant & Len-Ríos, 2009, p. 92)

Do ponto de vista da Comunicação, tem-se defendido que o papel central do jornalismo “é dotar as pessoas de *empowerment* para que possam agir como plenos cidadãos” (Azevedo, 2012, p. 191). Neste seguimento, será mais interessante capacitar os cidadãos com informação perceptível que os possa preparar para a tomada de decisões sobre a sua própria saúde do que veicular informação acima do nível de literacia do público.

QUE PAPÉIS ASSUMEM OS JORNALISTAS DA SAÚDE?

Os jornalistas da saúde e da ciência, assim como os seus públicos e críticos, podem ver o papel dos jornalistas como o de informador, o de educador ou o de “defensor de causas” (entre outros), sendo que estas diferentes perspetivas têm implicações normativas distintas para a prática do jornalismo, que permanecem indefinidas (Amend & Secko, 2012).

No trabalho intitulado “In the Face of Critique: A Metasynthesis of the Experiences of Journalists Covering Health and Science”, os autores canadianos defendem que, embora apenas tenha sido abordado especificamente em três estudos, o “papel percebido do jornalista é fortemente identificado como sendo o de fornecedor de informação e não o de educador, com os jornalistas a definirem o seu papel como unicamente responsável pelo conteúdo e enquadramento do seu trabalho” (Amend & Secko, 2012, p. 272). A análise destes autores indica que são os valores jornalísticos que ditam a cobertura mediática da saúde (Amend & Secko, 2012). Embora confiando em larga medida nos cientistas, os jornalistas mantêm um certo ceticismo, amparado pela noção que possuem de que a comunidade

científica é difícil e tenta, frequentemente, atrair as atenções sobre si ou impor as suas próprias agendas. “Eles (os jornalistas) veem-se como disseminadores de informação, cujo trabalho é informar o público sobre histórias importantes sobre saúde e ciência, e não educar o público e aumentar a literacia científica” (Amend & Secko, 2012, p. 264).

Num trabalho publicado em 2015 na revista científica *Journalism Practice*, Hinnant, Jenkins e Subramanian corroboram que o papel assumido pelos jornalistas pode e condiciona a forma como o jornalismo é exercido. Os jornalistas mais neutrais assumem os valores clássicos da objetividade, da distância e da observação como fundamentais. Mas há jornalistas que adotam um papel participativo, dando espaço à subjetividade, à defesa de causas públicas e a uma postura de “cão de guarda” que também interessa ao jornalismo democrático (Hinnant et al., 2015). “Os jornalistas percebem o papel interpretativo como o papel de maior importância. Este papel foca-se em fornecer análise e interpretação de problemas complexos” (Weaver et al., 2007, citado em Hinnant et al., 2015, p. 2). Cumulativamente, os jornalistas também se veem como tradutores e intérpretes, ao serviço dos seus leitores (Hinnant et al., 2015).

A concetualização dos papéis adotados pelos jornalistas generalistas não são os mesmos dos assumidos pelos jornalistas especializados em saúde. Hinnant et al. (2015) realizaram entrevistas a 17 jornalistas de saúde e dividiram-nos em quatro categorias de acordo com o papel que esses profissionais assumiam – disseminador, interpretativo, adversativo e facilitador. “Os respondentes concetualizaram o papel do jornalista como indo do simples distribuidor de informação até ao fomentador de um mundo melhor, através da promoção de soluções concretas, acessíveis e responsáveis” (Hinnant et al., 2015, p. 10). As autoras afirmam ter-se deparado com a existência de uma linha retórica desenhada entre o papel de informador e o de educador. “O jornalista pode considerar como as audiências vão responder à informação, mas, em última instância, a ênfase jornalística nos valores-notícia sobrepõe-se” (Hinnant et al., 2015, p. 8).

Noutro trabalho, Hinnant, Jenkins e Subramanian não só observam que “os jornalistas se enquadram nas conceções de papel estabelecidas e se identificam mais diretamente com os papéis interpretativo e facilitador”, como também destacam “os conflitos que os jornalistas podem enfrentar para reconciliar os seus desempenhos de papéis ideais e normativos” (Hinnant et al., 2015, p. 14). É possível que essa dissonância continue com o aumento da pressão sobre os jornalistas para produzirem mais conteúdos para múltiplas plataformas (exigindo mais trabalho de divulgação).

Neste estudo norte-americano, as entrevistas realizadas junto de jornalistas e editores revelou que alguns defendem de forma clara que o jornalista da saúde tem como papel promover ativamente a literacia da saúde (Hinnant & Len-Ríos, 2009). O estudo revelou ainda que os jornalistas consideram muito importante ter em linha de conta o nível educacional das pessoas para quem escrevem/produzem conteúdos noticiosos (Hinnant & Len-Ríos, 2009). Numa escala de um a sete, 80% dos jornalistas valorizou esta questão com notas iguais ou superiores a cinco (Hinnant & Len-Ríos, 2009).

De sublinhar, no entanto, que o papel de disseminador ganha força num ponto em particular: é que os jornalistas não aceitam que se escamoteie informação pública relevante, mesmo que suspeitem que a cobertura noticiosa possa espoletar comportamentos negativos em algumas pessoas. Ou seja, “a responsabilidade profissional de disseminar as notícias junto do público é discursivamente associada ao afastamento relativamente à responsabilidade sobre os indivíduos” (Hinnant et al., 2015, p. 12).

Em suma, os jornalistas parecem identificar-se mais com as suas missões interpretativas e instam pelo trabalho aprofundado, contextualizado e equilibrada sobre saúde. Mas não deixarão de disseminar informação jornalisticamente relevante numa demonstração de paternalismo para com o público.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O jornalismo não obedece a um modelo fixo de prática profissional. Por muito que esse facto dificulte o trabalho de profissionais e de investigadores, o jornalismo é uma área líquida, moldável por contextos socioculturais e influenciável por coordenadas espaciotemporais. Dentro deste enquadramento, entendemos o jornalismo de saúde como uma área especial, pelo que as conclusões resultantes dos estudos gerais de média podem não se adequar às particularidades desta área informativa.

À luz da análise dos estudos revistos neste trabalho, percebemos que, embora exista uma visão crítica face à cobertura noticiosa da saúde, é urgente mudar o foco da investigação sobre esta área. Ao invés de apontar ao jornalismo, repetidamente, a sua natureza “cientificamente deficiente”, há que perceber que fragilidades apresenta a cobertura noticiosa em termos cívicos (Hodgetts et al., 2007). Ao invés de enumerar, *ad eternum*, as limitações do jornalismo da saúde que decorrem, tantas vezes, das diferenças de linguagem que distanciam este campo do campo da Medicina e das Ciências Biomédicas, importa fomentar a colaboração entre os dois

campos, tendo como objetivo final o benefício do consumidor de média, que é, em última análise, o cidadão. O jornalismo da saúde não vai melhorar, independente da perspectiva que se adote, se não houver uma maior e mais proveitosa cooperação entre as fontes, os produtores das notícias e as comunidades académica e científica (da Comunicação, da Literacia, da Saúde, entre outras).

A literacia da saúde é um conceito desconhecido de uma parte da classe jornalística. Importa reverter esta realidade, atendendo a que um jornalista mais consciente da complexidade do meio envolvente está em melhor posição para tomar decisões editoriais adequadas e prestar um serviço melhor à sociedade. Quanto à formação que estes jornalistas devem possuir, existe consenso relativamente à necessidade de treino, ganho de experiência e desenvolvimento da capacidade crítica dos jornalistas que trabalham saúde, dotando-os de conhecimentos sobre o *modus operandi* por detrás das políticas da saúde, da medicina e das indústrias que as alimentam ou que se alimentam delas. Mas a formação, se formal, não deve afastar o jornalista das suas audiências.

O objetivo principal deste trabalho foi dar resposta às seguintes questões: (i) qual é o papel do jornalismo na literacia da saúde?; (ii) o jornalista pode/deve assumir um papel ativo na prossecução do aumento da literacia da saúde da sociedade?.

Em resposta à primeira questão, a revisão da literatura aqui desenvolvida permite-nos dizer que é consensual que o jornalismo detém um importante papel no desenvolvimento da literacia da saúde da população, (Hinnant & Len-Ríos, 2009). Sabemos que é através dos média que a maioria da população acede à informação noticiosa sobre variados tópicos, incluindo saúde. Sabemos também que o interesse por estes temas é sólido, apesar da crise que afeta o jornalismo em geral.

Atualmente o jornalismo de saúde tem contribuído de um modo muito mais frequente para manter na agenda pública temas relacionados com a saúde pública e individual, alertar para determinados tipos de risco e de comportamento e reforçar processos de mudança. Assim, é de sublinhar que o jornalismo de saúde, através do agendamento, cumpre a importante tarefa de manter os temas das campanhas de saúde visíveis. Além disso, é por meio das notícias que a opinião pública é formada e, depois, incorporada na sociedade. (Azevedo, 2012, p. 189)

Para respondermos à segunda questão, parece-nos relevante esclarecer que os papéis do jornalismo e dos jornalistas não são estanques.

Diferentes papéis ocupam posições distintas numa matriz sobre a qual o jornalista se posiciona, influenciado por fatores tão variados quanto a linha editorial do órgão de comunicação para o qual trabalha, a *praxis* profissional da redação onde está integrado e a sua própria visão do que deve ser o jornalismo e o seu papel enquanto jornalista.

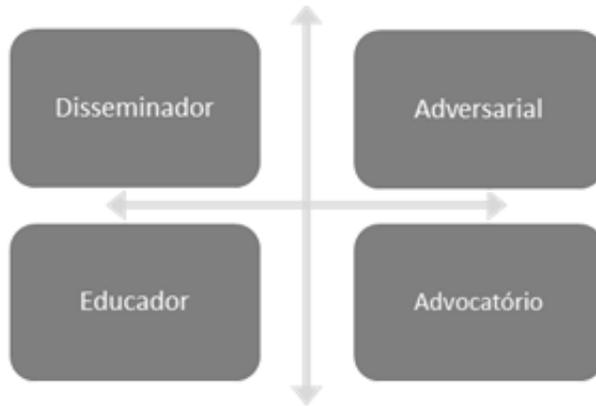


Figura 1: Matriz dos papéis assumidos pelo jornalista, baseada nos estudos de Amend & Secko (2012) e Hinnant et al. (2015)

Olhando para a Figura 1, percebemos que os papéis tradicionalmente associados ao Jornalismo (assentes numa abordagem disseminadora e adversarial, que tão bem encaixam, por exemplo, na natureza da cobertura noticiosa sobre política, coexistem com os papéis educador e advocatório, que permitem que o jornalismo de saúde assuma uma posição socialmente mais relevante e enriquecedora.

Defendemos que não podemos tratar o jornalismo da saúde como tratamos o jornalismo político ou tentar pautá-lo por diretrizes generalistas. Se na política pode fazer sentido promover a neutralidade num enquadramento baseado no confronto entre perspetivas e opiniões distintas, noutras áreas, como é o caso da saúde, é desejável que exista uma abordagem explicativa “para fornecer aos leitores as informações necessárias para compreenderem o âmbito, a relevância e o potencial impacto da questão nas suas vidas comunitária e pessoal” (Hodgetts et al., 2007, p. 47).

Os princípios da profissão ditam que o jornalista deva manter rígidos princípios éticos e deontológicos, no sentido de se aproximar, tanto quanto possível, dos objetivos desta profissão – a clareza, a isenção e o rigor. Mas os jornalistas não são meros observadores. Por muito que façam da

objetividade um estandarte, a sua imersão na realidade que pretendem reportar mina a pretensão à isenção total. No campo do jornalismo da saúde, a assunção da neutralidade informativa não é necessariamente o melhor caminho para cumprir o derradeiro desiderato do jornalismo – ser alicerce da democracia. Interessará mais legitimar a postura educativa, interpretativa e, por vezes, advocatória que tacitamente a maioria dos jornalistas deste campo tende a assumir (Hinnant & Len-Ríos, 2009).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amend, E. & Secko, D. M. (2012). In the Face of Critique: A Metasynthesis of the Experiences of Journalists Covering Health and Science. *Science Communication*, 34(2), 241-282. <http://doi.org/10.1177/1075547011409952>
- Araújo, R. & Lopes, F. (2014). A Saúde na imprensa portuguesa: que perfil editorial. *Derecom*, 17, 87-99. Retirado de <http://www.derecom.com/numeros/pdf/saude.pdf>
- Azevedo, A. P. (2012). Jornalismo de saúde: novos rumos, novas literacias. *Comunicação e Sociedade* [Número Especial], 185-197.
- Clarke, A. E.; Shim, J. K.; Mamo, L.; Fosket, J. R.; Jennifer, R. & Clarke, A. E. (2003). Biomedicalization: Technoscientific Transformations of Health, Illness, and U. S. Biomedicine. *American Sociological Review*, 68(2), 161-194. Retirado de <http://www.urbanjustice.net/courses/phruc2013/readings/week1/class2/clarke.pdf>
- Furlan, P. (2016). Australian Medical / Health Journalists on the Value of Science-based Education and Training. *Asia Pacific Media Educator*, 26(2), 175-188. doi: <http://doi.org/10.1177/1326365X16669194>
- Hinnant, A.; Jenkins, J. & Subramanian, R. (2015). HEALTH JOURNALIST ROLE CONCEPTIONS Existing and emerging professional identities. *Journalism Practice*, 1-19. doi: <http://doi.org/10.1080/17512786.2015.1053509>
- Hinnant, A. & Len-Ríos, M. E. (2009). Tacit Understandings of Health Literacy – Interview and Survey Research with Health Journalists. *Science Communication*, 31(1), 84-115.
- Hinnant, A.; Len-Ríos, M. E. & Oh, H. J. (2012). Are Health Journalists' Practices Tied to Their Perceptions of Audience? An Attribution and Expectancy-Value Approach Are Health Journalists' Practices Tied to Their Perceptions of Audience? An Attribution and Expectancy-Value Approach. *Health Communication*, 27(3), 234-243. <http://doi.org/10.1080/10410236.2011.578331>

- Hodgetts, D.; Chamberlain, K.; Scammell, M.; Karapu, R. & Waimarie Nikora, L. (2007). Constructing health news: possibilities for a civic-oriented journalism. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine*, 12(1), 43-66. <http://doi.org/10.1177/1363459307083697>
- Lopes, F. & Fernandes, L. (2012). À procura de uma vibrante esfera pública da saúde através da análise da imprensa portuguesa. In S. Marinho, T. Ruão, F. Lopes, Z. Pinto-Coelho & L. Fernandes (Eds.), *Olhares Cruzados sobre Comunicação na Saúde: relatório de um debate* (pp. 17-30). Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Magalhães, O. E. (2012). *Comunicação de Saúde e Fontes – o caso da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Nielsen-Bohlman, L.; Panzer, A. M. & Kindig, D. A. (2004). *Health Literacy: A Prescription to End Confusion*. Washington, D. C.: The National Academies Press. Retirado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK216035/>
- Ratzan, S. C. (2001). Health literacy: communication for the public good. *Health Promotion International*, 16(2), 207-214. Retirado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11356759>
- Ruão, T.; Lopes, F. & Marinho, S. (2012). Comunicação e saúde, dois campos em intersecção. *Comunicação e Sociedade* [Número Especial], 5-7.
- Silva, P. A. (2009). *A Saúde nos Mass Media: Representações da Saúde, do Sistema de Saúde e das Políticas Públicas de Saúde na Imprensa Escrita Portuguesa (Análise Longitudinal de 1990 a 2004)*. Tese de Doutoramento, ISCTE-IUL, Lisboa, Portugal. Retirado de <https://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/2831>
- Wallington, S. F.; Blake, K.; Taylor-Clark, K. & Viswanath, K. (2010). Antecedents to Agenda Setting and Framing in Health News: An Examination of Priority, Angle, Source, and Resource Usage from a National Survey of U.S. Health Reporters and Editors. *Journal of Health Communication*, 15(1), 76-94. <http://doi.org/10.1080/10810730903460559>
- World Health Organization (1998). *Health promotion Conferences. Track 2: Health literacy and health behaviour*. Retrieved from <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/7gchp/track2/en/>

Citação:

Magalhães, O. E.; Lopes, F. & Costa-Pereira, A. (2017). Qual o papel do jornalismo na literacia da saúde? – estado da arte. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 251-265). Braga: CECS.

MARTA ALEXANDRA FREITAS AZEVEDO MAIA
& HELENA LAURA DIAS LIMA

marta.maia@adclick.pt; hllima@letras.up.pt

UNIVERSIDADE DO PORTO

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO SOCIAL

RESUMO

Segundo o Eurostat (Eurostat, 2016b), a manter-se o fluxo migratório de fora para a União Europeia ao ritmo atual, dentro de algumas décadas as comunidades migrantes serão maiores do que as de acolhimento. Esta previsão aumenta a pressão sobre as sociedades, que procuram formas de acolher e integrar os migrantes sem pôr em risco a própria identidade cultural (Parsons & Smeeding, 2006).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem ajudar no processo de integração e, associadas às práticas do *marketing* social, podem até levar à redefinição de atitudes das comunidades de acolhimento face aos migrantes. No entanto, torna-se necessário conhecer o impacto da mediação tecnológica nas relações sociais e interpessoais.

Este trabalho procura identificar a informação relativa à apropriação das TIC nas comunidades migrantes na Europa, mas também conjugá-la com os estudos sobre o impacto das tecnologias nas relações interpessoais e sobre a integração social de grupos migrantes. Tendo em consideração este pano de fundo, este estudo problematiza as potencialidades do *marketing* social, enquanto estratégia comunicacional e o uso das tecnologias enquanto meios de ampliação de abrangência e eficiência – nomeadamente na difusão de campanhas de promoção da integração das comunidades migrantes nos países europeus.

PALAVRAS-CHAVE

Integração social; Tecnologias da Informação e da Comunicação; migração; literacia digital

DIVISÃO DIGITAL, LITERACIA E APROPRIAÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são, há décadas, um popular tema de investigação – mas, à medida que o mundo se globaliza e face ao crescente fluxo migratório a que a Europa assiste (Eurostat, 2016b), cresce o debate sobre a função das TIC enquanto ferramentas de integração social e, conseqüentemente, sobre a igualdade no acesso a elas e a sua instrumentalização em favor da participação social (Kluzer, Haché & Codagnone, 2008).

A desigualdade no acesso às ferramentas digitais é, muitas vezes, fruto de carências estruturais, financeiras e/ou tecnológicas (Baldassar, Nedelcu, Merla & Wilding, 2000; Madianou & Miller, 2012; Ragnedda & Muschert, 2013). Quando o indivíduo não tem oportunidade de usar as ferramentas digitais, fica excluído em relação à restante comunidade, num cenário que Diminescu, Jacomy, Renault, Kluzer e Haché (2010), Kaplan (2005), Mancinelli (2008) e Molina (2003) classificam de “divisão digital”.

O conceito de divisão digital divide-se em dois níveis: o primeiro, em que a falta de acesso às TIC é causada por limitações estruturais; e o segundo, onde a dificuldade não está no acesso em si, mas na incapacidade do utilizador de aceder à informação que as TIC disponibilizam, mesmo possuindo as ferramentas necessárias para chegar até ela (Madianou & Miller, 2012; Wessels & Van Dijk, 2013). A este fenómeno soma-se ainda a incapacidade do indivíduo de produzir conteúdo através das TIC – ficando preso ao simples acesso e a uma comunicação unilateral (Madianou & Miller, 2012).

Estes níveis de divisão não são, todavia, isolados, mas antes podem surgir combinados: por exemplo, um indivíduo “dividido primário” – que não tem como pagar um telefonema internacional – pode enfrentar um “dividido secundário” – que paga internet mas não é literado o suficiente para a utilizar (Madianou & Miller, 2012). Neste caso, o primeiro só pode usar a internet (limitação financeira), mas o segundo não sabe corresponder (iliteracia digital), ficando ambos impedidos de se comunicarem.

A literacia digital difere, ainda assim, do conceito de apropriação digital enquanto implementação das TIC no dia a dia do indivíduo (Mancinelli, 2008; Molina, 2003) – que implica “usar as TIC para fazer coisas significantes para si e não apenas usar genericamente as tecnologias” (Codagnone & Kluzer, 2011, p. 15) ou, simplesmente, usar as TIC regularmente (Wessels & Van Dijk, 2013).

A acrescentar a estes conceitos há ainda uma correlação possível a salientar: se, por um lado, a iliteracia pode levar à falta de apropriação (o

indivíduo não usa as TIC porque não sabe), também a falta de apropriação pode, em alguns casos, justificar a iliteracia (se o indivíduo tem acesso mas não usa, não vê necessidade de ficar literado). Neste último caso, está em causa a (des)motivação para utilizar as TIC – nem todos os cidadãos reconhecem a necessidade de ter e usar as tecnologias (Wessels & Van Dijk, 2013) –, que também pode estar na origem da divisão digital e a faz acontecer até em países tecnologicamente evoluídos.

Identifica-se, então, a necessidade de promover universalmente a plena apropriação das TIC. Apesar de não ser novo, este processo tem enfrentado barreiras – e, ironicamente, muitas vezes a responsabilidade é precisamente das instituições que deviam combater a divisão digital. De acordo com Kaplan (2005), a implementação de novas tecnologias numa sociedade – sobretudo se o objetivo for promover a apropriação – deve sempre ser precedida do estudo dos grupos que a compõem e respetivas identidades e contextos, aplicando medidas que respeitam a sua individualidade. Pelo contrário, diz o autor, as instituições têm tentado estabelecer modelos comportamentais *standard* e querem encaixar os indivíduos nesses modelos, ignorando as especificidades e o contexto de cada grupo - que determinam a capacidade de os indivíduos acompanharem o ritmo da evolução implementada. O resultado são medidas de promoção da apropriação falhadas.

O PAPEL DAS TIC NA INTEGRAÇÃO SOCIAL

Ao facilitarem um contacto com os pares, independentemente de geografias ou horários, as TIC fortalecem o sentido de pertença, os laços entre pares, e, conseqüentemente, a coesão social. Como referem Codagnone e Kluzer (2011) e Kaplan (2005), indivíduos que desenvolvem um forte sentido de identidade e autoestima estão melhor preparados para se relacionarem com os outros.

O conceito de integração social, contudo, não se restringe apenas à identidade individual, mas também assenta na “interação recíproca entre os segmentos de uma determinada estrutura social” (Beresnevièiūtē, 2003, p. 97). Neste âmbito, tal como facilitam o reforço dos laços com os pares (*bonding*), as TIC também devem facilitar a comunicação entre diferentes grupos sociais – como, por exemplo, imigrantes e comunidades de acolhimento –, promovendo o interconhecimento (*bridging*). Assim, da mesma forma que a não utilização das TIC pode limitar a comunicação entre grupos, uma utilização desequilibrada das tecnologias também pode

conduzir ao isolamento social (Beresneviciūtė, 2003; Borkert, Cingolani & Premazzi, 2009; Codagnone & Kluzer, 2011), já que um indivíduo que só comunica com um grupo não só se exclui dos restantes como é percebido pela sociedade como não estando interessado em interagir com ela. É, por isso, importante que todos percebam a integração social como um processo coletivo para o qual todos devem contribuir (Gaertner, 2009).

A *web 2.0* veio também contribuir para a integração de comunidades através de diferentes plataformas digitais, num processo que se tem acentuado nas últimas duas décadas. A evolução da internet de mero meio informacional para palco interativo deu azo a novas formas de relação e expressão, fazendo com que a integração *top-down* – baseada na comunicação unilateral dos agentes oficiais com o indivíduo – desse lugar à integração *bottom-up* – em que o indivíduo tem espaço e liberdade para exprimir ideias, interagir com os agentes e construir relações informais (Diminescu et al., 2010). Neste cenário, a tecnologia torna as desigualdades sociais irrelevantes e todos os indivíduos e grupos têm, em teoria, uma oportunidade igual de terem voz (Kaplan, 2005; Mancinelli, 2008) e de participarem em atividades coletivas de uma comunidade, contribuindo, também eles, para a construção de uma inteligência coletiva e de uma sociedade a que também pertencem (Diminescu et al., 2010).

O PAPEL DAS TIC NO COMPORTAMENTO SOCIAL

Assim como as TIC dão resposta a muitos comportamentos sociais, importa não esquecer que, de uma forma inversa, muitos comportamentos sociais são fruto das próprias TIC. Este conceito de *social computing*, como explicam Diminescu et al. (2010), refere-se não só à maior interação entre indivíduos – promovida pela *web 2.0* –, mas também à alteração do próprio conceito de identidade, que é o papel mais relevante para este estudo.

Graças às populares redes sociais, qualquer indivíduo pode criar uma identidade e interagir, através dela, com os outros utilizadores da plataforma. Por outro lado, as redes também podem funcionar como extensão da realidade – refletindo, no mundo digital, todas as estruturas sociais que já existem no mundo real (Diminescu et al., 2010) e, conseqüentemente, levando a uma reprodução de comportamentos que pode resultar numa utilização das TIC voltada para o *bonding* mais do que para o *bridging* e, em última análise, contribuindo ainda mais para a exclusão social.

O IMPACTO DO DIGITAL NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Graças aos últimos desenvolvimentos das TIC, os indivíduos vivem, hoje, num ambiente de conectividade permanente e ubíqua – e isso não influenciou apenas a forma como se integram na sociedade, mas também a forma como comunicam entre si.

Mais do que estar contactável, as TIC permitem ao utilizador trocar informações – mas também emoções – com quem lhe é querido, reforçando os laços sociais pela concretização do conceito de co-presença (Baldassar et al., 2000) através do que Madianou & Miller (2012) designam como “ambiente polimédia”: aquele onde várias tecnologias compõem, em conjunto, um grande número de oportunidades de comunicação, moldando as relações interpessoais.

A co-presença surge como uma necessidade em sociedades que viram alterar-se as possibilidades de comunicação mas não as expectativas de relação. É o caso das populações migrantes, que mantêm a vontade de ficarem próximas à família e aos pares, mesmo estando fisicamente longe. Ainda que, nestes casos, o contacto promovido pelas TIC seja mediado – influenciando e sendo influenciado pelas tecnologias –, a co-presença é uma forma de tornar tangível quem está ausente, atenuando os efeitos da distância geográfica (Baldassar et al., 2000).

Existem, contudo, diferentes tipos de co-presença, mais ou menos abstrata (Baldassar et al., 2000), que podem ser divididos em quatro categorias: *virtual*, baseada no discurso (que pode advir de contacto direto, em casos de conversa por telefone ou Skype, ou indireto, em casos de troca de correspondência ou *e-mail*); *proxy*, baseada em pessoas ou objetos que personificam a pessoa ou o lugar ausente (por exemplo, um objeto que desperte a recordação de casa); *imaginária*, baseada na sensação de pertença que permanece mesmo quando não ocorre comunicação direta; e *física*, baseada na presença efetiva perante uma pessoa ou um lugar. A estas soma-se ainda o conceito de “co-presença de ambiente” de Madianou (citado em Baldassar et al., 2000, p. 138): que ocorre quando a conectividade é permanente e independente da comunicação, ou seja, quando o indivíduo sabe que, apesar de não estar a comunicar com os pares naquele momento, eles estão à distância de um clique, numa atenção periférica que se mantém disponível para iniciar uma comunicação a qualquer momento e em tempo real. Nesta última categoria, Licoppe (2004) discrimina duas tipologias de utilização das TIC: a intensiva, na qual os agentes aproveitam a conectividade para dispensar tempo para longas conversas e reforço de ligações; e a curta, em que o conteúdo das conversas é irrelevante em

oposição à sensação de que ambos os indivíduos estão sempre ligados e, portanto, sempre perto um do outro.

A forma como as TIC facilitam o estabelecimento de comunicações acaba por promover a própria comunicação entre pares (Licoppe, 2004), particularmente valorizada entre as populações migrantes. Assim se entende que, em contraste com o migrante solitário e afastado de casa, nasce agora o “migrante conectado” referido por Diminescu (citado em Baldassar et al., 2000), sempre acompanhado pela família e pelo sentimento de pertença a uma comunidade que pode nem ser aquela onde está no momento.

De ressaltar, ainda assim, que segundo Licoppe (2004) as TIC não compensam ausências, mas antes criam relações mediadas onde a presença digital esbate a ausência física. Além disso, a comunicação mediada também já tem regras sociais e há um *comportamento mediado socialmente aceite* a respeitar, já que, dependendo do conteúdo da comunicação, algumas tecnologias podem ser moralmente mais bem aceites do que outras para transmitir certas mensagens e o indivíduo assume responsabilidade por essa escolha (Madianou & Miller, 2012).

A proliferação das TIC não é, então, um processo simples e inconsequente do ponto de vista relacional. Por um lado, a investigação tem revelado que a utilização das TIC é influenciada pela qualidade das relações interpessoais e não o contrário (Baldassar et al., 2000) – ou seja, as TIC não promovem a construção de novas relações, mas antes reforçam aquelas que já existiam, o que terá certamente um impacto nos processos de integração em sociedades de acolhimento com as quais o indivíduo ainda não estabeleceu qualquer interação. Simultaneamente, a frequência de interação – mesmo que mediada – estimula a própria relação (Licoppe, 2004). Por outro lado, a utilização de diferentes tecnologias não é igual entre todas as populações, mas antes varia entre faixas etárias, estratos sociais e económicos, género, educação, contextos e até em função de limitações tecnológicas (por inexistência ou por falta de acesso) e/ou políticas existentes (Baldassar et al., 2000; Madianou & Miller, 2012; Wessels & Van Dijk, 2013), constituindo um desafio do ponto de vista da interação entre comunidades diferentes e da promoção do uso das TIC como ferramenta de integração social transversal. A todos estes fatores junta-se ainda a iliteracia digital, que pode “matar” a comunicação mediada logo à partida (Madianou & Miller, 2012).

Por promoverem o contacto instantâneo, transnacional e ubíquo – e ainda que isso, por vezes, signifique a construção de comunidades virtuais baseadas na identificação, solidariedade e empatia (Baldassar et al., 2000) –, as TIC também facilitam a permanência do indivíduo nos grupos

de conforto, apostando na relação com os pares que sempre teve em detrimento da integração com as comunidades que, sendo-lhe estranhas, são as que o acolhem agora. Quando este cenário ocorre, as TIC incentivam à exclusão. Além disso, a instantaneidade da comunicação moderna fez nascer uma percepção da realidade mais “crua”: enquanto, há algumas décadas, a comunicação diferida permitia a idealização da narrativa (retratando-se uma realidade mais “polida”), hoje a comunicação é tão imediata que segue sem filtros (Baldassar et al., 2000) – e, não raras vezes, com espaço para interpretações diferentes, originando dificuldades comunicacionais entre indivíduos e grupos.

UMA EUROPA DE MIGRANTES

De acordo com o relatório do (Eurostat, 2016b), a manter-se o fluxo migratório de fora para a União Europeia (UE) ao ritmo atual, dentro de algumas décadas as comunidades migrantes serão maiores que as de acolhimento. Esta previsão aumenta a pressão sobre as sociedades, que procuram acolher e integrar os migrantes sem por em risco a própria identidade cultural:

a imigração aparece como uma ameaça à democracia e os imigrantes como “inimigos internos” que põem em perigo os nossos benefícios sociais, o nosso relativo bem-estar económico e até a nossa identidade cultural e nacional. O Islão e os muçulmanos tornam-se, assim, o nosso bicho-papão. De acordo com esta perspectiva, a Europa sofre de uma islamização galopante que ameaça as culturas e valores europeus, incluindo a democracia e os direitos humanos. (Parsons & Smeeding, 2006, p. 299)

Esta questão ganha uma importância redobrada quando em causa estão os fluxos migratórios recentes expostos pelo (Eurostat, 2016b): só em 2014, a UE recebeu 1,9 milhões de imigrantes vindos de estados não-membros. No total, em território europeu viviam, em 2015, 34,3 milhões de cidadãos nascidos fora da União.

O significado das estatísticas é visível, sobretudo, em termos relativos: em 7 dos 28 estados-membros da UE a proporção de imigrantes não-europeus já é igual ou maior do que 10% da população total – chegando a representar 46% da população total, no caso do Luxemburgo.

Ainda assim, os países europeus adotam medidas de controlo de migração que “selecionam” os migrantes de acordo com perfis pretendidos

– quer do ponto de vista das qualificações, quer do ponto de vista das áreas laborais com maiores carências no país de acolhimento (Eurostat, 2016b). A estratégia, contudo, enfrenta agora um novo desafio: os refugiados.

Não é a primeira vez que a Europa enfrenta um fluxo anormal de refugiados: em 1992 os então 15 estados-membros da União deram abrigo a 672 mil cidadãos da antiga República Jugoslava. Os pedidos de ajuda, no entanto, conheceram agora um novo pico – que quase duplicou os registos dos anos 90.

Dos 200 mil pedidos de asilo recebidos em 2006, a UE passou para os 431 mil em 2013 e iniciou uma escalada vertiginosa: desses 431 mil passou para os 627 mil pedidos de ajuda em 2014, que se multiplicaram até aos 1,3 milhões de pedidos em 2015 (Eurostat, 2016a). No espaço de nove anos a União lidou, assim, com um aumento de 650% de refugiados a tentar entrar no território – e, mais difícil, integrar a sociedade europeia. E estes não podiam ser selecionados.

Os refugiados que entraram na UE desde 2013 apresentam perfis culturalmente muito distintos do predominante europeu – sobretudo porque chegam de países onde a língua, a religião e a cultura oficiais são muito distantes. Do total de refugiados registados em 2015, 29% chegaram da Síria, 14% eram afegãos, 10% eram iraquianos e 4% vieram do Paquistão (Eurostat, 2016a). Em todos estes países a religião predominante é a muçulmana e os idiomas falados – árabe, persa e punjabi – são distantes ao ponto de se escreverem no sentido oposto às línguas europeias (ou seja, da direita para a esquerda) o que, *per se*, já é um enorme desafio à comunicação entre todos.

Apesar de muito diferente do ponto de vista cultural, a vaga de migrantes que tem entrado em espaço europeu não é, contudo, socialmente tão heterogénea como se possa pensar. Na verdade, Sasnal (2015) estima que, do total de migrantes e refugiados que saem dos países em guerra, apenas uma pequena percentagem chega ao território da UE. Se uns nunca chegam sequer a pisar continente europeu – ou porque não conseguem sair das regiões de origem ou porque perdem a vida no caminho – outros ficam retidos em países de passagem por falta de verbas que lhes permitam chegar ao destino final. Assim, de acordo com o relatório da autora, os países europeus recebem apenas uma parte selecionada dos migrantes e dos refugiados atuais – “os mais ricos, mais qualificados, mais educados e, por isso, mais liberais” de todos (Sasnal, 2015, p. 5), características que podem facilitar a integração do grupo nas sociedades de acolhimento.

Além do perfil individual, há algo mais no dia-a-dia dos refugiados que pode ser a chave da integração social: as tecnologias. Maitland e Xu

(2015) afirmam que as TIC não só são largamente apropriadas pelos cidadãos deslocados, como são, na maior parte das vezes, a única via de comunicação com amigos e familiares (pelas redes sociais e aplicações de conversação) e até de orientação, já que muitos recorrem a aplicações de geolocalização para delinear o percurso de fuga. Numa investigação conduzida no campo de refugiados de Za'atari (Jordânia) – onde a maioria dos habitantes são sírios, refletindo por isso características transponíveis para os refugiados acolhidos pela Europa – Maitland e Xu (2015) observaram que 89% dos indivíduos possuem um telemóvel e que, apesar de representarem uma fatia mais pequena desta percentagem, as jovens mulheres utilizam a internet tanto quanto os homens – já que é prática comum pedir telemóveis emprestados e até ter mais do que um cartão SIM (33% dos refugiados combina um cartão sírio com um jordanês, que usam alternadamente em função da ligação que querem estabelecer).

No mesmo campo jordanês, Wall, Campbell & Janbek observam que “os telemóveis são uma ferramenta vital para adquirir e disseminar informação” (2015, p. 6) entre pares, combatendo assim a insegurança e a desconfiança que muitos refugiados nutrem em relação às fontes oficiais e governamentais (Wall et al., 2015; Williams, Derry, Robinson & Sutcliffe, 2016), não só do ponto de vista da informação que recebem mas também no que toca à imagem que deles é transmitida para o mundo. Em muitos casos, alguns observados diretamente por Wall et al. (2015), os telemóveis com acesso à internet são a única forma de os refugiados comprovarem e relatarem, na primeira pessoa, a experiência por que passaram.

Todos estes dados importam, não só pela constatação de que, para 60% dos refugiados do campo, o telemóvel é a única via de acesso à internet (Maitland & Xu, 2015), mas também pela antecipação do nascimento de novos comportamentos de apropriação tecnológica: muitas das crianças que vivem nos campos de refugiados não conheceram outra forma de aceder ao mundo online sem ser através do telemóvel, o que pode originar uma nova fase de *social computing*.

○ MARKETING SOCIAL

Num contexto de migração crescente, o *marketing* social pode ser uma das soluções para o problema da integração social. Utilizando lógicas idênticas às do *marketing* geral de negócios do ponto de vista estratégico, o *marketing* social engloba “o desenho, implementação e controlo de programas calculados para influenciar a aceitação de ideias sociais” (Sandage,

1960, citado em Kotler & Zaltman, 1971, p. 5), ou seja, aproveita os métodos do *marketing* que vende serviços e produtos para “vender” uma mudança social (Andreasen, 2002).

No entanto, mais do que promover uma ideia, o *marketing* social procura mudar comportamentos (Andreasen, 2002) – e este detalhe faz toda a diferença na hora de agir, porque o simples conhecimento de uma ideia ou a simples sensibilização sobre uma causa não induz, só por si, a um novo comportamento (Andreasen, 2002; Mckenzie-Mohr, 2000). Além disso, o *marketing* assenta, transversalmente, sobre um sistema de troca – o “alvo” da campanha adquire um produto ou serviço (ou seja, aceita ter um custo) em troca de um benefício individual –, o que desafia o *marketer* a tangibilizar o benefício de uma mudança de comportamento (Kotler & Zaltman, 1971) perante um “alvo” que é confrontado com uma mudança que lhe exige uma alteração substancial ao estilo de vida (Mckenzie-Mohr, 2000). No caso dos migrantes, o desafio é oferecer à comunidade de acolhimento um benefício tangível que faça valer a pena o esforço para integrar os recém-chegados.

Uma forma de trabalhar o conceito de troca no *marketing* social é começar por antecipar os obstáculos que se colocam à alteração de comportamento pretendida. Relativizando esses obstáculos, desvaloriza-se o “custo” da mudança. Por outro lado, é essencial tangibilizar e valorizar os benefícios obtidos, ao ponto de o “alvo” reconhecer que o benefício de mudar um comportamento é tão grande que torna irrelevante o esforço de o conseguir. Só depois o *marketing* social pode passar para a promoção de um determinado comportamento a adotar pela sociedade (Andreasen, 2002; Mckenzie-Mohr, 2000).

Importante é também manter presente que todo o processo, no caso dos migrantes, tem de ser executado também no sentido inverso – isto é, os migrantes também devem ver relativizados os obstáculos à integração e tangibilizado o benefício de se integrarem na comunidade que os acolhe (até porque, como foi referido acima, a integração só funciona se todos os grupos colaborarem).

No caso do fluxo de refugiados que tem afetado a Europa nos últimos quatro anos, as primeiras soluções tecnológicas para as dificuldades enfrentadas pelos cidadãos estrangeiros já começam a surgir. É o caso da “Gherbtna” – uma *app* destinada aos refugiados que chegam à Turquia e que fornece informação atualizada em quatro áreas cruciais: legal (procedimentos de asilo e legalização no país); informativa (notícias do país de origem); laboral e habitacional (oportunidades de emprego e apartamentos

para arrendar) e ajuda extra (os utilizadores podem colocar questões sobre qualquer tema). Além da visível utilidade do ponto de vista dos utilizadores a quem se dirige, esta *app* é valorizada por ter sido criada por um refugiado sírio – ou seja, é o resultado de uma combinação perfeita das TIC para *bonding* (ajuda os pares) e *bridging* (promove a integração na comunidade de acolhimento).

Um caso semelhante – mas agora produzido pela comunidade de acolhimento – é a *app* “Ankommen”, criada pelo Goethe Institut, na Alemanha. Além de informação semelhante à da “Gherbttna”, a “Ankommen” inclui umas aulas básicas de alemão para facilitar a comunicação entre os recém-chegados e os hospedeiros. Por funcionar *offline*, esta *app* resiste ainda a um dos maiores obstáculos entre os refugiados: o preço ou a ausência de um serviço de telecomunicações com pacote de dados.

Se, ainda assim, for difícil para um refugiado sírio comunicar com os novos vizinhos alemães e participar socialmente de forma mais ativa, pode ainda recorrer à “Tarjemly”: além das aulas básicas de alemão, esta *app* disponibiliza um tradutor em tempo real, quer para SMS, quer para conversas com agentes locais.

A somar a estas e outras aplicações que procuram resolver o problema da comunicação entre naturais e recém-chegados, Maitland & Xu (2015) observam ainda que, pelo menos no campo de refugiados de Za’atari, decorrem esforços para minimizar o obstáculo da falta de conectividade: foi instalada, no perímetro, uma tenda onde os habitantes podem carregar os telemóveis, comprar telemóveis e obter cartões SIM com acesso à rede local, para que possam aceder à internet e manter-se conectados.

NOME	FUNCIONALIDADES			TIPO DE LIGAÇÃO
	Informação	Aprendizagem	Adicionais	
Gherbttna	Legislação Emprego Habitação Notícias		Resposta a questões adicionais	<i>Online</i>
Ankommen	Legislação Serviços públicos	Alemão		<i>Offline</i>
Tarjemly		Alemão	Tradutor em tempo real	<i>Online e Offline</i>

Tabela 1: Exemplos de aplicações promotoras da integração de refugiados

Confirma-se, então, que está a ser dado o primeiro passo para a construção de um ambiente favorável ao sucesso de uma campanha de *marketing* social. Caberá, agora, aos países de acolhimento adotar mais medidas de combate à divisão digital e impulsionar projetos que se foquem nas populações de acolhimento com a mesma atenção que está a ser dedicada aos cidadãos migrantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As TIC e a integração social influenciam-se mutuamente: se, por um lado, as tecnologias podem ajudar o indivíduo a fazer parte de uma comunidade, por outro a relação que ele mantém com ela e com os pares também dita a forma como utiliza o digital.

É preciso encontrar um equilíbrio na utilização das TIC e, com ele, promover a integração social e a construção de uma identidade ao mesmo tempo individual e coletiva que ajude as populações a lidarem com a heterogeneidade cultural.

Neste sentido, e focadas no recente fluxo de refugiados que procuram asilo na Europa, algumas respostas têm surgido, sobretudo do ponto de vista tecnológico. Contudo, são soluções que facilitam o contacto social, mas não o promovem – ficando evidente a necessidade de se criar campanhas que promovam o contacto entre comunidades. Neste campo, o *marketing* social pode contribuir com algumas respostas que, por seu turno, a tecnologia pode ajudar a potenciar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreasen, A. R. (2002). Marketing Social Marketing in the Social Change Marketplace. *Journal of Public Policy & Marketing*, 21(1), 3-13.
- Baldassar, L.; Nedelcu, M.; Merla, L. & Wilding, R. (2000). *ICT-based co-presence in transnational families and communities: challenging the premise of face-to-face proximity in sustaining relationships*. Retirado de <http://bit.ly/2tNRcU4>
- Beresneviiūtē, V. (2003). Dimensions of Social Integration: Appraisal of Theoretical Approaches. *Ethnicity Studies*, 96-108.

- Borkert, M.; Cingolani, P. & Premazzi, V. (2009). *The State of the Art of Research in the EU on the Take up and Use of ICT by Immigrants and Ethnic Minorities*. Luxembourg, Seville: European Commission, Joint Research Centre - Institute for Prospective Technological Studies. Retirado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC53398.pdf>
- Codagnone, C. & Kluzer, S. (2011). *ICT for the social and economic integration of migrants into Europe*. Luxembourg, Seville: European Commission, Joint Research Centre – Institute for Prospective Technological Studies. Retirado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC63183.pdf>
- Diminescu, A. D.; Jacomy, M.; Renault, M.; Kluzer, E. S. & Haché, A. (2010). *Study on Social Computing and Immigrants and Ethnic Minorities: Usage Trends and Implications*. Luxembourg, Seville: European Commission. Joint Research Centre – Institute for Prospective Technological Studies. Retirado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55033.pdf>
- Eurostat (2016a). Asylum Statistics. Retirado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Asylum_statistics
- Eurostat (2016b). Migration and migrant population statistics. Retirado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics#See_also
- Gaertner, W. (2009). *A Primer in Social Choice Theory*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Kaplan, D. (2005). *E-Inclusion - new challenges and policy recommendations*. Retirado de http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes/kaplan_report_einclusion_final_version.pdf
- Kotler, P. & Zaltman, G. (1971). Social Marketing: An Approach to Planned Social Change. *Journal of Marketing*, 35, 3-12.
- Licoppe, C. (2004). “Connected” presence: the emergence of a new repertoire for managing social relationships in a changing communication technoscape. *Environment and Planning D: Society and Space*, 22, 135-156. doi: 10.1068/d323t
- Madianou, M. & Miller, D. (2013). Polymedia: Towards a new theory of digital media in interpersonal communication. *International Journal of Cultural Studies*, 16(2), 169-187.
- Maitland, C. & Xu, Y. (2015). A Social Informatics Analysis of Refugee Mobile Phone Use: A Case Study of Za’atari Syrian Refugee Camp. In *TPRC 43: The 43rd Research Conference on Communication, Information and Internet Policy Paper* (pp. 1-10). Retirado de https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID2588300_code515373.pdf?abstractid=2588300&mirid=1

- Mancinelli, E. (2008). e-Inclusion in the Information Society. In R. Pintér (Ed.), *Information Society. From theory to political practice. Coursebook* (pp. 171-182). Budapest: Gondolat – Új Mandátum.
- Mckenzie-Mohr, D. (2000). Promoting Sustainable Behavior: An Introduction to Community-Based Social Marketing. *Journal of Social Issues*, 56(3), 543-554.
- Molina, A. (2003). The Digital Divide: The Need for a Global e-Inclusion. *Technology Analysis and Strategic Management*, 15(1). doi: 10.1080/0953732032000046105
- Parsons, C. A. & Smeeding, T. M. (Eds.) (2006). *Immigration and the Transformation of Europe*. Cambridge University Press.
- Sasnal, P. (2015). *Who Are They? Two Profiles of Syrian Refugees* (PISM Policy Papers). Retirado de https://www.pism.pl/files/?id_plik=20798
- Wall, M.; Campbell, M. O. & Janbek, D. (2015). Syrian refugees and information precarity. *New Media & Society*, 1-15. doi: 10.1177/1461444815591967
- Wessels, B. & Van Dijk, J. A. G. M. (2013). The theories of the digital divide. In M. Ragnedda & G. W. Muschert (Eds.), *The digital divide: The Internet and social inequality in international perspective* (Vol. 73, pp. 15-29). Routledge.
- Williams, S.; Derry, S.; Robinson, L. & Sutcliffe, J. (2016). *Information and communication needs of refugees in Greece and Germany*. Retirado de <http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/voices-of-refugees-executive-summary.pdf>

Citação:

Maia, M. A. F. A. & Lima, H. L. D. (2017). As Tecnologias de Informação e Comunicação nos processos de integração social. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 266-279). Braga: CECS.

LIDIA MARÔPO, MARISA TORRES DA SILVA & MARA MAGALHÃES

lidiamaropo@gmail.com; marisatorresilva@gmail.com; marasemyra@gmail.com

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL E CICS.NOVA – UNIVERSIDADE NOVA
DE LISBOA / UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA E CIC.DIGITAL (PÓLO FCSH) /
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA, CIC.DIGITAL (PÓLO FCSH) E CICS.NOVA

FEMINISMO ONLINE EM PORTUGAL: UM MAPEAMENTO DO ATIVISMO NO FACEBOOK

RESUMO

O objetivo deste artigo consiste em mapear o ativismo feminista *online* em Portugal, nomeadamente a forma como tem utilizado o Facebook para promover a sua causa. Realizámos, para tal, um estudo exploratório quantitativo de 47 páginas que abordam temáticas ligadas à causa feminista, através da aplicação Netvizz. Analisando a proveniência das páginas, as temáticas e conteúdos publicados, os seguidores e a média de interações em 2016, concluímos que, apesar do número significativo de páginas que promovem a disseminação de ideias e a discussão pública em torno dos direitos das mulheres, a sua popularidade é maioritariamente limitada (39 páginas têm menos de 5 mil seguidores) e o nível de *engagement* dos seguidores é baixo, demonstrando a dificuldade de projeção significativa destes movimentos. As páginas são sobretudo institucionais, especialmente associações e organizações não-governamentais, com destaque para a *Capazes*, um fenómeno de popularidade que reúne 57% dos seguidores do total de todas as páginas analisadas.

PALAVRAS-CHAVE

Feminismo; ciberativismo; Facebook; redes sociais

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o feminismo em Portugal tem sido marcado por novas formas de organização e de dinamização das ações assentes na internet e numa maior diversidade do pensamento feminista (Tavares, 2008). As redes sociais *online* representam uma nova fase para as ações e reivindicações do movimento (Burigo, Burigo, Azevedo, Delajustine, & Teixeira, 2016) fortalecendo a organização ativista e a prática institucional,

a disseminação de conteúdo irónico e provocativo, a reflexão e adesão a movimentos mundiais (Tomazetti, 2015).

Após a efervescência do movimento feminista português no início do século XX, marcado por organizações como a Liga Republicana das Mulheres Portuguesas (1908-1919) e pelo Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas (1914-1947), na chamada primeira vaga do feminismo, a causa ficou durante décadas adormecida em prol da luta antifascista durante o Estado Novo (Tavares, 2008). Segundo a autora, só com o 25 de Abril de 1974 e a democracia houve condições para a propagação dos ideais feministas de segunda vaga, com a discussão de temas como a violência doméstica, a liberdade sexual e a legalização do aborto. Este último tema domina a agenda feminista nas décadas de 1980 e 1990, quando surgem colóquios pioneiros nos estudos das mulheres e novas associações voltadas para setores profissionais e para áreas de intervenção específicas, que introduzem na agenda pública a luta pela igualdade no trabalho.

Os anos 1990 foram marcados por conquistas na área da violência contra a mulher, com a aprovação de lei para a proteção de mulheres vítimas da violência (1991) e de políticas públicas de combate ao problema. O início do século XXI traz uma grande vitória para a causa feminista, após três décadas de luta. Em 11 de fevereiro de 2007 a população portuguesa aprova em referendo a despenalização da interrupção voluntária da gravidez. Um marco que fortalece a emergência da chamada terceira vaga do feminismo (o “pós-feminismo”), marcada pela preocupação com a diversidade através do debate sobre os direitos de mulheres lésbicas, imigrantes, negras, num momento de proliferação de organizações feministas e de internacionalização do movimento.

Neste contexto, o feminismo é fortemente marcado pelas alterações substanciais que a internet traz à esfera pública, permitindo a criação de diferentes plataformas de expressão e de formas concertadas de atuação política, facilitando a articulação e a partilha de conteúdos entre grupos de cidadãos.

Tendo em conta estas considerações, o objetivo deste trabalho é mapear o ativismo feminista no Facebook em Portugal. Identificámos as páginas autodenominadas feministas ou que tratam de forma destacada a causa feminista em 2016. Foram considerados 47 perfis que mantiveram atividade regular no referido ano. Estes refletem a amplitude do movimento no país que mantém ligações com associações, organizações não-governamentais, instituições académicas, órgãos governamentais, além de coletivos e eventos. A ideia é fazer uma cartografia destas páginas como um primeiro passo para futuras análises mais aprofundadas.

FEMINISMO E ATIVISMO DIGITAL

As potencialidades da internet no âmbito da comunicação pública têm sido apontadas por vários autores, que destacam, entre outros aspectos, a produção de novos espaços para a informação, debate e interação (Dahlberg, 2001) ou a possibilidade de uma participação mais ativa em processos de deliberação (Esteves, 2007; Papacharissi, 2002), podendo assim contribuir para a revitalização da comunicação política (Coleman & Blumler, 2009).

Perante estas transformações, os movimentos sociais encontraram várias possibilidades de organização, utilizando os benefícios da internet para a concretização de novas formas de ativismo. Com a reorganização dos movimentos sociais neste contexto, o feminismo encontrou também novos lugares de práticas e expressões coletivas (Tomazetti, 2015).

A presença do feminismo no mundo digital situa assim o movimento politicamente num ciclo de novas oportunidades alavancadas pela construção de laços solidários entre mulheres e feminismos de todo o mundo. De acordo com Burigo et al. (2016), com o crescimento do ciberativismo, o movimento feminista encontra uma nova fase para as suas ações e lutas.

Nesta perspetiva, as redes sociais *online* (Twitter, Facebook, YouTube, Instagram, entre outras) são vistas como espaço para a promoção de vozes contestatórias que procuram conectar-se com audiências mais vastas (Leung & Lee, 2014). O ativismo digital permite a produção e difusão de conteúdos através de uma comunicação horizontalizada (Cardoso & Castells, 2006). Recuero e Lima (2016) referem neste âmbito que a capacidade dos *sites* de redes sociais em contribuir para a comunicação facilitou a organização de ações coletivas de defesa e de promoção dos interesses que podem ser quer de preservação de determinada ordem estabelecida na sociedade, quer de transformação. O feminismo, reforçam as autoras, tem utilizado cada vez mais as redes sociais para que as mulheres possam organizar-se e alcançar os objetivos do movimento, favorecendo, por outro lado, maiores possibilidades para a disseminação das suas ideias e, ainda, um maior acesso ao movimento (Burigo et al., 2016).

Apesar de todas as potencialidades acima identificadas, os desafios do ativismo *online* são vários e incluem a dificuldade de projeção significativa de protestos e de causas (Rapp, Button, Fleury-Steiner & Fleury-Steiner, 2010), bem como o baixo nível de compromisso e fragilidade dos laços sociais que comportam estas novas formas de apoio social (Castells, 2007). Com efeito, de acordo com Peter Dahlgren, a utilização da internet para fins políticos é, aliás, bem menor quando comparada com outras atividades e

formas de envolvimento, como o lazer, o entretenimento ou o consumo (Dahlgren, 2005, 2009, 2011).

Por outro lado, e como sublinha o mesmo autor (Dahlgren, 2015), do ponto de vista da sua eficácia, a participação política *online* é fraca. Fazendo uma distinção conceptual entre participação instrumental (em que os cidadãos estão interessados nos resultados e nas suas consequências) e participação expressiva (em que o benefício reside no ato em si mesmo, o que pode ser importante na construção de identidades coletivas e na mobilização da opinião em torno de certos assuntos), Dahlgren situa a participação política via *web* no âmbito da participação expressiva, pela maior facilidade de expressar algo (em detrimento do *fazer* algo). O chamado *clicktivism* permite chegar aos cidadãos (e, por sua vez, permite que estes cheguem uns aos outros), mas pode transformar-se em *slacktivism*, uma forma de participação mais efémera ou uma espécie de “esfera pública a solo”, que não se materializa numa participação “no terreno”, na vida social e política.

Por fim, não podemos olhar para o ciberespaço como um local desligado dos antagonismos e desigualdades sociais que pautam as discussões políticas *offline* – nesse sentido:

Não é a Internet a grande ameaça à nossa democracia, mas muito mais uma dada ordem social e política – a nossa – que cria, por vezes, grandes limitações à Internet (e às tecnologias do digital de um modo geral), nomeadamente quanto às suas potencialidades e capacidades democráticas. (Esteves, 2011, p. 36)

Tal abordagem significa também um afastamento em relação a uma perspetiva determinista da internet enquanto nivelador automático do poder comunicativo (Mena & Benítez-Eyzaguirre, 2017) e, também, particularmente, uma maior abrangência nas análises empreendidas à circulação de discursos em ambiente *online*, que não devem ser vistas independentemente da cultura política e da ordem política/social em que se inserem. A internet implica potencialidades visíveis na revitalização da comunicação política, mas esse potencial é vulnerável de acordo com a infraestrutura social, política e económica que a rodeia. Uma reflexão que é tida em conta neste trabalho de análise do ativismo feminista *online* em Portugal.

METODOLOGIA

O objetivo deste trabalho é mapear o ativismo feminista no Facebook em Portugal, respondendo às seguintes perguntas: que páginas defendem

a causa feminista em Portugal? Qual o volume de publicações? Qual o número de seguidores que alcançam? Que temáticas abordam? Qual o nível de *engagement* destas páginas? Estas questões permitem um conhecimento introdutório do ativismo feminista digital no país, com uma sistematização de dados útil para futuras análises mais aprofundadas.

Para encontrar as páginas feministas portuguesas no Facebook, realizou-se um estudo exploratório inspirado no processo de criação de amostra por bola de neve:

Para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral (...). Assim, as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. (Vinuto, 2014, p. 203)

Lista de páginas

- | | | |
|--|--|---|
| 1. Associação Portuguesa de Mulheres Cientistas (Amonet) | Igualdade de Género | as Mulheres |
| 2. Associação Mulheres Sem Fronteiras | 15. Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego | 31. Maria e o Mundo: crescer mais iguais |
| 3. Associação Portuguesa de Mulheres Juristas (APMJ) | 16. Confraria Vermelha Livraria de Mulheres | 32. Mulher Não Entre |
| 4. Art+themis+UMAR | 17. Contra a Violência Doméstica | 33. Mulheres, Paz e Segurança |
| 5. Assédio Sexual @Umar Assédio | 18. Estudos sobre as Mulheres (CEMIR) | 34. Nós, mulheres |
| 6. Assembleia Feminista de Coimbra | 19. Festival Feminista do Porto | 35. NTP - não te privas: Grupo de Defesa dos Direitos Sexuais |
| 7. Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres - APEM | 20. Femafro | 36. Observatório de Sexualidade |
| 8. Capazes | 21. Group for Activism and Transformation through Art (GATA) | 37. Plataforma Portuguesa para o Direito das Mulheres Projeto |
| 9. Caravana Feminista 2015 | 22. O Género Em Foco | 38. Empoderar - do Sonho à Ação |
| 10. Centro de Cultura e Intervenção Feminista (CCIF/UMAR) | 23. Género & Sexualidades - GT SocCom | 39. República das Marias |
| 11. Coletivo Feminista do Porto | 24. Graal Portugal | 40. Quebrar Barreiras – UMAR |
| 12. Coletivo Feminista Radical - Radical Feminist Collective | 25. Indignação contra a violência sexual | 41. Rede de Jovens para a Igualdade |
| 13. Coletivo Zanele Muhlil de Lésbicas e Bissexuais Negras | 26. Intimidade e Deficiência | 42. Roda das Pretas |
| 14. Comissão para a Cidadania e | 27. KRIZO - Educação, Arte e Cidadania | 43. Slutwalk Porto |
| | 28. Lóbulu | 44. UMAR - União de Mulheres Alternativa e Resposta |
| | 29. Marcha Mundial Mulheres Portugal | 45. UMAR – Braga |
| | 30. Marcha pelo Fim da Violência Contra | 46. UMAR – Coimbra |
| | | 47. Universidade Feminista |

Figura 1: Páginas feministas com atividade no Facebook em 2016

Com base nessa lógica, a partir de perfis feministas no Facebook de grande destaque no cenário português – Capazes, União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR) e Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres –, procurámos as páginas que estas seguiam, recorrendo à própria plataforma que permite visualizar os “gostos” que uma página dá em outras páginas. A partir desta “segunda camada” de páginas, outras foram encontradas e assim sucessivamente, até que não foi possível encontrar novos perfis dedicados ao tema. No total, foram encontradas 47 páginas feministas com atividade em 2016 no Facebook. Foram ainda encontradas

mais oito páginas que consideramos como “desativadas”, pois não contavam com publicações em 2016. Outras seis também foram excluídas da amostra porque só iniciaram atividades em 2017, algumas aparentemente motivadas pelas movimentações do Dia da Mulher, 8 de março.

Cada página encontrada foi observada tendo em conta as seguintes categorias: autoapresentação (secção “sobre” da *timeline*, que permite conhecer os objetivos da página e a identificação enquanto feminista), institucionalização (institucional – ONG, associação, académica, governamental ou outros e não institucional – coletivo ou evento) e número de seguidores (“gostos”, contabilizados em janeiro de 2017).

Para melhor aprofundar esta análise, recorreremos aos chamados métodos digitais, ou seja, a utilização de ferramentas computacionais na pesquisa científica (Rogers, 2013) para auxiliar a recolha, organização e contabilização de dados, que se tem mostrado uma boa opção para estudos sobre a internet (Magalhães & Marôpo, 2016). Neste sentido, a ferramenta digital Netvizz, disponibilizada pelo próprio Facebook, possibilitou o reconhecimento do conteúdo e recolha de dados sobre as interações nas páginas. Assim, foi possível ter acesso a todos os *posts* de 2016 de cada página e contabilizar o número de *posts* publicados. A ferramenta permitiu também a observação assistemática dos conteúdos publicados pelas páginas, para identificar as temáticas mais destacadas pelo ativismo feminista no Facebook em Portugal. Possibilitou ainda recolher os dados sobre o *engagement* destas publicações, ou seja, a soma do número de partilhas, comentários e reações (“gosto” ou outros).

ANÁLISE DOS DADOS

AS PÁGINAS

Verificou-se que das 47 páginas listadas, 32 pertencem à categoria Institucional, ou seja, são geridas por uma organização da sociedade civil, um órgão governamental ou uma instituição académica. Desse total, utilizando as subcategorias criadas, 16 são de associações e ONG. De entre as associações, destacam-se as orientadas para setores profissionais (Associação Portuguesa de Mulheres Juristas, por exemplo) e dentre as organizações não-governamentais podemos citar a UMAR, a Plataforma Portuguesa para o Direito das Mulheres e Capazes, entre outras.

As páginas

Institucionais (32)

Associações/ONG: 16

Académicas: 7

Órgãos Governamentais: 4

Outros: 5

Não institucionais (15)

Coletivos: 10

Eventos: 5

Total: 47

Figura 2: Tipo de páginas

Na subcategoria “académicas”, constam sete páginas (como a Universidade Feminista, a Associação Portuguesa de Mulheres Cientistas ou a Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres). Foram encontradas ainda quatro páginas classificadas na categoria “órgãos governamentais”: “Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género”, “Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego”, “Mulheres Paz e Segurança” (II Plano Nacional de Ação para a Implementação da Resolução do Conselho de Segurança das Nações Unidas n.º 1325/2000 sobre Mulheres, Paz e Segurança) e “Contra a Violência Doméstica” (Governo Regional da Madeira). Embora estas páginas de origem governamental não possam ser classificadas obviamente enquanto exemplo de mobilização da sociedade civil, considerou-se relevante integrá-las neste mapeamento por advogarem a favor da causa feminista e, também, por terem números significativos de seguidores e volume de *posts*.

Na categoria “institucional”, foram também encontradas seis páginas subclassificadas como “outros”. São perfis como o da Confraria Vermelha, livraria da cidade do Porto especializada em livros escritos por mulheres, que promove eventos e encontros sob a perspetiva de género. Também entraram nessa categoria projetos feministas financiados por diferentes organizações, como o “Projeto Empoderar”, que promove a capacitação para empregabilidade de jovens mulheres ciganas; e o projeto “Intimidade e Deficiência”, que luta pela cidadania sexual e reprodutiva de mulheres com deficiência em Portugal.

Um total de 16 páginas foram classificadas na categoria “não-institucional”. A maioria destas (dez) foi classificada na subcategoria “coletivos”. Estes grupos informais são em grande parte generalistas (oito): “Assembleia Feminista de Coimbra”, “Coletivo Feminista do Porto”, “Coletivo Feminista Radical”, “Group for Activism and Transformation through Art

(GATA)”, “Lóbula”, “Nós, mulheres”, “Mulher Não Entra” e “República das Marias”. Por outro lado, apenas dois perfis se dedicam a áreas de intervenção específicas conectadas com a diversidade feminista de terceira vaga: “Coletivo Zanele Muholi de Lésbicas e Bissexuais Negras” e o “Roda das Pretas”, que no Facebook afirma lutar “pela visibilidade da mulher preta portuguesa e em Portugal”.

Foram ainda encontradas cinco páginas de eventos feministas também classificadas entre as não-institucionais: “Marcha Mundial das Mulheres Portugal”, “Marcha pelo Fim da Violência contra as Mulheres”, “Festival Feminista do Porto”, “Slutwalk Porto”, “Caravana Feminista 2015”. Estes eventos são geralmente anuais, mas as páginas permaneceram ativas ao longo do ano de 2016.

AS TEMÁTICAS

Para obtermos um panorama das temáticas abordadas, fizemos uma observação assistemática dos conteúdos publicados. Nesta fase do trabalho, pretende-se ter uma ideia geral da agenda das páginas analisadas.

As temáticas

- Violência contra a mulher
- Assédio sexual
- Igualdade no trabalho
- Mulheres e diversidade: negras, refugiadas, ciganas, com deficiências, homossexuais
- Divulgação de manifestações, eventos académicos e publicações sobre género

Figura 3: Temáticas das páginas

Entre os perfis da subcategoria “associações e ONG”, a agenda feminista destaca especialmente a violência contra a mulher, igualdade no trabalho e a divulgação de manifestações e eventos feministas. Nas páginas dedicadas a áreas de intervenção específicas há, naturalmente, uma valorização das suas temáticas centrais, como é o caso da página “Assédio Sexual” e da “Femafro”, que atua na defesa das mulheres negras africanas e afrodescendentes. Na primeira, por exemplo, o *post* de maior *engagement* é a reportagem televisiva “SOS Assédio”, da jornalista Susana Bento Ramos

(TVI), sobre assédio moral e sexual no local de trabalho. Na segunda, a publicação com maior número de interações é um vídeo com a cobertura do “I Encontro Feministas Negras, Portugal”.

Nos perfis inseridos na categoria “académica”, verificou-se uma forte incidência de *posts* acerca de estudos sobre género, de colóquios sobre o feminismo e oportunidades de trabalho científico para mulheres, além de homenagens a investigadoras feministas. Por exemplo, as publicações com maior interação nas páginas da “Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM)” e da “Universidade Feminista”, as duas mais populares desta categoria, tratam respetivamente da divulgação do concurso de contos para autoras “Autonomia das Mulheres”, promovido pelo Fórum das Mulheres do Mediterrâneo, e do “desaparecimento físico de uma das mentes mais brilhantes do feminismo em Portugal”, Maria Isabel Barreno.

As publicações dos “órgãos governamentais” trazem temas como a violência doméstica, o assédio sexual e a igualdade profissional, em grande parte ligados a políticas públicas ou ações do governo.

Na última subcategoria das páginas institucionais, “outros”, as temáticas em destaque privilegiam as áreas de intervenção específicas de cada projeto, enquanto nos perfis “não-institucionais” a violência contra a mulher e a divulgação de manifestações estão entre os temas com incidência mais significativa.

OS SEGUIDORES

Os dados coletados demonstram que a página “Capazes”, criada em dezembro de 2014 pelas apresentadoras de televisão Rita Ferro Rodrigues e Iva Domingues, destaca-se fortemente no que respeita à popularidade. Com um total de 160 mil “gostos”, agrega sozinha 57% do total de seguidores (118 mil) das 47 páginas do *corpus* analisado.

Disputando um segundo lugar em popularidade, a “Comissão para Cidadania e Igualdade de Género (CIG)” e a União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR), contam respetivamente com 15.337 e 14.390 seguidores. Em seguida, está a página da “Associação de Mulheres Juristas (APMJ)”, com 9.313 mil seguidores. Estas fazem parte de um grupo de sete páginas com 5 a 15 mil seguidores, que inclui ainda mais dois perfis institucionais – “Plataforma Portuguesa para o Direito das Mulheres” (5.124), “Rede Jovens para Igualdade” (6.632) – e dois não institucionais – “Mulher não entra” (5.791) e “Marcha Mundial das Mulheres Portugal” (5.729).

OS “GOSTOS”/SEGUIDORES

160 mil seguidores: 1 página (Capazes)
 5 a 15 mil seguidores: 7 páginas
 1 a 5 mil seguidores: 22 páginas
 Abaixo de mil seguidores: 17 páginas

Tabela 1: Popularidade das páginas

Um total de 22 páginas possui entre um a cinco mil seguidores. Destas, 14 são institucionais, como a “Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM)” (3.182), o “Centro de Cultura e Intervenção Feminista (CCIF/UMAR)” (2.951) e a “Confraria Vermelha” (4.364) – e oito foram classificadas como não-institucionais, são elas: “Caravana Feminista 2015” (3.682), “Festival Feminista do Porto” (3.403), “República das Marias” (2.125), “Group for Activism and Transformation Through Art (GATA)” (1.160), “Lóbula” (1.775), “Marcha pelo fim da Violência contra a Mulher” (3.038), “Nós Mulheres” (2.275), “Slutwalk Porto” (1.334).

Foram encontradas 17 páginas com menos de mil seguidores, sendo cinco não institucionais e 12 institucionais. Alguns exemplos de perfis nesta categoria são: “Assembleia Feminista de Coimbra” (512), “Coletivo Feminista Radical” (727), “Género & Sexualidades – GT Sopcom” (786), “Graal Portugal” (414) e “UMAR – Coimbra” (702).

PUBLICAÇÕES E *ENGAGEMENT*

Com o Netvizz, foi possível verificar a quantidade de publicações por página no ano de 2016 e o *engagement* (interações) – soma dos comentários, partilhas e “gostos” (ou outras reações) – de cada publicação. Estes dados permitem obter um panorama geral da *performance* do ativismo feminista português no Facebook.

Publicações vs. *Engagement*

- **Entre 2 e 4 posts por dia (3):** Capazes (P= 1472; E=271), UMAR (P= 1207; E= 48) e Nós, Mulheres (P= 1117; E= 8.6)
- **Pelo menos 1 post por dia (5):** APMJ (P=534; E=35); Confraria Vermelha (P=547; E=13); Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (P=388; E=48); Rede Jovens para a Igualdade (P=454; E=15) e Coletivo Feminista Radical (P=413; E=2).
- **Menos de 1 post por dia (39):** (E= 1 a 20)

Imagem 4: Performance das páginas

Segundo a frequência de publicações, podemos dividir as 47 páginas analisadas em três grupos. No primeiro, temos as páginas com média de dois a quatro *posts* por dia: Capazes (quatro), UMAR (três) e coletivo Nós, Mulheres (três). O *engagement* destas páginas, como seria de esperar, não está diretamente ligado à quantidade de publicações, mas revela alguma proporcionalidade em relação ao número de seguidores. Neste sentido, a Capazes, sendo a página largamente mais popular (160 mil seguidores), tem também uma média de *engagement* significativamente maior ($E=272$), enquanto a UMAR (terceira página mais popular com 14.390 seguidores) tem um *engagement* médio de 49. Apesar do grande volume de publicações, o coletivo “Nós, mulheres” (desde 2013 no Facebook) tem um número de seguidores modesto ($S=2.275$) que se traduz numa média de nove interações por *post*.

Num segundo grupo, reunimos as páginas com pelo menos um *post* por dia, são cinco, que contam com número de interações e de seguidores bastante variado: “Comissão para Cidadania e Igualdade de Género” ($S=14.978$; $E=48$), “APMJ” ($S=9.313$; $E=35$), “Rede Jovens para Igualdade” ($S=6.632$; $E=15$), “Confraria Vermelha” ($S=4.364$; $E=13$) e “Coletivo Feminista Radical” ($S=727$; $E=2$).

O terceiro grupo, que engloba a grande maioria das páginas (39), tem uma média de menos de um *post* veiculado por dia em 2016. Destas, pode-se afirmar que 22 têm atividade regular, publicando pelo menos uma vez por semana. Outras 17 páginas publicaram apenas esporadicamente, como a “Caravana Feminista 2015” (10 *posts* e média de 58 interações) ou o “Coletivo Feminista do Porto” (11 *posts* e média de *engagement* de 7).

CONCLUSÃO

Há um número expressivo de páginas no Facebook dedicadas às lutas feministas em Portugal (47) que facilitam a disseminação de ideias sobre a causa e promovem o debate público sobre os direitos das mulheres. No entanto, o número médio de seguidores das páginas é relativamente baixo (39 páginas têm menos de 5 mil seguidores) e a grande maioria não atinge uma publicação diária (39), enquanto cinco publicam pelo menos uma vez por dia e apenas 3 publicam mais de duas vezes por dia (Capazes, UMAR e CCIG). O *engagement* é em geral baixo e proporcional ao número de seguidores de cada página.

Constatamos, assim, na maior parte dos casos, uma projeção limitada e um fraco compromisso dos seguidores (como demonstra o baixo nível

de *engagement*), desafios identificados na revisão de literatura e que podem comprometer a eficácia desta forma de participação política. No entanto, ressaltamos que os nossos dados não nos permitem tirar conclusões sobre o papel concreto das redes sociais *online* na mobilização e participação na vida social e política quotidiana ou ainda, utilizando a expressão de Peter Dahlgren (2015), na participação política do tipo instrumental, pelo carácter exploratório deste estudo, que, contudo, pode constituir um contributo importante para pesquisas futuras em torno do ativismo feminista na internet.

As páginas são na sua maioria institucionais (32) e são estas que detêm a grande maioria dos seguidores, especialmente associações e organizações não-governamentais, em detrimento de páginas não-institucionais geridas por coletivos ou dedicadas a eventos (15).

Verificamos, ainda, uma grande concentração de popularidade na Capazes, que congrega 57% dos seguidores do total de todas as páginas analisadas, em contraponto a organizações com décadas de existência como a UMAR (5%), CIG (5%) e APMJ (3%). O fenómeno Capazes pode ser explicado por esta ONG ter sido fundada em 2014 por celebridades com significativo capital social, as apresentadoras Rita Ferro Rodrigues e Iva Domingues, que emprestam à causa a visibilidade que alcançaram nos média *mainstream* e que parecem gerir a comunicação da organização de forma profissionalizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burigo, B. D.; Burigo, J.; Azevedo, D.; Delajustine, A. C. & Teixeira, T. (2016). A Joanna sou eu, mas a casa é nossa: a emergência de um locus midiático colaborativo feminista. *Revista Café com Sociologia*, 5, 64-77.
- Cardoso, G. & Castells, M. (Ed.). (2006). *A Sociedade em Rede: do conhecimento à acção política*. Lisboa: Imprensa Nacional — Casa da Moeda.
- Castells, M. (2007). *A Galáxia Internet*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coleman, S. & Blumler, J. G. (2009). *The Internet and democratic citizenship. Theory, practice and policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahlberg, L. (2001). Computer-mediated communication and the public sphere: a critical analysis. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 7(1).
- Dahlgren, P. (2005). The Internet, public spheres, and political communication: dispersion and deliberation. *Political Communication*, 22, 147-162.

- Dahlgren, P. (2009). *Media and Political Engagement. Citizens, communication, and democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahlgren, P. (2011). Parameters of online participation: conceptualizing civic contingencies. *Communication Management Quarterly*, 21, 87-110.
- Dahlgren, P. (2015). Web-based political participation: engagement, emotion, expression, efficacy. *Media & Jornalismo* [Edição Especial], 21-42.
- Esteves, J. P. (2007). Os novos media na perspectiva da democracia deliberativa: sobre redes e tecnologias de informação e comunicação. In E. B. Pires (Org.), *Espaços públicos, poder e comunicação* (pp. 209-224). Porto: Edições Afrontamento.
- Esteves, J. P. (2011). Novos media e deliberação: sobre redes, tecnologia, informação e comunicação. *Media & Jornalismo*, 10(1), 31-45.
- Leung, D.K.K. & Lee, F.L.F. (2014). Cultivating an active online counterpublic: Examining usage and political impact of internet alternative media. *The International Journal of Press/Politics*, 19(3), 340-359.
- Magalhães, M. S. & Marôpo, L. (2016). Investigação em comunicação digital: uma reflexão sobre métodos para a análise de redes sociais. *Revista Comunicando*, 5(1). Retirado de <http://www.revistacomunicando.sopcom.pt/edicao/107>
- Mena, J. C. & Benítez-Eyzaguirre, L. (Eds.). (2017). *Activismo digital y nuevos modos de ciudadanía: una mirada global*. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. [eBook]. Retirado de http://incom.uab.cat/download/ebook_lucila_v4.pdf
- Papacharissi, Z. (2002). The virtual sphere: the internet as a public sphere. *New Media Society*, 4(1), 9-27.
- Rapp, L.; Button, D. M.; Fleury-Steiner, B. & Fleury-Steiner, R. (2010). The internet as a tool for Black feminist activism: Lessons from an online antirape protest. *Feminist Criminology*, 5(3), 244-262.
- Recuero, R. & Lima, L. M. (2016, maio). Vamos juntas: compreendendo a possibilidade de sororidade e empoderamento feminino a partir dos sites de redes sociais. Comunicação apresentada no XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Intercom, Curitiba. Retirado de <http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2016/resumos/R50-0955-1.pdf>
- Rogers, R. (2013). *Digital Methods*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Tavares, M. M. P F. (2008). *Feminismos em Portugal (1947-2007)*. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

Tomazetti, T. P. (2015). O feminismo na era digital e a (re)configuração de um contexto comunicativo para políticas de gênero. *Razón y Palabra*, 90, 1-17.

Vinuto, J. (2014). A Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203-220.

Citação:

Marôpo, L.; Silva, M. Torres da & Magalhães, M. (2017). Feminismo online em Portugal: um mapeamento do ativismo no Facebook. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 280-293). Braga: CECS.

BETTINA MARTINO

bamartino@hotmail.com

**CENTRO DE ESTUDIOS, INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN
Y COMUNICACIÓN, FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES,
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO, MENDOZA, ARGENTINA**

REPRESENTACIONES DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN Y LA FORMACIÓN DE ESPECTADORES CRÍTICOS

RESUMEN

La comunicación que aquí se presenta reúne los resultados de una investigación realizada en la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina durante el periodo 2014-2016, en torno a la enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria. El objetivo fundamental fue reconstruir los rasgos particulares que adquiere esta praxis escolar en relación con la formación de espectadores críticos de los mensajes de los medios.

Se trabajó para ello desde una perspectiva metodológica cualitativa, analizando los fundamentos, objetivos y contenidos propuestos en el Diseño Curricular Provincial desde la perspectiva de la Educación Mediática Crítica y de las Pedagogías Críticas, pero fundamentalmente con análisis de materiales y entrevistas en profundidad a docentes de Comunicación Social de las escuelas secundarias para dar cuenta de la estructuración que ha adquirido el espacio de enseñanza de la comunicación a casi veinte años de su creación. En la provincia de Mendoza, la educación en Comunicación Social se inició en el año 1998 en el sistema educativo formal. La materia fue incluida en un área denominada Comunicación, Arte y Diseño, en el nivel secundario y, aunque con transformaciones, continúa en vigencia.

A partir del desarrollo de la investigación a que referimos, logramos aproximarnos a algunas representaciones de las y los docentes sobre la importancia de enseñar comunicación, a la construcción colectiva del espacio de enseñanza con sus señas particulares (las cuales no necesariamente coinciden con los objetivos del diseño curricular), pero también a las tensiones institucionales y a sus relaciones con el universo de las y los jóvenes. Todo lo cual permite también visibilizar las posibilidades y obstáculos de este proyecto de educación mediática a futuro.

PALABRAS CLAVE

Educación; comunicación; educación mediática crítica; enseñanza de la comunicación

INTRODUCCIÓN

La materia Comunicación Social fue creada en la provincia de Mendoza en el año 1998 para ser dictada en el Ciclo Básico del Nivel Secundario¹. Mientras en la Provincia fue implementada como obligatoria, en el resto del país los espacios de comunicación fueron abriéndose camino en forma de talleres optativos, proyectos especiales o enmarcados en el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria (de tercero a quinto año). Uno de los fundamentos centrales para su implementación fue la necesidad de formar lectores críticos de los mensajes de los medios de comunicación, en virtud de la influencia de éstos como creadores y difusores de representaciones del mundo y forjadores de sentidos de la experiencia. En el año 2015 se implementó un nuevo diseño curricular, en el que se hace referencia tanto a la conformación de los jóvenes como ciudadanos, cuanto a la apelación que se les realiza en tanto perceptores/consumidores, la actividad de producción de mensajes como producción de sentido, la desigualdad en el acceso a la información y los bienes culturales, y hasta se menciona la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (Ley 26.522), hoy con varios artículos fuera de vigencia. Actualmente, la fundamentación de la enseñanza de la comunicación bien puede resumirse en el siguiente párrafo, extraído del diseño curricular: “conocer la lógica de producción de mensajes posibilita anticipar el impacto y la llegada a los ciudadanos y utilizar las mejores herramientas que brinda la comunicación para crear consumidores críticos, tanto de mensajes como de productos simbólicos” (Dirección General de Escuelas, 2015, p. 202).

El análisis de la formalización de este espacio de enseñanza y aprendizaje y de los diseños curriculares mencionados, permite afirmar que la materia creada en Mendoza responde a un modelo que se mueve entre la alfabetización y la educación mediáticas, entendidas éstas como acciones de distinto orden y nivel que van desde el aprendizaje de los lenguajes y códigos de los medios y tecnologías de la información y la comunicación hasta el desarrollo de competencias de reconocimiento, lectura y producción de

¹ El sistema educativo en Argentina contempla cuatro niveles: Inicial, Primario, Secundario y Superior. El Nivel Secundario se desarrolla en cinco años (sólo en algunas modalidades se desarrolla en seis). A su vez, la educación secundaria se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. La asignatura a la que hacemos referencia se dicta en segundo año del Nivel Secundario, es decir que las y los estudiantes que la cursan son en general jóvenes de 14 y 15 años. Al momento de creación de la materia, la estructura del sistema educativo era diferente, sin embargo explicitar su características no tiene sentido en relación con los resultados del trabajo de investigación. Para mayores precisiones puede consultarse la Ley de Educación Nacional 26.206 en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

mensajes (con pretensiones críticas, aunque no siempre esto se cumple). Se advierte, además, una fuerte presencia de conjuntos de términos y conceptos generales del campo comunicacional (una selección del metalenguaje no siempre accesible a las y los jóvenes), tanto como perspectivas derivadas de la semiótica, otras relacionadas con la historia de los medios de comunicación y de análisis de mensajes, incluyendo además experiencias de producción de diverso tipo (audiovisual, gráficas, radiales)². Todo lo cual se enseña a lo largo del año escolar en un tiempo de dos horas semanales, aunque hemos encontrado muchos otros aspectos que son trabajados en las aulas y que responden a lo que se denomina “currículum oculto”³.

ACERCA DE NUESTRO OBJETO DE ESTUDIO: RECORTE, OBJETIVOS, METODOLOGÍA

La creación de la materia Comunicación Social en la escuela secundaria en Mendoza es un caso único a nivel nacional. Amplió y formalizó iniciativas ya existentes y, en el mismo movimiento, promovió su institucionalización a partir de la definición de saberes, prácticas y espacios de formación relacionados con el entramado entre educación y comunicación. Hacia finales de los años 90 se hizo visible la creciente inserción laboral de los graduados en Comunicación Social dentro del sistema educativo provincial, quienes tenían a la docencia como primer empleo, lo que motivó a su vez la creación de los Profesorados en Comunicación que comenzaron a funcionar en universidades públicas y privadas⁴.

² En otro trabajo de investigación en curso, se sostiene la tesis de que los problemas propios del campo de la comunicación en América Latina tienen su impronta en la estructuración del espacio de enseñanza de la comunicación. Aspectos como la heterogeneidad de fuentes fundadoras del campo, la tensión entre teoría y práctica, la polisemia del concepto comunicación, la discusión sobre el estatus epistemológico o disciplinar, la indiscriminación entre la comunicación como fenómeno humano – disciplina en práctica o profesión – disciplina del conocimiento, la variedad de modelos de formación de comunicadores entre muchos otros aspectos pueden ser encontrados como trazas en las características que adopta no sólo la forma en que se jerarquizan y organizan los contenidos sino también en las formas en que éstos son trabajados en el aula.

³ Los contenidos de la materia para primero y segundo año del Ciclo Básico en el Nivel Secundario pueden consultarse en <http://www.mendoza.edu.ar/category/disenos-curriculares/>

⁴ Una investigación llevada a cabo por la Secretaría Académica del Rectorado de la UNCuyo entre los años 2006 y 2008 bajo la dirección de la Mgter. Estela Zalba, mostró que un 98% de los graduados en comunicación encuestados tenía como primer empleo el dictado de clases en el Nivel Secundario (entonces, Nivel Medio). Cuando se les preguntaba si su trabajo era afín a la carrera estudiada, la totalidad respondía afirmativamente. Esto llamó la atención, pues la formación de Licenciatura no era afín a las competencias que se requieren para ejercer el profesorado. Es decir que la autopercepción acerca del propio desempeño se relacionaba con el dominio de lo disciplinar, aún cuando la tarea fuera enseñar. Esta situación motivó la creación del Ciclo de Profesorado en Comunicación en la FCPyS.

La materia ubicada en segundo año del Nivel Secundario fue de nuestro particular interés porque es la que se acerca en términos de su concepción, fundamentos y contenidos a un proyecto de educación mediática crítica, al menos en los documentos formales que hemos analizado. Las materias relacionadas con la comunicación que se ubican en el Ciclo Orientado refieren más bien a aspectos instrumentales de la comunicación (lo cual no quita que también puedan ser trabajados desde una perspectiva crítica).

Conforme al objetivo central de la investigación propusimos un análisis fundado en el campo comunicacional, que reconoce la necesidad de desarrollar acciones de educación mediática crítica a partir de un posicionamiento en el que comunicación y cultura son indisociables, a la vez que rescatamos en este marco su carácter de derecho humano y condición de posibilidad para el funcionamiento de la democracia.

Nuestra *unidad de análisis* fue la representación docente en torno al significado de formar jóvenes críticas/os frente a los mensajes de los medios, y las *unidades de observación* seleccionadas para acceder a ella fueron, por una parte, discursos de profesores y profesoras de comunicación social obtenidos a través de entrevistas semi-estructuradas y, por otra, textos escritos en los que se objetivan saberes, prácticas y concepciones teóricas sobre la comunicación (diseño curricular, planificaciones, materiales de trabajo en el aula). Las técnicas de recolección fueron, entonces, la entrevista y la recopilación documental.

Respecto del procesamiento, utilizamos el análisis cualitativo por categorías. Este tipo de análisis es pertinente en los casos en que el objetivo no es reconocer un discurso social en su conjunto sino rescatar las temáticas o ideas presentes en un conjunto de narrativas recogidas por el/la investigador/a. En tal sentido, consideramos interesante trabajar con un enfoque semántico-pragmático para el abordaje de las piezas lingüísticas que maneja tres niveles: el de las *citas* como unidades básicas y menores; el de los *tópicos*, entendidos como agrupaciones de citas que tienen un sentido o idea común pero con un nivel de globalidad y abstracción que el de las *categorías*; y el de las categorías, tanto a priori como emergentes, que son las grandes agrupaciones conceptuales que en su conjunto dan cuenta del problema a investigar (Echeverría, 2005, p. 10).

La perspectiva asumida entiende además al discurso “no sólo como una unidad lingüística o una práctica discursiva, sino también como una

El proyecto a que referimos fue dirigido por la Mgter. Estela Zalba, se denominó “Inserción laboral y desempeño profesional de los graduados de la UNCuyo – 2da. Etapa” y fue desarrollado en el período 2006-2008 por la Secretaría Académica del Rectorado, UNCuyo.

práctica social que expresa o refleja entidades, comportamientos y relaciones y que, además, los constituye y conforma” (Molero de Cabeza, 2003, p. 7).

ENCUADRE TEÓRICO CONCEPTUAL Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Entendemos que la formación de un pensamiento crítico en torno de los medios de comunicación (o de cualquier disciplina u objeto de enseñanza) debe partir de un posicionamiento pedagógico también crítico. Es su condición de posibilidad, pues difícilmente podrá desarrollar una mirada crítica quien esté inmerso en un modelo pedagógico vertical o no dialógico. Un posicionamiento pedagógico crítico permite la expresión de distintos puntos de vista, escucha y valora las diferentes voces, debate las percepciones y comprensiones diversas de los sujetos sobre la institución escolar y sobre su propio proceso educativo y se centra en el estudiante.

El encuadre teórico con el cual hicimos la aproximación a nuestro objeto de estudio no puede ser desarrollado enteramente aquí por razones de espacio, pero expondremos algunos aspectos centrales que toman como referencia los trabajos de Douglas Kellner y Jeff Share (2005), Len Masterman (1993) y Roger Silverstone (2005, 2010). En parte, la selección de autores responde a que todos ellos trabajan la educación mediática desde una perspectiva crítica y en fuerte relación con la idea de la existencia de una cultura mediática.

La educación mediática crítica supone trabajar sobre la desnaturalización de representaciones y sentidos mediáticos, no sólo en términos de visibilizar su carácter construido sino también en relación explícita con las particularidades de medios y tecnologías en su entramado con las industrias de la información, el ocio y el entretenimiento. Este tipo de análisis implica, asimismo, considerar el sustrato sociocultural que promueve determinadas formas de jerarquizar y comprender el mundo que nos rodea, no sólo en los medios sino por fuera de ellos. Por ende, supone incluir dimensiones cruciales como el género, la raza, la clase, las sexualidades, interrogar acerca de lo que nos hace comunes (nos pone en comunión) y diferentes, aspecto que suele diluirse en la representación mediática, homogénea y naturalizada. Al proponer un orden del mundo, proponen a su vez un orden moral (Silverstone, 2010), que no solamente es espacio de aparición sino también el lugar donde los otros y nosotros mismos somos insertados. Las personas deben poder reconocer ese orden moral construido por los medios y, eventualmente, rechazarlo, aceptarlo, transformarlo.

La educación mediática crítica ha insistido, además, en la naturaleza comercial del sistema de producción de la información y el entretenimiento y de las tecnologías asociadas a él, de tal manera que los medios puedan ser comprendidos no sólo en términos de actores político-culturales sino también económicos, especialmente a partir de la convergencia entre tecnologías, economía y comunicación.

Finalmente, supone procesos de alfabetización informacional, mediática y digital que permitan nuevas formas de expresión y que superen la dimensión meramente instrumental. Para ello no basta con hacer visibles las formas hegemónicas de la comunicación sino también promover el conocimiento de formas alternativas de rutinas productivas, de organización del trabajo, de establecimiento de la agenda, de producción de información y entretenimiento.

RESULTADOS

CONSIDERACIONES GENERALES

Los resultados de nuestra investigación son extensos y solo tomaremos aquellos que consideramos significativos para comprender cómo se estructura el espacio de enseñanza de la comunicación en Mendoza. Volcaremos particularmente lo producido a partir de las entrevistas semi-estructuradas y el análisis de material documental.

Las entrevistas fueron realizadas a tres profesoras y dos profesores de comunicación, previo haber realizado ocho entrevistas exploratorias que nos permitieron pulir nuestra herramienta de recolección de datos. Ninguno de ellos estudió comunicación social pensando en trabajar como profesor/a, todos/as accedieron a la docencia por la necesidad de una salida laboral.

Existen algunos aspectos generales que aparecen en todas las entrevistas y que son parte de lo que podríamos llamar “el escenario” en el cual se despliega la práctica docente:

a. El contexto institucional: la escuela aparece como facilitadora u obstaculizadora de la tarea que se pretende llevar adelante, en diferentes aspectos y niveles. En algunos casos, es la *organización jerárquica* la que permite o impide el desarrollo de actividades orientadas a la formación de un pensamiento crítico; en otros, el condicionante es la *posibilidad de articular con otros/as profesores/as y otras áreas* para llevar adelante los proyectos;

el *tipo de escuela* (urbana, urbano-marginalizada, semi-rural, rural) es percibido como influyente en la medida en que el alumnado de las escuelas urbanas “tendría” más capacidad o mejores condiciones de comprender ciertas realidades que, por caso, el alumnado de una escuela rural o marginalizada; asociado al tipo de escuela, la *infraestructura* (llámese acceso a tecnologías, conectividad, etc.) también sería un factor de influencia para el logro de ciertos objetivos; finalmente, aparece la *consideración que la materia Comunicación posee* en el conjunto del resto de las asignaturas: las y los entrevistados hacen referencia a su falta de jerarquización y la percepción difusa que se tiene de lo que se enseña, lo que se hace y para qué sirve.

b. El diseño curricular: las y los entrevistados entienden que el Diseño Curricular Provincial (DCP) del área presenta dificultades para ser llevado adelante tal cual está planteado. Por una parte, afirman que hay temas que están obligados a dictar, pero buscan estrategias que les permitan cumplir con los aspectos generales de ese DCP y, que a la vez, les permitan innovar y trabajar aspectos que consideran más relevantes o que no están incluidos. En todos los casos, el tiempo de la materia es considerado escaso e incluso se entiende que debería ser un espacio transversal.

c. La materia Comunicación como espacio de educación mediática: el análisis documental permitió, por su parte, caracterizar a la materia Comunicación en segundo año del Nivel Secundario como muy cercano a lo que se denomina Educación Mediática, y que en todos los casos se nutre de la Alfabetización Mediática no como un mero adiestramiento instrumental sino como una herramienta que puede potenciarse como vía de expresión a través de la producción de mensajes propios.

d. La transposición de saberes y materiales de trabajo en el aula: las respuestas que presentan menos precisión son aquellas relacionadas con los materiales para el trabajo en el aula y su propia actualización disciplinar. La mayoría elabora su propio material, pero no se menciona bibliografía -salvo en un caso, dos o tres autores-, no se especifican fuentes bibliográficas, investigaciones, sitios, autores, etc. que orienten acerca de dónde obtienen las y los profesores los saberes puestos en transposición.

PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y REPRESENTACIONES DOCENTES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Las entrevistadas y entrevistados reconocen que las experiencias de las y los estudiantes y sus consumos mediáticos y sus relaciones con las tecnologías son fundamentales para el trabajo en el aula. En todas las

entrevistas, pero también en los documentos analizados, aparece la incorporación de los soportes, géneros y formatos familiares para la juventud como materiales para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Reconocen que no manejan muchos de estos soportes y lenguajes, pero que partir de las experiencias de los estudiantes y de sus vidas cotidianas logran generar y sostener el interés.

Valoran las vivencias, percepciones y comprensiones de las y los jóvenes, es decir, no privilegian sus propias percepciones y no necesariamente el poder está centrado en el docente, sino que de alguna manera es compartido con el estudiante en el juego del reconocimiento de sus gustos, hábitos, prácticas comunicativas, cuestión nada menor puesto que uno de los aspectos centrales de la educación mediática crítica es que el/la profesor/a no se sitúe como fuente de autoridad del gusto cultural y los consumos mediáticos. Asimismo, esta perspectiva de trabajo asume que los sujetos del aprendizaje ya tienen formas habituales de relación con los medios y los referentes mediáticos, que es necesario reconocer y relevar previamente.

Esta apelación a las experiencias y consumos de alumnas y alumnos tiene por objetivo promover la reflexión sobre las propias elecciones, ponerlas en cuestión, fundamentarlas y superar la mirada de sentido común sobre distintos aspectos de la realidad mediatizada. Sin embargo, y con lo valiosa que resulta esta práctica, no se observa como habitual trabajar la relación entre estas experiencias de la vida cotidiana y las estructuras de dominación que las hacen posibles.

La concepción sobre la comunicación que poseen profesores y profesoras no está definida ni ligada explícita o necesariamente a su carácter de derecho humano o relacionada con los valores democráticos; a pesar de algunas menciones, no funciona en general como punto de partida ni guía del proceso de educación/alfabetización mediática. La palabra “democracia” aparece dos veces en el total de las entrevistas, al igual que la palabra “derecho”. En cambio, la mirada dominante sobre la comunicación que sí aparece está ligada directamente a los medios y sus mensajes y a la tarea de mostrar las intenciones e intereses involucrados en ellos, pero es en sí bastante difusa o difícil de conceptuar. Este aspecto no resulta extraño en el marco de un campo de conocimientos, el de la comunicación, en el que dicho concepto reviste no sólo un carácter polisémico sino que también se emparenta con una multiplicidad de perspectivas teóricas y campos disciplinares de muy diverso cuño.

Frente a la pregunta acerca de por qué es importante enseñar comunicación, las respuestas fueron muy variadas, pero ninguna de ellas apuntó

claramente a los aspectos mencionados más arriba. Tal vez sea de importancia poner este tema en el centro del debate, o lograr algunos acuerdos respecto del punto de partida en el entendimiento de la comunicación en el marco de su enseñanza en el ámbito escolar. Tanto la perspectiva de la relación entre comunicación y cultura, cuanto la de la comunicación como derecho humano y posibilidad para el ejercicio de la democracia se relacionan con la idea de una ciudadanía comunicacional. Así como en el siglo XIX el proyecto ciudadano requirió de la alfabetización respecto del texto escrito, el del siglo XXI requiere de otras alfabetizaciones relacionadas con los medios y las tecnologías (Silverstone, 2004). El fácil acceso que suponen los medios de comunicación, basados en la oralidad y el poder seductor del audiovisual, supuso que los procesos de alfabetización eran prescindibles y por eso tal vez no se hacen visibles en las políticas públicas educativas de los últimos años. Internet, según Silverstone, creó sus propias necesidades de alfabetización y las soluciones para alcanzarlas (tutoriales, videos de YouTube, etc.), reduciendo la cuestión de la alfabetización a los adiestramientos técnicos, aunque sabemos que son mucho más que eso.

No obstante, el carácter construido de los mensajes de los medios es considerado unánimemente como un aspecto central a abordar en la enseñanza. Dentro de ella podemos ubicar las acciones que las y los docentes llevan adelante, orientadas a promover la *desnaturalización*. Es sobre el eje *natural/construido* que se despliegan la mayor parte de las prácticas en torno a la comunicación, quedando rezagado el trabajo sobre los ejes *homogéneo/diverso* y *representado/subrepresentado*, ejes que consideramos centrales en cualquier proyecto de educación mediática crítica.

El aspecto relacionado con la *desnaturalización* se expresa mayoritariamente en:

- Superar el sentido común, lo que aparece como inmediato y “normal”

para mí la tarea del docente no es darles conocimientos sino enseñarles a conocer, que ellos vayan saliendo de la mirada ingenua de ser niño y creer que las cosas simplemente son sino que hay intereses, hay creencias, hay ideología...

Es importante que los chicos en la escuela tengan esa materia (...) como para que ellos aprendan a deconstruir, desnaturalizar...

- Visibilizar y escuchar la pluralidad de voces, aunque no se alude a la diversidad de voces de actores sociales sino de actores mediáticos.

Que puedan escuchar todas las campanas...que puedan diferenciar los distintos discursos.Y uno después adhiere al que cree más conveniente o no.

A ver, escuchemos la misma noticia en distintos medios, a ver cómo fue presentada la noticia por este medio, por este, por este, por este. Y por qué será.

- Reflexionar sobre las intenciones de los medios

Digamos que primero te hacen un relato de que las cosas son así y cuando los ponés a pensar dicen “sí, la verdad, porque te mienten, te quieren vender, te quieren engañar”.

Hacerlo abrir un poco los ojos, a que empiecen a analizar algo, algunos lo logran.

Profe, está bueno lo que hicimos, porque ahí nos dimos cuenta cuál es mentiroso y cuál no. Y todos son mentirosos pero por lo menos sabemos hasta dónde podemos andar.

Ese eje *natural/construido* al que hacemos referencia, por diversos motivos que no obedecen solamente a la actividad del profesorado, no profundiza sobre los aspectos ideológicos que lo atraviesan.

La metodología mayormente utilizada para trabajar la oposición entre lo natural y lo construido es la de la comparación (de noticias, de mensajes, de imágenes) y la dinámica de la pregunta y la respuesta. Esta comparación suele realizarse sobre materiales producidos por medios hegemónicos, no hemos observado – por ejemplo – inclusión sistemática en la comparación de materiales provenientes de medios alternativos que permitan visualizar rutinas de producción, producciones, agendas con lógicas diversas.

No se observan como regla general actividades orientadas a ligar este carácter construido o las representaciones naturalizadas con las relaciones de poder que las sustentan en el orden social y su cuestionamiento, con lo cual el señalamiento del carácter construido no necesariamente conduce a la desnaturalización. En otras palabras, el reconocimiento del carácter construido es condición necesaria pero no suficiente para reconocer, explicar o comprender la naturalización del orden social.

Otro aspecto que las y los entrevistados señalan es la necesidad de explicitar a las y los estudiantes los intereses y lógicas de funcionamiento de los medios, no como telón de fondo sino como estructuración de ciertas formas de ver el mundo. Particularmente se hace abundante referencia a los intereses económicos y políticos de los grandes medios.

La alusión expresa al trabajo con estereotipos es escasa y nula en relación con prejuicios y subalternidades. No hay referencias a articulación entre este tipo de trabajo y los aspectos de la industria cultural, las funciones sociales que cumplen o las desigualdades o discriminaciones que generan. La palabra “estereotipo” aparece sólo dos veces en la totalidad de los relatos. Consideramos esto una ausencia a destacar, puesto que el trabajo con representaciones dominantes supone el análisis de estereotipos, así como de subalternidades y prejuicios, sub-representaciones, etc.

Finalmente, la producción de los propios mensajes en diversos formatos y lenguajes es considerado un importante aporte a la formación de un espectador crítico. Es aquí donde se promueven formas creativas de elaboración de mensajes, siendo a veces los mismos condicionamientos institucionales relacionados con las tecnologías o la conectividad el motor de dicha creatividad: un “juicio” a Facebook, radioteatro, trabajo con temas musicales a los que se les cambia la letra o se les agrega imágenes, historias fotográficas, análisis de las propias selfies, reflexiones sobre los medios expresadas usando stop motion, son apenas algunos ejemplos.

CONCLUSIÓN

La relación de las y los profesores con los objetivos del diseño curricular se encuentra atravesado por las condiciones de su práctica cotidiana, los diversos contextos escolares, la asunción de que con ciertos grupos es posible más que con otros desarrollar el pensamiento crítico, entre otros aspectos. La posibilidad o no de cumplir esta meta transita entre condicionantes objetivos y posiciones subjetivas respecto de la propia práctica.

Al intentar establecer los contenidos centrales de la posible representación sobre qué es formar un espectador crítico (entendemos que una representación social tiene contenidos centrales y otros periféricos), no aparecen expresiones recurrentes o acuerdos no sólo respecto de lo que esto significa, sino – fundamentalmente – respecto de que esto sea posible de lograr. En las cinco entrevistas se reconoce que está dentro de los objetivos del diseño curricular, incluso que se enuncia en las mismas planificaciones,

pero cada uno de los entrevistados presenta una mirada diferente sobre el asunto.

La representación de los docentes no focaliza en los objetivos que en forma abstracta se propone el diseño curricular, sino en lo que se ha ido construyendo colectivamente a partir de la experiencia y que focaliza, más bien, en la importancia de enseñar comunicación. Es sobre esa idea colectivamente construida que es posible identificar una representación social, que remite al “para qué” de la enseñanza de la comunicación. Esta representación es producto de la praxis docente y a la vez la orienta. La formación de espectadores críticos en sentido estricto sería, en todo caso, un resultado a alcanzar y lo que se pone en el centro es la necesidad de enseñar comunicación social, independientemente de que aquel proceso se logre o no.

En tal sentido, el elemento central de esta representación tiene que ver con “develar” para “desinocentar”. Esto es, quitar el velo, hacer visible lo que aparece invisibilizado para poder, luego, elegir, decidir, etc. Y este juego entre visibilizar lo que está invisibilizado se despliega sobre el eje *natural/construido* (quedando fuera o en menor medida, como señalamos en otra porción del presente informe, los ejes representado/subrepresentado y homogéneo/diverso).

No es casual que en las entrevistas, en relación con este develamiento, se utilicen recurrentemente metáforas del ver: abrir los ojos, tener otras miradas, que los jóvenes puedan ver...

A través de este trabajo creemos haber alcanzado una valiosa aproximación y comprensión de qué se hace, cómo, en qué condiciones, con qué puntos de partida en el espacio de Comunicación Social. Ciertamente, un próximo paso podría ser ampliar el número de entrevistados para poder aplicar, en algunos de los aspectos relevados, el criterio de saturación teórica, que sí consideramos se ha cumplido en relación con el núcleo de la representación que buscábamos definir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dirección General de Escuelas (2015). *Diseño Curricular Provincial – Bachiller en comunicación*.

Echeverría, G. (2005). *Análisis Cualitativo por Categorías. Apuntes docentes de Metodología de Investigación*. Escuela de Psicología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, España.

Kellner, D. & Share, J. (2005). Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26(3), 369-386.

Masterman, L. (1993). The media education revolution. *Canadian Journal of Educational Communication*, 22(1), 5-14.

Molero de Cabeza, F. (2003). El enfoque semántico-pragmático en el análisis del discurso. Visión teórica actual. *Lingua Americana*, VII(12), 5-28.

Silverstone, R. (2004). *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorrortu.

Silverstone, R. (2005). Regulation, Media Literacy and Media Civics. In A. Zerdyck; K. Schrape; J.-C. Burgelmann; R. Silverstone; V. Feldmann; C. Wernick & C. Wolff (Eds.), *E-merging Media. Communication and the Media Economy of the Future* (pp. 367-379). Berlin: Springer.

Silverstone, R. (2010). *La moral de los medios de comunicación. Sobre el nacimiento de la polis de los medios*. Buenos Aires: Amorrortu.

OTRAS REFERENCIAS

Ley 26.206, de 14 de Diciembre, República Argentina

Ley 26.522, de 10 de Octubre, República Argentina

Citação:

Martino, B. (2017). Representaciones docentes sobre la enseñanza de la comunicación y la formación de espectadores críticos. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 294-306). Braga: CECS.

ANDREIA SOFIA MARTINS

andrea@coolpolitics.pt

ASSOCIAÇÃO COOLPOLITICS

REPERTÓRIOS DE CIDADANIA: IDENTIDADE, IDEÁRIO, EDUCAÇÃO E MEDIATIZAÇÃO

RESUMO

O conceito de cidadania é tão evolutivo (Gonçalves, 2004) e dinâmico quanto diversas foram e são as concepções de indivíduo e de organização humana, contendo em si uma dimensão de legitimidade política, construção identitária e de valores (Brederode Santos et al. 2011). Pensar sobre o seu significado, hoje e para o futuro que visionarmos, deve ser, necessariamente, um exercício de compreensão histórica, política, social e cultural, que possa, na sequência, (ajudar a) afirmar o paradigma de identidade cívica e a sua concretização num projeto de sociedade.

A comunicação que aqui se propõe baseia-se na revisão de literatura nacional e internacional sobre educação cívica e mediática, conceitos relativos de literacia e respetiva legislação portuguesa e europeia, fazendo convergir em repertórios de (educação para a) cidadania uma análise diacrónica, da Revolução Francesa à atualidade, aos seguintes aspetos: acontecimentos históricos; ideário político; mediatização; visões sobre cidadão e cidadania que neles cabem; abordagens, linguagens, imagens e símbolos utilizadas; meios de comunicar; padrões no modo de pensar; processos culturais em curso num dado tempo; valores vigentes; cultura política e modos de socialização, relações e interações caracterizantes de um coletivo ou de um tempo; modos de educar; espaços de participação na vida pública, experimentação e transformação cívica (impulsionada por um compasso tecnológico).

Implícito nesta caracterização e análise diacrónica, estará a definição e reflexão sobre o conceito de *capital cívico* (Guiso, Sapienza & Zingales, 2010), enquanto conjunto de normas, valores e convicções que fomentam a cooperação e a prossecução do bem coletivo; o papel das literacias (cívica e mediática, concretamente) no processo de emancipação do cidadão, bem como que estruturas sociais promovem mecanismos que fomentam e/ou concretizam a participação e representação do cidadão nos processos de decisão pública.

PALAVRAS-CHAVE

Cidadania; repertórios; literacia cívica; literacia mediática; capital cívico

Cidadania é um conceito holístico, virtuoso, complexo e multidimensional, intrinsecamente relacionado com a nossa natureza humana, e por isso tão evolutivo (Gonçalves, 2004) e dinâmico quanto diversas foram e são as concepções de indivíduo e de organização humana, contendo em si uma dimensão de construção identitária com base em valores (Brederode Santos et al. 2011), normas e convicções que abraçamos coletivamente, e uma dimensão de legitimidade política que implica conhecimento, entendimento e capacidade de (inter)ação num sistema de poder (de decisão) para concretização do bem comum. Refere-se à nossa condição do *ser* e *pertencer* a um coletivo e a um território, à nossa apropriação de um modo de *pensar* (cultura, conhecimento e experiência) e a competência para *agir* (concretização da ação, tomada de responsabilidade e poder) de um sujeito em relação ao coletivo e a um território.

Vários autores se debruçaram sobre a análise e avaliação de sociedades em função da proporção dos seus cidadãos demonstrarem conhecimento e capacidades para agir como cidadãos plenos e competentes, como se refere Henry Milner (2002) ao círculo virtuoso da *literacia cívica*, em contextos democráticos, onde o voto informado promove a concretização do estado-providência, como forma de bem comum. Entenda-se literacia cívica, como sendo o conhecimento, competência e capacidade do cidadão dar sentido ao seu mundo e existência política; e entenda-se política, no sentido de orientação moral, juízos, atitudes e escolhas, em prol de uma ordem social.

Robert Putman (1993) designaria esse potencial de *capital social*, atribuindo-o, particularmente, à participação em organizações de voluntariado, e definindo-o como o conjunto de relações humanas estabelecidas pela (definição e) partilha de normas e valores, no seio das quais se alicerça a confiança interpessoal que fomenta a participação na vida pública.

Luigi Guiso et al. (2010) fazem convergir, por sua vez, as visões sociológica e económica de *capital social* no conceito mais estreito e necessariamente positivo (e mesurável) de *capital cívico*, enquanto conjunto de normas, valores, crenças e convicções desenvolvidas segundo um investimento social coletivo, partilhadas pela comunidade, e que fomentam a (predisposição para a) cooperação e a prossecução do bem coletivo (contribuindo para a resolução de problemas e interesses coletivos). Esta é uma ideia que encontra Milner (2002) na correlação entre *capital social* (confiança interpessoal) e desenvolvimento e equidade económica, e que afirma e confere benefícios económicos ao (investimento no) *capital cívico*.

Guiso et al. (2010) relevam também que o conjunto axiológico se caracteriza pela sua persistência no tempo e transmissão intergeracional

por processos de socialização além da rede familiar, nomeadamente a educação/ensino, mas também – hoje mais do que nunca –, (por força da) pela mediatização do espaço público e privado, embora, enquanto fenómeno cultural, esteja sujeito e sujeito o indivíduo às pressões sociais e de contexto. Razão pela qual, face a uma realidade cada vez mais mediatizada (e mediada), se impõe como determinante para o *bildung* e emancipação do cidadão, obter um nível elevado de literacia mediática – entendimento e capacidade de ação sobre e a partir dos média, compreendendo os média como sistema de poder e canal de expressão (individual e política).

Muitos são os fatores de influência sobre esta dinâmica de sofisticação política, (conhecimento, atitudes e ação), dos quais Milner (2002) salienta o esforço/benefício do cidadão (eleitor) no acesso e inteligibilidade da informação política como determinante no desenvolvimento da *literacia cívica*, o que podemos relacionar com: conhecimento sobre questões políticas, os atores e o funcionamento das instituições de decisão política; literacia funcional; o grau de *literacia mediática* e equidade socioeconómica. São também influentes no acesso e inteligibilidade da informação política: as estratégias de comunicação e abertura das instituições públicas; padrões de consumo informativo; pluralidade informativa e políticas ao nível dos média, subsidiariedade dos jornais, restrições à TV comercial, regulamentação para agentes políticos na disseminação de informação política; normas e políticas relacionadas com a educação, interação social e inclusão (digital). E seguindo o olhar de Putman (1993), é ainda relevante a densidade e natureza associativa na comunidade em análise.

Assim, pensar sobre o significado de cidadania é, de todos os tempos, um ato intrinsecamente humano e político, no sentido em que tudo, na vida humana, é social e eminentemente política, – enquanto dinâmica e normas de condutas assumidas pelo indivíduo no âmbito da organização social a que pertence. Exige um exercício de compreensão histórica, social e cultural, que possa, na sequência, (ajudar a) afirmar o paradigma de identidade cívica e a sua concretização ou negação num projeto de sociedade – seja esse projeto a utopia que desejamos ou a distopia que receamos. Imprimindo um sentido político à palavra utopia como sendo a concretização do capital cívico, por exemplo, sob forma de um sistema plenamente democrático, onde todos podemos ser o que desejamos sem prejuízo do próximo nem do planeta, e para a qual todos contribuimos com responsabilidade e positivamente.

Então, na tentativa de compreender cidadania no contexto português, um olhar sobre a história recente e contemporânea portuguesa ilustra bem

o quão a construção do projeto de sociedade é produto do regime ideológico e político vigente, e se manifesta numa estrutura própria organizacional, institucional e de comunicação que responde a opções políticas e iniciativas civis ao nível da educação (formal e não formal) cívica e da mediatização do seu ideário e mensagens, estratégias para a realização desses mesmos projetos. A par com estas estratégias (resultado e/ou consequência delas), há também uma relação evolutiva, aos conceitos, exigências e propósitos de literacia, literacia cívica e mediática, que acompanham, ou, são fruto da complexa evolução tecnológica e dinâmica social.

Bebendo na conceção de repertório de Charles Tilly (citado em Jong, 2014), levei a cabo uma revisão de literatura e legislação (nacional) no sentido de conseguir fazer uma breve análise: aos acontecimentos; ao ideário político; às visões sobre cidadão e cidadania que neles cabem; aos valores vigentes; à cultura política, aos modos de socialização, às relações e interações caracterizantes de um coletivo ou de um tempo; aos modos de educar; quais os espaços de participação na vida pública, de mediatização, experimentação e transformação – numa tentativa de fazer tudo isso convergir em repertórios de (educação para a) cidadania que nos ajudem a definir novos olhares e caminhos.

Essa análise começaria no 25 de Abril, mas, ao invés de avançar no tempo – ou antes de o conseguir fazer – senti-me impelida a olhar para trás no tempo. Só assim conseguiria perceber o *continuum* de identidades – e expressões delas – e de culturas cívicas, que foram construindo a nossa forma de estar no mundo¹.

MOVIMENTO VINTISTA

O Movimento Vintista surge no seio da Monarquia Constitucional. O início do século XIX foi pautado pela expansão editorial em Portugal, verificando-se a proliferação da imprensa periódica, de panfletos políticos e manifestos, fruto do pensamento liberal que ganhava força e expressão face ao descontentamento com a 1.^a invasão francesa, em 1808. Mas foi com a adoção da Constituição Liberal, em 1822², que este fenómeno se

¹ As tabelas 1 e 2 planificam a análise diacrónica feita até à data, a qual será futuramente aprofundada em alguns dos seus aspetos, no sentido de apurar os repertórios cívicos identificados e perspetivando um cruzamento com as teorias políticas de cidadania (Nogueira, 2015). É fruto de uma revisão de literatura mais alargada do que a que diz respeito a este artigo.

² E já antes disso, o “Governo Provisório de Lisboa promulgou, a 21 de setembro de 1820, uma portaria que institua o princípio da liberdade de imprensa” e que “por força dessa portaria, passou a ser aceite a publicação de todo o tipo de escritos que não desrespeitassem o catolicismo, o Rei e a

intensificou, instituindo o princípio de liberdade de expressão e de imprensa, e visando a concretização de um estado de direito:

a livre comunicação dos pensamentos é um dos mais preciosos direitos do homem. Todo o Português pode conseguintemente, sem dependência de censura prévia, manifestar suas opiniões em qualquer matéria, contanto que haja de responder pelo abuso desta liberdade nos casos, e pela forma que a lei determinar. (Artigo 7.º da Constituição Liberal de 1822, Cortes Constituintes de 1820)

Do periódico de política e literatura *O cidadão literato* sobre papel do governo na Primeira República, numa espécie de renúncia ou contraponto à ordem social da Monarquia:

a sociedade é o estado natural do homem (...), que sua igualdade política é o resultado do sacrifício, que faz de parte de seus direitos (...) que a liberdade inseparável de sua mesma essência, é o maior de todos os bens (...), que o título de Cidadão é o único análogo à sua natureza, e que só no gozo das qualidades anexas a este título poderá preencher com dignidade seu destino (...) Ao aperfeiçoamento destas qualidades, á plena fruição destes atributos devem tender todos os esforços, todos os cuidados d'um governo liberal e sabio. (Carvalho, Seabra & Seabra, 1821, p. 108)

Tomando a Carta Fundamental francesa (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789), o homem detentor de direitos naturais de liberdade e igualdade, incumbe-se, enquanto cidadão, de deveres, que emanam da lealdade à Constituição e respeito pela lei. Era essa mesma lei que legitimava a atuação de governantes e confirmava um poder verdadeiro aos legisladores³, contrapondo-se à suposta ligação dos monarcas com Deus. Assim se começam a discernir a esfera privada e o espaço público como âmbitos de liberdade e desenvolvimento pessoal, fazendo coexistir (em dualidade) o bem pessoal com o interesse público coletivo último/primordial, numa busca identitária nacional.

Este novo ideário revela-se particularmente na produção editorial de panfletos, manuais, obras e outros textos políticos, e iniciativas que visam

Dinastia de Bragança, a futura Constituição, as nações estrangeiras e, de forma geral, os bons costumes” (Sousa, 2009, p. 2).

³ Artigos 1.º, 3.º, 4.º, 5.º, 7.º e 8.º da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* referem-se concretamente a este aspeto.

fomentar uma nova consciência e atitude política, instruir e esclarecer o cidadão sobre o funcionamento do Governo Constitucional e do Estado Liberal, e mobilizá-lo a participar na vida e debate públicos.

Não tendo este movimento vingado, ganhou força política, o seu pensamento, contudo, foi importante para a génese do pensamento republicano e da República, a 5 de Outubro de 1910.

PRIMEIRA REPÚBLICA

Os ideais liberais mobilizaram a elite intelectual urbana responsável pela revolução, e com base neles se procurou criar “uma nova ordem política, ao substituir o súbdito pelo cidadão” (Santos & Gonçalves, 2005, p. 1444), legitimando o poder pela Lei ao invés da palavra de Deus, defendendo o sufrágio universal e contrariando o poder da igreja. Os republicanos reconhecem no ensino a estratégia para instituir essa nova ordem:

a moral moderna é diferente da antiga. (...) Para a interpretar e seguir é preciso comparar os sentimentos dos homens, analisar o carácter dos povos e perscrutar os próprios desígnios da História. E para isso é preciso saber ler, conhecer de maneira elementar, ao menos, esse alfabeto maravilhoso, onde se estratifica a notícia dos acontecimentos e se agita a opinião dos homens. O *a b c*, segundo a velha designação, é por isso hoje o fundamento lógico do carácter, e, quem o ensina e evangeliza, o guia supremo da consciência dos povos. (Decreto-lei de 29 de março de 1911)

Importa destacar que o implícito neste excerto do decreto de 29 de março de 1911 que marca a reforma republicana no ensino é que a alfabetização e a literacia é compreendida como essencial no acesso à informação e conhecimento, por sua vez crucial para a consciência política e participação do cidadão nos assuntos públicos.

Prevalece a perspetiva iluminista de que pelo conhecimento se capacita o cidadão para que possa contribuir ativa e positivamente na construção do coletivo e da sociedade em que se insere (Igreja, 2004). E é essa a base de desenvolvimento do indivíduo, emancipação do povo e alavanca do progresso da sociedade, logo, impulsionadora do paradigma republicano⁴.

⁴ “Em 1911 o analfabetismo afetava a maioria dos portugueses: 70% da população com mais de sete anos era analfabeta. O analfabetismo dominava o mundo rural e industrial de província, e aumentava à medida que se ia de norte para sul” (Pinto, 2004).

No mesmo decreto da Reforma afirma-se: “a religião foi banida da escola. (...) A escola vai ser neutra. Nem a favor de Deus nem contra Deus. (...) A religião do dever (...) será o culto eterno desta nova igreja cívica do Povo” (Decreto-lei de 29 de março de 1911).

ESTADO NOVO

A Primeira República instituiu os valores republicanos, mas não soube afirmar a democratização face à cultura liberal elitista do final do séc. XIX. Em parte, por instabilidade no contexto político internacional (1.^a Grande Guerra e disputa de território africano com Inglaterra), mas muito devido à estrutura da sociedade portuguesa estar “longe de preencher os requisitos económicos, sociais e políticos para a formação de uma cultura política cívica” (Pinto, 2004, p. 15).

Se na I República se valorizava o desenvolvimento e afirmação individual em prol de um paradigma democrático para a sociedade, no Estado Novo exaltava-se a hierarquia, as classes, a opressão social da mulher, e fomentavam-se os valores religiosos cristãos, o que se manifestava até no espaço físico com a presença da imagem de Salazar na escola e de crucifixos na sala de aula (Decreto-lei 1:941/1936).

O projeto educativo do Estado Novo era nacionalista e autoritário, e cristalizou-se a partir de 1936 com as reformas do Ministro Carneiro Pacheco (Instrução/Educação Nacional), visando o enraizamento dos valores preconizados pelo regime salazarista (Deus Pátria Família): “obediência, hierarquia, devoção à Pátria, espírito nacional, devoção cristã, (e) organização corporativa” (Igreja, 2004, p. 147). Esta era uma outra dimensão da máquina de propaganda de António Ferro.

O papel da religião na interiorização e propagação de um modelo cívico e ordem social durante o Estado Novo corrobora a ideia de Luigi Guiso (Guiso et al., 2010) e Putman (1993), de que a religião é tanto uma fonte de valores como um motor de socialização, sendo, a par com isso, um sistema de poder que mostra ter influência nas dinâmicas sociais e culturais até aos dias de hoje. Mas esse potencial de capital social não se concretiza face aos mecanismos de controlo, vigilância e barreiras emancipatórias: a Mocidade Portuguesa, a PIDE, a ausência de liberdade de expressão ou associação e uma narrativa única no ensino, são fatores não só endoutrinantes, mas também e ao mesmo tempo de deterioração da confiança interpessoal (horizontal entre cidadãos e vertical para com as instituições políticas).

PÓS-25 DE ABRIL

A conquista da democracia em Portugal, não tendo sido, em si, resultado da luta da sociedade civil propriamente dita, afirma, no entanto, o regresso dos valores republicanos na promessa revolucionária de soberania do povo que preza acima de tudo a liberdade (de pensamento, expressão, criação, culto, ensino, informação, consciência, privacidade) e a igualdade de direitos económicos, sociais e culturais aos seus cidadãos.

Uma nova Constituição, em 1976, universaliza o acesso ao ensino e educação, contrariando “a sua função [até aí] conservadora da divisão social (do trabalho)” (Assembleia da República Portuguesa, 1976, Artigo 74.º) e promovendo o “desenvolvimento da personalidade e (para) o progresso da sociedade democrática e socialista” (Artigo 73.º).

Ainda que o ideário político e ideológico esteja fortemente presente no pós-25 de Abril, todavia, o primeiro Estado democrático autoexclui-se, assumidamente, do “direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” (Artigo 43.º), renunciando, assim, à possibilidade de doutrinação ideológica pela *escolarização* (Menezes & Ferreira, 2012) da educação para a cidadania. Tal tomada de posição tem em si implícitas a noção de escola como laboratório da sociedade, e, a opção ideológica e política de contrariar o controlo exercido pelo Estado Novo na formação cívica e nos campos de desenvolvimento e expressão humana, relevando-os para a esfera privada. Esta conotação pode explicar a falta de institucionalização da educação para a cidadania em Portugal até aos dias de hoje.

Ao ratificar, em 1978, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1949) e a Convenção Europeia (para a Proteção) dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais (Conselho da Europa, 1950), Portugal reforça o seu entendimento de cidadania com base no reconhecimento de direitos individuais, cívicos e políticos, sociais, económicos e culturais, aos quais se juntaram mais recentemente os direitos das gerações futuras.

Também a integração de Portugal na União Europeia em 1985, foi determinante para o rumo das políticas educativas nacionais, ditando uma abordagem educativa centrada no indivíduo e na formação do capital humano e económico. Portugal integrara a União estando ainda na cauda de um processo de construção democrática e modernização, mas, talvez por isso mesmo, (quis e) pôde abraçar o ideal e a conceção europeia de uma sociedade cognitiva, como resposta aos *choques motores* da mundialização das trocas, o advento da sociedade da informação e a aceleração da

revolução científica e técnica (Comissão Europeia, 1995) e o seu impacto nas diversas dimensões da nossa vida. A economia mundializara-se, tornando visíveis as interdependências de povos, culturas e acontecimentos sociais e políticos, bem como que tornando globais os desafios – desde o ambiente à manutenção da paz. Um tempo caracterizado pelo desenvolvimento tecnológico e por tensões – entre o local e o global; o singular e o universal; a tradição e a modernidade; o efémero e o longo-prazo; a competição e a igualdade de oportunidades; o espiritual e o material⁵ – que, não se resolvendo na escola, será nela – laboratório de identidades, da sociedade e do espaço público – que se adquirirá conhecimento, fomentarão competências, atitudes e valores para a sua resolução – abertura, flexibilidade, solidariedade, justiça, equidade (social), respeito pelo pluralismo e democracia.

DEMOCRACIA

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) vem concretizar, em 1986 (introduzidas alterações em 1997, 2005, 2009 e 2015), a abordagem do ensino enquanto meio impulsionador do desenvolvimento individual com vista à realização de um bem comum, de certa forma já idealizada por Veiga Simões⁶, e estratégia de prossecução de capital cívico.

A LBSE (Decreto-lei n.º 46/1986) advoga o ensino enquanto base de construção do projeto da sociedade Portuguesa. Quis-se imprimir um carácter transversal à educação para a cidadania, integrada numa visão de formação e desenvolvimento pessoal e social, que exprime compreensão sobre a natureza complexa e multidimensional da realidade contemporânea, em constante mudança, e dos desafios que se colocam ao nível da educação, enquanto pilar para a formação de cidadãos e construção da sociedade global.

Coloca a educação cívica ao centro das prioridades educativas, visando promover “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista”, com o intuito de formar “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Decreto-lei n.º 46/1986, Artigo 2.º). Isso continua a ser válido hoje, após 30 anos com experiências pedagógicas e

⁵ Dicotomias identificadas por Jacques Delors no relatório *Um tesouro a descobrir*, para a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XX da Unesco (Unesco, 2010).

⁶ Ministro da Educação em 1973, cujo plano de reforma no sentido de abertura e democratização do ensino não foi implementado.

curriculares sucessivas, em declinações e respostas mais à esquerda ou à direita, e em consonância com visões internacionais. Mas os efeitos na promoção de uma cultura cívica são ainda ténues ou fazem-se esperar.

A educação para a cidadania foi um conceito aglutinador e/ou explícito do ensino pós-25 de Abril até 2011, para desaparecer da matriz e esquematização curricular em 2012, assumindo desde então um carácter de irrelevância. Neste processo faltaram recursos e reformas mais profundas ao nível da formação docente, da organização e conteúdos curriculares, e das práticas pedagógicas. Tem-se pensado de forma menos arrojada e assertiva a este respeito. E, tem-se monitorizado satisfatoriamente a aplicação da Lei? Conseguimos instituir uma cultura cívica? E de que forma a escola/ensino (primeiro espaço público e democrático) contribuiu para fortalecer o nosso *capital cívico*?

Para responder a isso teremos de averiguar o grau de *literacia cívica* de um modo transgeracional, focando não só o conhecimento político, mas também os modos de socialização de cada grupo, e a geografia que reconhecem como território da sua cidadania (a que comunidades se sentem ligados – escola, bairro, cidade, país, Europa, o grupo no Snapchat, no Facebook, no Instagram...?). Da mesma forma que já é incontestável que a *internet* comporta uma dimensão da existência e identidade humana, o que se faz *online* ou com ferramentas tecnológicas, é uma extensão do pensamento humano, logo, parte da sua individualidade e compõe/constitui uma identidade digital, sendo o seu ambiente, um *território* da cidadania. Assim, importa refletir sobre literacia mediática enquanto expressão e preponderância em dinâmicas identitárias do *ser indivíduo* e do *ser cidadão*. E na medida em que o digital é um novo território, e simultaneamente a extensão de um território público e privado, interessa refletir, particularmente, sobre o lugar enquanto ponto de convergência desses espaços onde surge uma nova dimensão na conceção de cidadania, que exige, por sua vez, visões, competências e conhecimentos próprios para a sua condição e exercício.

A nossa relação e (inter)ação com o mundo transforma-se; a busca de identidade pelo indivíduo intensifica-se numa comunicação simultânea, que, utiliza códigos próprios e novos símbolos (o *selfie*, a rede), a partilha de conhecimento e liberdade de expressão requerem ferramentas de mediação e discernimento capaz de lidar com o volume e a rapidez da informação, bem como elevar o grau de exigência por qualidade de informação – ou submergiremos numa trama de ruído.

O grande desafio – hoje mais do que antes, pelo compasso com que os desenvolvimentos tecnológicos transformam as nossas vidas

– apresenta-se na formação de cidadãos de um mundo que ainda não existe nem se sabe como será, o que requer que nos atrevamos, antes de mais, a projetar utopias; e requer a mudança de paradigma do ensino de saberes e conhecimento, em prol de um ensino que desenvolve e potencia competências; mas, acima de tudo, fomenta (apropria) a consciência e conhecimento sobre mundividências e possibilita mundivivências. Para tal, a emancipação da *criança-cidadã*, ou do/a cidadã/o – desenvolvimento do seu potencial cívico, além do desenvolvimento pessoal e social do indivíduo –, só pode acontecer a par com a emancipação do *coletivo*: a valorização da identidade coletiva e de competências coletivas (como a inteligência coletiva), em prol de um espaço comum.

O futuro é já agora...

REPERTÓRIOS	VINSTISMO	PRIMEIRA REPÚBLICA	DITADURA MILITAR/ ESTADO NOVO
Legislação & referenciais	Constituição Liberal 1822	Decreto 29 Março 1911 (instrução primária)	1933 Constituição da Nação Portuguesa 1936 DL nº 27 279 (livro único e ideologia nacionalista) 1936 DL nº 1941 (cria Junta Nacional da Educação e Mocidade Portuguesa) 1973 DL nº5 (Veiga Simão não vigorou)
Regime	Monarquia Constitucional	República Democrática, regime em convulsão	República corporativa, regime autoritário antidemocrático, ditatorial
Organização do poder político	Capacidade eleitoral reduzida	Parlamentarismo oligárquico (partido dominante); clientismo; Capacidade eleitoral reduzida; Elites intelectuais dominavam o Congresso da República (Senado e deputados); Distanciamento do Estado à Igreja.	Partido único; 1º Ditadura militar, nacionalismo liberal conservador; 2º conservadorismo autoritário antiliberal; 3º de direita radical, corporativista; Capacidade eleitoral reduzida; Poder centralizado organizado em torno do Presidente. Conceito restrito e discriminatório de eleitor.
Ideologia econômico-política	Nacionalismo Liberal	Nacionalismo Liberal, Democrático	Nacionalismo autoritário, Cristão, totalitarista, fascista

REPERTÓRIOS	VINSTISMO	PRIMEIRA REPÚBLICA	DITADURA MILITAR/ ESTADO NOVO
Axiologia (normas, valores e con- vicções auto proclamados)	Liberdade, igualdade, fraternidade, empatia; Conceitos relativos (não aplicável a mulheres, analfabetos, dissidentes, desemprega- dos) Conheci- mento (valor cognitivo)	Civismo, solidariedade social, moralidade, ordem, justiça e no patriotismo; Afirmação individual; Anticlericalismo; Liberdade, igualda- de, fraternidade; Conceitos relativos (não aplicável a mulheres, analfa- betos, dissidentes, desempregados)	Deus, Pátria e Família; Hierarquia e classes; Conservadorismo, devoção reli- giosa, nacionalismo, patriotismo, autoritarismo, obediência, disci- plina, solidariedade e interajuda; Discriminação de géne- ro, social e de raça.
Socialização	---	Educação Nova (escola ativa) Escola	Família, Mocidade Portuguesa (e MP Feminina), Religião;
Mediação	Jornais periód- icos, panfle- tos políticos, manifestos	Comunicação de massas limitada;	Secretariado da Propaganda Nacional, censura, o livro único do ensino primário; Exposição do Mun- do Português 1940; Exposição do Mun- do Português 1940; Património cultural; Rádio;
Símbolos e iconografia	---	República (a figura); Zé povinho, aristocra- cia, clero; Caricatura; Progresso, regene- ração do país;	Bandeira, hino nacional, cru- cífixo, imagem presidencial; Estereótipos de géne- ro e função social; Culto do simbólico e mis- ticismo (heróis históri- cos e colonialismo); Património históri- co e etnográfico; Folclorização da rurali- dade e da pobreza;
Desenvol- vimento tecnológico	Imprensa	Imprensa	Ruralismo; Condicionamento industrial;
Escolaridade obrigatória		1911 3 anos 1919 5 anos	1927 4 anos 1930 3 anos 1956 4 anos rapazes e 3 anos raparigas 1960 4 anos rapazes e raparigas 1964 6 anos
Literacias	---	Analfabetismo profundo; Intenção de alfabe- tização e literacia.	Analfabetismo profundo; Intenção de literacia es- crita e leitura;

REPERTÓRIOS	VINSTISMO	PRIMEIRA REPÚBLICA	DITADURA MILITAR/ ESTADO NOVO
Educação cívica	---	---	Integrada na narrativa única escolar, no Português e na História, em particular; Fomentada pela participação na Mocidade Portuguesa;
Capital social/ capital cívico	---	Clientelismo	Hierarquização social forte; Mecanismos de controlo e vigilância; Estratificação social apaziguada autoritariamente; confiança artificial. Fortes relações familiares; Religião como forte organização comunitária; Ausência de associativismo; Confiança política/vertical(?) Desinformação; Distanciamento político;

Tabela 1: Repertórios de cidadania – pré-25 de Abril

REPERTÓRIOS	(Pós) 25 DE ABRIL	ANOS 80/90 DO SÉCULO XX	2000 À ATUALIDADE
Legislação & referenciais	1976 Revisão Constitucional 1978 DUDH	1986 Integração EU 1986 LBSE 1989 DL n.º 286 de (Área Escola e Desenvolvimento Pessoal e Social) 1990 Despacho 142_ME (concretização AE) 1989/90 Convenção Sobre os Direitos da Criança 1995 Livro Branco Ensinar e Aprender, Comissão Europeia 1996 Relatório Delors, Unesco 1996/97 <i>Processo De Reflexão Participada Sobre Os Currículos Do Ensino Básico</i>	2001 DL n.º 6 (Área Projeto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado) <i>Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais</i> 2004 Relatório Eurydice (Cidadania no currículo) 2009 Lei Defesa Nacional 2011 DL n.º 18 (elimina Área Projeto e novo enquadramento da educação para a cidadania) 2012 Diploma 139 (desaparece a formação cívica da matriz curricular, EC como transversal) 2015 Secretaria de Estado da Cidadania e da Igualdade 2016 Relatório OCDE <i>Global Competency for an Inclusive World</i> 2016 Despacho n.º 9311 (Grupo de educação para a cidadania) 2017 <i>Perfil do Aluno para o séc XXI</i> 2017
Regime	República Democrática	República Democrática	República Democrática

REPERTÓRIOS	(Pós) 25 DE ABRIL	ANOS 80/90 DO SÉCULO XX	2000 À ATUALIDADE
Organização do poder político	Sistema democrático parlamentar pluripartidário, semipresidencialista. Universalidade do estatuto de cidadania, inclusive do direito de voto.	Sistema democrático parlamentar pluripartidário, semipresidencialista	Sistema democrático parlamentar pluripartidário, semipresidencialista
Ideologia econômico-política	Social-democracia	Social-democracia, Capitalismo; Globalização,	Social-democracia, Capitalismo; Globalização,
Axiologia (normas, valores e convicções auto proclamados)	Direitos Humanos. Independência ideológica do ensino e cultura; Liberdade, igualdade; Direito objeção de consciência, serviço cívico;	Direitos Humanos. Individualidade, Igualdade; Humanismo; Solidariedade; Criança-cidadã; Tolerância;	Direitos Humanos; Igualdade Individualidade, egocentrismo, identidade, autonomia, independência, adaptabilidade; Justiça, equidade e inclusão; Multi e interculturalidade; Liberdade vs segurança; Abertura, interação/ interconectividade; Competências transversais e multidimensionais; Adaptabilidade; Transparência; Privacidade vs publicidade; Cidadão-consumidor;
Socialização	Família, escola, associações, sindicatos, serviço militar;	Família, escola, associações; Património e produção cultural;	Família, escola, associações; Património e produção cultural; Dia da Defesa Nacional; <i>Media</i> , Redes sociais, associações, comunidades (incl online);
Mediatização	Liberdade de imprensa; Escola; Património e produção cultural; TV, imprensa	TV, <i>mass media</i>	TV, <i>mass media</i> , imprensa, internet; redes sociais; Produção cultural;
Símbolos e iconografia	República (a figura); Bandeira, hino nacional; Património cultural e sua democratização; Fernando Pessoa e a língua Portuguesa;	Bandeira, hino nacional; Fernando Pessoa, José Saramago; Património; Europa;	Bandeira, hino nacional; Dia da Defesa Nacional; <i>Selfie</i> ; <i>YouTuber</i> ; Cultura pop;

REPERTÓRIOS	(Pós) 25 DE ABRIL	ANOS 80/90 DO SÉCULO XX	2000 À ATUALIDADE
Desenvolvimento tecnológico	Industrialização	Sociedade do conhecimento	Sociedade do conhecimento e da informação
Escolaridade obrigatória	1979 6 anos (condições efetivadas)	1986 9 anos	2009 12 anos
Literacias	Alfabetização	Informação, TIC	Numeracia, mediática (incl. informação e TIC); Competências globais;
Educação cívica		Educação Cívica conceito trans-disciplinar; Desenvolvimento pessoal e social, conteúdo escolar curricular;	2001 Educação Cívica conceito aglutinador e Formação Cívica curricular 2012 Transversal, não curricular
Capital social / capital cívico	Coletivismo	---	Individualismo; Multiplicidade de redes sociais; (Relativa) permeabilidade social; Escolarização; Conectividade (virtual); Escolaridade e informação; Desinformação; Democratização; Descrédito da democracia; Dinâmicas cívicas;

Tabela 2: Repertórios de cidadania – pós-25 de Abril

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brederode Santos, M.; Marques A.; Cibele, C.; Matos F.; Menezes, I.; Nunes, L.; Paulus, P.; Nobre, P. & Fonseca, T. (2011). *Educação para a Cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, J. P.; Seabra, M. F. & Seabra, A. L. (1821, março). Moral e política. *O cidadão literato*, 1(3). Retirado de https://digitalis-dsp.uc.pt/bg4/UCBG-misc365-nr5854/UCBG-misc365-nr5854_item1/P136.html
- Gonçalves, M. N. (2004). O despontar da cidadania no Portugal Oitocentista. *Revista Lusófona de Educação*, 3, 89-107. Retirado de http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1383/Educacao03_gon%C3%A7alves.pdf?sequence=1

- Guiso, L.; Sapienza, P. & Zingales, L. (2010, janeiro). *Civic Capital as the Missing Link* (EIEF Working Paper 05/10). Retirado de <http://www.eief.it/files/2012/09/wp-05-civic-capital-as-the-missing-link.pdf>
- Igreja, M. d. (2004). *Cidadania e educação escolar em Portugal*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/951>
- Jong, W. d. (2014). *Van wie is de burger? Omstreden democratie in Nederland, 1945-1985*. Tese de Doutoramento. Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen, Países Baixos. Retirado de <http://hdl.handle.net/2066/130052>
- Menezes, I. & Ferreira, P. (2012). *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição*. Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Milner, H. (2002). *Civic Literacy – How informed citizens make democracy work*. Hanover: University Press of New England.
- Nogueira, F. (2015). O Espaço e o Tempo da Cidadania na Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 7-32. doi:http://dx.doi.org/10.14195/16478614_49_1_1
- Pinto, A. C. (2004). Portugal Contemporâneo: uma introdução. In A. C. Pinto, *Portugal Contemporâneo* (pp. 11-50). Lisboa: Dom Quixote.
- Putman, R. D. (1993). *Making Democracy work*. Princeton, Nova Jersey: Princeton University Press.
- Santos, M. M. & Gonçalves, M. N. (2005). Educação para a cidadania. A evolução e (re)construção do conceito. Do vintismo à actualidade. In A. B. Lozano et al. (Ed.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1441-1456), Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, J. P. (2009). A liberdade de imprensa em questão no Portugal vintista. Retirado de http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=13
- Unesco (2010). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Setor de Educação da Representação da Unesco no Brasil. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>

OUTRAS REFERÊNCIAS

- Assembleia da República Portuguesa. (1976). *Constituição da República Portuguesa*. Retirado de <https://www.parlamento.pt/parlamento/documents/crp1976.pdf>

Assembleia Geral das Nações Unidas (1949). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Cortes Constituintes de 1820 (1822). *Constituição Política da Monarquia Portuguesa*. Retirado de <http://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/993.pdf>

Conselho da Europa (1950). *Convenção Europeia para a Proteção dos Direitos do Homem e das*

Liberdades Fundamentais. Retirado de http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_POR.pdf

Comissão Europeia (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e aprender - Rumo à sociedade cognitiva*. Acedido em https://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIEo1&doc_number=000037230&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Retirado de <https://br.ambafrance.org/A-Declaracao-dos-Direitos-do-Homem-e-do-Cidadao>

Decreto-lei de 29 de março de 1911, Direção Geral da Instrução Primária, República Portuguesa

Decreto-lei n.º 1:941/1936, 11 de abril, República Portuguesa

Decreto-lei n.º 46/1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo), 14 de outubro, República Portuguesa

Citação:

Martins, A. S. (2017). Repertórios de cidadania: identidade, ideário, educação e mediatização. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Média e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 307-323). Braga: CECS.

ADELINA MOURA
adelina8@gmail.com
LABTE/UC

PROMOÇÃO DA LITERACIA DIGITAL ATRAVÉS DE DISPOSITIVOS MÓVEIS: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO PROFISSIONAL

RESUMO

Alguns professores continuam a argumentar sobre a influência negativa que os dispositivos móveis têm na concentração dos alunos. Porém há outros que encaram os desafios inerentes ao uso destas tecnologias e as integram nas práticas educativas, encontrando formas de apoiar e ampliar a aprendizagem dos alunos. A questão não é usar ou não usar as tecnologias dos alunos, mas como usá-las, que ferramentas e recursos devem ser aproveitados e quando. E se, efetivamente, os alunos têm nas mãos uma ferramenta pedagógica potente que a escola deve ter mais interesse em usar do que proibir? Na era digital, e com o uso generalizado dos *smartphones*, pelas gerações mais novas, é urgente criar estratégias pedagógicas e espaços de aprendizagens que misturem o desenvolvimento de competências curriculares e a utilização pedagógica destes dispositivos. A dispersão da atenção, o alheamento, a passividade e a adição tecnológica, de alguns alunos, levou-nos a conceber projetos e estratégias educativas para integrar estas tecnologias em atividades de aprendizagem significativa e desenvolvimento de competências de literacia digital móvel. Decorrentes destas práticas, apresentamos algumas das nossas experiências pedagógicas e dados relativos à percepção dos alunos face à integração dos seus dispositivos móveis como ferramentas de aprendizagem e apoio às atividades da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE

Literacia digital; dispositivos móveis; *mobile learning*; *Webquest*

INTRODUÇÃO

A evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o apogeu da internet e a rápida penetração social das tecnologias móveis levou a que, nos últimos anos, as gerações mais jovens passassem

rapidamente do computador para os dispositivos móveis, para uma conectividade contínua. Os telemóveis tradicionais têm evoluído de tal maneira que hoje os *smartphones* já são o principal dispositivo para navegar na *web*, comunicar e interagir nas redes sociais. A internet, os dispositivos móveis e as *apps* oferecem ferramentas para a ação coletiva, o trabalho colaborativo e a aprendizagem formal e informal. No entanto, para se aproveitar todo o seu potencial é preciso ter competências que permitam uma apropriação efetiva destas tecnologias. É por isso que se justifica continuar a falar em literacia digital móvel na população, em geral, e na escolar em particular.

A sala de aula está a ser alterada pelo uso de dispositivos móveis, mas de forma negativa. Sabemos que na maioria das escolas os dispositivos móveis dos alunos, em particular, os *smartphones*, estão proibidos, não se planeando a sua integração no plano de estudos. Isto leva a que se perca a oportunidade de ensinar os alunos a utilizá-los de forma responsável e produtiva. Em vez de proibir, o melhor é aceitar os desafios e aumentar a sensibilização dos alunos para utilizarem os seus dispositivos móveis em segurança. Deste modo, previne-se e evita-se possíveis perigos inerentes ao acesso livre às redes de comunicação e informação, bem como o uso abusivo e adição à internet (Unesco, 2014).

Para transformar as ameaças em oportunidades é preciso que as instituições educativas encontrem formas de desenvolver competências de literacia digital móvel nas atividades educativas, tornando o tempo passado na sala de aula mais produtivo. A dimensão ética da utilização tecnológica deve continuar presente na educação das gerações mais novas, pela urgência que há em estabelecer metas para a educação digital e educar para um uso consciente e responsável das tecnologias digitais. A validar esta necessidade está a iniciativa nacional para as competências digitais, Portugal IN-CoDe 2030¹, um programa para acelerar competências TIC, que tem como um dos seus objetivos o acesso de 90% da população à internet.

No sentido de ajudar a inclusão de tecnologias móveis na sala de aula, apresentamos algumas estratégias pedagógicas para integrar os dispositivos móveis dos alunos, como ferramentas de aprendizagem, e ajudá-los a alcançar níveis de literacia móvel que lhes permitam a apropriação de conhecimento, análise de conteúdo e capacidade crítica para a tomada de decisão pessoal e social. Para promover o uso seguro, responsável e saudável dos dispositivos móveis, desenvolvemos alguns projetos e estratégias, que descreveremos neste texto, sustentados na metodologia de aprendizagem baseada em projetos (PBL).

¹ Retirado de <http://incode2030.pt/>

SERÁ QUE OS MAIS JOVENS DOMINAM AS TECNOLOGIAS NATURALMENTE?

Nos últimos anos, estudos sobre *mobile learning* (Moura, 2010; Yarmey, 2011) têm verificado que nem todos os alunos apresentam proficiência no uso eficiente das tecnologias digitais. Kirschner e Van Merriënboer (2013) discutem três mitos modernos da Educação, na tentativa de encontrar a essência do processo de ensino e aprendizagem. Na sua análise partem dos seguintes pontos: i) os alunos enquanto nativos digitais são vistos como uma geração que sabe por natureza como aprender com os novos meios de comunicação e para os quais os “velhos” meios e métodos utilizados no processo de ensino/aprendizagem deixam de funcionar; ii) a crença de que os alunos têm estilos de aprendizagem específicos e que a educação deve ser individualizada e adaptada ao estilo preferido do aluno; iii) os alunos devem ser vistos como autoeducadores com o máximo de controlo sobre o que estão a aprender e a sua trajetória de aprendizagem.

Relativamente ao primeiro mito, estes autores fazem o levantamento de diferentes estudos que mostram que os alunos não possuem um conhecimento profundo das tecnologias, limitando-se o seu uso a funções básicas, desconhecendo como a tecnologia pode ajudar na aprendizagem e na resolução de problemas. Por outro lado, também desmistificam a ideia de que esta geração de alunos seja multitarefas (*multitaskers*), conseguindo fazer várias coisas ao mesmo tempo sem perder eficácia e eficiência. Para eles a multitarefa prejudica a concentração, o raciocínio complexo e a tomada de decisão, como demonstrado em vários estudos.

O segundo mito é desmontado por considerarem que muitas pessoas não apresentam apenas um estilo de aprendizagem único. Consideram que há tantos estilos diferentes que não parece correto ligar alunos específicos a estilos particulares, porque as pessoas são diferentes umas das outras, em muitas dimensões e graus, o que torna totalmente impraticável levar estas diferenças em conta na educação. Consideram também que não há evidências científicas de que aprendentes com diferentes estilos de aprendizagem devem ser ensinados com diferentes métodos pedagógicos. Será mais frutuoso o foco no que os aprendentes têm em comum, do que na miríade de estilos de aprendizagem. No entanto, devem ser identificadas as diferenças que realmente interessam na educação, para desenhar estratégias de aprendizagem que sejam realizáveis.

Relativamente ao terceiro mito, estes autores consideram que embora se julgue que os alunos sejam competentes na resolução de problemas, com base em informação, isso não acontece. Porque pesquisar, encontrar e processar informação é um processo cognitivo complexo que requer a

identificação da necessidade de informação, localização das fontes de informação, extração e organização de informação relevante de cada fonte, sintetizar a informação de várias fontes e os alunos não são utilizadores astutos da internet. Por isto mesmo, os autores consideram que os alunos têm de aprender na escola a resolver problemas com base na pesquisa de informação, pesquisa transferível e avaliação de estratégias. Isto deita por terra a ideia de que como está tudo na Web não é preciso ensinar aos alunos a fazer isso. Não é pelo facto dos alunos usarem dispositivos móveis e serem chamados “nativos digitais” não faz deles bons utilizadores dos média que têm à sua disposição.

Este problema de literacia digital derruba o mito de que o aluno tem capacidade para controlar a sua própria aprendizagem. Estes autores mostram estudos em que isso não acontece, pois nem todos os alunos preferem ou beneficiam do controlo próprio das tarefas escolares. Muitas vezes os alunos escolhem o que preferem, mas nem sempre o que preferem pode ser o melhor para eles. Outras vezes, os alunos evidenciam mais frustrações, em virtude de terem grande variedade de opções de escolha, do que se tivessem um número limitado de opções. Estes autores recomendam limitar o controlo dos alunos ao seu nível de desenvolvimento, fornecendo alguma autonomia, em vez de autonomia total. Consideram que apesar destes mitos estarem disseminados, não há evidências científicas que os suportem. Realmente os alunos não são os melhores gestores da sua aprendizagem, no que respeita a navegar através de meios digitais, escolherem a melhor forma de estudar e aprender, ou obter informação útil na internet. O importante é encontrar o que funciona e refletir sobre o que não funciona em determinadas condições, porque em educação não existe um método único, dada a complexidade do campo educativo.

Ainda sobre o primeiro mito, Lluna & Garcia (2017), na parte introdutória do livro, defendem que os “nativos digitais” não existem. Para estes autores, é errado considerar que as gerações nascidas em meados dos anos noventa sejam competentes no uso da tecnologia, pelo simples facto de terem nascido com ela, e que de forma inata saibam fazer um uso correto destas ferramentas. Na opinião destes autores, os jovens estão mais verdes no uso das TIC do que se possa pensar. Por exemplo, estas gerações desconhecem os seus direitos e deveres na era digital e, provavelmente, nem se dão conta de que isto existe. Pior ainda, quando se fala da falta de critério no momento de pesquisar informação na internet, ficam-se pelo primeiro resultado que aparece, sem refletirem sobre a origem, credibilidade ou intenção dessa informação, sem qualquer preocupação em procurar

outro ponto de vista. Segundo estes autores, a Educação para os Média deve começar em casa e não se esperar que a aquisição de competências digitais seja apenas da responsabilidade da escola.

LITERACIA DIGITAL E DISPOSITIVOS MÓVEIS: COMPETÊNCIAS PARA A ERA DIGITAL MÓVEL

A literacia é um direito humano essencial para a aprendizagem ao longo da vida e mudança social. A questão não é tanto o que a alfabetização digital pode fazer pelas pessoas, mas o que elas podem fazer com ela. A forma como a literacia é adquirida e usada vai determinar o valor para o indivíduo. A literacia não é apenas um objetivo em si, mas também um processo contínuo de aprendizagem de habilidades e práticas através das quais as pessoas podem melhorar as suas vidas (Unesco, 2015). O aparecimento dos *smartphones*, com capacidade de acesso à internet, ajudou a mudar a forma como os jovens usam a tecnologia, sendo necessário estudos para compreender como aplicam habilidades de literacia digital quando manejam os seus dispositivos móveis. Tornarão os *smartphones* mais fácil a pesquisa e seleção de informação ou criarão barreiras à pesquisa e uso efetivo da informação? O que significa ser bom a usar os dispositivos móveis?

Siemens (2006, p. 113) enumera diversas competências genéricas necessárias para uma correta literacia digital, julgadas fundamentais para serem trabalhadas em contexto educativo:

- permanecer centrado nas tarefas importantes enquanto se está submetido a distrações (fixação);
- extração e gestão de elementos importantes entre o fluxo constante de conhecimento (filtro);
- criação de redes para permanecer informado (conexão);
- compreensão do significado e o seu impacto noutros conhecimentos prévios (criar e obter significado);
- determinação do valor dos conhecimentos e a garantia de autenticidade (valorização e validação);
- validação das pessoas e ideias dentro de um contexto apropriado (alteração dos processos de validação);
- pensamento crítico e criativo;

- reconhecimento e padrões;
- navegar entre repositórios, gente, tecnologia e ideias, enquanto se mantém constante a consecução dos fins previstos;
- equilíbrio entre o que se conhece e o desconhecido (aceitação da incerteza);
- compreensão da importância do contexto, como um continuum onde se desenvolve a ação (contextualização).

Depreende-se que as competências supõem valores, atitudes e motivações, acrescidas de conhecimentos, habilidades e destrezas. Numa época em que proliferam as tecnologias móveis, quais são então as competências para uma aprendizagem ubíqua e móvel? Para além das competências apresentadas antes, Jörissen (2011) (citado em Sevillano García, 2015) formula oito campos de competências que devem adquirir os jovens em relação aos dispositivos móveis: fortalecimento do potencial criativo; competências para saber informar-se; capacidade para saber proteger os seus dados; conhecimento dos interesses dos que oferecem os seus dados em rede; domínio do âmbito legal sobre direitos de autor; preservar-se do excessivo uso de dispositivos móveis; formação em relação a futuras evoluções; competência para saber participar.

As competências exigidas à escola, pela sociedade atual, têm características que as distinguem das competências disciplinares tradicionais, nomeadamente: (a) a sua natureza transversal, cobrindo mais do que um domínio; (b) o seu carácter multidimensional, incorporando saberes, aptidões, atitudes e valores; e (c) a sua capacidade para induzirem comportamentos de ordem superior quando aplicadas à resolução de problemas em situações complexas ou de elevada incerteza². Ter consciência desta transversalidade das competências a desenvolver pela escola é ajudar a preparar os alunos para um mundo em constante mudança, complexo e indeterminista, em que terão de se integrar, diferenciar, afirmar-se e encontrar a sua plena realização. Por este motivo, Hanbidge, Sanderson e Tin (2015) consideram que a literacia informacional deve fazer parte do currículo escolar.

² Retirado de <https://medium.com/@adfig/que-compet%C3%A2ncias-para-as-novas-gera%C3%A7%C3%B5es-ii-eoof41e16b2#.pazqdsaa>

CONTEXTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com a proliferação das tecnologias móveis, os papéis do professor e do aluno na educação são alterados profundamente, passando o aluno a estar mais ativo no seu processo de aprendizagem e o professor como facilitador das aprendizagens. Esta mudança de paradigma exige metodologias mais consentâneas com as necessidades da sociedade digital. Para as abordagens construtivistas, o conhecimento é temporário, passível de ser desenvolvido, mediado cultural e socialmente e a aprendizagem é vista como um processo que regula o conflito entre os conhecimentos prévios e os que o indivíduo vai adquirindo (Fosnot, 1996). Esta corrente apoia um sistema de ensino baseado no desenvolvimento de competências, que ajudam a preparar os alunos para os desafios do mundo laboral. Ora o uso de tecnologias digitais tem um papel relevante, por exigir ao aluno uma atitude dinâmica no processo de aprendizagem. É neste contexto que se inserem as estratégias pedagógicas que desenvolvemos com os nossos alunos, para promover a literacia digital apoiada por dispositivos móveis dos alunos (BYOD, acrónimo da expressão inglesa *Bring your own devices*). A sua concretização permitiu-nos apurar da necessidade que os alunos têm de melhorar a sua capacidade de uso eficiente de ferramentas digitais móveis, no sentido de se tornarem cidadãos plenos na sociedade do conhecimento.

As atividades que descrevemos a seguir foram desenvolvidas no ano letivo 2016/2017 e apoiadas pelos dispositivos móveis dos alunos e por um blogue³. Estas realizaram-se em duas das nossas turmas (37 alunos) do 11.º ano do ensino profissional (16-19 anos), na disciplina de Português, na Escola Secundária Carlos Amarante. Para conhecer o perfil tecnológico dos alunos e a sua perceção sobre o uso de dispositivos móveis (*smartphones* e *tablets*) como ferramentas de aprendizagem, no início do ano letivo, procedemos ao levantamento de dados, através de um questionário anónimo online (Google Formulário). Do levantamento dos dados verificamos que a maioria dos alunos possui um dispositivo com ecrã de 5 polegadas, e alguns com 6, o que facilita a navegação. Para os alunos com dispositivos mais antigos disponibilizamos os tablets da escola (iOS e Android).

Quanto à posse de dispositivos móveis, 31 alunos possuem um *smartphone*, 19 um *tablet* e 32 um computador portátil. De referir também que 23 dos alunos possuem dados móveis próprios. Relativamente às redes sociais mais usadas, 34 alunos usam o Facebook, 32 o Instagram, 17 o Snapchat, 15 o Whatsapp e 10 alunos usam o Twitter. As funções e serviços

³ Retirado de <http://11esca.blogspot.pt/>

dos dispositivos móveis que os alunos mais usam são as redes sociais, os jogos e os serviços de comunicação, condizentes com os resultados de Yarmey (2011). Para 32 dos alunos os dispositivos móveis devem ser permitidos na sala de aula.

Relativamente aos níveis de literacia digital colocamos duas questões cujos resultados apresentamos a seguir.

1. Costumo contrastar as fontes quando pesquiso informação

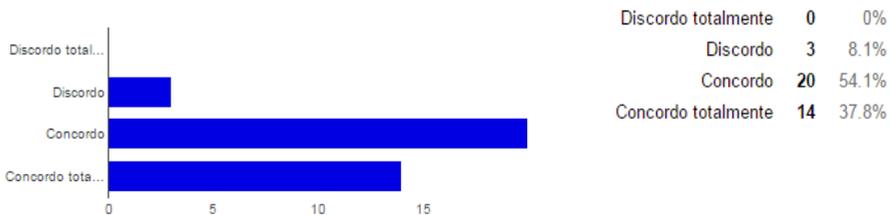


Gráfico 1: Literacia informacional – contrastar fontes de informação (n=37)

A grande maioria dos alunos (34 alunos) afirma ter por hábito contrastar as fontes de informação quando pesquisa na *web* (Gráfico 1).

2. Confo em tudo o que se publica na internet

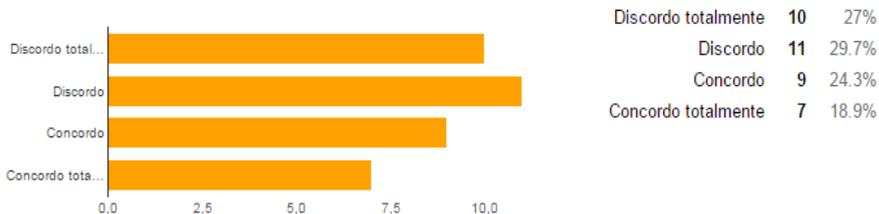


Gráfico 2: Literacia informacional: fiabilidade das fontes de informação (n=37)

Não obstante os dados recolhidos serem positivos relativamente aos comportamentos digitais, ainda há alunos que não contrastam as fontes e confiam em tudo o que se publica na internet, como nos mostra o Gráfico 2. Partindo destes dados, desenvolvemos com os alunos algumas estratégias de aprendizagem com o propósito de trabalhar, entre outras competências, as múltiplas literacias, através de textos multimodais.

Por exemplo, para celebrar o dia da Internet Segura, discutimos alguns vídeos e criamos um jogo com a ferramenta Kahoot⁴, motivando os alunos para o uso pedagógico dos seus *smartphones* e à reflexão sobre diversas questões relacionadas com a segurança digital, tendo em atenção as competências referidas na literatura. Esta foi também uma forma de gamificar (usar elementos motivacionais dos jogos) as atividades letivas, melhorando aspetos pedagógicos da aula. A grande maioria dos alunos disse que tomou consciência da importância da segurança na internet ao realizar o jogo no Kahoot.

Por questões de espaço, apenas apresentamos o projeto Eathink e uma estratégia de aprendizagem baseada numa *Webquest*. Para o projeto EAThink⁵, os alunos pesquisaram informação na *web* sobre os temas escolhidos pelo grupo, usando os seus *smartphones*, partindo do que aprenderam sobre literacia digital na aula⁶. A principal tarefa deste projeto era a criação de um anúncio publicitário de 30 segundos, para submeter a concurso. Para recolha de informação partilhada e contraste de fontes usaram a ferramenta MeetingWords (ferramenta colaborativa) e para realização dos vídeos usaram ferramentas de edição para computador e dispositivos móveis: Plotagon, Powtoon, Kozia e Animoto. Este projeto revelou-se bastante profícuo para trabalhar competências digitais, literacia móvel e produção textual e os alunos envolveram-se ativamente nas atividades.

A *Webquest*, como metodologia para a literacia digital, serviu para o estudo de Fernando Pessoa. Propusemos aos alunos a realização de uma *Webquest*⁷, por ser uma metodologia de pesquisa na *web* que estimula a literacia informacional e o pensamento crítico. Este modelo é simples e rico para dimensionar usos educacionais da internet. Os alunos, em grupo, usaram os seus dispositivos móveis e o computador para recolha de informação e resolução das tarefas. Cada grupo (três elementos) tinha quatro tópicos curriculares a desenvolver, sendo um para cada aluno e um tópico para todos. O produto final deveria ser realizado com as ferramentas Prezi e Emaze ou outra ferramenta que os alunos quisessem.

No final desta atividade foram recolhidos dados através de um questionário respondido *online* (Google Formulário), sobre a metodologia, o uso de tecnologias digitais e o contraste de fontes de informação (Tabela 1). Com os dados recolhidos, verificamos que foi a primeira vez que os alunos

⁴ Retirado de <http://11esca.blogspot.pt/2017/03/seguranca-na-internet.html>

⁵ Retirado de <http://eathink2015.org/pt/>

⁶ Retirado de <http://1oesca.blogspot.pt/2017/01/literacia-informacional-e-digital.html>

⁷ Retirado de <https://sites.google.com/view/wqfpessoa/p%C3%A1gina-inicial>

aprenderam assuntos curriculares através de uma *Webquest*, nenhum aluno conhecia a ferramenta Emaze e apenas cinco alunos sabiam usar o Prezi.

ITENS	CONCORDO	INDECISO	DISCORDO
	F	F	F
Gostei de desenvolver a <i>Webquest</i> sobre Fernando Pessoa.	37	0	0
Ter aprendido as matérias da aula através da <i>Webquest</i> foi muito interessante.	37	0	0
As tarefas propostas eram desafiantes.	35	0	2
Esta metodologia desafia mais os alunos para aprenderem autonomamente.	36	0	1
Usar tecnologias móveis nas aulas ajudou na minha aprendizagem.	35	0	2
Ter de pesquisar ajudou-me a contrastar as fontes.	37	0	0
Com esta metodologia desenvolvi competência de literacia digital.	36	0	1

Tabela 1: Perceção dos alunos sobre o uso da *Webquest* (n=37)

Relativamente à metodologia aplicada, a totalidade dos alunos gostou de desenvolver a *Webquest* e considerou ter sido interessante aprender as matérias da aula através desta estratégia. As tarefas foram consideradas desafiantes para 35 alunos e o mesmo número de alunos considerou que usar tecnologias móveis nas aulas ajudou na aprendizagem. Para 36 alunos esta metodologia propiciou a aprendizagem autónoma e ajudou a desenvolver competências de literacia digital. No que respeita o desenvolvimento de competências de literacia, a totalidade dos alunos considerou que pesquisar na *web* para realizar as tarefas ajudou a contrastar as fontes.

Os comentários dos alunos, sobre as atividades realizadas nas aulas de Português com dispositivos móveis, são muito positivos, como se pode verificar:

- “Ajudam na compreensão da matéria facilitando a pesquisa necessária”. (A04)
- “Tornam as aulas mais interessantes e aprendemos mais”. (A13)
- “Nas aulas de Português deste ano sinto que aprendi mais, que decorei mais aquilo que precisava, que melhorou a minha atenção nas aulas”. (A17)

- “São muito cativantes e ajudam a aprender”. (A20)
- “É uma aprendizagem diferente mas eficaz”. (A34)

Os dados recolhidos e as observações realizadas mostram que os alunos consideraram positivas as várias atividades realizadas com dispositivos móveis, pois facilitaram a aprendizagem de diferentes competências de literacia digital e informacional, nomeadamente quando realizaram as atividades de pesquisa para criar os vídeos e as apresentações. Também sentiram que tiveram novas oportunidades para aprender diferentes competências, sentindo-se confortável com o *mobile learning*, apesar de algumas limitações dos *smartphones* e de alguns problemas com o acesso à internet. Estes dados levam-nos a acreditar que aprender com tecnologias ajuda todos os alunos, mas sobretudo este grupo que apresenta características específicas. Reconhecemos que a aprendizagem mediada por tecnologias digitais ajuda a promover melhorias na aprendizagem como um todo.

CONCLUSÃO

Na era da informação digital são muitos os desafios e problemas que enfrentamos. O importante é ir estudando e analisando práticas educacionais que nos permitam ir encontrando respostas adequadas às diferentes situações. Por isso, consideramos relevante que os alunos se apropriem de estratégias e domínio dos instrumentos de acesso à informação, para uma utilização autónoma e criteriosa dos média digitais. Os dados que vamos recolhendo reforçam a convicção de que tanto alunos como professores precisam de desenvolver diferentes competências digitais para tirar o máximo partido das tecnologias do nosso tempo e as utilizar convenientemente.

Embora a utilização de tecnologias móveis para desenvolver competências de literacia informacional seja escassa, é importante apostar nestas práticas em diferentes níveis de ensino e programas curriculares. Os resultados refletem uma lacuna relativa à literacia digital entre o que professores querem para os seus alunos e a realidade prática. Julgamos que nada do que pertence ao mundo dos alunos deveria ser estranho à escola.

Com estas estratégias, ajudamos os alunos a desenvolver competências digitais, linguísticas e aprender a aprender. Além disso, proporcionamos o trabalho cooperativo, colaborativo e a participação responsável, com aceitação das diferenças, o respeito e a tolerância. E claro, estas experiências foram o pretexto para a integração e maximização dos dispositivos

móveis dos alunos não como um fim, mas como ferramentas de aprendizagem. Os alunos apreciaram o facto de que, normalmente, têm vindo a usar a internet como consumidores, mas agora também como produtores e criadores de conteúdos, em vídeo, áudio e apresentações digitais.

Para que a integração de tecnologias na aula tenha sucesso, é preciso uma boa conciliação entre pedagogia e tecnologia. O importante é encontrar soluções para a integração dos dispositivos móveis dos alunos em vez de os banir. Por isso, não abdicamos de inovar, em busca das melhores estratégias pedagógicas para adequar o ensino às necessidades e preferências dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação – Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hanbidge, A. S.; Sanderson, N. & Tin, T. (2015). Using mobile technology to enhance undergraduate student digital information literacy skills: A Canadian case study. *The IAFOR Journal of Education*, 3 [Special Edition], 108-121.
- Kirschner, P. A. & Van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169-183.
- Lluna, S. & Garcia, J. P. (2017). Introducción. In S. Lluna & J. Pedreira «Wicho» (Eds.), *Los nativos digitales no existen: Cómo educar a tus hijos para un mundo digital* (pp. 27-31). Barcelona: Deusto.
- Moura, A. (2010). *Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso em Contexto Educativo*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13183>
- Sevillano García, M. L. (2015). El contexto socioeducativo de la ubicuidad y la movilidad. In E. Vázquez-Cano & M. L. Sevillano García (Eds.), *Dispositivos digitales móviles en Educación* (pp. 17-38). Madrid: Narcea.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. [eBook]. Retirado de http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf
- Unesco (2014). Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel. Unesco Publications: Paris. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>

Unesco (2015). *Mobile Phones & Literacy Empowerment in Women's Hands A Cross-Case Analysis of Nine Experiences*. Unesco/ED SECTOR: Paris. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234325E.pdf>

Yarmey, K. (2011). Student information literacy in the mobile environment. *Educause Quarterly*, 34(1). Retirado de <http://www.educause.edu/ero/article/student-information-literacy-mobile-environment>

Citação:

Moura, A. (2017). Promoção da literacia digital através de dispositivos móveis: experiências pedagógicas no ensino profissional. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 324-336). Braga: CECS.

MARISA MOURÃO

marisavmourao@gmail.com

UNIVERSIDADE DO MINHO

A RÁDIO NA VIDA DOS ADOLESCENTES: A RELAÇÃO COM O MEIO E O INTERESSE POR PROJETOS DE RÁDIO EM CONTEXTO ESCOLAR

RESUMO

Apesar de no âmbito da educação para os média serem escassos os estudos centrados na rádio, o potencial educativo do meio e a facilidade de uso em contexto escolar são indícios do seu potencial na promoção da literacia mediática. Contudo, antes de implementar um projeto com este fim, foi necessário conhecer o quadro das práticas e das preferências dos adolescentes em relação à rádio, as perceções e o nível de proximidade com o meio, bem como o interesse por projetos de rádio em contexto escolar. Para isso, foi aplicado um questionário a 229 alunos do 3.º ciclo do ensino básico. Os resultados permitem concluir que a rádio faz parte das rotinas diárias da grande maioria dos adolescentes inquiridos, sendo frequente a audição no carro, de manhã e com os pais. A música ocupa um lugar de destaque nesta relação e a visão do meio é maioritariamente positiva. Além disso, há um interesse considerável por projetos de rádio em contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE

Rádio; rádio na escola; adolescentes

NOTA INTRODUTÓRIA

Por um lado, a rádio sempre teve um importante papel na educação (Bonixe, 2015). Por outro, a internet traz a facilidade técnica para que o ouvinte se torne em abastecedor, tal como idealizava Brecht (2005), o que acaba por favorecer o desenvolvimento de projetos em contexto escolar.

Para abordarmos esta questão, tendo em conta o pioneirismo de Brecht, é forçoso recuarmos 85 anos. Num texto originalmente publicado em 1932, o dramaturgo alemão já vislumbrava o potencial social da rádio,

defendendo a necessidade de a converter “de aparelho de distribuição em aparelho de comunicação” (Brecht, 2005, p. 42). De acordo com o teórico,

o rádio seria o mais fabuloso meio de comunicação imaginável na vida pública, um fantástico sistema de canalização. Isto é, seria se não somente fosse capaz de emitir, como também de receber; portanto, se conseguisse não apenas se fazer escutar pelo ouvinte, mas também pôr-se em comunicação com ele. (Brecht, 2005, p. 42)

Ou seja, a rádio precisava de constituir os ouvintes em abastecedores (Brecht, 2005), abrir-se à participação do público. E é com a transição da rádio para a internet que surgem novas condições para permitir que o sonho de Brecht (2005) se torne real. Afinal, em termos técnicos, é ainda mais fácil criar uma *webrádio* e esta tem a “vantagem de poder tornar a sua escuta universal e não apenas limitada aos muros dos estabelecimentos de ensino” (Bonixe, 2015, p. 151).

Perante o potencial educativo da rádio e a facilidade de uso em contexto escolar, encontramos, então, indícios do seu potencial na promoção da literacia mediática, principalmente se tivermos em conta a importância da produção de conteúdos para o desenvolvimento de competências neste âmbito.

A literacia mediática é a “capacidade de aceder, analisar, avaliar e criar mensagens através de variados contextos” (Livingstone, 2004, p. 18). A educação para os média é o processo pedagógico necessário para a promover (Jacquinot-Delaunay, Carlsson, Tayie & Pérez Tornero, 2008) e a escola é, geralmente, o contexto mais apontado para o desenvolvimento de competências neste âmbito (Pinto, Pereira, Pereira & Ferreira, 2011). Relativamente a este contexto, em 2014, deu-se um importante avanço. Foi aprovado o *Referencial de Educação para os Média para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*, que também abarca a aproximação dos estudantes ao universo radiofónico (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo & Guedes, 2014).

O potencial da rádio na promoção da literacia mediática já podia ser vislumbrado antes da educação para os média ser denominada assim, pelo que podemos encontrar trabalhos sobre o tema que não incluem esta designação (Allen, 1941, por exemplo). Além disso, atualmente, também encontramos projetos que nos permitem vislumbrar este potencial, como, por exemplo, a Rádio Vale do Tamel, em Barcelos (Diegues, 2016). Ainda assim, este meio tem sido aparentemente menosprezado no campo da educação para os média (Bonixe, 2015; Cordeiro, 2015).

Neste sentido, foi desenvolvido um projeto de investigação-ação que olha para o potencial da rádio na promoção da literacia mediática em contexto escolar. No entanto, antes de partir para a ação, era necessário saber se os adolescentes teriam interesse em acolher projetos de rádio na escola e conhecer a sua relação com o meio. Assim, o presente trabalho apresenta de forma sucinta os principais resultados da primeira fase deste projeto – o diagnóstico –, à qual se seguiu desenvolvimento de um *ateliê* de comunicação radiofónica.

A RELAÇÃO DO PÚBLICO INFANTOJUVENIL COM A RÁDIO

Em Portugal, são escassos os dados sobre a relação dos mais novos com a rádio. O Bareme Rádio da Marktest apenas considera os ouvintes com 15 ou mais anos de idade e não existem estudos de grandes dimensões centrados numa população mais jovem. Este facto não é exclusivo deste país. Aliás, Balsebre, Perona, Fajula e Barbeito (2011), olhando para um cenário mais global, concluíram que a maioria dos estudos sobre as crianças e os *mass media* se foca em meios visuais e que os que se centram na rádio cedem a perspetivas predominantemente educativas. Ainda assim, é possível encontrar algumas pistas sobre esta temática.

O afastamento do público mais jovem da rádio é visível a partir de diversos estudos (por exemplo McClung, Pompper & Kinnally, 2007; Meneses, 2011a; Meneses, 2015). Em Portugal, segundo Cardoso, Espanha, Lapa e Araújo (2009), em 2008, apenas 34,8% das crianças, dos oito aos 18 anos, não costumavam ouvir rádio, porém, este tempo de consumo era, em termos médios, menor do que o passado na internet ou a ver televisão. Além disso, quando questionadas sobre que atividade seria mais difícil deixarem de fazer, apenas 2,2% referiram “ouvir rádio”.

A verdade é que a rádio parece ter perdido o papel hegemónico na sonorização das nossas vidas, competindo, atualmente, com outros aparelhos que permitem controlar o consumo sonoro, o que afeta sobretudo a rádio musical. Aliás, de acordo com os estudos de Ferguson, Greer e Reardon (2007) e de Albarran et al. (2007), os jovens preferem os leitores MP3 à rádio.

Segundo Gutiérrez, Ribes e Monclús (2011, p. 328), “o consumo musical dos jovens rege-se pela satisfação imediata, quer dizer, o que querem ouvir, quando e donde desejam”, o que coloca a rádio em desvantagem. Contudo, estes autores também verificaram que a música é uma das coisas que os jovens mais gostam na rádio. Meneses (2011b) refere, inclusive,

que é por causa da música que, pelo menos, nas últimas quatro décadas, a rádio e os jovens têm tido uma relação muito forte. No entanto, segundo o investigador, este também é o público que mais se tem afastado da rádio musical, porque é o que mais explora os novos dispositivos.

No que diz respeito à população fora do sistema de medição, é em Espanha que encontramos um estudo ao qual importa dedicar particular atenção. A partir de uma amostra de 212 alunos de cinco escolas da área metropolitana de Barcelona, 120 com oito e nove anos e os restantes com 12 e 13, Balsebre et al. (2011) verificaram que todas as crianças estavam familiarizadas com a rádio e que, no geral, tinham uma visão positiva do meio, sendo que apenas 36% disseram não gostar de rádio. Relativamente aos hábitos de consumo, 61% da amostra declarou ouvir regularmente e a maioria declarou fazê-lo na companhia dos pais ou de outros familiares. As viagens de carro são um momento privilegiado para o consumo radiofónico e a música é o conteúdo favorito das crianças inquiridas. Estes resultados não são muito distintos dos provenientes de outros estudos que olham para um público jovem, mas com idades distintas das dos indivíduos pertencentes à amostra deste.

Em Portugal, Weigelt (2015) inquiriu 80 estudantes entre os 15 e os 18 anos e concluiu que a maioria usa o rádio do carro para este consumo. A partir de duas pequenas experiências, Bonixe (2015) também observou que esta era uma prática frequente entre as crianças do pré-escolar. Ribeiro e Santos (2015) averiguaram o mesmo relativamente aos alunos do 1.º ao 4.º ano durante uma pequena atividade desenvolvida numa escola.

Relativamente às preferências, também outros estudos revelam que entre o público jovem há claramente uma preferência pela música (Cardoso & Rocha, 2011; Magnoni & Miranda, 2015; Weigelt, 2015), seguida pelas notícias e humor (Magnoni & Miranda, 2015) ou pelas notícias e desporto (Weigelt, 2015). Entre as crianças do 1.º ao 4.º ano, Ribeiro e Santos (2015) verificaram que há um consumo mais frequente de conteúdos musicais e humorísticos como *Mixórdia de Temáticas* e *O Homem que Mordeu o Cão*, emitidos pela Rádio Comercial, de segunda a sexta-feira, às 8h15 e 9h50, respetivamente.

Este tipo de consumo pode ser associado às funções atribuídas à rádio por jovens dos 11 aos 19 anos, entre as quais se destaca o entretenimento, seguido pelo escape, utilidade social, passar o tempo e, por último, fornecer informação (McClung et al., 2007).

METODOLOGIA

Tendo em conta a escassez de dados sobre a relação dos adolescentes com a rádio e a necessidade de conhecer o interesse dos estudantes por projetos de rádio, optou-se, então, por aplicar um questionário *online* às 14 turmas do 3.º ciclo do ensino básico da Escola Básica e Secundária de Muralhas do Minho, em Valença (distrito de Viana do Castelo). Para a seleção recorreu-se a uma amostragem por casos típicos (não-probabilística). Esta opção valeu-se de um critério de conveniência: a proximidade geográfica.

Este questionário teve como objetivos traçar um quadro das práticas e das preferências dos adolescentes em relação à rádio, conhecer as perceções e o nível de proximidade com o meio, bem como o interesse em relação a uma experiência de rádio na escola. O seu preenchimento foi feito na presença da autora do presente estudo, durante as aulas de Educação para a Cidadania das diferentes turmas, em janeiro de 2017.

Como este procedimento depende da autorização dos encarregados de educação, da presença dos alunos na aula e do consentimento dos mesmos para a participação, a amostra do estudo não corresponde à totalidade de alunos da escola a frequentar o 3.º ciclo aquando da aplicação do questionário (292 estudantes). A amostra ficou reduzida a 229 alunos.

Tratando-se essencialmente de uma abordagem quantitativa, os dados provenientes do questionário foram tratados e analisados através do programa SPSS.

Como já referimos, este estudo corresponde à primeira fase de um projeto de investigação-ação.

BREVE CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Os 229 estudantes inquiridos têm entre 12 e 17 anos, sendo a média das idades 13,43. Como seria expectável, já que os inquiridos são alunos do 3.º ciclo, os jovens entre os 16 e 17 anos representam uma pequena parte da amostra (3,1%). Os diferentes anos de escolaridade estão representados de forma bastante equilibrada (32,3% dos inquiridos são do 7.º ano, 32,3% do 8.º e 35,4% do 9.º). Relativamente ao sexo, também há uma representação bastante equilibrada, sendo que 50,2% são do sexo masculino e 49,8% do feminino.

A RELAÇÃO COM A RÁDIO

Apenas 7,9% dos inquiridos afirmam não gostar de ouvir rádio. As razões apontadas estão frequentemente associadas à impossibilidade de escolher as músicas emitidas, o que coloca este meio em desvantagem face a outros dispositivos. Apesar de não ser nosso objetivo comparar o consumo feito através da rádio e de outros dispositivos, nem termos dados para tal, importa referir que estes resultados mostram que o consumo radiofónico se vê, por vezes, afetado pela existência de outras formas de consumo sonoro. Esta ideia é ilustrada por respostas como, por exemplo, “porque não gosto das músicas e prefiro baixar no telemóvel e ouvir lá”.

Por outro lado, entre os que gostam de rádio, o facto deste meio emitir música surge como a principal razão para tal, sendo que 53,2% dos adolescentes referem unicamente a música na resposta e 14,9% indicam esta e outro conteúdo (11,2% música e notícias, 3,2% música e jogos de futebol e 0,5% música e humor).

“Música” foi a palavra mais utilizada para definir rádio (21,8%), o que sublinha a sua importância na relação destes adolescentes com a rádio. Em segundo lugar ficou “divertida” (19,9%), seguida por “entretenimento” (14,7%), “fixe” (8,1%) e “informativa” (4,3%). Apesar de só a segunda palavra o exprimir diretamente, as primeiras quatro sugerem que o consumo é feito sobretudo numa lógica de entretenimento.

Entre as respostas contabilizadas para a análise, apenas 3,9% das palavras usadas podem ser consideradas de cariz negativo, o que indica que há uma visão maioritariamente positiva do meio.

Quanto aos hábitos de consumo, mais de metade dos inquiridos (58,5%) diz ouvir rádio todos os dias e apenas 2,2% referem nunca ouvir.

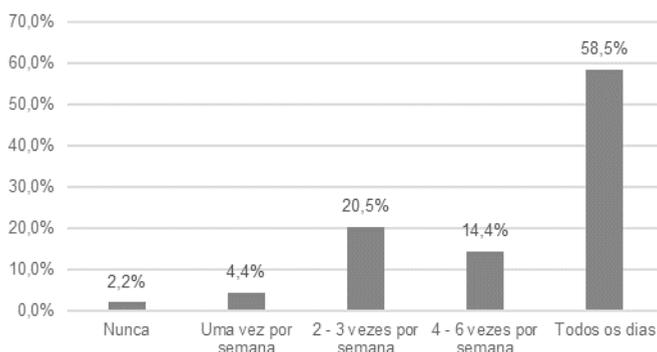


Gráfico 1: Em média, durante uma semana, quantas vezes ouvem rádio (N=229)

Na linha do que já haviam demonstrado estudos anteriores (Balsebre et al., 2011; Bonixe, 2015; Ribeiro & Santos, 2015; Weigelt, 2015), o carro é um elemento chave no consumo radiofónico destes adolescentes. O principal dispositivo utilizado pela maioria dos inquiridos é o rádio do carro (73,7%), seguido do telemóvel (19,2%). O uso dos restantes dispositivos enquanto primeira forma de acesso ao conteúdo radiofónico é bastante residual. O segundo dispositivo mais usado pela maioria dos inquiridos é o telemóvel (34,8%) e há uma percentagem considerável de adolescentes a usar apenas um dispositivo (25,9%).

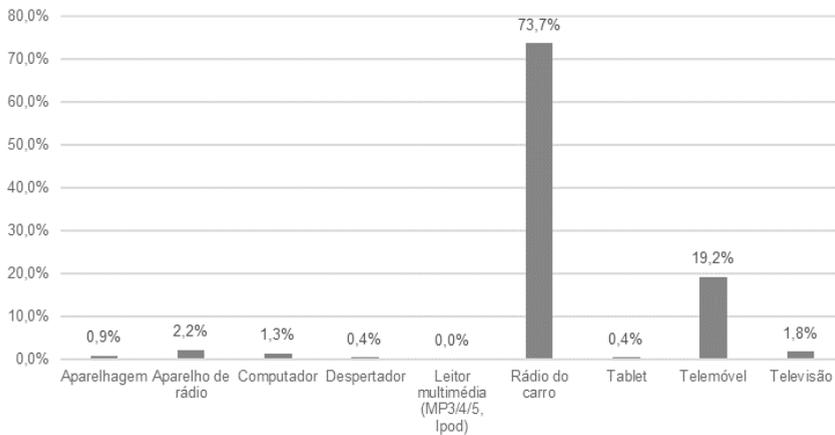


Gráfico 2: O dispositivo mais utilizado para ouvir rádio (N=224)

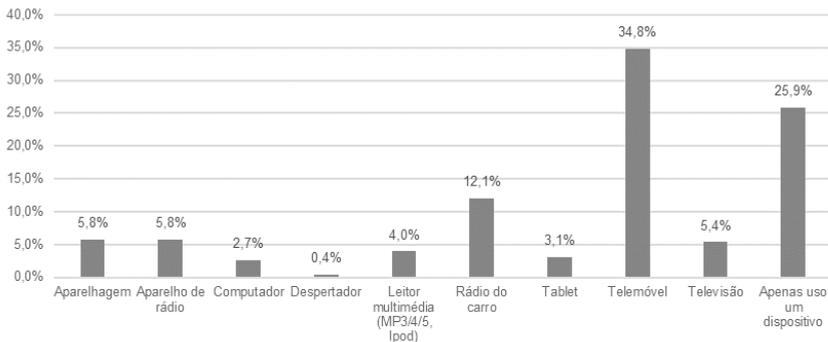


Gráfico 3: O segundo dispositivo mais utilizado para ouvir rádio (N=224)

O carro é um espaço privilegiado para a escuta, tal como seria de esperar tendo em conta o dispositivo mais usado para o consumo. Se olharmos para as situações em que os inquiridos dizem ouvir sempre rádio, “nos transportes públicos” é a segunda situação em destaque, apesar de o valor ser muito menor do que o relativo ao carro. Estes resultados sugerem que a escuta radiofónica acontece frequentemente em movimento.

	NUNCA	RARAMENTE	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
Em casa	21,4%	27,2%	26,3%	16,5%	8,5%
Na escola	54,9%	34,4%	8,5%	2,2%	0,0%
No carro	1,8%	4,5%	9,8%	19,2%	64,7%
Enquanto caminha	41,1%	24,1%	18,3%	11,2%	5,4%
Nos transportes públicos	37,1%	18,8%	19,2%	10,7%	14,3%
Noutra situação	96,0%	2,2%	0,4%	0,4%	0,9%

Tabela 1: Frequência de consumo radiofónico em distintas situações (N=224)

A manhã é o período do dia frequentemente referido como aquele em que ouvem rádio mais vezes (50,0%), seguido da tarde (38,8%), da noite (9,8%) e da hora de almoço (1,3%). Quase metade ouve rádio, na maioria das vezes, na companhia dos pais (48,7%) e há ainda uma percentagem considerável de adolescentes que costumam ouvir rádio sozinhos (23,2%).

A música é o conteúdo predileto e, se atentarmos nas percentagens relativas ao “sempre”, verificamos que o humor (12,1%) e o desporto (9,4%) ficam em segundo e terceiro lugar, respetivamente. Contudo, esses valores são muito inferiores aos relativos à música. Estes resultados são similares aos obtidos noutros estudos (Cardoso & Rocha, 2011; Magnoni & Miranda, 2015; Weigelt, 2015).

	NUNCA	RARAMENTE	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
Música	1,3%	2,2%	5,8%	23,2%	67,4%
Desporto	31,3%	20,5%	24,6%	14,3%	9,4%
Informação	23,2%	23,7%	27,7%	17,9%	7,6%
Humor	14,3%	18,8%	23,7%	31,3%	12,1%
Fóruns	57,1%	26,3%	10,7%	2,7%	3,1%

Previsão do tempo	22,8%	27,7%	23,2%	18,3%	8,0%
Informação de trânsito	30,4%	24,6%	25,0%	13,4%	6,7%
Outro	99,6%	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%

Tabela 2: Frequência de consumo radiofónico de distintos tipos de conteúdo (N=224)

Estes dados voltam a sublinhar a importância da música nesta relação do público mais jovem com a rádio. Além disso, voltam a dar indícios de que este consumo é feito sobretudo numa lógica de entretenimento. Esta ideia é ainda reforçada pela principal função que estes adolescentes atribuem à rádio. No entender de 41,5% dos inquiridos, a principal função do meio é entreter. Em segundo lugar fica a “difundir música” (27,1%) e em terceiro “informar” (25,8%).

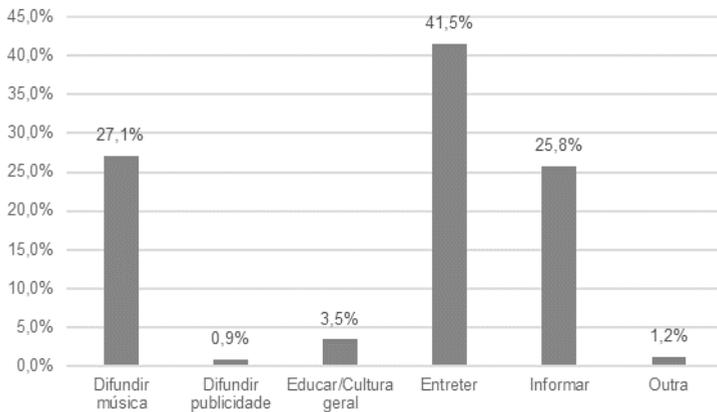


Gráfico 4: A principal função da rádio (N=229)

A RFM é a emissora favorita de 66,1% dos inquiridos que ouvem rádio e 25,4% preferem a Rádio Comercial. Parece, então, que os gostos destes adolescentes são semelhantes aos da faixa entre os 15 e os 24, já que, de acordo com a Marktest (2017), estas são as duas emissoras mais ouvidas por esta faixa populacional.

○ INTERESSE POR PROJETOS DE RÁDIO EM CONTEXTO ESCOLAR

No que diz respeito à rádio escolar, 36,7% dos adolescentes consideram que a sua principal função é informar. Em segundo lugar fica o “entretêr” (24,5%) e em terceiro “difundir música” (20,5%). Verifica-se aqui uma diferença entre as funções associadas à rádio e à rádio escolar, sendo que há um aumento das respostas relativas à função informativa e educativa. Outra diferença está no aumento de respostas na categoria “difundir publicidade”, o que não era expectável dada a dissonância desta função com a essência da rádio escolar.

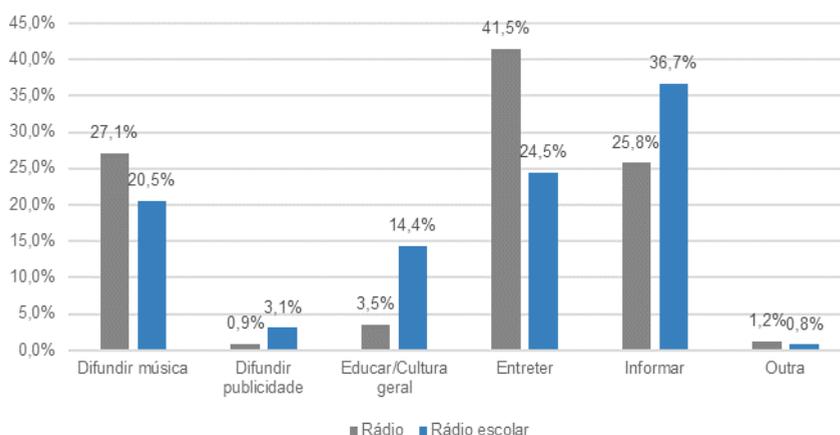


Gráfico 5: A principal função da rádio e da rádio escolar (N=229)

Contudo, apesar de “informar” ter um lugar de destaque, este resultado contrasta com os tipos de conteúdos que os estudantes gostavam que fossem emitidos numa rádio escolar, pois os conteúdos informativos não têm um lugar de especial destaque. A música é o conteúdo que mais adolescentes gostavam que fosse emitido (90,8%), o humor fica em segundo lugar (48,9%) e o desporto em terceiro (31,4%), o que sugere que gostavam que fossem emitidos aqueles conteúdos que mais ouvem na rádio. Esta contradição pode estar associada à diferença entre aquilo que entendem por rádio escolar e aquilo que preferiam que fosse, ou seja, “informar” pode ser a resposta que os adolescentes julgam ser a expectável.

A rádio na vida dos adolescentes: a relação com o meio e o interesse por projetos de rádio em contexto escolar

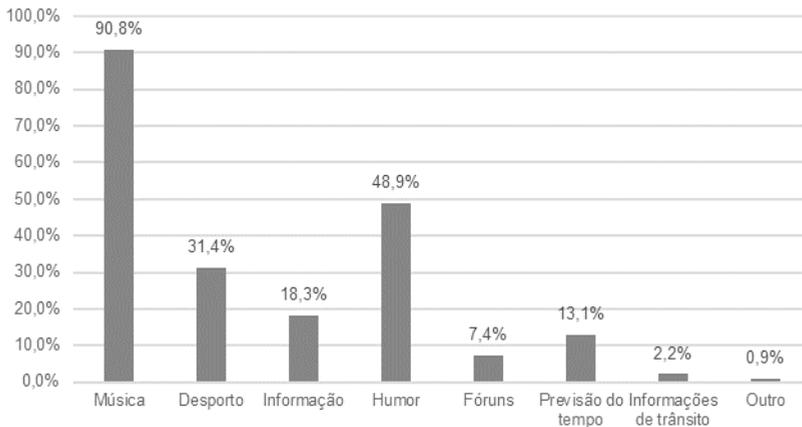


Gráfico 6: Conteúdos que gostavam que fossem emitidos se existisse uma rádio escolar (N=229)

Quanto à possível existência de uma rádio escolar, apenas 11,4% disseram que não gostavam ou detestavam. Além disso, é considerável o número de respostas afirmativas de maior intensidade (28,8% adoravam).

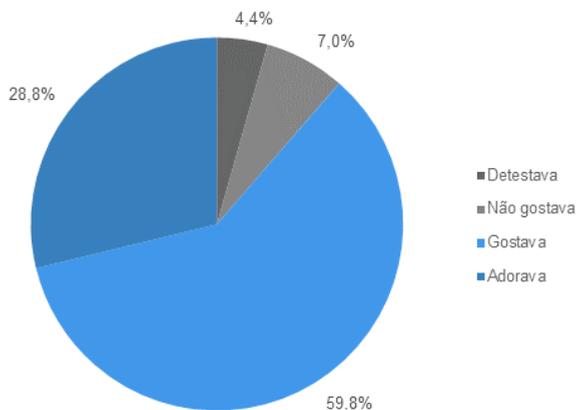


Gráfico 7: Opinião sobre a possível existência de uma rádio na escola (N=229)

Àqueles que disseram que gostavam ou adoravam ter uma rádio na escola foi ainda perguntado se gostariam de participar. Nesta pergunta, aumenta o número de respostas negativas. No entanto, ainda há um predomínio de respostas afirmativas. E, se olharmos para a totalidade da

amostra, verificamos que 51,9% dos alunos dizem que gostariam ou adorariam participar.

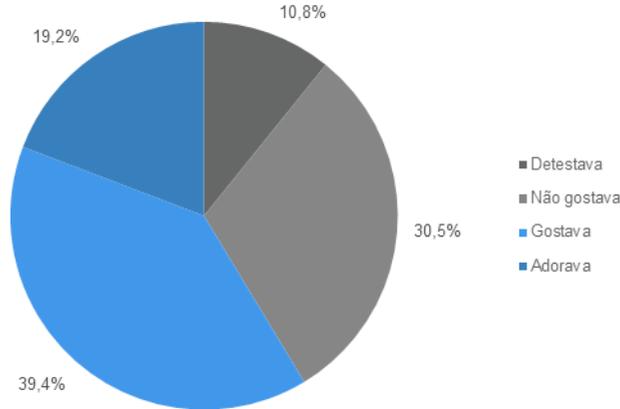


Gráfico 8: Opinião sobre a possível participação numa rádio na escola (N=203)

Entre as razões apontadas para dizerem que não gostavam ou detestavam, são comuns respostas relacionadas com o desconforto com a exposição (25 respondentes dizem que são tímidos ou que têm vergonha de falar em público). Contudo, essa é uma contrariedade e não uma limitação, podendo ser um elemento ultrapassável com a prática. Além disso, a participação numa rádio escolar não tem necessariamente que implicar uma exposição direta, já que, como referem Santos, Brites e Jorge (2016), “a rádio só na superfície é voz” (p. 133).

NOTAS FINAIS

A rádio faz parte do quotidiano da grande maioria dos adolescentes inquiridos, já que apenas 2,2% dizem nunca ouvir. É frequente estes adolescentes ouvirem rádio, as viagens de carro constituem-se enquanto situações privilegiadas para este consumo e é frequente ouvirem de manhã e com os pais. A visão do meio é maioritariamente positiva e a maioria gosta de ouvir rádio. A música é um elemento essencial nesta relação.

No que diz respeito aos projetos de rádio em contexto escolar, há um interesse considerável, sendo que mais de metade dos inquiridos dizem que gostavam ou adoravam participar numa rádio escolar.

Apesar de estarmos cientes de que os resultados obtidos neste estudo não podem ser extrapolados à população, acreditamos, contudo, que as conclusões obtidas dão indícios de que a rádio não é um meio a descurar no âmbito da educação para os média. Afinal, apesar de diversos estudos demonstrarem que o público mais jovem se tem vindo a afastar da rádio, a verdade é que, a rádio ainda tem lugar na vida destes adolescentes. E, além disso, como refere Rodero (1997), o fascínio por este meio também surge quando é oferecida a oportunidade de o conhecer.

Deste modo, acreditamos que a rádio pode ser uma poderosa aliada no campo da educação para os média, podendo ser um excelente meio para implementar o *Referencial de Educação para os Media* nas escolas. Foi precisamente com esta convicção que avançamos, então, para o desenvolvimento do *ateliê* de comunicação radiofónica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarran, A. B.; Anderson, T.; Garcia Bejar, L.; Bussart, A. L.; Daggett, E.; Gibson, S.; Gorman, M.; Greer, D.; Guo, M.; Horst, J. L.; Khalaf, T.; Lay, J. P.; McCracken, M.; Mott, B. & Way, H. (2007). "What Happened to our Audience?" Radio and New Technology Uses and Gratifications Among Young Adult Users. *Journal of Radio Studies*, 14(2), 92-101. doi: 10.1080/10955040701583171
- Allen, G. M. (1941). A Secondary-School Radio Workshop. *NASSP Bulletin*, 25(98), 49-52. doi: 10.1177/019263654102509808
- Balsebre, A.; Perona, J. J.; Fajula, A. & Barbeito, M. (2011). The Hidden Radio Audience in Spain: Study on Children's Relationship with the Radio. *Journal of Radio & Audio Media*, 18(2), 212-230. doi: 10.1080/19376529.2011.615778
- Bonixe, L. (2015). A rádio, o som e a infância—o relato de experiências de programas de rádio elaborados por crianças do pré-escolar. In M. J. Brites et al. (Eds.), *Metodologias Participativas: Os media e a educação* (pp. 149-157). Covilhã: LabCom Books. [eBook]. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/41822>
- Brecht, B. (2005). Teoria Do Rádio (1927-1932). In E. Meditsch (Ed.), *Teorias do Rádio - Textos e Contextos, Vol. I* (pp. 35-45). Florianópolis: Insular.
- Cardoso, G.; Espanha, R.; Lapa, T. & Araújo, V. (2009). *E-Generation 2008: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal*. Lisboa: Observatório de Comunicação. [eBook]. Retirado de <https://obercom.pt/e-generation-2008-os-usos-de-media-pelas-criancase-jovens-em-portugal-mar2009/>

- Cardoso, R. L. & Rocha, C. M. F. (2011). A relação do público jovem com o rádio na atualidade. *Comunicação, Mídia e Consumo*, 8(8), 167-186. Retirado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/141724>
- Cordeiro, P. (2015). O papel da rádio na educação para os media: A rádio como elemento de dinamização urbana e cultural. In M. J. Brites et al. (Eds.), *Metodologias Participativas: Os media e a educação* (pp. 279-287). Covilhã: LabCom Books. [eBook]. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/41822>
- Diegues, V. (2016). Webrádio Vale do Tamel: inovação nas Práticas educacionais em Portugal. In M. R. Momesso; E. Yoshimoto; A. A. Carvalho; V. Diegues & M. Meirelles (Org.), *Educar com podcasts e audiobooks* (pp. 111-127). Porto Alegre: CirKula. [eBook]. Retirado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/36176>
- Ferguson, D. A.; Greer, C. F. & Reardon, M. E. (2007). Uses and Gratifications of MP3 Players by College Students: Are iPods More Popular than Radio?. *Journal of Radio Studies*, 14(2), 102-121. doi: 10.1080/10955040701583197
- Gutiérrez, M.; Ribes, X. & Monclús, B. (2011). La audiencia juvenil y el acceso a la radio musical de antena convencional a través de internet. *Comunicación y Sociedad*, 24(2), 305-331. Retirado de <http://search.proquest.com/openview/db1ba9858a7c755c2158a8f9d784f349/>
- Jacquinet-Delaunay, G.; Carlsson, U.; Tayie, S. & Pérez Tornero, J. M. (2008). Introduction: Empowerment Through Media Education. An Intercultural Approach. In U. Carlsson, S. Tayie, G. Jacquinet-Delaunay, J. M. Pérez Tornero (Eds.), *Empowerment through media education: an intercultural dialogue* (pp. 19-33). Göteborg: Nordicom.
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy?. *Intermedia*, 32(3), 18-20. Retirado de <http://eprints.lse.ac.uk/1027/>
- Magnoni, A. F. & Miranda, G. V. (2015). Novos Cenários Radiofônicos: Convergência; Jovens Digitais e Tendências. *Vozes e Diálogo*, 14(02), 57-70. Retirado de <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/135501>
- Markttest (2017). *Anuário de Media & Publicidade 2016*. Lisboa: Markttest.
- McClung, S.; Pompper, D. & Kinnally, W. (2007). The Functions of Radio for Teens: Where Radio Fits Among Youth Media Choices. *Atlantic Journal of Communication*, 15(2), 103-119. doi: 10.1080/15456870701215842
- Meneses, J. P. (2011a). Os jovens e a rádio (em Portugal): Uma geração perdida?. *Observatorio (OBS*)*, 5(2), 53-78. Retirado de <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/469>

- Meneses, J. P. (2011b). A Geração iPod e a Rádio: de Brecht aos novos utilizadores activos. *Comunicação e Sociedade*, 20, 77-94. Retirado de <http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/884>
- Meneses, J. P. (2015). Rádio, jovens e pesquisa de audiências—a nova realidade portuguesa. In M. Oliveira & F. Ribeiro (Eds.), *Radio, sound and Internet* (pp. 40-47). Braga: CECS. [eBook]. Retirado de http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2163
- Pereira, S.; Pinto, M.; Madureira, E.; Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30320>
- Pinto, M.; Pereira, S.; Pereira, L. & Ferreira, T. (2011). *Educação para os Media em Portugal: Experiências, actores e contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social. Retirado de <http://www.erc.pt/pt/noticias/estudo-sobre-a-educacao-para-os-media-em-portugal-experiencias-actores-e-contextos>
- Ribeiro, F. F. & Santos, L. A. (2015). A rádio aos olhos das crianças: reflexões em torno de uma experiência numa escola no Dia Mundial da Rádio 2013. In M. J. Brites et al. (Eds.), *Metodologias Participativas: Os media e a educação* (pp. 159-170). Covilhã: LabCom Books. [eBook]. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/41822>
- Rodero, E. (1997). La Radio Educativa. Retirado de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/rodero-emma-radio-educativa.pdf>
- Santos, S. C.; Brites, M. J. & Jorge, A. (2016). Descobrimo o som, a palavra e a comunidade: implementação de uma webrádio educativa. In M. R. Momesso; E. Yoshimoto; A. A. Carvalho; V. Diegues & M. Meirelles (Eds.), *Educar com podcasts e audiobooks* (pp. 129-137). Porto Alegre: CirKula. [eBook]. Retirado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/36176>
- Weigelt, D. (2015). O rádio e os jovens em Portugal: usos e hábitos. In M. Oliveira & N. Prata (Eds.), *Rádio em Portugal e no Brasil: trajetória e cenários* (pp. 99-111). Braga: CECS. [eBook]. Retirado de http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/179/showToc

Citação:

Mourão, M. (2017). A rádio na vida dos adolescentes: a relação com o meio e o interesse por projetos de rádio em contexto escolar. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 337-351). Braga: CECS.

JULIANA COSTA MÜLLER & KARINE JOULIE MARTINS

julianacmuller@hotmail.com; karinejoulie@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

REPRODUÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO: MÍDIA-EDUCAÇÃO ENQUANTO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo problematizar o uso das tecnologias digitais na escola a partir da perspectiva da mídia-educação como uma das possíveis abordagens para o desenvolvimento de outras linguagens essenciais à reivindicação de direitos e exercício da cidadania. Esse uso está atrelado ao acesso à internet, que alcança cerca de 43% da população da população mundial (UIT/ONU, 2015). No Brasil, 58% da população está conectada (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR & Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação, 2016), numa realidade em que quanto mais baixa a renda familiar, menor a adesão às tecnologias (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR & Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação, 2013). Nesse sentido, os dados revelam que a negligência do acesso às tecnologias é mais uma forma de exclusão, de desigualdade e de reprodução social. À escola, segundo a perspectiva sociológica de Bourdieu (2004), cumpre um papel de reprodução através de práticas pedagógicas que atuam no sentido homogeneizar e diferenciar os alunos entre aqueles aptos e não aptos a exercer determinada função social. Esse processo educativo configura-se na ação pedagógica por meio da *violência simbólica* (Bourdieu & Passeron, 2014) já que impõe padrões por vezes distantes do contexto no qual a criança está inserida. Por outro lado, os encontros culturais promovidos pela escola são potenciais de transformação (Petitat, 1994), encarados como formas de ampliação de repertórios que busca pelo diálogo com os diferentes espaços, numa educação *com, para e através* das mídias (Rivoltella, 2012). A fim de questionar as formas de legitimação e distinção que compõem a estrutura da sociedade, são colocados em xeque a interação do indivíduo na cultura, suas relações com as diferentes formas de capital (cultural, econômico, social) e o desenvolvimento humano (Vigotski, 1999). Por fim, as abordagens teóricas ressaltam a importância da mídia-educação, como uma das possibilidades de formação cidadã, crítica, criativa e participativa para o uso das tecnologias digitais visando a superação dos indicativos da reprodução social.

PALAVRAS-CHAVE

Escola; reprodução social; desenvolvimento humano; mídia-educação

INTRODUÇÃO

Cada vez mais cedo as crianças têm contato com os artefatos tecnológicos, especialmente nas classes sociais mais favorecidas. A distração que os jogos e os vídeos oferecem é uma saída fácil para muitos pais que necessitam de concentração em alguma tarefa, ocasionando num contato muitas vezes não assistido. E assim, ao longo do desenvolvimento da criança, o acesso com qualidade e orientação às tecnologias é, em grande parte, condicionado não apenas ao capital financeiro, mas ao capital cultural da família.

Segundo os dados do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR e Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (2015) a maior parte dos brasileiros aprendeu a utilizar o computador por conta própria, revelando assim que o capital cultural interfere nessa educação e que ainda existe um hiato entre escola e o contato com a tecnologia. E ainda no Brasil 58% de sua população está conectada através da internet (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR & Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação, 2016), dado que nos leva a defender uma qualificação de seu uso em detrimento das diferenças de acesso e suas correlações com a classe social.

A fim de potencializarmos as discussões, para além da escola, enquanto reprodutora de desigualdades, trataremos da interação social como possibilidade de estímulo aos diversos tipos de capital (cultural, social, tecnológicos), numa relação entre as funções psicológicas superiores (intersíquica e intrapsíquica) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotski, 1999). Tais mobilizações são formas de problematizar o privilégio dos “bem-nascidos”, daqueles que possuem um capital cultural legitimado, *distinto* e o percurso escolar das camadas menos favorecidas, que para Bourdieu e Passeron (2014, p. 16) é um processo “puramente e simplesmente de eliminação”. Frente a essa realidade a mídia-educação é encarada como um dos caminhos para a oferta de uma educação que trabalhe com os diferentes modos de inserção da tecnologia, que ameniza as barreiras entre classes, suas desigualdades de acesso, estimula o uso crítico, reflexivo e criativo.

Com isso, seguindo a perspectiva de educação *com, para e através* das mídias, esse artigo objetiva problematizar as relações entre as formas de reprodução social, o desenvolvimento humano e suas interfaces no contexto escolar visando uma educação que amplie os acessos aos bens/práticas culturais, para além das classes mais favorecidas.

A ORDEM SOCIAL E O PAPEL DA ESCOLA

A escola é um espaço de trocas culturais que tem como um dos seus objetivos oferecer uma formação complexa para o exercício da cidadania, sendo esse o principal meio de promoção da democracia e da igualdade de oportunidades. O trabalho pedagógico voltado para a ampliação cultural em aliada aos conteúdos curriculares básicos, nivela os indivíduos e possibilita uma competição minimamente justa e igualitária por uma posição no mundo do trabalho.

Porém, é preciso salientar que esse processo é pautado por ações que se configuram como *violência simbólica* (Bourdieu & Passeron, 2014), num esforço de homogeneização dos estudantes. Nesse sentido, podemos pensar, por exemplo, na imposição de uma linguagem culta, por vezes muito distante da língua falada; ou na instauração de um novo *habitus*, na ordenação dos corpos, gestos e ações para um mundo adulto muito distante do que seria a manifestação da cultura infantil ou jovem. Aqueles que melhor incorporam esse novo *habitus* são reconhecidos como “merecedores” e seu êxito é encarado como dom ou esforço pessoal. Por outro lado, aqueles que não obtêm os mesmos resultados são responsabilizados por seu próprio fracasso.

Nesse sistema, provas e avaliações tornam-se o foco da educação para os quais são esperados resultados imediatos e em curto prazo, utilizados para diferenciar os estudantes que demonstram habilidades nos principais conteúdos ofertados. Para tanto, são incitadas a competição entre os estudantes e o empenho em troca da nota enquanto recompensa individual. Por outro lado, as possibilidades diversas de aprendizagem em grupos na sala de aula ou por meio da tecnologia nas redes digitais são ignoradas (Kreimer, 2000). Consequentemente, a escola valoriza o bom desempenho dos estudantes em matemática ou literatura, enquanto desconsidera outras competências mais complexas para serem mensuradas individualmente, como criatividade e resolução de problemas.

Bourdieu e Passeron (2014) demonstram que a trajetória de cada estudante é também determinada por aspectos que estão além da escola, como por exemplo, a falta de recursos financeiros, o capital cultural “insuficiente” e a ausência de estratégias familiares em relação à educação dos filhos. Desconsiderar esses fatos relacionados à origem social dos indivíduos “condena e autoriza a explicar o sucesso escolar como desigualdades naturais, de dons” (Bourdieu & Passeron, p. 92), contribuindo para um ciclo de ofertas de carreiras de maior responsabilidade e com maiores salários apenas para os mais aptos, que em sua grande maioria vem de classes sociais mais favorecidas.

Sendo o capital cultural financiado pelo capital econômico, “em qualquer domínio cultural medido, teatro, música, pintura, jazz ou cinema, os estudantes têm conhecimentos ainda mais ricos e mais amplos quando sua origem social é mais elevada” (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 34). Esses encontros com arte e cultura fora da escola permitem a ampliação do horizonte dos estudantes, inclusive nas possibilidades de escolha na entrada na universidade e em sua trajetória acadêmica.

Para os estudantes de origem social mais baixa, a escola talvez seja o único meio de acesso ao capital cultural, no entanto muitas vezes a instituição desconsidera o contato com a literatura, artes visuais, música em prol apenas de uma formação mais instrumentalizada. Com isso, essa limitação minimiza também as possibilidades de escolha de carreiras voltadas para as ciências humanas no geral, artes e comunicação. Com isso, o princípio do mérito acaba transformando as diferenças de classe em distintos talentos, inteligência e esforço, reafirmando assim o monopólio de uma classe que se legitima em nome da ciência e do capital cultural herdado.

Todavia, os diferentes contextos sociais que perfazem a escola são vistos por Dubet (2011) como um palco de um pensamento plural e democrático e rompe com uma narrativa homogênea de modernidade pautada em um princípio único e universal. Nesse modelo “é preciso que os alunos sejam bem-sucedidos e desabrochem, é preciso que estejam integrados e sejam autônomos, é preciso que sejam franceses e outra coisa, é preciso que participem de uma tradição e dominem o mundo de amanhã” (Dubet, 2011, p. 300).

Para tanto, o autor incita que a escola passe a tratar a autonomia como competência para que os estudantes sejam capazes de produzir sua “própria autenticidade”, no sentido de incluir também a cultura da criança e do jovem nos processos de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a valorização das diversas competências que permitem o indivíduo compreender a amplitude da democracia, dos direitos sociais tornam-se imprescindíveis e possíveis aliadas na problematização do acesso/mediação das tecnologias, uma vez que “hoje, os alunos passam tanto tempo diante da televisão quanto nos bancos escolares. A escola não pode ignorar esse fato e os meios de comunicação estão cada vez mais presentes no ensino” (Dubet, 2011, p. 299).

○ DESENVOLVIMENTO HUMANO E AS DIFERENÇAS SOCIAIS

Escola, família, sociedade e mídias se entrecruzam, ampliam e contribuem significativamente à formação social do indivíduo. Ainda assim,

a origem social é “sem dúvida aquela cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo caso que o sexo e a idade e sobretudo mais do que um ou outro fator claramente percebido, como a afiliação religiosa por exemplo” (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 27).

A escola se depara constantemente com crianças de diversas camadas sociais, de espaços de sociabilidade que se diferem por um capital cultural que “se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança” (Bourdieu, 2015, p. 46). Elas *vivenciam* de forma muito singular o meio em que estão inseridas, demonstram que não existe ambiente social autônomo, todo ele é interpretado (Vigotski, 1999) e contribuem decisivamente para a qualidade de seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o papel do professor na aprendizagem e desenvolvimento das crianças e jovens é de oferecer diverso repertório cultural ao mesmo tempo em que incentiva um novo *habitus* para que futuramente esses indivíduos possam exercer sua autonomia para construir sozinhas seu próprio repertório.

Por exemplo, para falar sobre a história de uma cidade, o professor pode realizar a leitura da apostila e pedir um texto, ou pode trazer um vídeo, uma obra de arte de um pintor da cidade, levar as crianças ao centro histórico e falar sobre a importância dos lugares históricos. Ambos trabalham o conteúdo, mas as experiências e propostas de aprendizagem e desenvolvimento se diferem e apresentam diferentes modos de apropriação.

O desenvolvimento apresenta-se atrelado ao meio em que vivemos espaço de conhecimentos historicamente acumulados que tratam das funções socialmente adquiridas, das divisões de classes, das formas de *violência simbólica*, perpetuação e legitimação das desigualdades. Para Bourdieu (2015, p. 46) tal fato relaciona-se à escola na medida em que ela sinaliza aos estudantes que a sua posição na hierarquia social também operam/influenciam na seleção que “sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais”.

Ou seja, estudantes de diferentes camadas sociais são também diferenciados em seus diversos *campos* sejam eles culturais, sociais, políticos, econômico, científico. Aquele que objetiva ser graduado num curso altamente concorrido, precisa de uma formação escolar muito qualificada e por vezes, aquele que adquire é quem conseguiu pagar por ela ou dedicar-se integralmente. Dessa forma, o capital herdado pela família se reproduz, os estudantes vão sendo educados e constituindo o *habitus*¹, num ciclo que

¹ Quanto maior for o reconhecimento das competências avaliadas pelo sistema escolar, e quanto mais “escolares” forem as técnicas utilizadas para avaliá-las, tanto mais forte será a relação entre o

corre o risco de se mostrar vicioso, reprodutor e negligente ao aumentar as diferenças de oportunidade entre os indivíduos e desprezar as potencialidades de ascensão das camadas sociais desfavorecidas.

Apesar da herança cultural favorecer o sucesso escolar e dos indivíduos das camadas desfavorecidas terem “maiores chances de se deixar esmagar pela força do destino social, eles também podem, excepcionalmente, encontrar no excesso de sua desvantagem a provocação para superá-la” (Bourdieu & Passeron, 2013, p. 43). Escapando a “sorte comum”, conforme palavras dos autores, a instituição escolar pode perceber algumas brechas para contribuir com a formação de seus estudantes, já que o contato com a cultura “livre” é “uma condição implícita do sucesso universitário em algumas disciplinas, é repartida desigualmente entre os estudantes originários de meios diferentes, sem que a desigualdades dos rendimentos possa explicar as diferenças constatadas” (Bourdieu & Passeron, 2013, p. 34).

Apesar das principais teorias sociológicas de educação desvelarem a escola como equipamento de reprodução da ordem social, ainda assim ela faz parte dos processos de transformação da sociedade “às vezes intencionalmente, às vezes contra a vontade; e às vezes, as mudanças se dão apesar da escola” (Petitat, 1994, p. 11). Nesse sentido, o uso qualificado das tecnologias é colocado em xeque a partir da perspectiva da mídia-educação, visando afirmar sua importância, já que vivemos na cultura digital e tal negligência pode resultar em outras formas de desigualdades sociais e exclusão.

EDUCAR COM, PARA E ATRAVÉS DAS MÍDIAS: POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO

Por um lado as novas tecnologias propiciam o surgimento de uma cultura muito mais interativa e participativa, tensionando as linhas entre a produção e consumo de mídia, expandindo as possibilidades de autoria e ampliando os modos de aprender e construir conhecimento (Belloni, 2009). Por outro, nossa imersão constante, a liberdade de expressão nas redes e as possibilidades diversas de interatividade para conquistar um público cada vez mais jovem, nos direcionam ao enaltecimento do consumo em troca do esvaziamento do significado democrático de cidadania. Nesse

desempenho e o diploma que, ao servir de indicador mais ou menos adequado ao número de anos de inculcação escolar, garante o capital cultural, quase completamente, conforme ele é herdado da família ou adquirido na escola; por conseguinte, trata-se de um indicador desigualmente adequado deste capital (Bourdieu, 2015, p. 19).

ponto, os indivíduos passam a confundir prática política com a ampliação da posse ou uso de bens e serviços supérfluos.

Essa dicotomia na relação com as mídias constitui um desafio para a escola, já que o capital cultural dos estudantes revela diferentes graus de afinidade com as tecnologias e de contato com a mídia. O capital cultural contribui para um maior ou menor entendimento da mídia, porém esta compreensão não se resume a julgar criticamente o conteúdo. Para além disso,

as mídias nos remetem a nós mesmos na medida em que a atenção que dedicamos a uma informação depende muito da relação íntima ou social que mantemos com ela. Este é o princípio da exposição seletiva às mídias, ao qual é preciso acrescentar o princípio do reforço das opiniões preexistentes. Enfim, também aprendemos que nossa percepção e nossa memorização seletivas demonstram nossa atividade de receptores de informação, atividade muito mais sutil do que aquela que havia sido imaginada no século XX. (Gonnet, 2004, p. 19)

Hoje a tecnologia avança mais rápido do que suas justificativas sociais, por isso ao refletirmos sobre seu papel no campo cultural vamos além de uma perspectiva instrumental, numa reflexão incitada por Gonnet (2004, p. 15): “como são vivenciados os saberes provindos das mídias? Qual sua legitimidade para a escola?”.

Para além dos direitos básicos de provisão/proteção, a mídia-educação entende a importância da mediação para uma percepção crítica da recepção, assim como também para as competências de produção de conteúdo, trabalhando na perspectiva de ampliar a participação das crianças e jovens na cultura. Vale considerar que tratamos de um cenário brasileiro onde o acesso às tecnologias vem aumentando entre a população. Em 2008, 38% dos indivíduos entrevistados tinham acessado ao computador há menos de três meses e em 2013, 51% (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR & Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação, 2015). Já a televisão está presente em 98% dos lares brasileiros; e a proporção de domicílios com renda acima de 10 salários mínimos² que possuem telefone celular, televisão por assinatura, computador de mesa, videogame é cerca de duas vezes maior nas famílias com renda entre dois e três salários mínimos.

Nesse sentido, destacamos a importância da dimensão “crítica e criadora de capacidades comunicativas expressivas e relacionais para

² O salário mínimo no Brasil era de R\$ 724,00 nesse ano.

avaliar ética e esteticamente suas produções e para também produzir mídias” (Fantin, 2014, p. 51). Assim como capacitar as crianças e jovens pensando em suas singularidades e modos de interação com a mídia. E aqui a escola e o professor tem papel importante na criação desses espaços de participação e produção de significados.

Desse modo, a educação *para, com e através das mídias* se afirma enquanto perspectiva para um uso responsável e qualificado, em que

a educação “para” a mídia diz respeito à apropriação crítica sobre os conteúdos, sobre as mensagens. A educação “com” a mídia é o uso da mídia como ferramenta didática, como instrumento de apoio para o professor que está atuando na sala de aula (por exemplo, com projetor multimídia, computador). (...) a educação é também educação “através” da mídia. Essa última dimensão diz respeito, sobretudo, à habilidade de produção na escola, onde a educação acontece por meio do trabalho que organizamos e propomos às crianças e jovens em sala de aula. (Rivoltella, 2012, p. 23)

Além disso, a proposta mídia-educativa se dá no viés alfabético (trabalho com a linguagem que assegure o conhecimento e uso), metodológico (relacionado a imersão cultural em que as mídias são outro espaço de pertencimento), e crítico (refletir sobre os conteúdos provindos das mídias e modos de usar a tecnologia) que se encontra relacionado a condição de cidadania num viés político, civil, social e cultural (Rivoltella, 2012) presentes nas práticas sociais e educativas. A construção de programas de televisão, notícias de jornal pelos comunicadores são exemplos de como a dimensão da mídia-educação relaciona-se a dimensão social de educar as crianças, de oferecer material de qualidade, já que desde cedo são percebidas pelo mercado como clientes em potencial.

Dessa forma, fazer mídia-educação é ampliar as oportunidades de acesso e produção do saber para “falar a linguagem dos alunos, usar os meios de comunicação para criar condições ótimas de ensino e priorizar a comunicação sobre os padrões escolares” (Belloni, 2013, p. 33) para ampliar os espaços de participação das crianças e jovens em seu próprio processo de aprendizagem.

Na aproximação das crianças às tecnologias, por meio da mídia-educação, enfatizamos não só a importância da superação das desigualdades, mas também a possibilidade de aprender de diversos modos, consumindo e produzindo materiais na perspectiva da mídia-educação. Conforme

apontam Nelson Pretto e Alessandra Assis, a presença da tecnologia e das mídias na escola, aliados a uma prática educadora eficiente pode transformar professor, crianças e jovens em produtores de conteúdo com auxílio dos meios digitais. Criadas as condições necessárias para sua realização, ampliam-se as possibilidades da difusão de mais narrativas e pontos de vista, afinal “produzir informação e conhecimento passa a ser, portanto, a condição para transformar a atual ordem social” (Pretto & Assis, 2008, p. 78).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola enquanto oferece uma educação niveladora baseada no mérito, seleciona conteúdos essenciais para a provação individual e desconsidera outras dimensões importantes para a ampliação dos horizontes desses indivíduos, e assim poucos indivíduos de origem social menos favorecida “escapam ao seu destino comum” por meio dela. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que ela pode ser uma possibilidade de ascensão social para essas, ela é também responsável pela distribuição de posições desiguais dentro da sociedade.

A preocupação baseia-se ainda nos estímulos e convites ao uso das tecnologias que esse público recebe diariamente nos diversos locais e que, muitas vezes sem mediação, leva a um uso desenfreado tornando-se vulnerável aos seus riscos. E quando frisamos sobre a importância de uma educação que se dá também pelas mídias, estamos quebrando as barreiras de resistência da escola em explorar os diferentes recursos e modos de ensinar e aprender. Dessa forma, vamos além da sacralidade da cultura do livro e a sistematização da educação reprodutivista que vilanizam o conteúdo midiático, percebem as crianças e jovens numa relação de passividade e consumo, restringindo as possibilidades de assumirem um papel crítico e de produção de conteúdo.

Para que professor, crianças e jovens possam se tornar receptores críticos e produtores de conteúdo, o acesso amplo à tecnologia torna-se fundamental quando tratarmos da escola como palco de transformação que se dá *apesar* da sua estrutura reprodutivista. Nessa conjuntura, a prática mídia-educativa se delinea num estímulo da imaginação empática que nos direciona ao lugar do outro, num processo também de difusão cultural e de construção autônoma, política e diversa.

À medida que desvelamos a perversidade da mídia, especialmente em relação a seu papel político e de fomento ao consumo com o estabelecimento de uma reflexão crítica, educamos tanto para o consumo crítico da

oferta da mídia, quanto para sua produção, valorizando os outros saberes numa expectativa de superação às exclusões e desigualdades sociais.

No entanto, para que essas dimensões sejam contempladas, é importante que o acesso qualificado às tecnologias esteja aliado ao cotidiano da prática pedagógica, conteúdo e currículo escolar. Sendo assim, por meio dessa ampliação de repertório amplifica-se o capital cultural dos envolvidos e consequentemente contribui-se com o processo de formação numa realidade em que o *habitus* se renova a partir das instituições educativas sociedade, família, escola e mídia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belloni, M. L. (2009). *O que é mídia-educação?* Campinas, SP: Autores Associados.
- Belloni, M. L. (2013). Infância e internet: a perspectiva da mídia-educação. In Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR & Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação. In *TIC Kids Online Brasil 2012: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes* (pp. 73-79). São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. [eBook]. Retirado de <http://www.cetic.br/publicacoes/2012/tic-kids-online-2012.pdf>
- Bourdieu, P. (2004). *A produção da crença; contribuição para a economia dos bens simbólicos*. São Paulo, SP: Zouk.
- Bourdieu, P. (2015). *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre, RS: Zouk.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2013). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2014). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis, SC: Editora da UFSC.
- Dubet, F. (2011). Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 289-305.
- Fantin, M. (2014). Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In M. C. S. Barbosa & M. A. Santos (Eds.), *Escritos de alfabetização audiovisual* (pp. 47-67). Porto Alegre, RS: Libretos.
- Gonnet, J. (2004). *Educação e mídias*. São Paulo, SP: Loyola.
- Kreimer, R. (2000) História del mérito. Retirado de <http://www.geocities.com/filosofialiteratura/históriameritoexamen>

- Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR & Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (2013). *TIC Educação 2012: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. [eBook]. Retirado de <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2012.pdf>
- Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR & Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (2015). *TIC Educação 2014: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. [eBook]. Retirado de http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Educacao_2014_livro_eletronico.pdf
- Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR & Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (2016). *TIC Domicílios 2015: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. [eBook]. Retirado de http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Dom_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf
- Petit, A. (1994). *Produção da escola; produção da sociedade*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Pretto, N. P. & Assis, A. (2008) Cultura digital e educação: redes já!. In N. L. Pretto & S. A. Silveira (Eds.), *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder* (pp. 75-83). Salvador, BH: EDUFBA.
- Rivoltella, P. C. (2012). Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In M. Fantin & P. C. Rivoltella (Eds.), *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores* (pp. 17-29). Campinas, SP: Papirus.
- Vygotski, L. S. (1999). *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- UIT/ONU (2015). UIT – União Internacional de Comunicações. Retirado de <https://nacoesunidas.org/agencia/uit/>

Citação:

Müller, J. C. & Martins, K. J. (2017). Reprodução social e desenvolvimento humano: mídia-educação enquanto possibilidade de transformação social. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 352-362). Braga: CECS.

JULIANA COSTA MÜLLER, KARINE JOULIE MARTINS, LÍDIA
MIRANDA COUTINHO & SILVIANE DE LUCA AVILA

julianacmuller@hotmail.com; karinejoulie@gmail.com;
lidiacoutinho1@hotmail.com; silvianeavila@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CINEMA NA ESCOLA: CONSTRUINDO ESPAÇOS DE CIDADANIA

RESUMO

O presente artigo deriva de uma experiência de parceria entre o Grupo de Pesquisa Núcleo de Infância, Comunicação, Cultura e Arte, NICA, UFSC/CNPq e o projeto Inventar com a Diferença – Cinema e Direitos Humanos (KUMÃ – UFF), que tem como objetivo formar professoras(es) para o trabalho com questões relacionadas à cidadania e direitos humanos por meio do cinema na escola. O projeto se concretiza através de um curso de formação continuada com professores de escolas públicas da Grande Florianópolis/SC – Brasil, denominado “Cinema na escola: construindo espaços de cidadania”. Fundamentado em autores do campo do cinema, da mídia-educação e da formação de professores, e em diversas pesquisas desenvolvidas sobre cinema e educação (Sarmiento, Soares & Tomães, 2006; Fantin, 2006; Migliorin, 2014), o cinema é percebido como um recurso para instigar uma postura mais ativa, crítica, criativa e cidadã de crianças, jovens e professores em relação às mídias, onde a produção de novos saberes contribui para o desenvolvimento de outras formas de participação no território e de expressão da diversidade que configura o patrimônio cultural científico e tecnológico. A metodologia utilizada na formação inspira-se na primeira edição do *Inventar com a Diferença*, que enfatiza o trabalho colaborativo na partilha de ideias e conhecimentos, os processos de fruição, produção e reflexão. Os encontros são pautados na estrutura de *dispositivos audiovisuais* e em diversos materiais de apoio pedagógico, para contemplar aspectos da linguagem cinematográfica e problematizar as questões de cidadania, instigando a reeducação do olhar para as imagens que nos cercam e que também produzimos. Nesse processo de alfabetização em diversas linguagens, ressaltamos que a ampliação do repertório cinematográfico e cultural das professoras multiplicadoras corroboram a manifestação de práticas culturais, pedagógicas e cidadãs entre crianças, jovens, na escola e fora dela.

PALAVRAS-CHAVE

Cinema; escola; cidadania

EXERCER A CIDADANIA COM CRIANÇAS E JOVENS: O DIREITO À PARTICIPAÇÃO

“Cinema na Escola”¹ é um projeto de formação continuada de professoras(es)² de escolas públicas a partir dos fundamentos da mídia-educação, tendo como principal referência a metodologia *Inventar com a Diferença*. Baseada em práticas de criação audiovisual que promovem a alteridade e a exploração do território, a metodologia busca o condicionamento do olhar sobre as diferenças e as reflexões acerca da cidadania e dos direitos humanos. O objetivo principal é a formação de multiplicadores de práticas de cinema na escola com crianças e jovens, de forma intencional, crítica e reflexiva. Assim, em encontros quinzenais, experimentamos exercícios da metodologia *Inventar*, exibimos e discutimos filmes, estabelecendo relações entre questões da linguagem cinematográfica, cidadania e direitos humanos, em um processo de dialógico, de base autônoma para que o trabalho na escola não se encerre com o término do projeto. O encerramento da formação acontecerá em uma socialização das produções audiovisuais de professoras(es), crianças e jovens na Mostra Cinema na Escola.

Participam dos encontros 34 professoras(es), atuantes em berçários, anos iniciais, ensino fundamental e médio (0-17 anos), além de gestoras escolares e auxiliares pedagógicas de 28 instituições educativas de quatro municípios da Grande Florianópolis. O fato de cada instituição localizar-se em uma comunidade com características culturais, geográficas e com infraestrutura singulares, além da amplitude de faixas etárias de crianças e jovens atendidos, configuram os principais desafios do projeto, mas também representam sua maior riqueza e grande oportunidade de exercer a criatividade, em uma interlocução plural e democrática.

Por isso, buscamos estruturar a formação de forma flexível e aberta, tendo como princípio o respeito e o reconhecimento às singularidades das crianças e jovens, tal como assegurado nos documentos que tratam

¹ “Cinema na escola” faz parte do edital *Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos*, realizado pelo Departamento de Cinema e Vídeo da Universidade Federal Fluminense com recursos do CONANDA – Conselho Nacional da Criança e do Adolescente. Criado e coordenado pelo pesquisador Cezar Migliorin em 2014, o *Inventar* tem como propósito a experimentação de uma metodologia de trabalho com linguagem audiovisual na escola, para despertar reflexões acerca de temáticas relacionadas aos direitos humanos. Na primeira edição, esteve presente em 246 escolas de todos os estados brasileiros, oferecendo formação para educadores e acompanhamento técnico e pedagógico para a realização de oficinas com a metodologia. Ao todo, estima-se que cerca de 4000 alunos tiveram contato com o projeto (Migliorin et al., 2016).

² Optamos por utilizar o termo professoras(es), tendo em vista o predomínio de mulheres na educação infantil e básica no Brasil, o que se reflete no grupo participante do Projeto. Tal escolha respeita as questões de gênero envolvidas no uso do termo.

do direito da infância: Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU/UNICEF, 1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/1990). No esquema abaixo apresentamos o panorama dos atores envolvidos:



Figura 1: Panorama das Instituições participantes

O grupo que participa da formação é constituído por professoras(es) que atendem de bebês a jovens, que convivem com situações de protagonismo e, também de espaços e contextos sociais de desigualdade e exclusão aos “benefícios sociais mais fundamentais, inclusive aqueles legalmente garantidos na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – *proteção*, *provisão*, acesso à educação e à comunicação de qualidade, o que, teoricamente, asseguraria o terceiro “p”, de *participação*” (Belloni, 2009, p. 21).

Mas, afinal, como trabalhar a participação das crianças para sua expressão, exercício de opinião e plena liberdade? Para Fantin a partir da mídia-educação podemos trabalhar o tripé (proteção, provisão, participação), tendo em mente que “mais que prover e/ou proteger as crianças dos meios há que se pensar em formas de prepará-las mais eficazmente para as responsabilidades atuais do ser criança hoje” (Fantin, 2006, p. 31).

Tais indicações a respeito do uso das telas corroboram a construção de uma postura educativa que vai além de uma visão instrumental, repleta de significações na recepção, produção e compartilhamento de informações. Considerando tais abrangências que se constituem entre o aspecto teórico e a sistematização de práticas educativas, nossa formação se baseia numa

³ Os 3 P são assim descritos: A proteção, que se dá através da prevenção à discriminação, abuso físico, sexual, exploração, injustiça, conflito; a provisão aos direitos sociais relacionados à saúde, educação, segurança social, vida familiar, cultura, cuidado físico, recreio; e a participação como direito ao nome, identidade, liberdade de expressão e opinião.

educação *com*, *para* e *através* das mídias (Rivoltella, 2012), fazendo das dimensões proteção, provisão e participação o impulso para o diálogo com o desenvolvimento das múltiplas linguagens (Malaguzzi, 1999), que permite construir “observações, ideias e planos em um sistema de representação, que proporcionam diferentes maneiras de aprendizagem que integram funções psicológicas superiores e também as transformam” (Muller, 2014, p. 79). Em termos práticos, buscamos um movimento em que as crianças e jovens, em sua inteireza, se expressem, criem outras formas de participação e expressão por meio da linguagem corpórea, plástica, escrita, musical, dramatizada, e produzam audiovisuais que valorizem o processo de construção, criações e recriações que são tão ou mais importantes que o produto final e que ainda, perfazem o patrimônio cultural, científico, tecnológico.

VER O MUNDO ATRAVÉS DO CINEMA

Para a aproximação entre cinema e direitos humanos, propomos uma relação estreita entre o ver e o fazer, como uma manifestação artística e política, “viva”, que promove encontros culturais com a diversidade. Ao mesmo tempo em que os filmes representam os sonhos, desejos e insatisfações de determinada sociedade em um determinado período, suas imagens incitam a alteridade e a construção de um ponto de vista sobre a cultura representada na tela. O cinema, portanto, nos permite perceber o mundo por outras janelas, espaços e tempos, assim como também

ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. Ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distante de nosso conhecimento imediato e possível. A tela do cinema (ou o visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e em si próprio. A educação também se reconfigura diante dessas possibilidades. (Fresquet, 2013, p.19)

Georges Méliès (8/12/1861 – 21/01/1938), um dos cineastas pioneiros, chamava o cinema de “máquina de criar sonhos”. Nas primeiras décadas após sua primeira experiência pública, o cinema foi considerado como uma oportunidade para o trabalhador se desvencilhar da rotina a entrar num mundo mágico. O cinema é, dessa forma, um retorno à infância que alimenta a imaginação com as histórias que já não são mais narradas por

falta de tempo. Por um curto período, podemos nos identificar com um personagem muito distante culturalmente e partilharmos da sua forma de ver o mundo e de se relacionar com ele. Podemos nos sentir representados por esse personagem, deixando-nos conduzir numa viagem intensa que nos leva às lágrimas quando termina.

A maneira de se produzir e assistir às imagens do cinema se transformam ao longo da história, especialmente porque a linguagem audiovisual sofre influência de outras manifestações culturais – como as artes visuais, música, literatura – e está diretamente relacionada ao aperfeiçoamento tecnológico dos equipamentos de produção. A compactação, acessibilidade e popularização das câmeras e softwares de edição e efeitos faz com que o ato de narrar através das imagens se torne muito mais instantâneo, em grande número, mas não necessariamente plural e diverso. Parte do potencial se perde quanto à espontaneidade da produção de imagens, de certa forma banaliza as escolhas e a reflexão acerca de que elas realmente representam.

É possível perceber essa gama de potencialidades do cinema quando trabalhamos com um repertório diverso, descentralizado, para além do cinema comercial. Em parte, a produção e compartilhamento dessas imagens plurais, de lugares diferentes, se dão pelo desenvolvimento das tecnologias digitais. Para Giba Assis Brasil (2008, p. 91) “em alguns momentos da história do cinema, as novas tecnologias foram democratizantes; em outros, elas foram extremamente concentradoras”.

Por outro lado, é preciso ter em mente que o cinema é construído a partir da subjetividade de seus autores e representa um ponto de vista dentre vários possíveis. A sensibilização que a conjunção da música e dos enquadramentos nos provoca, por exemplo, está relacionada à intenção de provocar tristeza, alegria, medo, etc. Nesse sentido, é importante ler as imagens do cinema – e da mídia em geral – com a compreensão de que elas partem de escolhas pautadas por visões diferentes de mundo. Tais aspectos apresentam-se atravessados pela experiência estética, definida por Duarte e Gonçalves (2014, p. 38) como a qualificação do “olhar para o potencial artístico da linguagem audiovisual”. E ainda,

pensar na relação do cinema com a educação é, de alguma maneira, acreditar numa determinada potência no cinema, na capacidade que o cinema tem de intensificar certas invenções de mundo, ou seja, na possibilidade que o cinema tem de tornar comum o que não pertence ao espectador. O que é tornar comum? É trazer para o que eu entendo como sendo o *meu mundo que não me pertence*, algo que está distante: as formas de vida, as formas de ocupar o

espaço, habitar o tempo. É construir o que é do outro, com o que não me pertence, um mundo de copertencimentos. (Migliorin, 2014, p. 99)

Assim como um trabalho envolvendo a arte, a autonomia, a intuição e o senso crítico permite a valorização das diversas formas de expressão nos espaços escolares, numa experiência geralmente coletiva, que demanda a participação ativa das crianças e jovens, isso também ocorre. Dessa forma, a mediação do educador se dá na apresentação de um repertório cultural diverso, na oferta de dispositivos que instiguem novas ideias e modos de ver o mundo.

Para Fresquet (2014, p. 69) o cinema na escola é “uma possibilidade de fazer e de refletir sobre exercícios de emancipação intelectual, afetiva e estética enquanto ampliamos o repertório e alargamos as possibilidades de escolha do que o acervo cultural de cada um oferece”. Tamanha proposição revela-se pertinente ao comprometimento para uma educação qualificada, já que para muitas crianças e jovens de classes mais baixas, a escola ainda é o único espaço de apropriação tecnológica, artística e cultural para além do que está disponível comercialmente. Ao percebermos a escola enquanto espaço de difusão cultural, de socialização e construção de saberes, enfatizamos a promoção da educação como formação ampla e fonte das transformações das humanidades. Num viés de articulação entre cinema e educação, visando oferecer acesso qualificado às condições de produção e reflexão acerca do que é ofertado diariamente à sociedade.

Dessa forma, a presença das tecnologias na escola, pautada pelo viés da mídia-educação, ou seja, numa perspectiva crítica, criativa e cidadã estimula a reflexão sobre as imagens que nos cercam, incentiva a produção de novas imagens que contemplam as especificidades de olhares muito particulares provindos dos contextos em que estamos inseridos, ampliando as capacidades de interação e reconhecimento de professoras(es), crianças e jovens.

EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

As práticas de formação estão sendo construídas com base no *CADERNOS DO INVENTAR*⁴, que reúne uma série de exercícios denominados *dispositivos* e apresenta formas de “criação coletiva para gerar vídeos, filmes, experiên-

⁴ Material em formato de brochura disponibilizado pelo “Projeto Inventar para a Diferença” contendo exercícios para serem utilizados pelas professoras(es) ao longo do seu trabalho na escola.

cias e pensamentos em forma de imagens e sons. Formas de construir o que somos e de desconstruir e inventar com o outro” (Migliorin et al., 2016, p. 9). Estes *dispositivos* possibilitam “lidar com aspectos básicos do cinema, ao mesmo tempo, permitem se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar histórias”, com ou sem equipamentos de vídeo (Migliorin et al., 2016, p. 10).

Como suporte didático também utilizamos audiovisuais de gêneros e formatos diversos – comédias, dramas, animações, documentários, curtas e longas-metragens nacionais e internacionais, produtos aos quais professoras(es) presentes na formação raramente têm acesso. Tais materiais fomentam o debate sobre forma e conteúdo, sobre a linguagem do cinema e as mensagens que cada produto apresenta. Nos quinze encontros quinzenais de formação viemos explorando recursos, narrativas e linguagens do cinema como sons, texturas, luz, enquadramentos, formatos audiovisuais, improvisações (gambiarras⁵ e recursos alternativos) e edição. Também buscamos a produção criativa em coletividade, trabalhando quase sempre em pequenos grupos.

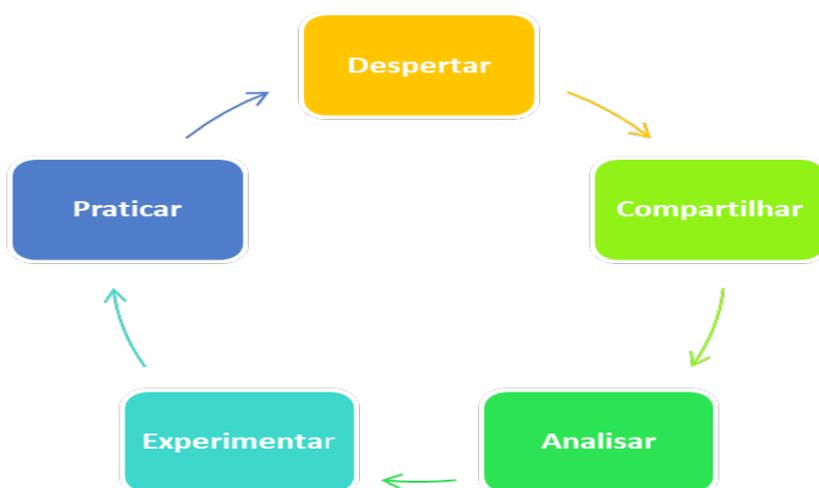


Figura 2: Estrutura dos encontros

Os planejamentos pedagógicos são realizados de acordo com as especificidades de atuação do grupo de professoras(es) (interesses, faixa

⁵ Termo utilizado na produção audiovisual para designar a construção e adaptação de equipamentos com sucatas e plásticos, visando baratear os custos de produção e trabalhar criativamente.

etária, contexto cultural, tecnológico), buscando a sensibilização às propostas e o estímulo ao fazer cinema na escola. Buscamos ouvir as demandas e, a partir delas, formatar as ações, planejando, refletindo e replanejando, sem perder os objetivos do projeto. Os encontros seguem, em linhas gerais, o esquema da Figura 2.

1. Despertar: começamos com uma brincadeira ou exercício físico de atenção e/ou de aproximação entre os colegas. Exemplo: Para despertar mente e corpo fazemos uma brincadeira de memorização dos nomes dos colegas. Cada um deve repetir o próprio nome estalando os dedos próximo aos ouvidos e, em seguida, escolher um dos colegas, bater palmas em sua direção e repetir seu nome.

2. Compartilhar: exibimos o que foi produzido pelas professoras(es) durante o encontro anterior ou nas semanas de intervalo, exercícios audiovisuais simples, com fotografias ou vídeos executados em dispositivos móveis, sobretudo celulares;

3. Analisar: analisamos coletivamente as produções e seus processos de criação, com comentários dos autores, colegas e de nossa equipe de formação. Exemplo: Mostramos as fotografias que as professoras(es) fizeram utilizando molduras de EVA para exercitar o olhar, enquadrar e perceber o que ficou dentro e fora do quadro. Afinal, qual é a intenção de quem fotografa, filma, escreve, e qual a percepção de quem “recebe” a imagem, de quem interpreta o conteúdo e a forma de uma obra? O que o autor deseja mostrar, que ideia espera transmitir e, ao fazer suas escolhas o que é excluído, o que fica de fora? Há todo um contexto, há outras versões, há um universo de intenções mais ou menos explícitas.

4. Experimentar: fazemos atividades práticas baseadas nos dispositivos do Cadernos do Inventar ou de outros materiais didáticos; realizamos a exibição e o debate sobre filmes diversos, para ampliar o repertório e desenvolver o olhar atento e cuidadoso sobre os audiovisuais. Exemplo: Experimentamos o dispositivo Montagem na Câmera (Migliorin et al., 2016, p. 44), que consiste em filmar uma cena cotidiana com até 5 planos, que precisam ser filmados na sequência em que serão reproduzidos. Divididos em grupos de quatro ou cinco, ao desenvolverem o exercício, professoras(es) atentam-se para as diferentes formas de contar uma história, para a relação que se estabelece entre o plano atual e aquele que o segue para garantir a continuidade da cena, para os diferentes enquadramentos e estilos de câmera possíveis. Por fim, percebem-se autores de uma mensagem, contadores de uma história, assim como vislumbram a possibilidade de revisar o que fizeram, em um processo de aprimoramento da experiência.

5. Praticar: apresentamos alguma proposta de atividade/exercícios a ser realizada e compartilhada em nosso canal no YouTube e/ou no *blog* do projeto⁶. Exemplo: No grupo que atua com bebês e crianças menores de três anos sugerimos atividades focadas na formação das professoras(es), suas linguagens audiovisuais e sensibilização do olhar com as crianças; com as professoras(es) de crianças maiores e jovens ampliamos para processos de construção criativos em conjunto com as crianças, pois grande parte domina o uso das tecnologias audiovisuais ou são espectadores entusiasmados de filmes, séries, e videogames, além de usuários frequentes de redes sociais. Já sua participação ativa e crítica na produção de filmes/vídeos é bem menos comum, principalmente dentro dos espaços escolares. É isso que propomos, estimular a participação e autonomia das crianças e jovens durante todo o processo de criação.

O estímulo à criatividade e experimentação culmina na elaboração de um projeto audiovisual, autoral e coletivo. Reproduzindo alguns dispositivos do *Cadernos do Inventar* ou criando novos, fazendo uma ficção, um documentário, um vídeo-arte ou mesmo um relato audiovisual das experiências do grupo fazendo cinema, propomos a construção de espaços de cidadania. As produções serão socializadas numa *Mostra Cinema na Escola*, aberta aos pais e comunidade, prevista para julho, privilegiando o terceiro P do tripé de direitos da criança e do adolescente: o direito à participação, que contempla a visibilidade, o reforço à pluralidade de identidades, o exercício da liberdade de expressão e de opinião, e o compartilhamento entre pares. Entendemos que, ao terem suas produções compartilhadas em espaços públicos de exibição, estudantes e professoras(es) exercem sua condição de cidadãos atuantes nas comunidades nas quais estão inseridos, autores de uma produção audiovisual que tem sua relevância não apenas como produto, mas como processo de autonomia e valorização de si.

CONSIDERAÇÕES, ATÉ ENTÃO, FINAIS

O trabalho com o audiovisual vem sendo pautado na mídia-educação, que reforça a atuação dos envolvidos para além do papel de consumidores das mídias. À medida que trabalhamos com a dimensão estética para a experimentação das atividades pelas professoras(es) e futura transposição para as crianças e jovens, passamos a perceber as possibilidades e limites que os recursos apresentam e, assim, construímos sentidos de

⁶ Retirado de <http://cinemanaescolanica.wordpress.com>

pertencimento e autoria. O audiovisual é encarado como um recurso para o desenvolvimento de diversas linguagens, num tempo no qual ser cidadão é também fazer uso das tecnologias, é colocar-se no lugar do outro para compreender seu olhar, é sentir-se pertencente à comunidade em que vivemos, é ter a oportunidade de ser crítico no uso das tecnologias e, com isso, disseminar posturas mais qualificadas e explorar as diferentes formas de aprendizagens.

O projeto já nos permite inferir alguns indicativos sobre a percepção das professoras(es) envolvidas, que estão articulando meios para que possamos ir nas escolas realizar formações com seu corpo docente e mostram-se constantemente envolvidas com a metodologia teórico-prática utilizada na condução dialógica das oficinas.

Destacamos a ampliação do repertório cultural das professoras(es) revelada nas atividades audiovisuais diversas; a formação extraescolar, em espaços da universidade, mas também culturais como a Fundação de Cultura e o Museu da Imagem e do Som; interesse e envolvimento de crianças e jovens na participação das atividades audiovisuais, nas quais podem exercer sua criatividade, num fazer coletivo, colaborativo e autoral.

Por fim, essa formação oportuniza à nós, formadoras e pesquisadoras, experiências de troca e colaboração. Provindas de diferentes áreas, buscamos estabelecer relações democráticas de criação e execução do projeto, para potencializar o que trazemos como bagagem, profissionais da comunicação, cinema e educação. Nossa formação profissional/pessoal em mídia-educação permite ainda que a troca de saberes seja alimentada pelo viés crítico, de exploração, estudos e ação, num campo onde as escolas enfrentam dificuldades, mas trazem riquezas de saberes e grandes possibilidades de experimentação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belloni, M. L. (2009). *O que é sociologia da infância*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Brasil, G. A. (2008). Politizando a tecnologia e a feitura do cinema. In N. L. Pretto & S. A. Silveira (Eds.), *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder* (pp. 69-74). Salvador, BH: EDUFBA.
- Duarte, R. & Gonçalves, B. A. (2014). Relações entre cinema e educação na esfera pública brasileira. In M. C. S. Barbosa & M. A. Santos (Eds.), *Escritos de alfabetização audiovisual* (pp. 35-45). Porto Alegre, RS: Libretos.

- Fantin, M. (2006). *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis, SC: Cidade Futura.
- Fresquet, A. (2013). *Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Rio de Janeiro, RJ: Autêntica.
- Fresquet, A. (2014). Princípios e propostas para uma introdução ao cinema com professores e estudantes: a experiência do CINEAD/UFRJ. In M. C. S. Barbosa & M. A. Santos (Eds.), *Escritos de alfabetização audiovisual* (pp. 68-85). Porto Alegre, RS: Libretos.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards; L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 59-104). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Migliorin, C. (2014). O cinema, a escola, o estudante e a invenção dos mundos. In M. C. S. Barbosa & M. A. Santos (Eds.), *Escritos de alfabetização audiovisual* (pp. 99-107). Porto Alegre, RS: Libretos.
- Migliorin, C.; Pipano, I.; Garcia, L.; Martins, I. M.; Guerreiro, A.; Nanchery, C. & Benevides, F. (2016). *Cadernos do Inventar: Cinema, Educação e Direitos Humanos*. Niterói, RJ: EDG.
- Muller, J.C. (2014). *Crianças na contemporaneidade: entre representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Retirado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/132433>
- ONU (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Acedido em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Rivoltella, P. C. (2012) Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In M. Fantin & P. C. Rivoltella (Eds.), *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores* (pp. 17-29). Campinas, SP: Papirus.
- Sarmento, M.J., Soares, N. F. & Tomás, C. (2006). Participação social e cidadania activa das crianças. In D. Rodrigues (Org). *Inclusão e Educação. Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 141-159). São Paulo, SP: Summus Editorial.
- UNICEF (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

OUTRAS REFERÊNCIAS

Lei nº 8.069/1990, de 13 de julho, Brasil.

Citação:

Müller, J. C.; Martins, K. J.; Coutinho, L. M. & Avila, S. de L. (2017). Cinema na escola: construindo espaços de cidadania. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 363-374). Braga: CECS.

OLIVIA NOVOA FERNÁNDEZ; ANA FILIPA
MARTINS & VÍTOR REIA-BAPTISTA

onfernandez@ualg.pt; fcerolm@ualg.pt; vreia@ualg.pt

CIAC – UNIVERSIDADE DO ALGARVE

LITERACIA DOS MÉDIA NO ENSINO DE LÍNGUAS E NOVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: OS CANAIS DE YOUTUBE

RESUMO

As reflexões e práticas no âmbito da literacia dos média colocam-se de forma muito pertinente no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, quer no contexto da educação formal, quer, muito para além dele, na ágora que constituem as redes sociais. Dominar um idioma estrangeiro é ser capaz de falar, escrever, ler e escutar nessa língua. Na aprendizagem das línguas, os textos audiovisuais utilizam-se sobretudo para melhorar a compreensão oral, de modo que em muitos casos a componente visual serve apenas para contextualizar, ilustrar ou ajudar a compreender o que se ouve. Esta primazia do oral sobre o audiovisual, e este uso restrito do texto audiovisual, acaba por provocar um desfasamento entre os contextos educativos formais e o consumo e produção mediáticos na sociedade atual. Com a intenção de analisar estes problemas pedagógicos, e partindo de conceitos-chave de Buckingham (2004) e Reia-Baptista (2002, 2007), definimos contextos de aprendizagem de línguas estrangeiras na sua relação com os meios de comunicação, divididos *a priori* no uso de um produto audiovisual – autêntico na sua origem ou não – com uma intenção deliberadamente pedagógica em aula; o consumo que um formando possa fazer dos meios à sua disposição para aprender uma língua; e as pedagogias dos média em contextos que não se assumem como de aprendizagem. A partir destas reflexões, o cerne desta comunicação é o recente surgimento de canais de YouTube não profissionais para a aprendizagem de línguas estrangeiras, que apropriam o género tutorial e propõem receitas alternativas e pessoais para o domínio da língua em poucos passos. Através da discussão de questões e conceitos como o de prosumidor (Toffler, 1984), a literacia audiovisual e a aprendizagem em contextos não formais, com recurso a formatos audiovisuais e interativos típicos dos média sociais e das relações neles estabelecidas, procura-se compreender como este novo contexto se poderia englobar na pedagogia dos média, que designa num sentido amplo o conjunto de dimensões pedagógicas dos média, conscientemente assumidas ou não por emissores e recetores (Reia-Baptista, 2002, 2007).

PALAVRAS-CHAVE

Literacia dos média; ensino de línguas; YouTube; pedagogia dos média

INTRODUÇÃO

Esta comunicação nasce do cruzamento de duas áreas: o Ensino de Línguas Estrangeiras e a Comunicação. Abordaremos a nossa análise de canais para aprendizagem de línguas no YouTube, mas, antes disso, contextualizaremos resumidamente o ponto de vista do qual partimos.

Dominar um idioma estrangeiro é ser capaz de falar, escrever, ler e compreender nessa língua. Esta afirmação geral advém da divisão do uso da língua em dois parâmetros de classificação, isto é, se a transmissão é oral ou escrita e se o papel adotado é o de produtor ou recetor. Deste modo se explica a tradicional divisão em quatro competências linguísticas: expressão oral, expressão escrita, compreensão escrita e compreensão oral. É a partir destas considerações que se desenham atividades comunicativas orientadas para a aprendizagem e para o uso da língua, bem como critérios de avaliação.

A propósito das atividades comunicativas no âmbito do ensino de línguas estrangeira, parece-nos pertinente problematizar o conceito de audiovisual que, neste contexto, nem sempre tem significado o mesmo que no âmbito da comunicação. Por exemplo, o método audiovisual (Martin Peris et al., s.d.), surgido nos 50 em França, é um modelo didático pensado para principiantes, que dá prioridade à oralidade, trabalhada logo nas primeiras sessões, antes da aprendizagem da linguagem escrita. Este modelo faz sustentar a aprendizagem da língua estrangeira na audição de diálogos e na observação de situações. Para isso, combina o uso de gravações com imagens, recursos considerados mais atrativos. Este método teve um grande êxito comercial, transpondo fronteiras, e acabou por ser exportado para a televisão (Martin Peris et al., s.d.).

Apesar da sua designação de método audiovisual e do facto de ter sido precursor dos programas televisivos de ensino de línguas, numa perspetiva comunicativa este método é tão-só áudio e visual, já que não utiliza propriamente textos audiovisuais. Na atualidade, muitos manuais ainda mantêm esta estrutura e contêm exercícios de audição que reproduzem modelos de textos reais, contextualizados através de imagens e acompanhados da correspondente atividade. Só recentemente, algumas editoras começaram a incluir vídeos nas unidades didáticas, disponíveis nos seus canais de YouTube e nas edições digitais.

O *Quadro europeu comum de referência para as línguas* também tem em consideração atividades de compreensão audiovisual. No documento (Ministério de Educação/GAERI, 2001, p. 110) refere-se que o utilizador recebe simultaneamente uma informação de entrada (*input*) auditiva e visual

e que essas atividades incluem compreender um texto lido em voz alta; ver televisão, um vídeo ou um filme com legendas; e utilizar as novas tecnologias (multimédia, CD-ROM, etc.). Mas a escala em níveis baseia-se sobretudo na dificuldade da língua oral do texto audiovisual, sem realmente considerar as especificidades dos meios, géneros e formatos audiovisuais. Se observarmos essa escala, que recomenda o uso de notícias para o nível inicial (A2) e, para o nível superior (C1), o uso de filmes, parece estar implícita uma certa nivelção da literacia mediática que, na realidade, não se relaciona só com o nível de língua do aluno. No entanto, se houvesse que nivelar a dificuldade oral olhando aos formatos audiovisuais por exemplo, o *talk show* seria mais difícil de compreender porque é bastante provável que os participantes façam uma utilização muito mais espontânea e variada da língua. Em todo o caso, no ensino das línguas com recurso a meios audiovisuais é sempre necessária uma certa literacia fílmica ou audiovisual para distinguir se a dificuldade está na língua oral ou na linguagem audiovisual do produto.

VER TELEVISÃO E FILMES

C2	Como C1.
C1	É capaz de seguir filmes que utilizem um grau considerável de calão e de expressões idiomáticas.
B2	É capaz de entender a maioria das notícias de televisão e os programas sobre assuntos correntes. É capaz de entender documentários, entrevistas ao vivo, talk shows, peças e a maioria dos filmes em língua-padrão.
B1	É capaz de entender grande parte de muitos programas de televisão sobre assuntos de interesse pessoal, como entrevistas, pequenas conferências e notícias, quando faladas de forma relativamente pausada e clara. É capaz de seguir muitos filmes nos quais os efeitos visuais e a ação transmitam uma parte importante da história e sejam falados em linguagem clara e direta. É capaz de identificar o mais importante dos programas de TV sobre assuntos que lhe são familiares, quando se fala de modo relativamente pausado e claro.
A2	É capaz de identificar o mais importante dos noticiários de TV sobre acontecimentos, acidentes, etc., quando as imagens apoiam o que é dito. É capaz de seguir mudanças de assunto nas notícias mais objetivas da TV e de formar uma ideia acerca do seu conteúdo principal.
A1	Não há descritores disponíveis.

Tabela 1: Escala de níveis adaptada do *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (Ministério da Educação/GAERI, 2001, p. 110)

Por último, também nos exames de certificação, como o Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira (DAPLE) e o Test of English as Foreign Language (TOEFL), só se utilizam textos orais para avaliar. Portanto, ainda que se utilizem textos audiovisuais como recursos para as atividades, a compreensão audiovisual não é considerada uma competência para o domínio de uma língua e sua cultura. E, por isso, em muitos casos utiliza-se o texto audiovisual com a mesma finalidade de uma audição, e a imagem em movimento serve apenas para contextualizar ou ilustrar. A nosso ver, o problema é que ao restringir o texto a este papel ignoram-se outras funções discursivas e dimensões pedagógicas próprias da linguagem audiovisual e dos média. E isso provoca um desfasamento dos contextos educativos formais em relação ao consumo e produção mediáticos na sociedade, ao não considerar situações comunicativas, algumas delas já existentes antes da internet, que a evolução tecnológica tornou quotidianas.

Embora algumas circunstâncias tecnológicas e económicas possam explicar este desfasamento, do ponto de vista académico devemos questioná-las, no sentido de identificar possíveis problemas de ordem pedagógica. Isto pressupõe reconhecer a necessidade de formação de professores, avaliadores, criadores de materiais e estudantes, com o objetivo de melhor compreender os modos de produção, as linguagens, as representações e as audiências dos meios de comunicação, tal como aponta Buckingham (2004).

As produções audiovisuais e os seus contextos variam tanto como variam, e sempre variaram, as escritas ou orais. De facto, as linguagens não são as mesmas num vídeo com fins didáticos para o ensino da língua e sua cultura, numa ficção cinematográfica ou num canal de YouTube.

CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS RELACIONADOS COMO OS MÉDIA

Pelo exposto, consideramos conveniente diferenciar possíveis contextos de consumo pedagógico de produtos audiovisuais e mediáticos na aprendizagem das línguas, que *a priori* podemos dividir em:

- uso de um produto audiovisual – autêntico na sua origem ou não – com uma intenção deliberadamente pedagógica no contexto da aula. Por exemplo, quando o professor decide mostrar um filme de ficção ou episódio de um programa de televisão na aula para ensinar línguas;
- o consumo que um aprendente possa fazer dos meios à sua disposição com a intenção de aprender uma língua. Por exemplo, quando um aluno decide ver televisão na língua que está a aprender;

- as pedagogias dos meios em contextos que não se assumem como de aprendizagem. Exemplo deste contexto é a compreensão do Inglês pela sociedade portuguesa graças à legendagem.

E, a estes, podemos acrescentar outros contextos mais recentes, como é o caso dos canais de YouTube, que podemos considerar como mistos, dado que se desenvolvem em contextos de aprendizagem informal nos quais se consomem produtos concebidos com intenções pedagógicas. Todos estes contextos podem englobar-se na pedagogia dos média, que, segundo Reia-Baptista (2002, 2007), designa num sentido amplo o conjunto de dimensões pedagógicas dos meios de comunicação social, assumidas conscientemente ou não por emissores e recetores.

O CASO DOS CANAIS DE YOUTUBE

Para além dos contextos formais de aprendizagem, que se regem por normas institucionais e que concedem um certificado oficial, os contextos não formais, que não estão regulados pela legislação educativa nem resultam no reconhecimento oficial, têm ganhado terreno. Numa sociedade global, marcada pelo amplo uso das tecnologias, muitas pessoas em todo o mundo aprendem uma série de habilidades graças à utilização da internet. O seu uso quotidiano trouxe novos hábitos culturais e, neste caso, práticas linguísticas que implicam a criação e a crítica de textos multimodais (Costa, Cuzzocrea & Nuzzaci, 2014, p. 164).

Recentemente, muitos canais de YouTube converteram-se numa ferramenta de autoaprendizagem sob o lema “podes fazê-lo tu mesmo e vou contar-te como eu o fiz”. Isto enquadra-se no perfil do prosumidor proposto por Toffler (1984) na sua Terceira Vaga, na qual o aumento dos fenómenos da autoajuda e do faça você mesmo provocaria alterações nos planos económico e social, propondo uma ética diferente da ética de mercado na qual as pessoas seriam valorizadas mais pelo que fazem do que pelas suas posses (Toffler, 1984, p. 383). Nestes canais, o protagonista vai publicando vídeos produzidos a partir de casa ou de outros ambientes pessoais e explicando as suas experiências em relação ao assunto. O YouTuber interage com os seus seguidores através dos comentários e por vezes realiza vídeos respondendo às suas questões. Este subgénero audiovisual, designado no geral como tutorial, diferencia-se de outros porque não é necessário ser profissional para o realizar e porque os custos de produção são mínimos.

Para além disso, o seu protagonista costuma ser um aficionado do assunto sobre o qual ele próprio fez um percurso de autoaprendizagem. Com o tempo, se tiver êxito, isto é, subscritores, sairá do anonimato e converter-se-á numa espécie de líder e perito. Poderíamos considerar o YouTuber como uma nova profissão que inclui variados ramos de conhecimento, uma profissão na qual se valoriza a versatilidade e a produção para uso, para além da produção para troca ou mercado, em consonância com a ética do prosumidor de Toffler (1984, p. 384).

Os canais de YouTube constituem contextos não formais de aprendizagem nos quais se aprende a compor, partilhar, participar e difundir, ações que, nos novos média, são indissociáveis (García-Galera & Valdivia, 2014, p. 10). Tal como para outros assuntos, existem canais não profissionais para as línguas, no sentido de que não pertencem a uma editora, uma produtora audiovisual ou similar. Neste âmbito mais estrito, passaremos a analisar três casos que consideramos representativos.

SPEAK ENGLISH WITH MISTERDUNCAN: DO FORMATO TELEVISIVO AO DE YOUTUBER

Misterduncan, de *Speak English With Misterduncan*, um dos canais mais populares, descreve-se como o primeiro professor de Inglês em Inglaterra a ensinar Inglês no YouTube. A 6 de junho de 2016 tinha 443.722 seguidores e, a 3 de maio de 2017, 535.871¹.

O canal contém uma miscelânea de vídeos didáticos com explicações e temas sequenciados. Por exemplo, as saudações e seus contextos de uso na lição número dois *Learning English – Say hello and goodbye in English – Hello and Goodbye – Learn English with Duncan* (Duncan, 2009), um vídeo muito popular com mais de seis milhões de visualizações. O formato destes vídeos é uma evolução dos programas de televisão de ensino de línguas, distâncias estéticas do meio e do seu realizador à parte. Do ponto de vista comunicativo, são interessantes outros vídeos nos quais se confundem a personagem-professor, Misterduncan, e a pessoa real, Duncan, como a série de vídeos-mensagem acerca do seu aniversário. No geral, os meios técnicos de Duncan são bastante profissionais, mesmo quando abusa das transições e da infografia. Poderíamos dizer que esta eleição estética é coerente com os tiques da personagem e com a sua forma de apresentar a língua. Misterduncan – ou melhor, Duncan – é um profissional do ensino audiovisual do Inglês, ainda que as suas lições sejam gratuitas e só nos

¹ Retirado de <https://www.youtube.com/user/duncaninchina/featured>

peça o contributo numa campanha de *crowdfunding*. Misterduncan também é um profissional do YouTube, que se vai adaptando às novas formas da plataforma, e, desde 2016, emite em direto, produzindo um programa semanal a partir de um pequeno estúdio instalado na sua casa. Com a ironia que caracteriza a personagem, refere-se assim à sua experiência:

Sabem, muitas pessoas escrevem-me e dizem: “Misterduncan, adorava estar no YouTube a fazer os meus próprios vídeos de lições e em *streaming*. Misterduncan, o que me aconselha?” Ora... A minha sugestão é: não o faças nunca, por favor, não o faças. Faz outra coisa: trabalha numa loja, trabalha num escritório, limpa ruas... Mas, por amor de Deus! Não tentes criar o teu próprio canal de YouTube e fazer isto, porque poderá matar-te. Eu apercebi-me disto um destes dias. YouTube, fazer isto, na verdade, vai dar cabo de mim. Tenho a certeza. Na minha certidão de óbito dirá: causa da morte, *YouTubing*. (Duncan, 2017)

JULIANA SELEM: A EXPERIÊNCIA PESSOAL E A INTERAÇÃO COM OS SEGUIDORES

Como já mencionámos, estamos perante vídeos produzidos e utilizados com uma intenção pedagógica, mas que se consomem num meio informal, por isso, definimo-lo como um contexto de aprendizagem misto, caracterizado também por estabelecer novas formas de socialização e interação.

Juliana Selem, com 67.236 utilizadores a 6 de junho de 2016 e 129.151 a 3 de maio de 2017, define o seu canal como “o mundo através dos olhos de uma brasileira multicultural (línguas, viagem, cultura e reflexões)” (Juliana Selem, n.d.). Nos vídeos, Juliana é a protagonista e coloca-se frente à câmara falando com naturalidade. Dá conselhos, conta as suas experiências relacionadas com a aprendizagem de diferentes línguas e culturas e aborda também aspetos práticos sobre intercâmbios e vida noutros países. Conta-nos coisas da sua vida pessoal, como, por exemplo, que o seu marido é argentino, que vive nos Estados Unidos, que quer ser atriz, que seu maior vício é aprender línguas, etc. Juliana Selem já não parece uma personagem como Misterduncan, mas sim ela mesma, conversando connosco através do canal, onde também promove as aulas de uma plataforma *online*. Poderíamos dizer que estamos perante uma tipologia textual característica do meio, que definiremos como um discurso oral audiovisual, entre o monólogo e a conversação, já que alguns dos destinatários ou interlocutores -os

subscritores ou seguidores – interagem com comentários, que por vezes são respondidos em vídeos. Um desses vídeos é bastante ilustrativo da informalidade na interação que Selem estabelece com os seus seguidores. A partir do que parece ser a sua sala de estar, responde a algumas questões deixadas no Facebook:

pergunta: Costumo estudar um determinado idioma. No entanto, quando estou aprendendo, acabo deixando de lado porque enjojo rápido. Dessa forma, o que tenho que fazer para não perder o empenho?

Resposta: Bom, Mateus, para você se manter empenhado no estudo de um idioma, eu acho que a primeira dica que eu dou é escolher idioma que você realmente gosta e que você realmente quer aprender, isso já é meio caminho andado. Mas se você, mesmo assim, se desinteressar e ficar um pouco entediado, o que eu recomendo é variar os materiais que você está usando, então se um dia você está cansado e você não quer pegar em livro, você não quer pegar em gramática, pega uma música, pega a letra de uma música e leia e traduza aquela letra ou, então, assista um filme com as legendas no idioma original. Então, o segredo, eu acho, de não perder o interesse é variar os materiais que você está usando e principalmente usar materiais que você gosta. (Selem, 2017)

O vídeo termina com a questão que lhe dá título, *Have you ever had sex with an italian?*, à qual Juliana Selem responde: “para responder esta pergunta, vou usar uma das expressões mais eficazes em Inglês que é *that’s none of your business*” (Selem, 2017).

SMALLADVANTAGES: DO PASSATEMPO À PROFISSIONALIZAÇÃO

SmallAdvantages é o canal de Gavin Roy. Com 94.277 seguidores a 6 de junho de 2016 e 538.137 a 3 de maio de 2017, os seus *slogans* são “dicas em Inglês com um gringo nato” e “trocas culturais com um gringo grato”. Gavin Roy definia-se, em 2016, como: “americano. Doutorando em ciências atmosféricas. Aspirante a tradutor. Viajante. Leitor voraz. Marido feliz. Sonhador e otimista...”².

Tal como Juliana Selem, também promove uma plataforma de aulas de conversação *online*. Num vídeo intitulado *A evolução do meu português*

² Retirado de https://www.youtube.com/channel/UCskEPRzGIsYHs_a5SjyCXag

em 9 vídeos com 6 YouTubers (Roy, 2016) assistimos não só a um resumo das conquistas linguísticas de Gavin como também à sua evolução no contacto e relações com a cultura brasileira, relações que só seriam possíveis neste contexto dos novos meios sociais. A propósito do segundo aniversário do canal, Gavin Roy dedica um vídeo aos seus seguidores no qual recupera a sua história. Conta que aquilo que começou como um *hobby* e com o objetivo de ensinar português a nativos de língua inglesa converteu-se num canal de conselhos para aprender Inglês, graças a um comentário de um seguidor: “cara, você deveria fazer vídeos em Português ensinando Inglês para nós brasileiros!”. Gavin refere que foi reconhecido nas ruas de São Paulo e do Rio de Janeiro e que os seus vídeos foram partilhados pela Embaixada dos Estados Unidos no Brasil e pela Folha de São Paulo, entre outros. Conta ainda que o êxito do canal levou a repensar a sua carreira profissional e científica para dedicar-se em exclusivo ao *SmallAdvantages*: “você têm sido tão demais, incríveis (...) que eu nunca duvidei nem mesmo por um segundo que essa era a decisão certa (...) a internet é um milagre, eu agradeço a Deus por essa oportunidade de me conectar com vocês, meus *smallistas*, todo dia” (Roy, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os canais observados ilustram uma grande diversidade de registos e até modelos de comunicação implícitos. Misterduncan, por exemplo, distingue-se por não se assumir propriamente como autodidata, nem sustenta a sua argumentação no interesse por outras culturas. A sua pretensão é profissional, técnica, e, embora faça uso das redes sociais e promova uma certa interatividade, a sua fórmula corresponde mais às dos meios de comunicação de massa. É mais televisiva. Já os outros dois YouTubers insistem no interesse pela cultura do país ou países das línguas que aprendem. Dentro desse interesse, também aconselham filmes e séries que selecionam baseando-se no seu gosto pessoal e experiência. No geral, os seus conselhos são bastante elementares e resumem-se à convicção de que uma língua se aprende melhor quanto mais interesse e tempo se dedique a ela em diferentes âmbitos, que podem ser muito variados, como a imersão, o consumo mediático e cultural, o intercâmbio conversacional numa plataforma *online* ou ao vivo, etc.

Estes casos permitem-nos refletir sobre como as dimensões pedagógicas dos média tradicionais e dos novos meios sociais se entrecruzam na internet. Estes canais constituem contextos não formais de aprendizagem

de línguas caracterizados pela produção e consumo de novos formatos audiovisuais e interativos típicos das redes sociais, que convivem com o consumo de outros géneros tradicionais, como as séries, os filmes, ou até de outros meios, como o cinema e a imprensa.

Não podemos afirmar que o consumo destes vídeos de YouTube significa uma aprendizagem melhor ou mais rápida da língua, podemos até observar que para os YouTubers tal é possível, mas não estamos certos de que o seja para os seguidores. Talvez não signifique uma aprendizagem melhor, mas, no limite, uma maior motivação. O que nos parece pertinente, para investigação futura, é observar como estes novos contextos, com as suas características e literacias próprias, podem gerar novas formas de interação e subgéneros textuais híbridos que são interessantes e desafiantes, tanto do ponto de vista comunicativo como dos pontos de vista pedagógico, educativo e linguístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buckingham, D. (2004). *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Costa, S.; Cuzzocrea, F. & Nuzzaci, A. (2014). Usos de Internet en contextos educativos informales: Implicaciones para la educación formal. *Comunicar*, XXII(43), 163-171. doi:10.3916/C43-2014-16.
- García-Galera, M. & Valdivia, A. (2014). Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. *Comunicar*, XXII(43), 10-13. doi: 10.3916/C43-2014-a2.
- Martin Peris, E. et al. (s.d.). Método audiovisual. In E. Martin Peris et al. (Ed.), *Diccionario de términos clave de ELE* [dicionário online]. Instituto Cervantes. Retirado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Ministério da Educação/GAERI. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: ASA. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>
- Reia-Baptista, V. (2002). *A Pedagogia dos Media - A Dimensão Pedagógica dos Media na Pedagogia da Comunicação: O Caso do Cinema e das Linguagens Fílmicas*. Tese de Doutoramento, Universidade do Algarve, Faro, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.1/4749>

Reia-Baptista, V. (2007). Hacia una alfabetización en medios: ejemplos en contextos de habla portuguesa. *Comunicar*, 28, 25-31. Retirado de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=28&articulo=28-2007-04>.

Toffler, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.

RECURSOS AUDIOVISUAIS

Duncan [Speak English With Misterduncan]. (2009, 12 de julho). *Learning English - Say hello and goodbye in English - Hello and Goodbye - Learn English with Duncan* [ficheiro de vídeo]. Retirado de https://www.youtube.com/watch?v=6f_FtZgLy94

Duncan [Speak English With Misterduncan]. (2017, 21 de abril). *Learn English Live - Friday April 21st 2017 - English lesson with Duncan - English Words* [ficheiro de vídeo]. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=Kb7hVqr15sk&t=320s>

Juliana Selem (n.d.). Acerca de [Canal de YouTube]. Retirado de <https://www.youtube.com/user/julianaselem>

Roy, G. [SmallAdvantages]. (2016, 25 de abril). *A evolução do meu português em 9 vídeos com 6 YouTubers* [ficheiro de vídeo]. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=S6Lyqsd7Zv4&t=186s>

Roy, G. [SmallAdvantages]. (2017, 10 de janeiro). *2 anos de SmallAdvantages!!* [ficheiro de vídeo]. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=ALuRbzx51iA>

Selem, J. [Juliana Selem]. (2017, 12 de março). *Have you ever had sex with an Italian?* [ficheiro de vídeo]. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=EkdDQJvZic4>

Citação:

Fernández, O. N.; Martins, A. F. & Reia-Baptista, V. (2017). Literacia dos média no ensino de línguas e novos contextos de aprendizagem: os canais de YouTube. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 375-385). Braga: CECS.

PAULA OCHÔA & LEONOR GASPAR PINTO

poc.paula@gmail.com; lgpinto@sapo.pt

CENTRO DE HISTÓRIA D'AQUÉM E D'ALÉM MAR (CHAM),
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, UNIVERSIDADE
NOVA DE LISBOA E UNIVERSIDADE DOS AÇORES

TRANSFORMAÇÃO DIGITAL E COMPETÊNCIAS DIGITAIS: ESTRATÉGIAS DE GESTÃO E LITERACIA

RESUMO

A Estratégia Europa 2020, enquanto quadro de referência para o crescimento e emprego, visa criar as condições para o crescimento inteligente, sustentável e inclusivo da União Europeia (UE) durante a década em curso, de forma a ultrapassar as deficiências estruturais da economia, melhorar a sua competitividade e produtividade e garantir uma economia social de mercado sustentável. O rápido processo de digitalização da sociedade tem sido gerador de mudanças estratégicas tornando-se essencial garantir que os cidadãos/cidadãs possuem as competências digitais que permitam participar nas oportunidades digitais e atenuar o risco de exclusão.

O debate em torno do investimento em capital humano e do desenvolvimento de competências na denominada *transformação digital* caracteriza-se pela atenção dada à velocidade da mudança e inovação (4.0), à convergência tecnológica e à responsabilização de atores públicos e privados para criar o talento necessário para enfrentar os desafios do mundo digital.

Tendo como objetivo participar nesse debate e demonstrar a importância da gestão de talento e da transversalidade da literacia digital, esta comunicação enquadra-se na linha de investigação interdisciplinar da Inovação 4.0, discutindo a necessidade das organizações alargarem as suas redes de aprendizagem através da participação do cidadão. São analisadas três dinâmicas de gestão na transformação digital: os efeitos nos instrumentos de políticas públicas; a valorização da gestão do talento no combate ao gap de competências digitais e o papel dos espaços de cidadania ativa, como a Ciência do Cidadão e os *living labs*.

PALAVRAS-CHAVE

Transformação digital; gestão do talento; competências digitais; cidadania

TRANSFORMAÇÃO DIGITAL: POLÍTICAS E DINÂMICAS

No âmbito da Estratégia Europa 2020, a par dos objetivos ligados à melhoria da sua competitividade e produtividade e à garantia de uma economia social de mercado sustentável, ganham visibilidade as estratégias do Emprego, Educação e Inclusão Social e a sua articulação na *Agenda de Competências para a Europa* (2016) visando garantir a participação dos cidadãos/cidadãs através do desenvolvimento de competências digitais, melhorando os seus níveis de envolvimento e a sua empregabilidade (European Commission, 2010, 2013). Até 2018 estão previstas dez ações:

1. Uma *Garantia para as Competências* para ajudar os adultos com baixas competências a adquirir níveis mínimos de literacia digital e progredir no sentido de obterem uma qualificação de ensino secundário superior.
2. Uma revisão do *Quadro Europeu de Qualificações* para promover uma melhor compreensão das qualificações e a utilização eficaz de todas as competências disponíveis no mercado de trabalho europeu.
3. A *Coligação para a criação de competências e emprego na área digital*, que reúne os Estados-Membros e as partes interessadas nas áreas da educação, do emprego e da indústria, para constituir uma reserva alargada de talentos digitais e assegurar que os indivíduos dispõem das competências digitais adequadas.
4. O *Plano de Ação para a cooperação setorial em matéria de competências* para melhorar as informações sobre competências e dar resposta à escassez de competências em determinados setores económicos.
5. Um *Guia para a definição de perfis de competências* dos nacionais de países terceiros que permita definir as competências e as qualificações dos requerentes de asilo, refugiados e migrantes.
6. Uma *revisão do Quadro Europass* que proporcione às pessoas ferramentas eficazes para apresentar as suas competências e obter informações sobre necessidades e tendências em termos de competências que lhes possam ser úteis nas suas escolhas de carreira e aprendizagem.
7. *Tornar o Ensino e a Formação Profissionais (EFP) uma primeira escolha*, reforçando as oportunidades da aprendizagem em contexto de trabalho.
8. *Revisão da Recomendação sobre as competências essenciais* para ajudar as pessoas a adquirir o conjunto das competências necessárias para trabalhar e viver no século XXI, com especial atenção para a promoção

de competências e mentalidades empreendedoras orientadas para a inovação.

9. Uma *iniciativa de acompanhamento dos percursos dos licenciados* para melhorar a informação sobre a sua progressão no mercado de trabalho.
10. Uma proposta para *estudar e trocar melhores práticas* sobre formas eficazes de combater a fuga de cérebros.

Tendo como objetivo participar no debate em curso sobre a gestão de competências digitais ao longo da vida e demonstrar a importância da gestão de talento baseada na transversalidade da literacia dos média e informação, esta comunicação enquadra-se na linha de investigação interdisciplinar da Inovação 4.0 (Mazzucato & Perez, 2015), discutindo a necessidade de um novo posicionamento estratégico das organizações face ao desenvolvimento da literacia digital e ao alargamento progressivo das suas redes de aprendizagem através da participação do cidadão e da utilização das suas competências num ambiente de inovação aberto.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS: O GAP DIAGNOSTICADO

Um dos temas mais interessantes discute as novas formas de investimento em capital humano, o surgimento de novos perfis de competências e de novos postos de trabalho, tendo por base os resultados de diagnósticos realizados nos últimos 5 anos (The Economist Intelligence Unit, 2016; World Economic Forum, 2016), onde se destaca existir na maior parte das organizações um forte gap de competências digitais e, dentro destas, aquelas que terão que se envolver no denominado processo de *transformação digital*.

Esta fase de mobilização do processo de reindustrialização 4.0 caracteriza-se pela utilização das Tecnologias da Informação, Comunicação e Localização (TICL), conjuntamente com a robótica, pelo fluxo de dados partilhados em tempo real e em rede entre máquinas, robots e sistemas logísticos e pela possibilidade de modificar os produtos, processos e os modelos de negócios. Entre as suas implicações, é apontada a necessidade de corresponsabilização de atores públicos e privados para criar o talento necessário para enfrentar os desafios do mundo digital (Schot & Steinmüller, 2016; Frey, Osborne & Holmes, 2016; Kip & Schaufenbuel, 2016).

Segundo a OIT (2017), as visões pessimista e otimista discutidas são em igual número e não é ainda evidente a correlação entre as tecnologias digitais e os seus efeitos no emprego: os estudos sobre profissões apontam para a sua modificação mais do que o seu desaparecimento, enquanto os estudos que analisam os empregos tanto indicam riscos para as perdas de postos de trabalho, como consideram somente a sua alteração e até o seu incremento. Entre as questões fundamentais a abordar, a OIT destaca que o efeito das mudanças tecnológicas dependerá do modo como estes processos de adaptação serão geridos, sobretudo das escolhas sociais e das políticas que se implementarem.

Perspetiva-se, no âmbito da Estratégia Europa 2020, a existência de cerca de 1 milhão de postos de trabalho com competências digitais para 2020 e segundo o Digital Economy & Society Index 2016 da Comissão Europeia, Portugal coloca-se acima da média da União Europeia (UE) ao nível da competitividade digital. Todavia, noutros indicadores, Portugal tem uma proporção de trabalhadores em TIC inferior a 2,5% (6.º lugar mais baixo da UE), metade da população não tem competências digitais básicas (8.º lugar mais baixo da União Europeia vs. 41% na UE) e praticamente 1/3 nunca utilizou a internet (a média da UE é de 16%), pelo que a estimativa de criação de emprego digital ronda somente as 15 mil vagas em competências digitais em 2020. Para o alcançar, é imperativo desenvolver a formação específica no plano das competências digitais, alargando a base social do ensino superior, as estratégias de qualificação dos portugueses, a participação na produção de ciência em todas as áreas do conhecimento e a sua orientação para a comunidade científica e para a sociedade em geral.

Esta estratégia tem como pilares várias iniciativas lançadas no final de 2016 e no início de 2017:

- *A Coligação para a criação de competências e emprego* – envolvendo todas as partes interessadas.
- *A iniciativa competências digitais* - visando o desenvolvimento de competências digitais de mais de 20 mil pessoas em quatro eixos: i) cidadania, inclusão e literacia digital; ii) empregabilidade; iii) especialização em tecnologias e aplicações digitais; e iv) novos conhecimentos em estreita cooperação internacional.
- *O Movimento Código Portugal* – uma campanha de mobilização para a literacia digital e a computação, destinada a estudantes.
- *O Programa Qualifica* - um programa vocacionado para a qualificação de adultos com o objetivo de melhorar os níveis de educação

e formação dos adultos e a melhoria da empregabilidade dos indivíduos.

- Os *Cursos técnicos 4.0* – visando criar cursos profissionais técnicos alinhados com a procura de novas competências por parte das empresas.
- As *Learning Factories* – visando promover e criar infraestruturas com equipamento tecnológico que recriem ambientes empresariais Indústria 4.0, para capacitação do capital humano (como a Fabtec, Laboratório de Processos e Tecnologias para Sistemas Avançados de Produção, a Introsys Training Academy e a Academy 360 Room).
- A *Coligação Portuguesa para a Empregabilidade Digital* – visando criar condições de empregabilidade para Profissionais TIC.
- O *Plano Nacional de Leitura 2027* – articulando e facilitando os vários tipos de literacia.
- O *Atelier digital* – uma plataforma (com o apoio da Google) para formar jovens em competências digitais e contribuir para fomentar o empreendedorismo.
- A *Agenda Compromisso com o Conhecimento e a Ciência* – assumido pelo Governo e as instituições do Ensino Superior até 2020, num contexto de coresponsabilização no âmbito do Plano Nacional de Reformas para a qualificação, o reforço do emprego científico e as metas europeias.
- A *Estratégia Nacional para a Ciência Aberta* – assente no enunciado de que o Conhecimento é de Todos e para Todos, visando: i) a transparência nas práticas, metodologia, observação e recolha de dados; ii) a disponibilização pública e reutilização de dados científicos; iii) o acesso público e transparência na comunicação científica; iv) a utilização de ferramentas baseadas na *web* de forma a facilitar a colaboração científica¹.
- O *Diretório nacional de repositórios digitais* – uma infraestrutura que tem como objetivo identificar e constituir um referencial comum de acesso a matérias nas áreas da ciência e da cultura.
- A *Iniciativa 4.0* – tem como objetivo acelerar a adoção da transformação digital no meio empresarial.

¹ Retirado de <http://www.ciencia-aberta.pt/>

- *A Estratégia Nacional para a Digitalização da Economia* – com 6 eixos prioritários: (1) Capacitação dos Recursos Humanos; (2) Cooperação tecnológica; (3) StartUp i4.0; (4) Financiamento e apoio ao investimento; (5) Internacionalização; (6) Adaptação legal e normativa.

Estes desafios de desenvolvimento de competências digitais visam uma cidadania reforçada e inclusiva desenvolvida ao longo de todos os ciclos de ensino e aprendizagem, aliada ao estímulo do reconhecimento das competências adquiridas em aprendizagens informais. São igualmente consideradas as novas competências digitais na administração pública e na interação com os cidadãos, tendo por base os quadros de referência europeus, como o DIGICOMP (nomeadamente as competências de *Processamento de informação; Comunicação e colaboração; Conteúdos: criação, desenvolvimento e promoção; Segurança e privacidade; e Novas soluções: conceção, desenvolvimento e promoção*) (Ferrari, 2013) e a educação aberta².

As principais áreas onde estas dinâmicas suscitam a criação de novos mercados e competências são as seguintes:

- *Saúde*: diagnóstico, e tratamento, facilitando a adoção de sistemas de decisão médica automática e formas de medicina personalizada;
- *Agricultura*: Sistemas de agricultura de precisão com recurso a sensores, formas robotizadas e automáticas de irrigação;
- *Mar e pescas*: sistemas de pesca de precisão com recurso a sensores e robótica e outras tecnologias de monitorização e exploração de recursos marinhos;
- *Indústria*: conectividade global das cadeias de fornecimento e distribuição, digitalização crescente dos meios de conceção, produção e comercialização e robotização (indústria 4.0);
- *Energia*: uso e integração de energias limpas, nomeadamente solar/ eólica, integradas em redes inteligentes (*smart grids*);
- *Cidades, mobilidade e transportes*: conectividade global das redes de mobilidade urbana e interurbana, com a automação de transportes através de condução automática de passageiros e carga;
- *Ambiente e gestão de recursos hídricos*: recurso a sensores e robótica com formas de controlo remoto e realidade aumentada;

² Sobre políticas e estratégias de aprendizagem/desenvolvimento de competências veja-se, por exemplo: <https://ec.europa.eu/jrc/en/research-topic/learning-and-skills>

- *Segurança Pública e Defesa*: conectividade global das redes de polícia e segurança com digitalização crescente dos meios de segurança e defesa;
- *Construção Civil*: generalização da utilização das tecnologias BIM (*Building Information Modelling*), realidade aumentada e robotização de processos;
- *Turismo e indústrias criativas*: digitalização de meios, produção e reutilização de conteúdos, realidade virtual e aumentada;
- *Banca, Seguros e Serviços*: Alteração dos modelos de prestação de serviços e surgimento de novos conceitos de banca de retalho e formas de trabalho remoto e evolução para decisões automáticas e robotizadas em alguns sectores.

IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DE TALENTO E DA TRANSVERSALIDADE DA LITERACIA DIGITAL

Entre as dinâmicas de gestão de recursos humanos emergentes, parece ganhar importância a gestão de talento no combate ao *gap* de competências digitais, existente na maioria das organizações. Associadas a uma perspetiva alargada de gestão da mudança (Blass, 2009; Cappelli & Keller, 2014), as competências digitais são agora mais valorizadas e com impacto estratégico na gestão organizacional.

A American Society for Training & Development (2012) define o conceito de *gap* de competências como a discrepância existente entre as capacidades atuais de uma organização e as competências necessárias para atingir os seus objetivos, com implicações ao nível da sua sustentabilidade. Neste debate deve também ser dada particular importância ao *skills mismatch* (excesso/deficiência de competências em relação ao posto de trabalho), considerado um fenómeno generalizado (Cedefop, 2010, 2015; Frey et al., 2016) e que afeta os mais qualificados (Pouliakas, 2012), com implicações na motivação e satisfação no trabalho (Mavromaras, Mahuteau, Sloane & Wei, 2013). No mesmo sentido, o estudo *The future of employment* (Frey & Osborne, 2013), ao examinar mais de 700 tipos de ocupações profissionais, conclui que 47% dos atuais empregos poderão vir a ser feitos afetados pela transformação digital nos próximos 20 anos.

Por sua vez, o conceito de *competências digitais* tem sido também alvo de vários desenvolvimentos (JISC, 2013; Van Deursen, Helsper &

Eynon, 2014; Gallardo-Echenique, Oliveira, Marqués-Molias & Esteve-Mon, 2015; Vuorikari, Punie, Carretero Gomez & Van den Brande, 2016), maioritariamente em torno de duas abordagens que garantem a sua transversalidade nas organizações: literacia digital (em que a competência digital representa a convergência de múltiplas literacias) e competência digital (representando uma nova literacia que vai para além da soma das outras literacias). Larraz (2013) apresenta o conceito como a capacidade de mobilizar diferentes literacias: a literacia de informação para gerir a informação digital; a literacia computacional, para tratar dados em diferentes formatos; a literacia mediática para analisar e criar conteúdos; e a literacia comunicacional para participar de forma ética e cívica na sociedade de informação. No âmbito da proposta da DIGCOMP (Ferrari, Brečko & Punie, 2014), a competência digital deve ser compreendida como um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para se ter uma parte ativa nos ambientes digitais e colher os benefícios das tecnologias no quotidiano. É uma competência básica para a aprendizagem ao longo da vida e pode ser considerada como um *continuum*, que vai desde inclusão digital até ao nível profissional. A competência digital dos indivíduos depende das necessidades, interesses e contextos de cada pessoa, devendo estar adaptadas a cada um. Depende também da disponibilidade tecnológica e das práticas de adoção dos utilizadores, mudando ao longo do tempo. Ser digitalmente competente significa ser capaz e disponível para acompanhar os novos desenvolvimentos e práticas tecnológicas.

De acordo com o estudo da Cap Gemini (2013), existe uma necessidade crescente de competências de análise de dados, uso de plataformas de redes sociais e de dispositivos móveis, além de outras competências digitais, verificando-se um *gap* de competências que origina um novo tipo de “guerra pelo talento” com novas categorias de intervenientes e manifestando-se em toda a organização. A gestão estratégica do talento, ao posicionar as competências digitais alinhadas com as prioridades das organizações e da sociedade em geral, pode contribuir para ultrapassar o *gap* de competências digitais mas importa questionar se as organizações as incluem como um componente-chave nos seus planos de recursos humanos e a forma como estão a ser desenvolvidas.

Num estudo recente, *The Economist Intelligence Unit* (2016, p. 3) destaca outros aspetos, como a falta de clareza sobre quem é responsável pela aquisição de talentos digitais (45%) ou a oposição interna à criação de novos empregos digitais (49%). Os entrevistados nesse estudo também demonstram preocupação com a falta de interesse dos trabalhadores digitais

pela indústria (37%). As áreas onde se verifica maior discrepância de competências são as do desenvolvimento de produto na Web, cibersegurança, e os *big data*.

A síntese das competências necessárias nos próximos anos é feita pela Oxford Economics (2012), com base num inquérito global realizado junto de 352 profissionais de Recursos Humanos (Tabela 1):

COMPETÊNCIAS DIGITAIS	COMPETÊNCIAS DE PENSAMENTO ÁGIL	COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS E DE COMUNICAÇÃO	COMPETÊNCIAS DE OPERAÇÃO GLOBAL
Competências empresariais digitais	Capacidade para equacionar múltiplos cenários	Cocriatividade e <i>brainstorming</i>	Capacidade para gerir empregados diversos
Capacidade para trabalhar virtualmente	Inovação	Construção de relacionamentos (com <i>stakeholders</i>)	Compreensão dos mercados internacionais
Compreender os sistemas informáticos e software da empresa	Capacidade para lidar com complexidade e ambiguidade	Trabalho de equipa (inclusive em equipas virtuais)	Capacidade para trabalhar em múltiplos locais no estrangeiro
Competências de design digital	Gerir paradoxos, conciliar pontos de vista opostos	Colaboração	Competências em línguas estrangeiras
Capacidade para usar redes sociais, <i>web 2.0</i> e <i>web 3.0</i>	Capacidade de visão panorâmica (<i>big picture</i>)	Comunicação oral e escrita	Sensibilidade cultural

Tabela 1: Competências necessárias às organizações até à próxima década

Fonte: Adaptado de Oxford Economics, 2012, p. 5

Entre as soluções propostas, o mesmo relatório apresenta os modelos de parceria, o uso de talentos na modalidade *freelance*, as competições de inovação e o *crowd-sourcing*, realçando o facto de as organizações estarem a perceber que as competências digitais podem ser adquiridas pela força de trabalho existente, e pela formação interna permanecendo esta como uma medida eficaz para o seu futuro, a par da necessidade de alargar as suas redes de aprendizagem a outras organizações e ao cidadão (Benson-Armer, Gast & Van Dam, 2016; Delloite, 2015).

REDES DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA PARTICIPAÇÃO DO CIDADÃO.

No âmbito da Ciência Cidadã, uma ciência aberta, de todos para todos, digital, transdisciplinar, reutilizável e transparente, assume particular

destaque o papel da responsabilidade social científica, enquanto forma de inovação social, geradora de estratégias, conceitos, produtos e serviços, novas relações e colaborações entre cientistas, e cidadãos. A investigação e o conhecimento produzidos pelas instituições de ensino superior e unidades de investigação são fundamentais para estruturar respostas aos desafios sociais em áreas de fronteira (Schmidt, Brinks & Brinkhoff, 2014), como os *Living Labs* em que os utilizadores/consumidores/cidadãos estão envolvidos no Sistema de inovação; os mecanismos e ferramentas de *crowdsourcing*; a Ciência Viva; os *fab labs*; os projetos de DIY Science; as comunidades de *maker*, etc. nos vários formatos de interação (*online/offline*, amador e profissional, formal/informal; local/global). Por sua vez, os três níveis de participação – Contributiva, Colaborativa e Cocriativa (Bonney et al., 2009) promovem a interação individuo / contextos informacionais, novas aprendizagens e competências, a par do fomento da compreensão do trabalho científico, num cenário transdisciplinar, aberto e em rede, ligando a ciência à sociedade e às decisões políticas e dando especial ênfase à avaliação dos impactos desses contributos.

O cidadão assume vários papéis: consumidor, utilizador, recetor, co-criador, analista de dados, gerador de conteúdos, curador, avaliador, mediador, facilitador e integrador de comunidades. As suas práticas e experiências informacionais, nomeadamente a transversalidade das competências digitais e colaborativas, constituem os pilares desta modalidade de participação e de cidadania ativa.

CONCLUSÕES

A estreita ligação entre as políticas públicas, a gestão estratégica organizacional e a literacia digital, focalizada nas ligações entre a gestão de pessoas, produtos, processos, serviços e dados, afigura-se essencial para o estabelecimento de prioridades na investigação sobre o desenvolvimento de competências digitais e os novos perfis de competências das pessoas e a sua mobilidade intraprofissional, dando maior atenção à estratégia de avaliação dos níveis de competências existentes e às medidas para o seu desenvolvimento contínuo.

Ao associar o papel estratégico da literacia e das competências digitais à mudança organizacional, alarga-se o debate sobre a transformação da sociedade em rede, sobre a emergência de novos perfis profissionais e o olhar sobre o talento e a motivação de cada trabalhador criando novas oportunidades de investigação interdisciplinar nas áreas das Políticas

Públicas, da Gestão, da Psicologia Social, do Comportamento Organizacional, do Comportamento Informacional e da Literacia Digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Society for Training & Development (2012). *Bridging the skills gap: help wanted, skills lacking: why the mismatch in today's economy?* Alexandria: ASTD.
- Benson-Armer, R.; Gast, A. & Van Dam, N. (2016). Learning at the speed of business. Retirado de <http://www.mckinsey.com/Business-Functions/Organization/Our-Insights/Learning-at-the-speed-of-business?cid=orgfuture-eml-alt-mkq-mck-oth-1605>
- Blass, E. (2009). *Talent management: cases and commentary*. Houndsmills: Palgrave MacMillan.
- Bonney, R.; Ballard, H.; Jordan, R.; McCallie, E.; Phillips, T.; Shirk, J. & Wilderman, C. C. (2009). *Public participation in scientific research: defining the field and assessing its potential for informal science education*. Washington, D.C.: CAISE.
- Cap Gemini. (2013). *The digital talent gap: developing skills for today's digital organizations*. Retirado de https://www.capgemini.com/resource-file-access/resource/pdf/the_digital_talent_gap27-09_0.pdf.
- Cappelli, P. & Keller, J.R. (2014). Talent management: conceptual approaches and practical challenges. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1, 305-331.
- Cedefop (2010). *The skill matching challenge: analysing skill mismatch and policy implications*. Luxembourg: Publications Office. Retirado de http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3056_en.pdf.
- Cedefop (2015). *Skill shortages and gaps in European enterprises: striking a balance between vocational education and training and the labour market*. Luxembourg: Publications Office. doi: 10.2801/042499
- Deloitte (2015). *Industry 4.0: challenges and solutions for the digital transformation and use of exponential technologies*. Zurich: Deloitte.
- European Commission (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth: COM(2010)*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2013). *Digital Agenda for Europe: a Europe 2020 initiative*. Retirado de <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en>

- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Seville: European Commission-Joint Research Center. Retirado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>
- Ferrari, A.; Brecko, B. & Punie, Y. (2014). DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe. *eLearning papers*, 38, 1-14. Retirado de http://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy_files/asset/Digital%20Literacies%20and%20eCompetence_In_depth_38_1_1.pdf
- Frey, C. B. & Osborne, M. (2013). *The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?* Retirado de http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf
- Frey, C. B.; Osborne, M. & Holmes, C. (2016). *Technology at work v2.0: the future is not what it used to be*. Londres: Oxford Martin School, CITI GPS.
- Gallardo-Echenique, E.; Oliveira, J. M.; Marqués- Molias, L. & Estve-Mon, F. (2015). Digital competence in the knowledge society. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 1-16. Retirado de http://jolt.merlot.org/vol11no1/Gallardo-Echenique_0315.pdf.
- JISC, Joint Information Systems Committee (2013). *Developing digital literacies (JISC report)*. UK: Joint Information Systems Committee (JISC).
- Kip, K. & Schaufenbuel, K. (2016). *Preparing business leaders for digital disruption*. UNC Executive Development. Retirado de <http://www.kenan-flagler.unc.edu/~media/Files/documents/executive-development/unc-white-paper-preparing-business-leaders-for-digital-disruption.pdf>
- Larraz, V. (2013). *La competència digital a la universitat*. Tese de Doutoramento, Universidade de Andorra, Andorra. Retirado de <http://hdl.handle.net/10803/113431>
- Mavromaras, K., Mahuteau, S., Sloane, P. & Wei, Z. (2013). The effect of overskilling dynamics on wages. *Education Economics*, 21, 281-303.
- Mazzucato, M. & Perez, C. (2015). Innovation as growth policy. In J. Fagerberg; S.Laestadius; & B. Martin (Eds.), *The triple challenge: Europe in a new age* (pp. 229-264). Oxford University Press.
- OIT. (2017). *O futuro do trabalho. Iniciativa do Centenário – Relatório 1*. Lisboa: Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.
- Oxford Economics. (2012). *Global talent 2021: how the new geography of talent will transform human resource strategies*. Oxford: Oxford Economics.

- Pouliakas, K. (2012). The skill mismatch challenge in Europe. In European Commission, *Employment and Social Developments in Europe 2012* (pp. 245-286). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Schmidt, S., Brinks, V. & Brinkhoff, S. (2014). Innovation and creativity labs in Berlin – organizing temporary spatial configurations for innovations. *Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie*, 58(4), 232-247.
- Schot, J. & Steinmueller, W. E. (2016). *Framing innovation policy for transformative change: innovation policy 3.0*. University of Sussex. Retirado de http://www.johanschot.com/wordpress/wp-content/uploads/2016/09/SchotSteinmueller_FramingsWorkingPaperVersionUpdated2018.10.16-New-copy.pdf
- The Economist Intelligence Unit (2016). The quest for digital skills: a multi-industry executive survey. Retirado de https://www.eiuperspectives.economist.com/sites/default/files/Questfordigitaltalent_o.pdf.
- Van Deursen, A. J. A. M.; Helsper, E. J. & Eynon, R. (2014). *Measuring digital skills: from digital skills to tangible outcomes project report*. Retirado de www.oii.ox.ac.uk/research/projects/?id=112
- Vuorikari, R.; Punie, Y.; Carretero Gomez, S. & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: the Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the conceptual reference model*. Luxemburgo: Publication Office of the European Union.
- World Economic Forum (2016). *The future of jobs: employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. Retirado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf.

Citação:

Ochôa, P. & Pinto, L. G. (2017). Transformação digital e competências digitais: estratégias de gestão e literacia. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 386-398). Braga: CECS.

RAQUEL PACHECO

raquel.pacheco@gmail.com

UAL – UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA, CIAC/UALG, FCT

PROJETOS EUROPEUS E INTERNACIONAIS DE LITERACIA FÍLMICA IMPLEMENTADOS EM PORTUGAL

RESUMO

Esta comunicação discute a literacia do cinema através da análise de dois projetos europeus e um projeto internacional de cinema e educação realizados em contexto português: “Moving Cinema – metodologias, estratégias e ferramentas para que crianças e jovens apreciem o cinema Europeu e tornem-se audiências ativas”; “CinEd – Programa Europeu de Educação para o Cinema”, é uma cooperação europeia dedicada à educação cinematográfica; “CCAJ – Cinema: cem anos de juventude”, um programa internacional coordenado pela Cinemateca Francesa, onde participam atualmente 13 países, da Europa e do mundo. Utilizando metodologias qualitativas acompanhamos durante dois meses, do ano de 2016, o quotidiano dos três projetos. Nos baseamos na análise situacional da realidade dos e pelos diferentes atores envolvidos nos projetos. Analisamos relatórios de atividades, contratos, documentos, fanzines, livros, catálogos, folhas de sala, depoimentos etc., e, realizamos entrevistas com pessoas envolvidas nos projetos (crianças e jovens, coordenadores, formadores, professores). Esta comunicação mostra os resultados da investigação realizada buscando responder as questões relativas a literacia fílmica e as iniciativas de desenvolvimento de audiências, principais objetivos dos projetos analisados.

PALAVRAS-CHAVE

Literacia fílmica; cinema e educação; educação para os média; crianças e jovens

INTRODUÇÃO

O ambiente mediático do qual crianças e jovens fazem parte está com suas fronteiras cada vez mais difusas. Entretanto os média contemporâneos se dirigem a crianças e jovens como se estes fossem consumidores

altamente *letrados mediaticamente*. Enquanto o debate público sobre a relação entre as crianças, os jovens e os média fica em torno da preocupação de defendê-los dos média, a indústria os trata como consumidores extremamente sofisticados e exigentes (Buckingham, 2009). Entretanto, pela lógica capitalista, “caracterizada pela velocidade com que os novos média são desenvolvidos, os jovens encontram-se particularmente expostos, *alvejados* constantemente pelos *media*, que apenas os vêem como consumidores” (Gonnet, 2007, p. 14).

Em contrapartida, Orozco Gomez (2005) sublinha que uma forma importante que distingue as sociedades atuais das anteriores é precisamente sua dependência mediática múltipla: cognitiva, emocional e prática. Temos então um dilema, provocado por esta ascensão mediática, que é feita em condições assimétricas de poder: enquanto os média estão em uma situação crescente de *poder*, vemos uma situação crescente de ausência de poder das suas audiências.

Falar apenas de uma maneira de se fazer educação para os média pode ser considerado uma ilusão: estudos nos mostram que existem muitas e diferentes maneiras de se educar para os média; cada contexto, cada grupo, cada escola e cada realidade podem construir sua própria maneira de criar e desenvolver literacia mediática (Girardello, 2014; Peruzzo, 2004; Orofino, 2005). Mas existem metodologias mais eficazes que outras? A resposta a esta pergunta pode ser: depende do que esperamos e do que entendemos por educação para os média.

Considerando que o cinema e educação está inserido dentro da educação para os média (Feilitzen & Carlsson, 2002; Fantin, 2005; Pinto, Pereira, Pereira & Ferreira, 2011; Eleá, 2014) como uma área fundamental para a aquisição de uma literacia mediática completa. Neste sentido identificamos um projeto internacional e dois projetos europeus de cinema e educação desenvolvidos em Portugal.

Num tempo em que as imagens que nos são dadas do mundo tendem a confundir o nosso olhar, refletir sobre a imagem e o som não é uma atividade supérflua. André Bazin (1992) via o cinema como “uma janela aberta para o mundo”, o cinema dominante tem vindo a manifestar uma forte tendência para se transformar num videojogo em grande ecrã enquanto o ecrã de televisão toma cada vez mais a forma de um buraco de fechadura, ou seja, o visual tende a ocupar o lugar da imagem. Por isso, acreditamos que faz todo sentido e torna-se mesmo fundamental o trabalho de desenvolvimento de uma literacia do cinema, audiovisual e da imagem para a construção de uma literacia mediática completa.

Utilizando metodologias qualitativas acompanhamos durante dois meses, do ano de 2016, o quotidiano dos projetos: “Moving Cinema – metodologias, estratégias e ferramentas para que crianças e jovens apreciem o cinema Europeu e tornem-se audiências ativas”; “CinEd – Programa Europeu de Educação para o Cinema”, é uma cooperação europeia dedicada à educação cinematográfica; “CCAJ – Cinema: cem anos de juventude”, um programa internacional coordenado pela Cinemateca Francesa, onde participam atualmente 13 países, da Europa e do mundo de cinema e educação desenvolvidos em Portugal. Nos baseamos na análise situacional da realidade dos e pelos diferentes atores envolvidos nos projetos. Analisamos relatórios de atividades, contratos, documentos, fanzines, livros, catálogos, folhas de sala, depoimentos etc., e, realizamos entrevistas com pessoas envolvidas nos projetos (crianças e jovens, coordenadores, formadores, professores).

Este texto mostra os resultados da investigação realizada buscando responder as questões relativas a literacia fílmica e as iniciativas de desenvolvimento de audiências, principais objetivos dos projetos analisados. Estes projetos proporcionam mecanismos para uma melhor cooperação entre as iniciativas de literacia fílmica na Europa? As estratégias para o desenvolvimento de audiências são inovadoras e participativas fazendo com que o público jovem tenha acesso aos filmes Europeus?

CINEMA E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO EUROPEU

Nesse contexto, numa atitude que ousa acreditar que o cinema nos pode conduzir não só à descoberta do outro como à descoberta de nós próprios, foi criada a associação Os Filhos de Lumière (OFL). Vocacionada para a sensibilização ao cinema enquanto forma de expressão artística, a associação surgiu em Portugal, no ano 2000, criada por um grupo de cineastas e amantes de cinema, no âmbito da Porto 2001 – Capital Europeia da Cultura. A associação concebe, organiza e orienta atividades que visam levar crianças e adolescentes nelas envolvidos a apreciar, compreender e criticar as obras que resultam da prática da arte cinematográfica. Sempre foi convicção de Os Filhos de Lumière que a melhor maneira de adquirir saberes passa pela aquisição de um saber fazer, ou seja, privilegiando uma abordagem prática, um conhecimento decorrente da experimentação.

No ano 2000, em Portugal, coincidindo com a fundação da associação, começou a existir um pequeno apoio para a educação para o cinema através do Instituto de Cinema e Audiovisual. Nesta altura não havia praticamente projetos de educação para o cinema, e muito menos os que

desenvolviam a prática. Em 2012, a Comissão Europeia publicou o relatório *Screening Literacy: Film Education in Europe* (BFI, 2012), realizado através do BFI – British Film Institute, sobre a oferta de literacia fílmica nos países europeus. Este relatório identificou que havia uma falta de investimento nos programas de educação para o cinema e reconheceu sete projetos fundamentais nesta área, entre eles o CCAJ – Cinema: cem anos de juventude, um programa internacional coordenado pela Cinemateca Francesa, onde participam atualmente 13 países, da Europa e do mundo, e que Os Filhos de Lumière fazem parte desde 2006.

Em 2013, Aurélie Filippetti, Ministra da Cultura em França, foi um pouco mais longe e chamou atenção para a importância e fez um apelo a todos os Ministros da Cultura e da Educação para o lugar dado à cultura no projeto da União Europeia, nomeadamente através do Plano de Desenvolvimento Europeu, da educação artística e cultural em geral e da educação para o cinema em particular. Em continuidade a esta preocupação, no ano de 2014, o CNC – Centro Nacional de Cinematografia e da Imagem em Movimento contactou mais de uma centena de pessoas que trabalham com educação para o cinema em 22 países europeus para conhecer a realidade do que estava a ser feito neste âmbito e publicou o relatório *Pour une politique européenne d'éducation au cinéma* (Lardoux, 2014). Este relatório gerou a criação do programa Europa Criativa (2014-2020) que financia dois importantes programas de educação para o cinema, ambos com a participação de Os Filhos de Lumière:

1. “CinEd – Programa Europeu de Educação para o Cinema”, é uma cooperação europeia dedicada à educação cinematográfica, cujo objetivo é dar a conhecer às crianças e jovens entre os 6 e os 19 anos a riqueza e a diversidade do cinema europeu. Um consórcio proposto pelo departamento de cinema do Instituto Francês (Paris), que fazem parte nove parceiros e está a ser implementado em sete países europeus: Bulgária, Espanha, França, Finlândia, Itália, Portugal, República Checa e Roménia, tendo como parceiro pedagógico a Cinemateca Francesa através do programa CCAJ – Cinema: cem anos de juventude.

2. “Moving Cinema”, projeto que tem como objetivos principais criar ligações fortes entre os jovens e o cinema, dar-lhes ferramentas para se tornarem espectadores autónomos e finalmente constituir audiências ativas e sensíveis, capazes de apreciar diversas manifestações cinematográficas. Através de projecções e conversas, Cineclube das Gaiotas, práticas de cinema com telemóveis (ligando a prática cinematográfica ao visionamento de filmes) e a descoberta de filmes de autor europeus.

Durante o ano letivo de 2015/2016 foram construídos materiais pedagógicos e desenvolvidos recursos como filmes e grupos de trabalho. No ano letivo de 2016/2017 Os Filhos de Lumière estão a trabalhar com os três projetos que se cruzam e complementam: o CCAJ – Cinema: cem anos de juventude, Moving Cinema e o CinEd. Através do CinEd irá divulgar a plataforma de 15 filmes, dois deles portugueses (O Sangue, de Pedro Costa, e Uma Pedra no Bolso, de Joaquim Pinto) e os outros legendados em português e os respetivos materiais pedagógicos relacionados com estes filmes. O CinEd propõe que crianças e jovens de todo país (e não só) tenham acesso a filmes do património cinematográfico provenientes dos países parceiros. O CinEd está acessível a um grande leque de atores: professores, educadores, formadores, cineastas, profissionais de cinema etc. Destina-se ao conjunto do território europeu (45 países) incluindo os países onde não existe qualquer parceiro a coordenar o programa. Em Portugal o objetivo é atingir o maior número de crianças e jovens para que estes possam beneficiar deste Programa Europeu de cinema e educação.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NOS PROJETOS

Numa expectativa de gerir convenientemente os recursos destinados aos projetos assim como as dinâmicas de produção e formação, a associação decidiu implementar e trabalhar os projetos de modo que se cruzam e complementam. Sendo assim a maior parte das atividades realizadas são atribuídas aos três projetos.

A Projeção Conversa, por exemplo, consiste em exhibir filmes, de autor, europeus, não comerciais, de elevado valor artístico a diferentes públicos/audiências/espectadores. Após o visionamento há sempre uma conversa entre a plateia e pessoas (especialistas, cineastas, atores, pessoas da equipa do filme, etc.) que são previamente convidadas para falarem sobre o filme exibido e desenvolverem um diálogo aberto e esclarecedor com os espectadores. Esta atividade tem como principais objetivos promover o acesso dos jovens ao cinema europeu e possibilitar um contato direto com realizadores e espaços dedicados ao cinema, podendo ser em contexto da sala de cinema (de diferentes cidades) ou em Festivais.

Ao longo do ano letivo de 2015/2016, a Projeção Conversa atingiu um público direto de mais de 1.000 espectadores (o público atingido de modo indireto, apesar de existir, não tem como ser contabilizado), através de mais de 20 sessões de Projeção Conversa, exibindo filmes de nacionalidades e conteúdos diversificados. Em sua totalidade os filmes exibidos não

fazem parte do cinema dito “comercial”, de modo que coube ao projeto disseminar o cinema europeu e filmes até então desconhecidos pela maior parte dos espectadores presentes nas sessões. O público em sua maioria foi constituído por jovens estudantes e depois por professores do ensino público.

A atividade “Os Jovens Programadores” resume-se em programações de cinema feitas pelos jovens e para os jovens e que têm um valor duplo: a formação profunda dos jovens que fazem parte do grupo de programadores, e por outro lado a inovação na forma de ir ao encontro dos jovens espectadores em geral. A programação de filmes implica ver os mesmos com atenção, de modo a conhecer o trabalho dos realizadores, estabelecer relações, pensar como apresentar o filme ao público: as formas de acompanhá-lo, divulgá-lo, e assim possibilitar a descoberta e a apreciação do mesmo. Ao desenvolver estes processos, os jovens programadores criam uma ligação particular com o cinema que veem e programam, e transmitem a outros jovens. Além destes objetivos, também existe a preocupação que cada entidade desenvolva o seu próprio modelo de trabalho específico, diretamente relacionado com o tipo e contexto dos programas.

No caso de Portugal, há sensivelmente dois anos foi criado o Cineclubes das Gaivotas, um grupo de jovens (entre os 15 e 19 anos) que começou a programar sessões privadas na Sala Luís de Pina, na Cinemateca Portuguesa (Lisboa), todos os sábados à mesma hora. O entusiasmo cresceu e o Cineclubes expandiu-se. O motivo continuou o mesmo, difundir, traduzir e perceber o cinema, baseado nos moldes cineclubistas: visionar, desvendar e falar sobre os filmes. Atualmente, apesar de serem poucos, por volta de cinco jovens, o grupo de jovens programadores continua a encontrar-se todos os sábados para assistirem e falarem sobre bons filmes sempre acompanhados pela equipa dos Filhos de Lumière, cineastas, colaboradoras/estagiárias, ajudando na reflexão e levantando questões. Estes filmes são escolhidos de uma lista previamente fornecida pelos Filhos de Lumière, que disponibiliza os filmes, o espaço onde acontece as projeções (Espaço das Gaivotas) e os encontros, assim como profissionais que acompanham as dinâmicas e conversas entre todos os envolvidos.

Filmar com dispositivos móveis é uma das atividades desenvolvidas nos projetos. Fazer a ligação entre o visionamento dos filmes e as práticas criativas com telemóveis e *tablets*, é uma das ações do projeto *Moving Cinema*, por acreditar que este dispositivo permite que os jovens desenvolvam uma reflexão profunda sobre os filmes. Eles analisam o guião, o estilo e as escolhas cinematográficas do realizador, e questionam as decisões

cinematográficas dos autores. Para além disso, tendo a sua própria experiência prática permite que eles criem laços mais pessoais com o cinema, sintam que a sua análise e interpretação são valorizadas e que se sintam mais próximos dos filmes.

A utilização das tecnologias digitais nos processos educativos é cada vez mais exigida e utilizada. Seja por meio da criação de políticas públicas educacionais para sua incorporação, seja por meio dos dispositivos discursivos mais populares presentes na sociedade. Os movimentos da sociedade em favor das “inovações tecnológicas” apontam para a necessidade de se acompanhar as mudanças em curso, sob pena de se tornarem obsoletas. Percebemos que incluir as tecnologias digitais nos processos de educação para o cinema não tenciona promover estas novas tecnologias, mas permite instaurar outros processos de aprendizagem e produção de peças audiovisuais e mecanismos para lidar com elas.

Estas tecnologias fazem parte do dia-a-dia de crianças e jovens em todo mundo e são utilizadas com maior ou menor intensidade nas escolas, em casa e na vida cotidiana de todos nós. Deste modo, entendemos que não é suficiente a inserção material das tecnologias nos projetos e práticas de cinema e educação para desencadear processos de inovação que, do ponto de vista pedagógico, rompem com as conceções referentes a estes dispositivos, é necessário analisar os usos que se faz destas tecnologias entre estudantes, professores e os significados que assumem dentro do projeto. Todavia, ver excertos de filmes pode fomentar o conhecimento de crianças e jovens sobre a diversidade e a riqueza do cinema Europeu.

Para fomentar esta descoberta, são apresentados tanto os filmes completos como excertos, o que permite uma análise mais pormenorizada das decisões cinematográficas dos autores. Os participantes analisam o guião, observam e refletem sobre os filmes, imaginam histórias, lugares e personagens, olham e procuram em volta, ouvem sons e ruídos, enquadram espaços, corpos e olhares parados e em movimento, decidem e filmam juntos, com atenção e cuidado. Alguns dos realizadores sobre os quais a associação trabalha são: Chantal Akerman, Mercedes Álvarez, Pedro Costa, Raymond Depardon, José Luis Guerin, Jonas Mekas, Manuel Mozos, Paulo Rocha, Henrikas Šablevičius, Vittorio de Sica, Audrius Stonys, Robertas Verba, Arūnas Žebriūnas, Edmundas Zubavičius.

O trabalho com os dispositivos móveis faz com que o cinema se integre na vida diária dos jovens com as ferramentas de que eles gostam e que estão ao seu alcance.
(Cineasta formadora)

O trabalho com os dispositivos móveis no contexto da associação OFL acontece normalmente após o visionamento de fragmentos de alguns filmes dos realizadores acima citados. Depois são criadas pequenas situações ficcionais que são registadas com a ajuda de um *tablet* ou de um telemóvel. Os jovens começam por idealizar uma pequena situação em sala de aula, e de seguida vão para o local escolhido para que, de modo autónomo, experimentem diferentes espaços no mesmo local, assim como diferentes enquadramentos e ângulos. Mais tarde procede-se ao visionamento do material gravado, discute-se e decide-se em conjunto o que poderá ser mais interessante para o filme a ser realizado. O trabalho com dispositivos móveis permite uma maior flexibilidade em relação ao que será filmado, permite também experimentações e dá mais autonomia aos participantes.

Após esta etapa de definições e decisões sobre o que será gravado e a produção do pequeno filme, a equipa volta aos locais escolhidos e realizam o filme, que mais tarde é montado e projetado. Para os mais jovens faz toda a diferença saber que o que produzem será visionado, assistido e exibido. Acreditam que o produto final só tem sentido se for feito para que o outro visionem, para que o outro o conheça, o compreenda e se admire com as suas potencialidades criativas. A visibilidade do seu trabalho tem um enorme valor como parte do processo pedagógico. Com este objetivo as criações audiovisuais dos jovens são publicadas no blogue *We're Moving Cinema*.

A formação dos professores é uma das apostas principais dos projetos desenvolvidos. Na associação OFL, se dá através do projeto FILMAR, que é uma oficina de sensibilização à linguagem e à matéria cinematográfica, dirigida a professores e educadores. A formação, em várias zonas do país, integra os objetivos dos três projetos: CCAJ, Moving Cinema e o CinEd; e lança pistas para construir através deles um importante contato com o cinema e com as múltiplas formas e recursos pedagógicos para trabalhar com crianças e jovens. Sua metodologia parte da análise e discussão de excertos de filmes aliada a uma componente prática, culminando na realização de um filme curto. O processo metodológico de trabalho com os professores divide-se em três fases diferentes:

1. visionamento e análise de fragmentos de alguns filmes;
2. apresentação dos programas pedagógicos e da forma como todos se cruzam e completam nomeadamente o Moving Cinema, CinEd e Cinema Cent ans de Jeunesse, enquanto ferramenta pedagógica;
3. preparação, filmagem e montagem de um pequeno filme. Nesta fase é desenvolvida uma ideia para um curto argumento e feita uma *réperage*

(procura dos locais de filmagens) utilizando os dispositivos móveis, são depois escolhidos os espaços para as posteriores rodagens consoante as imagens recolhidas.

Uma das principais finalidades da formação de professores, de iniciação ao cinema, é prepara-los para trabalharem o cinema em contexto escolar, com seus alunos. Esta atitude implica uma reflexão por parte do professor tanto em relação ao cinema como em relação ao seu papel como aluno dentro do próprio FILMAR. É importante realçar a importância do papel dos cineastas que trabalham com os professores, chamando especial atenção para aquilo que a equipa da associação denomina de *modelação* e que implica a tomada de consciência dos aspetos “visíveis” e “invisíveis” na experiência pedagógica que podem influenciar a compreensão que o aluno tem da prática, sublinhando a necessidade de ensinar sobre o ensino através da criação.

Neste aspeto, o que torna-se mais interessante no FILMAR é ver os professores tendo as mesmas dúvidas, ansiedades e inseguranças que seus alunos, diante de uma produção cinematográfica, por exemplo. Observamos durante as conversas após a exibição dos filmes realizados pelos professores, como estes demonstraram admiração e orgulho pelos filmes que realizaram (assim como os jovens alunos). Também observamos uma certa timidez, que também faz parte das dinâmicas de conversa dos jovens estudantes quando vivenciam esta mesma situação.

Quando o professor vivencia a mesma realidade que os alunos, como a experiência de realizar um filme, por exemplo, pode contribuir para que ele tenha a possibilidade de colocar-se com maior frequência no lugar dos seus alunos, ao recordar as mesmas experiências vividas. Além dos contributos descritos sobre uma possível melhora na relação entre professor e aluno, também podemos destacar um aumento no nível de literacia fílmica dos próprios professores, que de maneira direta e indireta irá beneficiar os alunos e a escola.

CONCLUSÕES

Faz parte da filosofia para a aquisição de uma literacia fílmica e audiovisual a necessidade de cultivar a ideia de que, do mesmo modo que a sociedade tem a responsabilidade de ensinar a criança a ler e escrever, deve também ajudar a criança e o jovem a usar, apreciar e compreender

as imagens em movimento, não para serem apenas tecnicamente capazes, mas para serem culturalmente letrados. Alain Bergala (2008) destaca que existe um prazer que deve ser construído no cérebro, de preferência quando ainda se é criança, mas deve ser estimulado e trabalhado por toda a vida. Este não é necessariamente um prazer imediato e sem esforço, e neste tipo de aquisição e/ou construção a escola pode e deve ter um papel importante. Este prazer pode e deve ser trabalhado através da arte e de um bom filme.

Através deste trabalho destacamos a dimensão europeia destes projetos no desenvolvimento de parcerias e de trabalhos conjunto entre os diferentes países europeus. A relação de proximidade entre as parcerias através (dos blogues e Facebook comuns) mas também dos vários encontros que são realizados ao longo do ano em cada um dos países onde todos se juntam para falar sobre os métodos em trabalho e partilhar as experiências e os processos. A reflexão conjunta entre os parceiros de cada projeto e entre os três programas é um fator muito enriquecedor para este vasto programa de sensibilização ao cinema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazin, A. (1992). *O que é o cinema?*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bergala, A. (2008). *A Hipótese-Cinema*. Rio de Janeiro: Booklink.
- BFI, British Film Institute (2012). *Screening Literacy: Film Education in Europe*. Retirado de <http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe>
- Buckingham, D. (2009). Os direitos das crianças para os *media*. In C. Ponte (Ed.), *Crianças e Jovens em Notícia* (pp. 15-27). Lisboa: Livros Horizonte.
- Eleá, I. (Ed.) (2014). *Agentes e Vozes. Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Göteborg: NORDICOM (University of Gothenburg).
- Fantin, M. (2005). *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Editora Cidade Futura.
- Feilitzen, V. C. & Carlsson, U. (Eds.) (2002). *A Criança e a Mídia: imagem, educação, participação*. Brasília: UNESCO.
- Girardello, G. (2014). Crianças fazendo mídia na escola. In I. Eleá (Ed.). *Agentes e Vozes. Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 40-58). Göteborg: NORDICOM (University of Gothenburg).

- Gonnet, J. (2007). *Educação para os Media: As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.
- Lardoux, X. (2014). *Pour une politique européenne d'éducation au cinéma*. Retirado de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/144000347/index.shtml>
- Orofino, M. I. (2005). *Mídias e Mediação Escolar. Pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Orozco Gómez, G. (2005). *Televisión, audiéncias y educación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Peruzzo, C. M. K. (2004). *Comunicação nos Movimentos Populares – A participação na construção da cidadania*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Pinto, M.; Pereira, S.; Pereira, L. & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

Citação:

Pacheco, R. (2017). Projetos europeus e internacionais de literacia fílmica implementados em Portugal. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 399-409). Braga: CECS.

CRISTIANE PARENTE & MANUEL PINTO

cristiane.pARENTE@hotmail.com; mjspinto@gmail.com

**CENTRO DE ESTUDOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE
(CECS) – UNIVERSIDADE DO MINHO**

SOS IMPRENSA: 20 ANOS DE EXERCÍCIO DE CIDADANIA E EDUCAÇÃO

RESUMO

Em 2016 o SOS Imprensa completou 20 anos de atuação. Iniciando suas atividades na Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília – UnB (Brasília/Brasil) em 1996, como um projeto de extensão para apoiar vítimas da imprensa, passou em 2000 a ser um observatório e a fazer parte da RENOI – Rede Nacional de Observatórios de Imprensa, lançada em 2005. A propósito da celebração das suas duas décadas de existência, fizemos uma análise do conteúdo de suas publicações no Facebook, refletindo sobre as contribuições que as mesmas podem ter para uma educação para a mídia, considerada por autores como Herrera, Mota e Christofoletti, entre outros, como uma das funções dos observatórios de mídia, conceituados por Bertrand como MAS – *Media Accountability Systems* (ou MARS – Meios de Assegurar a Responsabilidade Social da Mídia).

Entre campanhas, poemas e muitos artigos de opinião encontrados, utilizamos uma abordagem quanti-qualitativa para analisar que temas destacam-se nessas publicações, quais características mais se aproximam da noção de cidadania e participação que o observatório pretende ter e como esses textos podem nos ajudar a refletir sobre o que seriam boas práticas de jornalismo. Também foram feitos alguns questionários e entrevistas semiestruturadas com pessoas que fazem e fizeram parte da história desse observatório. O que fica claro para nós é que, apesar de oferecer um serviço de extrema importância ao público, a relevância do SOS Imprensa fica limitada devido à falta de conhecimento dos direitos que o cidadão brasileiro tem. E, neste caso específico, do Direito à Comunicação, o que nos faz pensar na urgência cada vez maior de uma Alfabetização Midiática como política pública no país.

PALAVRAS-CHAVE

Observatório da imprensa; cidadania; mídia; educação

O direito à informação é reconhecido, nomeadamente pelas Nações Unidas, como fundamental para a democracia, assim como para o conhecimento, exercício e proteção de outros direitos. A liberdade de informação tem sua importância reconhecida em vários instrumentos internacionais como o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1966), a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (1969), a Declaração de Brisbane – Liberdade de Informação: o direito de saber (2010), a Declaração de Maputo: Favorecer a liberdade de expressão, o acesso à informação e a autonomização das pessoas (2008) e a Declaração de Dacar sobre os média e a boa governança (2005). Ter acesso a informações de qualidade e com pluralidade e diversidade de fontes é uma forma que as pessoas têm de construir sua opinião baseadas em diferentes olhares e, assim, podem exercer sua cidadania plena.

Como os meios de comunicação são cada vez mais determinantes no modo como adquirimos, transmitimos e construímos informações e saberes sobre o mundo, é importante que sejam analisados, assim como os cidadãos devem ser preparados para ter uma relação mais crítica e construtiva com eles.

Bertrand (2002) lista e analisa uma série de modalidades que ele designa por MAS – *Media Accountability Systems*, no sentido de se trabalhar um olhar mais crítico e consciente em relação à mídia. São publicações especializadas, ouvidorias, conselhos de imprensa e uma das formas mais comuns de crítica dos meios de comunicação, que são os observatórios de mídia.

Segundo Christofletti e Motta (2008), os observatórios possuem pelo menos duas funções. Uma de monitorização dos veículos e de seus profissionais e a outra de alfabetização midiática da sociedade. Ambas podem contribuir para melhorar a mídia a partir do seu olhar crítico que desnaturaliza os processos midiáticos. Um olhar que não apenas aponta falhas, problemas éticos e desvios, mas também encontra boas práticas, sugere caminhos, estimula a autocrítica e a participação, num exercício de cidadania.

Para o professor da Universidade de Brasília Fernando Paulino, um dos bolsistas pioneiros do SOS-Imprensa, um observatório deve sempre observar boas práticas; oferecer formação, num diálogo constante com instituições de educação básica e ser proativo com o público infanto-juvenil, além de ter um importante papel na formação do profissional, em diálogo com as instituições de ensino e as empresas de comunicação.

Bertrand (2002) ressalta que quando os MAS e, neste caso, os observatórios, tornam transparentes os processos que ocorrem nos bastidores midiáticos, contribuem não apenas para melhorar a qualidade dos meios

de comunicação, mas também a formação de cidadãos, que podem vir a ser melhor alfabetizados midiaticamente, consumir de forma mais crítica e construtiva as informações que recebem e produzir suas informações com mais qualidade.

CONTEXTO

Tem sido cada vez mais frequente no mundo a criação de observatórios como forma de participação cidadã e da sociedade cobrar seus direitos, demandar e monitorar leis, informações com qualidade, etc contribuindo para uma democracia mais sólida e um exercício pleno da cidadania. Segundo Motta (2008, p. 30), o aparecimento dos observatórios de mídia “decorreu de uma consciência progressiva sobre o distanciamento dos valores jornalísticos (que orientam a cobertura da indústria cultural e informativa) dos problemas e atores sociais do país e da necessidade de contrapor alternativas a esse relativo alheamento da mídia”.

Os primeiros observatórios de mídia surgiram nos EUA na década de 80, associados a uma ideia de comunicação democrática. Agregavam-se às experiências de ombudsman, além do *media-criticism*, que já existia e tinha como objetivo estimular a reflexão da sociedade e dos profissionais sobre a prática e a função jornalística (Correia, Carvalheiro, Morais & Sousa, 2011, p. 471). Dessa forma, os observatórios podem ser analisados em termos de espaços de participação, locais de exercício da atividade crítica. E, complementamos, de cidadania.

Segundo Herrera Damas (2005), existem algumas características básicas no perfil dos observatórios latino-americanos: reconhecimento dos meios e da comunicação para a democracia; insatisfação com a situação da mídia (falta de qualidade na informação, concentração da propriedade, falta de diversidade e pluralidade de fontes e opiniões, etc.); reivindicação de uma nova forma de fazer jornalismo e entender a função dos meios de comunicação, com um olhar mais cidadão e entendendo a comunicação como um direito humano.

Ainda segundo Herrera Damas (2005) existe entre esses observatórios uma constante e sistemática atividade de monitoramento; um caráter propositivo e uma finalidade mais prescritiva que descritiva (com a intenção de melhorar os meios, não apenas de criticar); uma intencionalidade revisionista e reformista (para mudar ou denunciar o que não está correto); diversidade e criatividade em suas atuações; convicção da importância de divulgar sua atividade; uso de novas tecnologias e reivindicação de outro público consumidor de meios, que tenha um consumo mais crítico.

20 ANOS – ALGUMAS LINHAS DE HISTORIA

O SOS Imprensa foi um dos primeiros observatórios de mídia no Brasil. Nasceu em 1993, na Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (FAC-UnB), inspirado por outros dois e entre o surgimento deles: Observatório de Imprensa, o mais famoso e antigo, criado pelo jornalista Alberto Dines e ainda hoje em funcionamento e o Instituto Gutenberg, criado pelo jornalista Sérgio Gusmão, mas que não teve longa vida.

No início, o SOS nasce como um projeto de pesquisa intitulado “Formas de apoio às vítimas da imprensa”. Com o tempo, porém, percebe-se que essa ideia acaba por “vilanizar” a imprensa e o foco altera-se para “Formas de Apoio aos Usuários da Imprensa”, com a busca de exemplos que ultrapassassem a denúncia e a leitura crítica, mostrando a imprensa como um serviço público.

Uma de suas inspirações era o serviço oferecido à comunidade por cursos como Letras e Direito (projeto “O Direito achado na rua”), com o apoio de um “Disque” (um número de telefone). As pessoas ligavam e tiravam dúvidas com os bolsistas de cada área. Talvez pelo fato do cidadão brasileiro, em geral, não conhecer muito os seus direitos, nomeadamente os relacionados à comunicação, o Disque-Imprensa do SOS não vingou por muito tempo. E até hoje no Brasil não há, segundo Silva e Paulino (2016), um serviço de atendimento às vítimas da imprensa e de orientações quanto aos direitos relacionados à comunicação.

De projeto de pesquisa o SOS passou a ser de extensão, na modalidade “ação continuada”, o que tem permitido sua longevidade até hoje. Seu foco de trabalho amplia-se e ele passa a ter três diferentes enfoques: monitoramento de casos de erros, abusos ou danos causados pela imprensa; leitura crítica; e *media literacy*, podendo receber quatro tipos de pedidos de “socorro” ou SOS: “Socorro, eu fui vítima da imprensa”; “Socorro, eu preciso da imprensa”; “Socorro, a imprensa precisa de ajuda” e, por fim, “Socorro, o cidadão precisa de outras imprensas”.

Mesmo sendo projeto de extensão, modalidade que pressupõe muito diálogo e interface com a comunidade externa à universidade (os alunos de comunicação chegaram a realizar programas de TV, Rádio, oficinas em escolas, etc.), o projeto acabou por fomentar o debate interno sobre ética, papel da mídia, imprensa e também possibilitou a participação dos estudantes em diversos congressos e pesquisas. Esse debate e possibilidade de produção de canais alternativos à grande mídia é um espaço privilegiado que as universidades podem proporcionar, tendo em vista que, pelo menos no Brasil, são poucos os espaços de debate da mídia e canais comunitários

que ainda restam, aumentando ainda mais a importância dos poucos observatórios ligados a universidades.

Silva e Paulino (2016) dividem os 20 anos do SOS em quatro fases: Uma primeira mais focada em compreender a imprensa como um serviço ao público, mas que era também fonte de erros e abusos; a segunda, quando houve consciência da existência de diferentes tipos de MAS por parte dos docentes, consultores e alunos envolvidos no SOS, com a leitura de textos e debates sobre *civic journalism*, diferenciação entre interesse público e interesse do público, etc. Uma terceira fase, que levou os participantes do SOS a realizarem produtos de leitura crítica, programa de TV, site, blog e conexão com a disciplina Ética na Comunicação. E atualmente a quarta fase, na qual o SOS se encontra.

Atualmente o observatório busca a construção do campo da literacia para a comunicação social. E isso tem a ver com todo um contexto nacional de falta de debate sobre os meios de comunicação e o direito à comunicação, preocupação que perpassa a universidade e que pode unir os 15 projetos que fazem parte da RENOI.

METODOLOGIA

Para a elaboração do presente texto, usamos análise documental relativa a formas de accountability relativa à mídia, em especial observatórios; entrevistas semiestruturadas; questionários a 12 ex-participantes do projeto (com retorno de 40% até à data solicitada e mais 20% depois); além de análise do conteúdo dos textos publicados no Facebook, entre 2011 e 2016, ano em que o SOS-Imprensa completou 20 anos. Nesse caso, avaliámos um total de 233 textos, categorizando-os pelo tom predominante de cada um (negativo, positivo ou neutro), como explicitaremos mais adiante.

A ideia era buscar compreender que temas estão sendo explorados, de que forma estão usando a rede para a leitura crítica e/ou alfabetização midiática do seu público, se há equilíbrio entre os autores do ponto de vista de gênero, e sugestões de melhoria a partir dos resultados obtidos.

ALGUNS RESULTADOS, MUITAS POSSIBILIDADES

Para os ex-integrantes do SOS Imprensa que responderam a nosso questionário, as funções de um observatório de mídia são: realizar, publicar e consolidar casos de análise crítica de conteúdos veiculados pelos meios

de comunicação que possam servir de boas e más práticas; desenvolver guias de conduta para os profissionais de comunicação; participar de momentos de pressão por transformações na mídia e pelo desenho de políticas públicas para a comunicação; formar cidadãos mais midiaticamente educados e estudantes mais críticos; expor e debater a mídia na própria mídia, estimulando a reflexão do telespectador/leitor/ouvinte/internauta.

Outras respostas: defender o código de ética do jornalismo, bem como os cidadãos que se sentirem atingidos pela violação desse código por parte dos profissionais e empresas de comunicação; vigilância, análise, autocrítica, feedback e aprendizado.

Entre os anos de 2011 e 2016 (com exceção de 2013, em que não houve publicações) contabilizamos e analisamos 233 textos publicados diretamente no Facebook ou com *links* neste e publicados no blog do SOS. Ficaram de fora *links* para vídeos do YouTube, convocações para reuniões, textos cujos links estavam quebrados, *memes*, além de atualizações de capas e de perfil.

Dessa análise, emergiram alguns pontos que queremos apenas deixar como reflexão para os observatórios universitários e o próprio SOS, pelo trabalho importante que fazem. São mais sugestões de reflexões do que propriamente alguma crítica, porque da mesma forma que Silva e Paulino, acreditamos que o mais importante no trabalho de análise da mídia, é apontar e sugerir caminhos, boas práticas, sugerir reflexões, inspirar e não apenas criticar.

Fazendo essas ressalvas apontamos algumas de nossas considerações – preliminares, visto que a pesquisa continua. Com exceção do ano de 2012, em que o número de mulheres que publicou textos no SOS foi o dobro do número de homens, nos outros anos a proporção acaba por ser mais equilibrada, mesmo levando em consideração que o observatório publicou textos externos (que não eram de alunos).

Os temas encontrados são variados e, de certa forma, equilibrados por gêneros, quando pensamos nas produções que retratam a mídia ou onde ela é citada de alguma forma. Em 2015, por exemplo, metade dos textos relacionados com mídia foram escritos por homens e a outra metade por mulheres. Em 2016, porém, as mulheres acabaram escrevendo bem mais sobre mídia que os homens.

Mais importante que o gênero, neste caso, vale destacar que há uma grande quantidade de textos que não possuem a mídia como suporte, análise direta ou mesmo como mera citação, o que a nosso ver deveria gerar algum tipo de reflexão dentro do observatório. Não há problema nenhum

em falar sobre corrupção, mas não seria mais interessante mostrar como a corrupção é revelada nas páginas de um veículo de comunicação já que o SOS é um observatório de mídia?

Vejam a tabela com os números sobre os textos e sua relação com a mídia:

	2011	2012	2014	2015	2016	TOTAL
Textos com relação com a mídia	4 (100%)	1 (100%)	8 (72,72%)	42 (71,18%)	65 (41,66%)	120 (50,84%)
Textos sem relação com a mídia	0	0	3 (27,27%)	17 (28,81%)	91 (58,33%)	111 (47,03%)

Tabela 1: Porcentagem de textos com relação ou não com a mídia

O que se pode perceber, em geral, em todos os anos, é uma certa predominância da temática feminista entre as autoras mulheres, assim como temas da pauta LGBTTT e a desconstrução de estereótipos, objetificação da mulher e cultura do estupro. Isso não significa dizer, porém, que não houvesse homens a assinar textos com essas temáticas.

Destacamos, por exemplo, o texto “Lição das heroínas”, de Kallyo Aquiles, que fala de personagens femininas como Arlequina e sua relação amorosa abusiva com Coringa, no filme “Esquadrão Suicida”, além da forma sexualizada como é mostrada. Por acaso (ou não), o filme tem direção de um homem. O autor mostra também a personagem Jessica Jones, heroína da Marvel, protagonista de uma série na Netflix (dirigida por uma mulher), cujo papel foge a estereótipos, sexualização e objetificação da mulher.

Outro texto que destacamos é o de Lorena Fraga, sobre a espetacularização do luto e as matérias feitas na época da queda do avião da equipe de futebol da Chapecoense. Apesar da crítica feita à forma como muitas emissoras de TV cobriram o fato, a autora destaca um Guia com boas práticas e nos incentiva a refletir sobre a postura diante de tragédias como essa.

O que nos parece fugir um pouco à regra do que seria uma boa prática do SOS, e que valeria a pena ser levado à reflexão, são algumas liberdades relativas quer à escrita quer às imagens, que parecem deslocadas do que se espera de um observatório. Dois exemplos que talvez expressem melhor o que pretendemos sublinhar. No dia das crianças, em 2016, aparece

um recorte de jornal com a manchete dizendo “com apenas sete anos filho de Temer tem patrimônio de R\$ 2 milhões em imóveis”. Acima da imagem, a frase do SOS: “Dia da Criança né...”.

Que tipo de reflexão o post quis causar? Indignação com a criança? Com o pai? Com a matéria que está expondo a criança? Qual o intuito de ter exposto aquela imagem? Na verdade, aquela matéria, expondo a criança, é que poderia ter sido alvo de textos e reflexões. Mas aquele recorte de jornal foi apenas reproduzido. E, nesse caso, acreditamos que o SOS perdeu a oportunidade para ir além de um protesto que acabou ficando superficial, além de ter novamente exposto a criança.

Outra observação que deixamos para reflexão é até que ponto é interessante usar expressões como “nosso querido SOS”, “nossa amada Faculdade de Comunicação”, e outras do mesmo tipo. Muitas vezes é difícil até classificar um texto, porque ele começa como uma nota e depois acaba por virar um recado entre o grupo.

É preciso refletir que o observatório não é ou não deveria ser visto como uma atividade de um grupo de amigos da faculdade, mas que a ideia é ir além dos muros e paredes da sala de aula e da UnB. Por isso, o tom intimista e a auto-referencialidade esquecem que a expressão pública do SOS está está sendo veiculada para o mundo, e não apenas para quem “ama” a FAC.

Um ponto relevante a destacar é que, com o passar dos anos, os textos passaram a ter um tom mais positivo e/ou neutro do que negativo. E aqui, com o risco de alguma subjetividade que essa avaliação possa ter, explicamos como fizemos essa categorização: entendemos que um texto tinha conotação negativa quando fazia uma crítica ao tema que estava explorando e não saía desse lugar, ou seja, não avançava para soluções ou mostrava boas práticas. Caso o texto mostrasse os vários lados de um fato ou apenas retratasse algo, sem juízos de valor, a classificação seria neutra. De outra forma, se mostrasse apenas aspectos positivos de algo ou mesmo mostrando aspectos negativos, desse uma solução e/ou mostrasse o outro lado da história, entendíamos que o texto tinha um tom positivo, por seu caráter pedagógico de avançar com soluções, sugestões.

Acreditávamos que dentro da linha que o SOS pretendia ter, desde o seu início, que a maioria dos textos teria um tom positivo, mas a denúncia e a crítica ainda estão muito fortes, sem que com isso sejam acompanhadas de exemplos a serem mostrados para mudar aquela situação analisada. Ressaltamos, porém, o recuo desse número de textos com tom negativo ao longo do período 2014-2016 e o aumento dos textos enquadrados como positivos, conforme demonstramos abaixo:

2014 (11 textos) – 63,63% dos textos caráter negativo
27,27% dos textos com caráter positivo

2015 (59 textos) – 47,45% dos textos caráter negativo
35,59% dos textos com caráter positivo

2016 (156 textos) – 35,89% dos textos com caráter negativo
44,87% dos textos com caráter positivo

Se somarmos, porém, o número de textos de tom positivo com os de tom neutro, com exceção do ano de 2014, os anos seguintes terão porcentagem superior ao tom negativo, o que demonstra um avanço em relação a um olhar jornalístico que tende ao denunciismo:

2014 – Total de 36,36% de textos positivos + neutros versus 63,63% de textos negativos

2015 – Total de 59,54% de textos positivos + neutros versus 47,45% de textos negativos

2016 – Total de 63,46% de textos positivos + neutros versus 35,89% de textos negativos

Deixamos ainda registrado um ponto fundamental nas análises do conteúdo de organizações que trabalham com mídia, como os observatórios. É importante pensar nas fontes que são usadas quando escrevemos um texto e, mais ainda, na possibilidade de termos algum tipo de referência a políticas públicas, leis, códigos, etc para que as pessoas saibam com que bases podem invocar e exigir seus direitos. No caso do SOS, o quadro a seguir mostra que a maioria dos textos ainda não faz alusão a esses referenciais de políticas públicas, ainda que a tendência dos indicadores quantitativos seja positiva.

	2011	2012	2014	2015	2016
Pol. Púb/Const. Fed.					
Faz referência		1 (100%)	8 (72,72%)	26 (44,06%)	74 (47,43%)
Não faz referência	4 (100%)		3 (27,27%)	33 (55,93%)	82 (52,56%)

Tabela 2: Porcentagem de textos que fazem referência a políticas públicas, órgãos públicos, leis, Constituição Federal, etc.

CONCLUSÕES E ALGUMAS SUGESTÕES E DESAFIOS

A compreensão de que a comunicação é um direito não faz ainda parte da nossa cultura. O mesmo se passa com o debate acerca do jornalismo e da mídia, que ainda é visto como prerrogativa de seus profissionais, e não de toda a sociedade. Nesse sentido, experiências como o SOS Imprensa e outras tantas espalhadas por universidades no Brasil, sob o guarda-chuva da RENOI, acabam por ser ainda mais importantes, já que familiarizam produtos e serviços jornalísticos com o cidadão, de maneira em geral (Christofoletti, 2016).

Essas experiências de observatórios universitários/acadêmicos, notadamente o SOS, trazem para além da crítica de mídia, a possibilidade de estabelecimento de um diálogo com a indústria midiática e, sendo assim, de uma qualificação em seus processos e práticas e o debate para dentro da universidade e seu entorno sobre temas como jornalismo, ética, autoria, monopólio dos meios de comunicação, direitos, formação/atuação profissional, educação para a mídia/educomunicação, machismo, feminismo, educação, políticas públicas, violência, preconceito, adoção, racismo, democracia... temas muito recorrentes entre os artigos do SOS-Imprensa.

Das respostas de cerca de metade dos 12 ex-participantes no SOS Imprensa que inquirimos, podemos destacar alguns resultados que, inclusive, reverberaram em seus percursos acadêmicos, pessoais e profissionais. Entre eles: “aprender a olhar os veículos de forma diferenciada, mais crítica e analítica”; “autonomia para propor e executar atividades”; “o fato de instigar o olhar crítico sobre o papel da mídia na sociedade brasileira” e “a lição deixada foi sobre a tentativa de eu ser constantemente ético”.

Para Fernando Paulino, o SOS foi um importante espaço de formação para estudantes de Jornalismo, Publicidade e TV (curso que chegou a existir na Faculdade de Comunicação). “Depois de uma experiência como essa, os estudantes eram estimulados a ter mais cuidado no trabalho que desenvolviam ainda como estagiários e, especialmente, depois de formados”. Paulino destaca que um dos grandes méritos do projeto foi criar uma geração de pessoas relacionadas com a temática do SOS (leitura crítica dos meios, ética, etc) e influenciar os próprios canais de comunicação da UnB, como por exemplo, criando em 1998 a coluna de ombudsman do Campus, o jornal laboratório da faculdade, que existe até hoje. Paulino, inclusive, foi o primeiro a ocupar esse cargo.

Segundo Silva e Paulino,

uma geração de bolsistas, voluntários e alunos foram tocados pelo recado de que não basta serem bem-sucedidos

na vida e no mercado de trabalho, mas que é preciso que esse êxito seja comemorado também com a consciência do dever cumprido de acordo com princípios morais. (Silva & Paulino, 2016, p. 7)

Paulino comemora ainda o fato do SOS ter ajudado a criar e consolidar uma cultura de comunicação e cidadania na Faculdade de Comunicação, uma das marcas do curso e um dos seus maiores patrimônios.

Outro ponto destacado por Paulino foram as experiências de extensão que faziam com que alunos da UnB entrassem em contato com a comunidade fora da universidade e com alunos de escolas públicas do entorno de Brasília. Essas experiências não só eram significativas para quem fazia parte do projeto, mas também para a comunidade atendida. A partir delas, havia reflexão e questionamentos em relação a processos dos meios de comunicação que antes eram naturalizados. “Nesse momento, percebemos que essa ponte entre Comunicação e Educação era fundamental para que houvesse uma disseminação das boas práticas e, com isso também, pudéssemos aperfeiçoar os veículos de comunicação”, ressalta Paulino.

Para Silva, coordenador do SOS desde a sua fundação até o início de 2017, vale destacar como resultado positivo da atuação do SOS nesses 20 anos, os momentos de viragem de uma leitura crítica para uma literacia, e a observação de práticas exemplares da mídia, mudando o tradicional olhar “para o que não está no lugar” para outro patamar, onde as coisas funcionam e podem/devem ser compartilhadas. Um olhar além da denúncia, que reconheça a necessidade de se observarem paradigmas de conduta, “sob pena de se proceder a uma espécie de pedagogia do mal feito”.

Como recomendações finais, a partir do retorno das entrevistas, da pesquisa documental e da análise de parte do conteúdo do SOS, que está disponível no Facebook e em seu *blog*, acreditamos, entre outras coisas, que o projeto deve investir mais na divulgação de suas ações, uma carência sentida por todos os envolvidos ouvidos/interrogados nesta pesquisa e claramente visualizada nas (ainda relativamente poucas) interações do observatório nos seus canais de comunicação. Detalhe este que ficará para um próximo artigo junto com o restante material que ainda temos em mãos.

A divulgação mais ampla do SOS ampliaria o número de pessoas a ter contato com o material produzido pelos participantes e, sendo assim, a reflexão que o observatório gostaria de provocar a partir de seu material. Não apenas entre os estudantes da faculdade, mas na comunidade externa, que é na verdade a que mais precisa, visto que não tem as mesmas possibilidades de debater a mídia como uma Faculdade de Comunicação.

Talvez fosse o caso de parceria com escolas da rede pública que pudessem vir a usar os textos publicados para estimular debates em sala; ou ainda palestras e/ou workshops periódicos que os alunos do SOS poderiam dar como um serviço do observatório nessa sua nova fase de literacia midiática, função essa destacada por todos os entrevistados como uma das ações de um observatório e do SOS em particular.

Para que isso aconteça, porém, vem outra recomendação, compartilhada por alguns entrevistados, que é estruturar melhor o SOS, começando, por exemplo, com uma melhor metodologia de análise dos conteúdos veiculados pela mídia, como afirma um dos ex-alunos e hoje doutorando da FAC, além de encontrar um formato que seja mais acessível e didático para a divulgação do resultado dessas pesquisas.

Outra sugestão é um maior acompanhamento do projeto por um responsável, que pudesse orientar e aprofundar mais as discussões, os conteúdos, a metodologia. “Houve períodos em que somente os estudantes levavam o projeto”, ressalta o ex-aluno. E aqui destacamos que esse “levar o projeto sozinho” talvez possa ser sentido em algumas interrupções de conteúdo do projeto que podem ser vistas no Facebook, como o ano de 2013 sem nenhuma postagem, por exemplo. Ou ainda, uma certa falta de identidade nos textos publicados entre 2011 e 2016 nessa rede social. Por outro lado, fica a pergunta para reflexão do grupo: será que a cara do SOS não é justamente não ter uma cara? Ou isso acontece porque falta uma maior reflexão e “direcionamento” da linha editorial a seguir?

Por fim, fica a certeza de que se as pessoas tivessem mais noção dos seus direitos, especialmente os ligados a comunicação, o SOS Imprensa teria seu papel mais destacado e teria sido mais acionado desde sua criação. Apesar de, por outro lado, todos os entrevistados terem dito que é papel do SOS fazer com que esse conhecimento popularize-se e sensibilizar o cidadão para conhecer esse direito. Nesse ponto, houve em alguns momentos do observatório, publicação de guias, cartilhas, programas de TV, Radio e agora mais recentemente, perfil nas redes sociais e no YouTube. Fica aqui registrada a fala de um dos participantes do SOS que afirma que, “mais do que conhecer os direitos à comunicação o cidadão precisa acreditar neles”. Deixamos então nosso desafio ao SOS de construir essa cultura cidadã, essa literacia midiática em parceria com outras instituições da sociedade e, especialmente, acreditar!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertrand, C. J. (2002). *A Deontologia dos Media*. Coimbra: Minerva Coimbra
- Christofoletti, R. (2016, 25 de maio). A crítica do jornalismo catalisa o debate público. Retirado de <http://observatoriodaimprensa.com.br/observatorio-da-imprensa-20-anos/critica-do-jornalismo-catalisa-o-debate-publico/>.
- Christofoletti, R. & Motta, L. G. (2008, 9 de setembro). A cidadania se mobiliza para monitorar a mídia. Retirado de <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/imprimir/13188>
- Correia, J. C.; Carvalheiro, J. R.; Morais, R. & Sousa, J. C. (2011). Observatórios de media, cidadania e educação para os meios: sugestões baseadas numa pesquisa sobre imprensa regional. In S. Pereira (Ed.), *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"* (pp. 463-475). Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Herrera Damas, S. (2005). Retrato em diez rasgos de los observatórios de médios en América Latina. *Sala de Prensa*, 3(84). Retirado de <http://www.saladeprensa.org/art638.htm>
- Motta, L. G. (2008). A Crítica da mídia: da resistência ao desenvolvimento humano. In R. Christofoletti & L. G. Motta (Eds.), *Observatórios de mídia: olhares da cidadania* (pp. 19-37). São Paulo: Editora Paulus.
- Silva, L. M. & Paulino, F. (2016). SOS-Imprensa: da vitimologia à literacia, 20 anos de experiências de ética e comunicação. In *Memórias XIII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación - Grupo Temático 18 - Ética, Libertad de Expresión y Derecho a la Comunicación* (pp. 141-150). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, División de Ciencias de la Comunicación y Diseño.

Citação:

Parente, C. & Pinto, M. (2017). SOS Imprensa: 20 anos de exercício de cidadania e educação. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 410-422). Braga: CECS.

JORGE BRANDÃO PEREIRA & VÍTOR QUELHAS

jmpereira@ipca.pt; vquelhas@esmad.ipp.pt

INSTITUTO POLITÉCNICO DO CÁVADO E DO AVE – ESCOLA SUPERIOR DE DESIGN /
INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO – ESCOLA SUPERIOR DE MÉDIA ARTES E DESIGN

MÉDIA DIGITAIS E CULTURA DO *DESIGN* – UMA ESTÓRIA GLOBAL COMO DEFINIÇÃO DE UM NOVO TERRITÓRIO DE COMUNICAÇÃO

RESUMO

O presente artigo desenvolve a discussão sobre a definição de comunicação na sua relação com os média digitais e as abordagens participativas, reconhecendo a ubiquidade da comunicação na sociedade como uma das características potenciadoras desta nova definição.

Envolve uma relação de investigação com a cultura do *design* e da criatividade, em que se argumenta que o *design* e os média digitais fazem parte da contemporaneidade social, cultural e económica. A emergência e visibilidade do *design*, como metodologia e estratégia, é reconhecida na cultura digital e verificá-lo como componente desta definição de comunicação estimula a discussão de um novo modelo. A ubiquidade da comunicação e dos média interessa ao *design*, já que ele incorpora o diálogo entre as partes interessadas como condição para o seu desenvolvimento. Propomos a interpretação da comunicação como território e a sua redefinição no contexto dos média e da cidadania traz à discussão a sua dimensão organizacional, na sociedade e na cultura.

Como parte do mapa de pesquisa proposto e o estudo de caso desenvolvido, a comunicação é o território da mediação. A tecnologia apresenta-se como a dimensão visível, pois estabelece comunicação através da digitalização. Adotando uma metodologia de investigação-ação, o trabalho de campo desenvolveu um estudo de caso de interface entre *design*, média digitais, património local, criatividade coletiva e cultura participativa. O projeto permitiu argumentar e validar a argumentação de que os média digitais participativos são um dos vetores estratégicos para o envolvimento sociocultural dos cidadãos com a criatividade e cultura local.

Como elemento de mediação, assume-se o sistema social e tecnológico onde os média digitais estão no centro e são um passo para a transformação, agindo como facilitador e acelerador de processos.

PALAVRAS-CHAVE

Design; média digitais; cultura da participação

A COMUNICAÇÃO MEDIADA

A comunicação vem percorrendo um longo caminho de inovações técnicas e tecnológicas que modificaram os conceitos de tempo, espaço, relações pessoais, linguagens ou atividades humanas. Com o advento das tecnologias de informação e comunicação, de que é exemplo a internet, novas formas de tratar a mensagem (enquanto unidade da comunicação), de a distribuir e de a comunicar prenunciam a necessidade de novas reflexões sobre o seu impacto, com ênfase em modelos que desenvolvem o conceito da participação.

A comunicação multimídia é uma construção mediada das mensagens (Pereira, 2007), numa abordagem cada vez mais colaborativa do conhecimento, através de práticas de imersão nos ambientes de conhecimento, desenvolvendo uma cultura da simulação. A cultura digital faz o mapeamento do impacto da sociedade digital na cultura e a sua redefinição face aos novos média, propondo uma ideia de cultura digital com gênese social. Ao poder participar na construção colaborativa da experiência da comunicação, o agente emissor enfatiza a importância da dinâmica do processo participativo da comunicação.

Definir a atividade do *design* implica assumir uma definição sintetizada e concreta por, por exemplo, englobar os mais diversos objetos. Flusser (1999) propõe uma definição em que o *design* surge como disciplina que articula a tecnologia e a técnica, com vista a substituir para um plano material, visual ou sensorial aquilo que é inicialmente abstrato, a ideia, ou seja, um conceito intelectual. A cultura do *design* vai participar na reflexão sobre a dinâmica estabelecida entre a comunicação, o *design* e os média. Especificamente na construção das suas mensagens. Para que haja comunicação é preciso criar uma mensagem a partir de signos, mensagem que induzirá o interlocutor a elaborar outra mensagem e assim sucessivamente. Nesta abordagem relacional, as questões cruciais são de cariz semiótico. Ou seja, que tipos de signos se utilizam para criar mensagens, quais as regras de formação, que códigos têm os interlocutores de partilhar entre si para que a comunicação seja possível, quais as denotações e quais as conotações dos signos utilizados, que tipo de uso se lhes dá.

A comunicação não é tomada como um fluxo, antes como um sistema estruturado de signos e códigos. A comunicação é um processo construído e adquirido, não é algo inato. A atividade de comunicação, embora fundamental para o ser humano, não pode ser considerada tão básica como o “ser” humano. O interesse aqui pelo estudo da comunicação não se prende com a necessidade de haver compreensão entre indivíduos ou mesmo

com uma necessidade de comunicar, antes existe o interesse pela comunicação como fenómeno deliberado. E enquanto fenómeno deliberado significa que está a ser construído e modelado. É aqui que o *design* toma parte.

○ DESIGN E A ESTRUTURAÇÃO DA MENSAGEM

Modelada por uma sociedade que consome imagem e linguagem visual, está proposto aos modeladores dessa mensagem um papel de intervenção fundamental. Como definiu Bruinsma:

toda a comunicação – e conseqüentemente todo o design de comunicação – se baseia numa escrita incrustada que, à superfície, nos pretende seduzir a acreditarmos nas mensagens comunicadas. Num nível mais profundo, pretende informar-nos e, em última análise, aliciar-nos a participar na mensagem e nos contextos e causas que esta serve. (Bruinsma, 2005, p. 8)

A cultura do *design* atua como “catalisador” nesta cultura que escreve em imagens. Os designers são emissores que se ocupam ativamente em moldar a cultura. As mensagens que apresentam não são neutras, logo a prática do *design* não é uma atividade neutra. Recorrendo às artes visuais tradicionais, tipografia, ilustração, fotografia e cinema, o *design* desenvolveu uma linguagem visual própria, para a qual um público visualmente letrado lê, na verdade, não apenas a mensagem literal mas também o modo como ela está incorporada nos seus contextos culturais. Este enorme reservatório constitui o pano de fundo de qualquer *design* de comunicação – é o ambiente visual de que todo o *design* provém e ao qual retorna. Há um paradigma global, onde todos os elementos e signos se vão alojar.

As referências culturais podem estar ocultas no *design* mas funcionam, em termos de conectividade cultural, como catalisadores, no sentido mais profundo da palavra: são capazes de despoletar a consciência do significado cultural da mensagem e do contexto do *design*. Estabelecem a ligação entre diferentes níveis de informação. Em resumo, as referências culturais que os designers implantam nos seus trabalhos transformam dados díspares em informações intencionais, participativas e interativas.

Esta perspectiva tem profundas conseqüências para o *design*. Altera a noção do *design* como organizador de factos para a de *design* como gerador de ocorrências. Por outras palavras, o *design* já não pode ser visto como algo de “objetivo” ou “neutro”, deve ser entendido como o “sedimento

das interpretações” (Bruinsma, 2005, p. 42). O *design* autonomiza-se do conjunto de metodologias meramente operativas e passa a incorporar uma importância de controlo social, já que é pela ação dele que as mensagens se vão apresentar.

A LINGUAGEM DIGITAL MULTIMÉDIA

Através deste processo, o *design* vai então participar na elaboração do discurso comunicativo, utilizando todos os recursos expressivos próprios do meio. Pelas suas características próprias, associadas aos média digitais, pode afirmar-se que a linguagem multimédia abre possibilidades ligadas à experimentação criativa e participativa, criando um impacto da sociedade digital na cultura e a sua redefinição face aos novos média, propondo uma ideia de cultura digital com génese social.

Os média digitais edificam um sistema de comunicação que se baseia na capacidade expressiva das formas através de unidades de significação, englobando todos os elementos expressivos com capacidade de participação no ato comunicativo. É um sistema de signos que interrelaciona signos de ordem visual, sonora e verbal. O meio vai então condicionar que informação/conteúdo pode ou não ser transmitido, e é esta “triagem”, ou seja, verificar o que de facto é veiculado por determinado meio, que revela as características do próprio meio. Como McLuhan colocou, o meio torna-se a mensagem (McLuhan, 2003).

A progressiva implantação deste novo meio de comunicação, o fácil acesso que os utilizadores têm ao conteúdo e o grande leque de possibilidades que se apresentam obrigam a uma revisão das estruturas comunicativas tradicionais. É aqui que se revela interessante o conceito proposto do Bolter e Grusin (2002) de remediação: um novo meio comunicativo oferece e exige, simultaneamente, novas possibilidades de expansão da mensagem, mas não abdica do meio que o antecedeu. “O próprio ato de remediação (...) assegura que o média mais antigo (anterior) não pode ser completamente apagado; o novo média continua dependente do anterior de forma reconhecida e não reconhecida” (Bolter & Grusin, 2002, p. 45).

A progressiva implantação da cultura mediática, com preponderância para as representações visuais, faz surgir novas formas de comunicação. E estas novas representações interferem naturalmente na forma de comunicar e de interpretar. Os média digitais e a cultura do *design* alteraram o modo como obtemos informação, reformularam as nossas ações e o modo como nos relacionamos com o mundo.

O DESIGN NA COMUNICAÇÃO DA SOCIEDADE DIGITAL

A noção de comunicação cobre uma multiplicidade de sentidos e são necessárias várias abordagens disciplinares para conseguirmos estudá-la exaustivamente. Hoje, como concebemos o mundo e a sociedade digital, verificamos uma total transformação motivada pela tecnologia. Esta é uma parte importante e constituinte destes desenvolvimentos e, de certa maneira, determinou mesmo a sua forma.

Assim, entendemos a comunicação multimédia como a que se orientou para o meio digital. Como sintetizou Gere (2002), caracterizar como “digital” alude a uma vasta gama de aplicações e formas multimidiáticas, que a tecnologia enriquece em termos comunicacionais. Através das possibilidades que a tecnologia multimédia explora em termos de comunicação, constrói-se uma mensagem tendo por objetivo mais do que apenas cumprir o trajeto linear do emissor ao recetor.

Novas necessidades de comunicação dão origem a novos aparatos tecnológicos. A cultura digital procederá a uma tentativa de mapeamento do impacto da sociedade digital na cultura e a sua redefinição face aos novos média, propondo uma ideia de cultura digital com génese social. Com o advento da era da informação e principalmente com a revolução digital, constatamos um processo geral de desmaterialização que propõe novos modelos socioculturais e ruturas evidentes em paradigmas instituídos. Mapear ruturas e identificar paradigmas emergentes constituir-se-á como estratégia para refletir, conceber e propor formas inovadoras de ação capazes de uma recontextualização permanente dos processos de *design*.

A NARRATIVA GLOBAL ENTRE MÉDIA DIGITAIS E A CULTURA DO DESIGN

A comunicação visual do *design* desde sempre se definiu por um conjunto de disciplinas que visam o estudo, análise e conclusão de formas visuais – desde imagem, tipografia, suportes, entre outros – às quais foi sendo dada cada vez maior complexidade metodológica e agregação de valores de comunicação, constituindo-se como um processo criativo vasto que atua na construção de mensagens. No contexto da sociedade digital, de evolução tecnológica e social, alargou esta esfera de ação e tornou-se ferramenta e disciplina com papel ativo na inter-relação entre as diferentes tecnologias, estimulando a avaliação dos processos de comunicação e ajudando a definir os objetivos.

Novas plataformas que hoje estão progressivamente a integrar o nosso quotidiano definem um novo paradigma na comunicação multimédia e

este novo contexto interessa a diferentes agentes ligados à comunicação, à tecnologia, à cultura. Desta forma, potencia-se uma maior visibilidade à cultura do *design* e compreensão para com públicos que normalmente não lhe estão associados. Participa na elaboração do discurso, utilizando todos os recursos expressivos próprios do meio e pelas suas características próprias, associadas às novas tecnologias, pode afirmar-se que a convergência da cultura do *design* e os média digitais abre um novo território de investigação, com foco sobre os seus métodos e processos.

Tudo passou a representação – uma narrativa ou estória. Esta transformação, ainda que metafórica, torna-se a experiência normal do uso de signos. A mensagem não é então apenas algo enviado de A para B mas sim um elemento numa relação estruturada, em cujos elementos se incluem a realidade exterior e o produtor/leitor. Esta estrutura é uma prática dinâmica e todos os materiais têm as suas implicações, e verificamo-lo ainda melhor com os média digitais. Cria-se uma nova identidade, que combina matéria fixa (independente do fator tempo) com dados não fixos, implicando meios e modos de criar uma variedade de interpretações com sentido, numa estrutura não linear e hierárquica. Ganham validade quando participam na construção de realidades novas, transversais à inicial, que transformam o recetor em também emissor. Recupera-se o aforismo de McLuhan (2003) onde “o meio é a mensagem”, ou seja, o aparato expressivo do próprio meio ganha mais impacto que o conteúdo comunicativo.

O novo território de comunicação é participado e este é um dos conceitos fundamentais da comunicação digital, sendo através dela que o discurso se constrói. Torna-se presente quanto permite estabelecer novas relações de comunicação a partir do momento inicial. Isto obriga a uma alteração no esquema comunicativo tradicional, pois deixa de haver exclusivamente um emissor e um recetor, estabelecendo antes um modelo de rede. Os suportes que introduzem a interatividade distinguem-se claramente pelo facto de a estrutura da peça comunicativa estar condicionada pelo comportamento do utilizador.

ESTUDO DE CASO – “STORIES OF CHAIRS”

No desenvolvimento desta reflexão, apresenta-se um estudo de caso desenvolvido (Pereira, 2015) como modelo de interface entre *design*, média digitais e cultura participativa, com base no seu território.

A investigação foca-se num caso de estudo centrado na indústria de mobiliário da cidade de Paredes, concretamente num evento de grande

dimensão patrocinado pela autarquia, intitulado “Art on Chairs” (integrado num projeto estratégico entretanto descontinuado intitulado Paredes Polo do *Design* de Mobiliário). Um dos vetores estratégicos para o envolvimento da comunidade local e simultâneo desenvolvimento de uma audiência internacional foram os média digitais participativos, através do “Stories of Chairs”. O projeto participa na reinvenção e na promoção de narrativas à volta da indústria do mobiliário de Paredes e do norte de Portugal, partilhando estórias e histórias de vida e, sobretudo, unindo a comunidade através da sua criatividade e comunicação participativa. Propôs-se como aliança entre a história e a tradição do município e a criatividade e a inovação, enquanto novos fatores de competitividade, potenciadores para a reinvenção de um território, não apenas geográfico mas sobretudo simbólico.

Reconhece-se com este projeto que os média digitais são parte integrante do *design* e motor de desenvolvimento da contemporaneidade social, cultural e económica – as narrativas, simultaneamente globais e locais, produzem agora profundas mudanças de paradigmas semânticos, de comunicação e de estrutura social, acrescentando dimensões afetivas, lúdicas e regeneradoras para o desenvolvimento que se pretende para a indústria local. O projeto acredita que no cruzamento das atividades criativas com as atividades económicas e industriais está a chave para o sucesso de ambas. Argumentamos que os média digitais participativos são um dos vetores estratégicos para o envolvimento sociocultural dos cidadãos com o *design* e criatividade.

O estudo de caso da investigação é fundamentado no potencial para se tornar um território simbólico para todos os envolvidos nesta estória. Pretendeu-se um distanciamento de abordagens de carácter mais hierárquico, aproximando-se de abordagens semânticas e contextuais sustentadas num caminho coletivo que desenvolve estratégia, comunicação e participação.

O projeto permitiu argumentar e validar a argumentação de que os média digitais participativos são um dos vetores estratégicos para o envolvimento sociocultural dos cidadãos com a criatividade e cultura local, sendo elemento de mediação que constrói e oferece uma estória global como definição de um novo território de comunicação.

CONCLUSÃO

Novas soluções em novos suportes através de novas práticas – é nesta tráfada que se enquadra a comunicação digital na qual, progressivamente,

nos vemos emergidos. O ato de comunicar entre os indivíduos continua a ser processo construído e adquirido.

A transformação introduzida pela participação reside no novo posicionamento do recetor, que deixa de ser mediado e passa a ser agente ativo, tomando um papel de participação na construção da mensagem digital e multimédia. Os média digitais interativos assumem o papel de centros de experiência e construção do conhecimento e comunicação, assentes no pressuposto que a comunicação mediática pode ser objeto de estudo privilegiado na área do *design*.

Assume-se o sistema social e tecnológico onde os média digitais estão no centro e são um passo para a transformação, agindo como facilitador e acelerador de processos. A interpretação da comunicação como território e sua redefinição no contexto dos média e da cidadania traz à discussão a sua dimensão organizacional, na sociedade e na cultura. Daí a pertinência da sua discussão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolter, J. D. & Grusin, R. (2002). *Remediation*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Bruinsma, M. (2005). Designers are cultural catalysts. *Catalysts! Magazine* 09/05, 8.
- Flusser, V. (1999). *The Shape of Things: A Philosophy of Design*. Londres: Reaktion Books.
- Gere, C. (2002). *Digital Culture*. Londres: Reaktion Books.
- McLuhan, M. (2003). Understanding Media: The Extensions of Man. In N. Wardrip-Fruin & N. Montfort (Eds.), *The New Media Reader* (pp. 203-209). Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Pereira, J. B. (2007). *A comunicação multimédia e a construção mediada da mensagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Pereira, J. B. (2015). *The contribution of communication design as a strategic constituent for the development of organizations – the input of digital media*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Citação:

Pereira, J. B. & Quelhas, V. (2017). Média digitais e cultura do *design* – uma estória global como definição de um novo território de comunicação. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 423-430). Braga: CECS.

RUI PEREIRA

rui.pereira@ulp.pt

ULP / CECS — UM

PORQUE SERÁ DESEJÁVEL UMA LITERACIA MEDIÁTICA “FORA DA LEI”?

RESUMO

Preconiza-se, neste trabalho, a necessidade de inserir de modo sistemático e especializado na formação de formadores na área da Educação Mediática em Portugal a diversidade das reflexões teóricas e, em particular, críticas sobre a comunicação e os média. Partindo da crítica do “Paradigma Dominante” (Gitlin), do construcionismo de Luhmann e da crítica funcional (Breed) avança-se com propostas concretas.

PALAVRAS-CHAVE

Teoria e formação mediáticas; paradigmas dominante e crítico

Na linha de trabalhos anteriores (Pereira, 2011, 2015), o presente artigo visa fundamentar, a partir do quase quadragenário estudo de Todd Gitlin (1978), a necessidade de produzir e estabelecer, no nosso país, uma base de estudos que possa dotar a formação de formadores (não especializados) em Educação para os média de um acervo teórico de reflexão que lhes permita promover uma literacia mediática efetivamente crítica (vd. McCowan, 2006; Hedkte & Zimenkova, 2013).

Sem invalidar as modulações anti cínicas assinaladas, por exemplo, em Mihailidis (2009)¹, o privilégio epistémico da crítica na Literacia Mediática justifica-se, do ponto de vista aqui adotado, porque se para que qualquer um de nós obtenha uma formação de nível superior em senso comum basta não estudar, então a vocação do estudo há de bem ser a inversa.

¹ “Os estudantes não devem apenas ser ensinados a proteger-se a si mesmos dos média, mas também a entender a complexa necessária e com frequência dinâmica existência dos média” (Mihailidis, 2009, p. 3).

A tese central que aqui se defende é a de que um tal instrumento qualificará a intervenção destes formadores no sentido do convívio superador, no seu trabalho, da indecibilidade teórica e da vulgata doxástica que envolvem a “comunicação” (e em particular a comunicação para grandes massas)² simultânea e paradoxalmente enquanto objeto de estudo científico e como mito do nosso tempo.

Tal tarefa deverá incumbir à academia, envolvendo as estruturas formais e informais nele interessadas³. E a sua relevância deixa-se melhor perceber caso se pense, com Niklas Luhmann (2006, p. 869), como a auto descrição e transmissão nas nossas sociedades se executa, na contemporaneidade, menos através das estruturas do saber do que segundo “as leis próprias dos meios de massas”, suscitando um triplo feixe de questionamento:

1. “Aquilo que sabemos (...) sobre o mundo no qual vivemos, o sabemos pelos meios de comunicação” (Luhmann, 2009, p. 15).
2. Na sua dupla realidade: “a sua realidade real [que] consiste nas suas próprias operações” e “aquilo que para eles ou por meio deles aparece como realidade para outros” (Luhmann, 2009, p. 18).
3. E, por fim, questão de ligação, de ordem mais geral e entre todas “a mais urgente (...): que sociedade é essa que descreve a si mesma e ao mundo dessa maneira?” (Luhmann, 2009, p. 33).

A terceira destas questões lança os estudos em comunicação no centro das preocupações sociais e políticas da contemporaneidade: se, ao dizerem o que existe, os média fazem existir o que dizem, pensar a comunicação é já pensar a experiência, a existência, a linguagem e o próprio pensamento (cf. Austin, 1962; Goodman, 1995).

Altamente problemática, a ideia de *comunicação* surge vulgarmente apresentada, sobretudo nos discursos para não-iniciados, como algo de resolvido. Tal “solução” aparece usualmente sob fórmulas tautológicas (Sfez, 1994) como a de *sociedade da comunicação* ou sob metáforas de matriz tecnológica, como a das *autoestradas da informação*, auto laudatoriamente geradoras de uma *sociedade do conhecimento*, entre outras.

² Doravante e salvo indicação em contrário, o emprego do termo “comunicação” respeita a esta sua dimensão: para grandes massas”.

³ Exemplos práticos em Worsnop (sd) e Bindig et al. (2015).

Constitui-se assim uma vulgata que preenche as convicções públicas sobre um tempo em que os saltos técnicos permitem a multiplicação de formas de “contacto” (no sentido anglo-saxónico de *touch*), contribuindo para uma atmosfera de “confusão” (Sfez, 1994) entre comunicação e comunicabilidade, informação e conhecimento, objetividade e manipulação, etc.

Radicada em teorizações metafóricas como a do “Espelho” ou da “Janela” (cf. Traquina, 2002; Gomis, 1991, p. 17), num sentido mais estreito, a vulgata descreve a produção e distribuição tecnicamente ampliada de comunicação como “comunicação social”, “órgãos de informação”, “jornalismo objetivo”, etc., subjazendo a todas estas fórmulas aquilo que Denis McQuail (2003, p. 162) designa por uma *Teoria Normativa*, na qual aquilo que é se dá já a ver como o que deveria ser.

A conexão equívoca entre a (des)ordem epistemológica do pensamento comunicacional especializado e a vulgata da sua perceção social configura uma ideia geral da comunicação cuja relevância Charles Taylor (2010, p. 31) e ajuda a esclarecer, ao mostrar como as teorizações acabam “por infiltrar o imaginário social, primeiro talvez das elites e em seguida de toda a sociedade”, num processo de reciprocidade até que “a nova configuração das coisas” acaba por tornar-se “demasiado óbvia para ser digna de menção” (Taylor, 2010, pp. 37-38).

MOMENTO PRÉ-PARADIGMÁTICO

Entende-se neste trabalho que o campo científico de reflexão e pesquisa sobre a comunicação, atendendo à pluralidade epistemológica das suas origens e ao tempo ainda historicamente curto da sua existência, se encontra não num estatuto de menoridade científica, mas antes num estado “pré-paradigmático” (vd. Kuhn, 2013, p. 76). O texto acompanha ainda Donsbach (2006, pp. 443-444) ao considerar existir já “uma considerável quantidade de prova de boa qualidade sobre o processo comunicacional”, a que uma reflexão crítica poderá conferir dimensões úteis, de carácter normativo.

Cumprirá assim indagar acerca do estado e estatuto epistémicos da pesquisa especializada em comunicação e as ideias imaginárias predominantes, organizadas em torno da vulgata doxástica sobre os média. Desde o início – da instabilidade na própria definição e delimitação do termo “comunicação” (cf. McQuail, 2003, pp. 13-14; McQuail & Windhal, 1993, p. 12; Fiske, 2002, p. 14; Serra, 2007, p. 9) –, o simples folhear de um conjunto não exaustivo de compilações e textos de compêndio apenas incidente sobre os aspetos coletivos da comunicação, editados em português,

devolve-nos perto de duas dezenas de feixes e enfoques teóricos⁴ que, no seu conjunto, parecem significar, ao mesmo tempo, mais e menos do que uma teoria. Escreve, por seu lado, Robert T. Craig que,

a teoria da comunicação enquanto campo identificável de estudos não existe (...) os teóricos (...) aparentemente não concordam nem discordam muito acerca de coisa nenhuma. Não existe um cânone teórico geral a que se refiram. Não têm objetivos comuns que os unam, nem material de contencioso que os divida. Na sua maior parte, ignoram-se, simplesmente, uns aos outros. (Craig, 1999, p. 119)

Noutra pesquisa, Luiz C. Martino (2006, p. 15) refere-se criticamente à aparência de “que uma teoria é teoria da comunicação desde que apresente o termo ‘comunicação’”. Já Wolfgang Donsbach (2006, p. 447) aponta como causa principal para esta disparidade epistémica a prevalência de uma “pesquisa empírica” que, por desprovida de metas normativas, “pode facilmente tornar-se arbitrária, casuística e irrelevante”. Para Donsbach (2006, p. 447), ainda, uma tal orientação normativa pode e deve encontrar-se no facto de a investigação em comunicação possuir “o potencial para, no geral, servir normas e valores humanos e democráticos”, no topo dos quais se encontrará a sua relação “com a liberdade do indivíduo para compreender a sua envolvente e nela intervir”.

A ausência de uma expressão clara destas dificuldades e potencialidades aos olhos dos públicos não-iniciados corrobora o estatuto ambíguo da “comunicação” nas nossas sociedades, fazendo-a emergir como uma sorte de “ideologia ‘sem inimigo’”, conforme a caracterizaram Breton & Proulx (2002, pp. 10-11). No campo específico da literacia mediática, este estado geral de ambiguidade repercute-se também (cf. Gonnet, 2007; Fedorov, 2007).

PARADIGMA E “PARADIGMA DOMINANTE”

Para Thomas S. Kuhn, pode falar-se de um “paradigma” científico quando se está perante “realizações científicas universalmente

⁴ “Teoria da Agulhas Hipodérmicas; Teoria do Interacionismo Simbólico Teoria do Espelho; Teoria do Two e Multi Step Flow; Teoria do Gate-Keeping; Teoria Organizacional (Administrativa – Organização – e Estruturo-Funcionalista); Teoria do Condicionador Condicionado; Teoria da Incubação; Teoria dos Usos e Gratificações; Teorias da Parcialidade (bias); Teoria da Dependência; Teoria do Knowledge Gap; Teoria do Agenda-Setting (1 e 2); Teoria da Espiral do Silêncio; Teoria da Economia Política; Teoria dos Sistemas – Construcionismo operacional); Teoria da Tematização; Teoria Construcionista; Teoria do Enquadramento” (Fontes: Mattelart & Mattelart, 1997; Ferin da Cunha, 2002; McQuail, 2003; McQuail & Windhal, 1992; Traquina, 1993, 2002, 2005; Esteves, 2009). Para um quadro exaustivo, ver Littlejohn & Foss (2009).

reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 2013, p. 40). Ao paradigma cumprir fixar, encerrar e “definir implicitamente os problemas e métodos legítimos de um campo de pesquisa” (Kuhn, 2013, p. 54), tarefa que realiza a partir não de uma base tecnocraticamente assética, mas de um conjunto de “fundamentos”, de “crenças recebidas” (Kuhn, 2013, p. 48), de “uma ou outra metafísica” (Kuhn, 2013, p. 39). Para Kuhn, essas bases constituem feixes de “orientação implícita” (Kuhn, 2013, p. 39) e de “estruturação de problemas” (Kuhn, 2013, p. 39) específicos cuja resposta pretende encontrar-se, sim, mas de um modo que, de alguma forma, está já contido nas perspetivas implícitas de partida que subjazem à estruturação dos campos científicos, com frequência em posições de “incomensurabilidade” (Kuhn, 2013, p. 47).

No campo das Ciências Sociais e da Comunicação, é particularmente notória a tensão entre saber e poder. Atestam-no tanto a sua genealogia europeia (teorizações das elites, do poder, das multidões e dos públicos - Mosca, Pareto, Sighele, Le Bon ou Tarde, entre outros), quanto os dois “paradigmas” norte-americanos primordiais sobre os “efeitos”: a teoria “das agulhas hipodérmicas” (cf. Creel, 1920; Bernays, 1928; Lippmann, 1998) e a sua ‘sucessora’ teoria do *two [multi] step flow of communication* (cf. infra).

Segundo Todd Gitlin (1978) é nesta articulação entre saber e poder que deve situar-se a inflexão promovida pela sociologia funcionalista norte-americana daquele primeiro para o segundo entendimento dos “efeitos”, a partir do estudo realizado por Katz e Lazarsfeld, nos anos 1940, sobre a escassa influência dos média nas opções de voto de uma pequena comunidade norte-americana.

Num sentido mais amplo (*loosely*) do que Kuhn, o termo “paradigma” é usado por Gitlin em três aceções: ele (a) “identifica como importantes certas áreas de investigação num determinado campo”; (b) “pretende “explorar uma certa metodologia, mais ou menos distintiva” e, por fim, (c) “produz um conjunto de resultados diferenciados e, mais importante do que tudo isso, consegue ver-se reconhecido enquanto tal”. Neste sentido, “um paradigma estabelece-se enquanto tal, não apenas pelos seus produtores, como pelos seus consumidores, a profissão que concorda em tomá-lo como visão prioritária” sobre o problema de que se ocupa (Gitlin, 1978, pp. 207-208).

Dentro do paradigma do que chamou a sociologia funcionalista dos média Gitlin (1978, pp. 207-208) sublinha como a “teoria específica de Katz e Lazarsfeld (...) ocupou o centro da atenção académica”, a ponto de “em

qualquer debate sobre os efeitos dos média as citações da [teoria] da *Influência Pessoal* permaneceram virtualmente obrigatórias”. Um *standard work*, como a adjectivou Daniel Bell. Ora, segundo a reflexão de Gitlin, a entronização da ideia (bem como a própria ideia) de que os média teriam uma influência menor do que inicialmente se pensava constituía uma forma de branqueamento dos problemas envolvidos nas relações entre sistemas de poderes e dispositivos ampliados de comunicação. O paradigma, que se tornaria dominante,

afastou as atenções do problema do poder dos media para definir a atividade política normal e anormal, para dizer o que é politicamente real e legitimado e aquilo que o não é; para justificar a estrutura política bipartidária; para estabelecer certos programas políticos na atenção social e para conter, canalizar ou excluir outros; e para configurar as imagens dos movimentos de oposição. (Gitlin, 1978, p. 205)

Noutra passagem, Gitlin (1978, p. 206) critica a pobreza das conclusões a que esta corrente de estudos conduziu: “Deverá espantar alguém que trinta anos de pesquisa metódica sobre os ‘efeitos’ dos *mass media* tenha produzido tão poucas descobertas coerentes?”⁵. Em contrapartida, regista, ao “evitar este tipo de questões tornou-se, ela mesma útil às estações de televisão, às empresas de pesquisa de mercados e aos candidatos políticos”.

Num âmbito epistemológico: “ela procurou os ‘efeitos’ da programação dos média de uma maneira estritamente comportamentalista, oferecendo uma definição a tal ponto estreita, microscópica e direta de ‘efeitos’ que os seus estudos só muito levemente poderiam captá-los” (Gitlin, 1978, p. 206). Pode, em suma, dizer-se que, a este olhar, a teoria da inocuidade dos média quanto à configuração de grandes cosmovisões sociais implantou-se menos pelas respostas que conseguiu obter do que pelas perguntas que soube esquecer.

CORPUS CRÍTICO

O texto de Todd Gitlin analisa o processo que levou a ideia dos “efeitos mínimos” a constituir-se como “paradigma dominante”. Muito do que

⁵ Em 1960, (*The Effects of Mass Communication*) Joseph Klapper sustentava que “as pessoas (...) perante a cobertura mediática (...), tendem mais a ver-se confirmadas nas ideias que já têm do que a dispor-se para a sua alteração ou adoção de novas”. E resumia como conclusão plausível que “as funções persuasivas os media constituem muito mais um agente de reforço do que de mudança social.” (cf. Blumler & Gurevitch, 2005, p. 240).

aí se diz não encontrará hoje uma tradução linear no panorama da disciplina. Mas, isso não apenas não retira importância ao texto de Gitlin, como não constitui um tópico capital para a sua convocação no presente trabalho.

Numa perspetiva mais geral sobre o funcionalismo sociológico norte-americano, corroboraria, aliás, Pierre Bourdieu (1989, p. 24) que ele “constituiu uma espécie de *holding* ‘científico’ socialmente muito poderoso, que reinou na sociologia mundial durante trinta anos”. Por seu turno, para Paul Beaud (1984, p. 37), esse predomínio produziu-se no encontro entre “a-teorismo” e “banalidade sentenciosa”, a partir de metodologias da ordem de uma “quantofrenia” ou de uma ilusão a que Sorokin (citado em Beaud, 1984, pp. 29-30) chamou a “voga da ‘numerologia’”.

Mais interessante para os propósitos deste trabalho é, porém, constatar como ao longo das décadas os choques concetuais e discussões epistémicas não deixaram de agitar o debate comunicacional⁶. Geraram-se, dessa maneira, reflexões de rotura com a noção dos média e da comunicação como espécie de “linha branca” ideológica ou enquanto protagonistas supostos de uma utopia social *à la Kant*, ajudando o Homem a sair da sua “menoridade” intelectual.

Estruturadas em grandes escolas ainda que não uniformemente sistematizadas, no que concerne à específica composição de uma “educação crítica sobre os média”, tais reflexões (saídas algumas do seio do próprio funcionalismo – cf. Breed, 1993) abrem a porta ao que Bourdieu (1989, p. 49) apontava como uma “metanoia”, cuja necessidade aqui se acompanha.

A aceitar-se esta ideia, uma tarefa dos nossos académicos neste particular do campo da comunicação consistiria, assim, num recenseamento, seleção e disponibilização do vasto manancial crítico acumulado ao longo de décadas pelo pensamento comunicacional. Material que, organizado tematicamente, deveria integrar um, entre nós inexistente, corpus teórico crítico reunido de base, destinado a formadores não especializados na área da literacia mediática. Tal *corpus* poderia incluir, entre outros, temas como os que a título meramente ilustrativo se deixam propostos⁷:

⁶ Para dois exemplos, cf. Adorno-Lazarsfeld e a pesquisa “crítico-reflexiva” vs. “a pesquisa “científico administrativa” (Rüdiger, 2016, p. 25), ou Baudrillard (1974, pp. 194-223) vs. Enzensberger (1974, pp. 95-128) acerca do potencial conservador ou transformador dos média.

⁷ Mencionam-se, apenas, obras de autores estrangeiros na sua maioria traduzidas para português. Existe, todavia, um considerável acervo de estudos de autores nacionais e de língua portuguesa que aqui não é considerado por simples razões de economia de espaço, mas que deve integrar um tal corpus teórico.

TEMÁTICAS	AUTORES E OBRAS
As roturas construcionistas com as teorizações da “objetividade”, do “espelho” e da “manipulação”	(por exemplo, Tuchman, 1993; Hackett, 1993)
A homologia sistémica entre as produções informativas-publicitárias-ficcionais	(por exemplo, Luhmann, 2009a)
Os média como negócio de venda de espetadores a anunciantes	(por exemplo, Smythe, 1977; Wasco, 2005)
A informação como inversa do conhecimento e a epistemologia dos jornalistas	(por exemplo, Phillips, 1993)
A forma jornalística como produtora de veridicção	(por exemplo, Schudson, 1993)
As fontes jornalísticas e os “definidores primários”	(por exemplo, Hall, Chritcher, Jefferson, Clarke & Roberts, 1993)
Problemas de legitimação, “hierarquia da credibilidade”	(por exemplo, Miliband, 1977; Van Leuween, 2007; Becker, 1967)
Problemas jornalístico-políticos de sub-representação estável	(por exemplo, Gamson, 1968)
A desimportância da “opinião” (por oposição à tematização) na formação da Opinião Pública	(por exemplo, Luhmann, 2009b)
Um jornalismo que faz jornalistas, ao invés de jornalistas que fazem jornalismo	(por exemplo, Breed, 1993)
Os efeitos <i>long run</i> vs. efeitos <i>short run</i>	(por exemplo, Gitlin, 1978; Hall, 1997, 1980; Saperas, 1993)
- Os conceitos de “tautismo”, “psitacismo” e “confusão”.	(por exemplo, Sfez, 1994)
A ideologia como senso comum naturalizado e despercebimento doutrinário e marcadores (“sentinelas”) ideológico-axiológicos.	(por exemplo, Fairclough, 1992; Miliband, 1977)
A ACD como revelador ideológico do discurso mediático	(por exemplo, Van Dijk, 2005)
Problemáticas específicas da crítica da televisão	(por exemplo, Sartori, 2000; Popper & Condry, 1995; Mander, 1999; Bourdieu, 1997)
A crítica do papel dos média na educação e da escola como <i>medium</i> .	(por exemplo, Postman, 2002; Russell, 2000; García Calvo, 1989, 1997; Apple, 1999; 2001)

Tabela 1: *Corpus* de partida para a formação de uma literacia crítica mediática para formadores não especialistas (alguns exemplos ilustrativos)⁸

⁸ Para exemplos de carácter mais prático, ver CML (2005) e Frechette (2015).

UMA QUESTÃO DE PERGUNTAS

Na ótica deste trabalho, a ideia de crítica relaciona-se, acima de tudo, com a ideia de pergunta, no sentido que Postman (2002, p. 199) lhe confere: a pergunta é a mais importante ferramenta heurística dos seres humanos. Dito de outra maneira, perguntas aparentemente simples podem, todavia, encerrar um alcance de grande profundidade. Por essa razão, especifica-se, em seguida, e sob a forma de perguntas simplificadas, algumas tematizações que, submersas pelo peso da obviedade, têm, a despeito da sua virtualidade heurística, a propriedade de desaparecerem sob o peso das pseudo-respostas superficiais do senso comum habitual acerca dos média e do jornalismo:

1. Pode falar-se de “conhecimento” relativamente à informação mediática? (conhecimento e informação, conceitos acerca da imbricação entre média e escolarização como dispositivo inevitavelmente político);
2. O que é novo é necessariamente bom? (Aspectos ideológicos no tratamento das inovações *tecnológicas*);
3. Serão os média produtores de verdade ou de manipulação dos públicos? (Exploração das abordagens construcionistas como pensamento de superação);
4. De que modo o sensacionalismo funciona como receita de mercado mas, mais do que isso, como indutor de indiferentismo e conformidade? (Problemática da banalização da crítica);
5. Qual diferenças existirão entre “interesse público” e “interesse do público” e quem/como/com que critérios a determina? (Abordagem dos média como instância de promoção mercantil de voyeurismo social);
6. Incumbirá aos média públicos uma diferente ou maior responsabilidade social do que aos média privados? (Debate sobre as relações entre responsabilidade e natureza da propriedade)
7. Se os média forem uma instância de fiscalização no corpo social, como são eles fiscalizados e fiscalizáveis? Devem sê-lo? (Aproximação a questões normativas da função social dos média e (in)suficiência do respetivo debate em termos de mera codificação deontológica que pauta a reflexão corrente sobre “ética” em jornalismo);
8. Em que consiste a “opinião pública” e como aparece ela na opinião publicada? (A questão da diferenciação entre ambas e da construção de cada uma);

9. Será de facto possível a separação entre factos e opiniões tão reivindicada pelo ethos jornalístico (Questões de Análise Crítica do Discurso noticioso, problemáticas da seleção e hierarquização da informação, a partir das noções de “implícitos”, “pressupostos” e “saberes de fundo”);
10. A abolição institucional da censura significa, de facto, inexistência de censura? (Abordagens das questões da autocensura relacionadas com as problemáticas da economia política dos média, e das reconfigurações do próprio campo dos média – funcionamento interno, propriedade, concentração, precarização).

Sublinha-se, no entanto, que todos estes, como outros necessários, são apenas tópicos a sujeitar a um debate especializado prévio à elaboração do texto do *corpus* teórico aqui proposto. A tarefa é demasiado vasta para caber nos estreitos limites de um artigo académico ou para incumbir apenas a um investigador.

De fundamental, todavia, acentua-se, até retomando Pierre Bourdieu, que mais do que a sua desejabilidade, o rompimento com o senso comum atinge, hoje, na questão comunicacional um estado de necessidade tal que uma literacia mediática significativa – i.e., que não se limite a “fazer pleonasmos com o mundo”, como dizia ainda o sociólogo francês (Bourdieu, 1989, p. 53), citando Mallarmé – não pode evitar. Mesmo que isso signifique para a pesquisa, em vez de *ciência normal*, e como apontava o próprio Bourdieu (1989, p. 39), “pôr-se um pouco *fora da lei*”.

QUATRO PASSOS CONCRETOS

Não é propósito da presente reflexão aprofundar os termos práticos da sua concretização. Todavia, caberá dizer a este respeito e para clarificar a ideia:

(1) Que ela aponta para a organização de uma obra com carácter de compêndio, reunindo fragmentos de diversos autores que vêm contribuindo para o estabelecimento de uma crítica fundamentada dos média (para além dos modelos estrangeiros fornecidos nas referências infra, o recente *Tratar os Media por ‘Tu’* (Silveira, Pessoa, Pinto, Petrella & Carvalho, 2017) pode prover, para o trabalho teórico aqui proposto, uma experiência útil e um exemplo profícuo de institucionalização, que a mencionada obra promove para o plano prático); e

(2) Que uma tal obra almejará constituir-se como uma primeira e não exaustiva base de trabalho para um plano nacional de ações de formação de formadores no campo da literacia crítica mediática

Os seus destinatários deverão incluir privilegiadamente:

(1) Docentes e monitores nos âmbitos da educação formal e informal, que trabalhem estas áreas, especificamente a partir do terceiro ano do Ensino Básico (inclusive) e Ensino Secundário e

(2) No âmbito da formação de adultos.

Devidamente creditadas, tais ações de formação constituir-se-iam como meio de transmissão e discussão das diferentes perspetivas críticas patentes nos textos compilados, articulando, ao mesmo tempo, a sua operacionalização através da apresentação de exemplos e motivos retirados de conteúdos mais ou menos atualizados dos próprios média, capazes de gerarem a aplicação deste material teórico em sala de aula.

A implantação de um tal programa, sugere-se, poderá começar por recensear investigadores académicos nele interessados (no âmbito, aparentemente o mais adequado, da própria Sopcom) que, constituídos em grupo de trabalho, poderão:

(1) Elaborar a ideia sob a forma de projeto científico específico, a candidatar ao apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia.

(2) Abrir o diálogo com a tutela governamental atinente ao projeto, com vista a encontrar os termos da sua implantação.

(3) Constituir uma comissão redatorial que se encarregará da preparação final do material bibliográfico e dos programas pedagógicos das ações de formação.

(4) Diligenciar, como último passo, a sua concretização junto das instituições escolares e de formação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.

Apple, M. (2001). *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

Baudrillard, J. (1974). Requiem por los media. In J. Baudrillard, *Crítica de la Economía Política del Signo* (pp. 194-223). México: Siglo XXI.

- Beaud, P. (1984). *La société de connivence – Media, médiations et classes sociales*. Paris: Aubier.
- Becker, H. (1967). Whose side are we on? *Social Problems*, 14(3), 239-247.
- Bernays, E. (1928). *Propaganda*. [eBook]. Retirado de <http://edward-bernays.soup.io/post/19658768/Edward-Bernays-Propaganda-1928-pdf-PDF-357>
- Bindig, L.; Frechette, J.; Higdon, N.; Huff, M.; Roth, A.L.; Phillips, P.; Williams, R. & Yousman, B. (2015). *The Global Critical Media Literacy Project - Educators' resource guide*. Action Coalition for Media Education / Project Censored. [eBook]. Retirado de http://gcml.org/wp-content/uploads/2015/11/GCMLP_Resource_Guide.pdf
- Blumler, J. G. & Gurevitch M. (2005). The political effects of mass communication. In M. Gurevitch; T. Bennett; J. Curran & J. Woollacott (Eds.), *Culture, society and the media* (pp. 236-267). Nova Iorque e Londres: Taylor & Francis e-Library.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. (1997). *Sobre a televisão*. Oeiras: Celta.
- Breed, W. (1993). Controlo social na redação – Uma análise funcional. In N. Traquina (Ed.), *Jornalismo: Questões, Teorias e “Estórias”* (pp. 152-166). Lisboa: Vega.
- Breton, P. & Proulx, S. (2002). *La explosión de la comunicación*. Quito: Abya-Yala.
- CML, Centre for Media Literacy (2005). *Five Key Questions of Media Literacy*. Retirado de http://teachertraveltips.weebly.com/uploads/5/9/2/0/5920837/media_literacy.pdf
- Creel, G. (1920). *How We Advertised America*. USA: Harper & Brothers. Retirado de <https://ia800202.us.archive.org/17/items/howweadvertamerioocreerich/howweadvertamerioocreerich.pdf>
- Craig, R. S. (1999). Communication Theory as a Field. *Communication Theory*, 9, 119–161. doi: 10.1111/j.1468-2885.1999.tb00355.x
- Donsbach, W. (2006). The Identity of Communication Research. *Journal of Communication*, 56, 437-448. doi:10.1111/j.1460-2466.2006.00294.x
- Enzensberger, H. M. (1974). Constituents of a Theory of the Media. In H. M. Enzensberger, *The Consciousness Industry* (95-128). Nova Iorque: The Seabury Press.

- Esteves, J. P. (Ed.) (2009). *Comunicação e sociedade – Os efeitos sociais da comunicação de massas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fairclough, N. (1992). *Language and Power*. Londres: Longman Group.
- Fedorov, A. (2007). *Media Education: Sociology Surveys*. Taganrog: Kuchma Publishing House.
- Ferin da Cunha, I. (2002). *Comunicação e culturas do quotidiano*. Lisboa: Quimera.
- Fiske, J. (2002). *Introdução ao Estudo da Comunicação*. Porto: Asa.
- Frechette, J. (2015). Top Ten Guiding Questions for Critical Digital Literacy. *The Journal of Media Literacy*, 61(1-2), 14-21. Retirado de <https://acmesmartmediaeducation.net/2015/04/07/top-ten-guiding-questions-for-critical-digital-literacy/>
- Gamson, W. A. (1968). Stable Unrepresentation in American Society. *The American Behavioral Scientist*, 12, 15-21.
- García Calvo, A. (1989). Como se mata un niño para hacer un hombre. Retirado de <http://bauldetrompetillas.es/agustin-garcia-calvo/conferencias/>
- García Calvo, A. (1997). ¿Qué sabe un niño?. *Archipiélago*, 31. Retirado de <http://bauldetrompetillas.es/agustin-garcia-calvo/conferencias/>
- Gitlin, T. (1978). Media Sociology: The Dominant Paradigm. *Theory and Society*, 6(2), 205-253.
- Gomis, L. (1991). *Teoría del Periodismo — Cómo se forma el presente*. Barcelona: Paidós.
- Gonnet, J. (2007). *Educação para os media – As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.
- Goodman, N. (1995). *Modos de fazer mundos*. Porto: Asa.
- Hackett, R. A. (1993). Declínio de um paradigma? – A parcialidade e a objectividade nos estudos dos media noticiosos. In N. Traquina (Ed.), *Jornalismo: Questões, Teorias e “Estórias”* (pp. 101-130). Lisboa: Vega.
- Hall, S. (1980). Encoding / Decoding. In S. Hall; D. Hobson; A. Lowe & P. Willis (Eds.), *Culture, media, language - Working Papers in Cultural Studies, 1972-79* (pp. 128-138). Londres: Hutchinson.
- Hall, S. (1997). The work of representation. In S. Hall (Ed.), *Representation – Cultural representations and signifying practices* (pp. 13-74). Londres, Thousand Oaks, Nova Delhi: Sage.

- Hall, S.; Chritchler, C.; Jefferson, T.; Clarke, J. & Roberts, B. (1993). A produção social das notícias – O *mugging* nos *media*. In N. Traquina (Ed.), *Jornalismo: Questões, Teorias e “Estórias”* (pp. 224-248). Lisboa: Vega.
- 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). Nova Iorque e Londres: Routledge.
- Kuhn, T. S. (2013). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Lippmann, W. (1998). *Public Opinion*. New Brunswick/Londres: Transaction Publishers.
- Littlejohn, S. W. & Foss, K. A. (Eds.) (2009). *Encyclopedia of Communication Theory*. Thousand Oakes/Londres/Nova Delhi: Sage.
- Luhmann, N. (2006). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder.
- Luhmann, N. (2009a). *A realidade dos meios de comunicação*. São Paulo: Paulus.
- Luhmann, N. (2009b). Opinião Pública. In J. P. Esteves (Ed.), *Comunicação e sociedade – Os efeitos sociais da comunicação de massas* (pp. 163-191). Lisboa: Livros Horizonte.
- Martino, L. C. (2006, setembro). *Teorias da Comunicação: O Estado da Arte no Universo de Língua Espanhola*. Comunicação apresentada no XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Brasília. Retirado de <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0292-1.pdf>
- Mander, J. (1999). *Quatro argumentos para acabar com a televisão*. Lisboa: Antígona.
- Mattelart, A. & Mattelart, M. (1997). *História das teorias da comunicação*. Porto: Campo das Letras.
- McCowan, T. (2006). Os fundamentos do questionamento crítico na educação para a cidadania. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 140-155. Retirado de http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/mccowan_p.pdf
- McQuail, D. (2003). *Teoria da Comunicação de Massas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- McQuail, D. & Windhal, S. (1993). *Modelos de Comunicação para o estudo da comunicação de massas*. Lisboa: Ed. Notícias.
- Mihailidis, P. (2009). Beyond Cynicism: Media Education and Civic Learning Outcomes in the University. *International Journal of Learning and Media*, 1(3), 2-13.

- Miliband, R. (1977). *O Estado na Sociedade Capitalista — Uma análise do sistema de poder no Ocidente*. Lisboa: Presença.
- Pereira, R. (2011). Literacia Crítica Mediática: em defesa de uma iconoclastia geral. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas do I Congresso Nacional* (pp.101-114). Braga: CECS.
- Pereira, R. (2015). Literacia Crítica Mediática (LCM) enquanto educação para o mundo. In S. Pereira & M. Toscano (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas do 3.º Congresso* (pp. 468-479). Braga: CECS.
- Phillips, E. B. (1993) Novidade sem mudança. In N. Traquina (Org.), *Jornalismo: Questões, Teorias e “Estórias”* (pp. 326-331). Lisboa: Vega.
- Popper, K. & Condry, J. (1995). *Televisão um perigo para a democracia*. Lisboa: Gradiva.
- Postman, N. (2002). *O fim da educação – Redefinindo o valor da escola*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Rüdiger, F. (2016). Ciência, reflexão e crítica nos estudos de mídia. In M. I. Vassallo de Lopes (Org.), *Epistemologia da Comunicação no Brasil: trajetórias autorreflexivas* (pp. 21-34). São Paulo: ECA/USP. [eBook].
- Russell, B. (2000). As funções de um professor. In O. Pombo (Org.), *Quatro textos excêntricos – Filosofia da Educação* (pp. 71-85). Lisboa: Relógio d'Água.
- Saperas, E. (1993). *Os efeitos cognitivos da comunicação de massas*. Porto: Asa.
- Sartori, G. (2000). *Homo videns – Televisão e pós-pensamento*. Lisboa: Terramar.
- Schudson, M. (1993). A política da forma narrativa: a emergência das convenções noticiosas na imprensa e na televisão. In N. Traquina (Ed.), *Jornalismo: Questões, Teorias e “Estórias”* (pp. 278-293). Lisboa: Vega.
- Serra, J. P. (2007). *Manual de Teoria da Comunicação*. Covilhã: UBI / Livros Labcom. [eBook].
- Sfez, L. (1994). *Crítica da comunicação*. Lisboa: Piaget.
- Silveira, P., Pessoa C., Pinto, D., Petrella S. & Carvalho, A. (2017). *Tratar os media por ‘tu’*. Braga: CECS-UM / DGE. [eBook].
- Smythe, D. W. (1977). Communications: Blindspot of Western Marxism. *Canadian Journal of Political and Social Theory*, 1(3), 1-27.
- Taylor, C. (2010). *Imaginários sociais modernos*. Lisboa: Texto & Grafia.
- Traquina, N. (Ed.) (1993). *Jornalismo: Questões, Teorias e “Estórias”*. Lisboa: Vega.

- Traquina, N. (2002). *Jornalismo*. Lisboa: Quimera.
- Traquina, N. (2005). *Teorias do Jornalismo: porque as notícias são como são*. Florianópolis: Insular.
- Tuchman, G. (1993). A objetividade como ritual estratégico: uma análise das noções de objetividade dos jornalistas. In N. Traquina (Ed.), *Jornalismo: Questões, Teorias e “Estórias”* (pp. 74-100). Lisboa: Vega.
- Van Dijk, T. (2005). *Discurso, notícia e ideologia*. Porto: ICS/Campo das Letras.
- Van Leuween, T. (2007). Legitimation in discourse and communication. *Discourse & Communication*, 1(1), 97-112. doi: <https://doi.org/10.1177/1750481307071986>.
- Wasco, J. (2005). Studying the political economy of media and information. *Comunicação e Sociedade*, 7, 25-48. doi: [http://dx.doi.org/10.17231/comsoc.7\(2005\).1208](http://dx.doi.org/10.17231/comsoc.7(2005).1208)
- Worsnop, C. M. (s.d.). *Media Literacy Through Critical Thinking - Teacher Materials*. Retirado de http://depts.washington.edu/nwmedia/sections/nw_center/curriculum_docs/teach_combine.pdf

Citação:

Pereira, R. (2017). Porque será desejável uma literacia mediática “fora da lei”? In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Média e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 431-446). Braga: CECS.

CRISTINA PONTE & DORA SANTOS SILVA

cristina.ponte@fcsch.unl.pt; dorasantosilva@fcsch.unl.pt

FCSH, UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

TORNAR PÚBLICO O CONHECIMENTO CIENTÍFICO, COMUNICAR A CIDADE PELO JORNALISMO CULTURAL DIGITAL

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a génese da plataforma FCSH +Lisboa, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa – um espaço digital que valoriza a comunicação de conhecimento gerado pelas Ciências Sociais e Humanas sobre a cidade, dirigindo-se a cidadãos não académicos, lançado em novembro de 2016. Para essa reflexão, tomamos como enquadramento o debate recente sobre a importância da Universidade nas sociedades contemporâneas e a necessidade de rever e redesenhar o seu posicionamento social para que continue a ter relevância. É esse o conteúdo da obra editada por Barbie Zelizer (2011), onde encontramos inspiração. A partir desse enquadramento sobre a importância da Universidade nos dias de hoje, este artigo apresenta o processo de criação e organização da plataforma digital, bem como alguns dos seus impactos nos primeiros meses de atividade. Para a ideia inicial tomar forma, foram fundamentais ferramentas do jornalismo cultural e das novas tecnologias digitais ligadas a meios locativos, que aqui se caracterizam. Com uma equipa editorial reduzida, o projeto tem contado com o envolvimento da comunidade académica (professores, investigadores e estudantes, da área de Comunicação). Uma secção do artigo ilustra, nomeadamente, como estudantes foram envolvidos na produção de conteúdos sobre Lisboa no Feminino no âmbito da Unidade Curricular de iniciação (Produção Jornalística), pesquisando a partir de documentação existente (no caso o Dossier Toponímia no Feminino, da revista *Faces de Eva*). Em ambiente de sala de aula e de partilha de ideias, identificaram-se os seus valores de noticiabilidade e foram sendo escritos e editados pequenos textos jornalísticos de divulgação que alimentaram a plataforma. O artigo conclui com uma reflexão sobre os desafios que este projeto tem levantado nas suas várias dimensões.

PALAVRAS-CHAVE

Jornalismo cultural; comunicação de ciência; universidade; plataformas digitais

FAZER A UNIVERSIDADE IMPORTAR

É esta a tradução literal do título da obra coletiva editada por Barbie Zelizer (2011), *Making the University Matter*, resultado de um simpósio que reuniu, em 2009, na Annenberg School of Communication da Universidade de Pennsylvania mais de três dezenas de académicos de vários países (Alemanha, Argentina, Austrália, China, Eslovénia, Estados Unidos, Finlândia, Portugal e Reino Unido), para discutir o presente e futuro da Universidade. Os títulos das secções dão conta da diversidade do debate: “On teaching and learning”; “Models of intellectual engagement”; “Making intellectual work public”; “Economies of knowledge”; “Institutionalization and technology”; “Default settings and their complications”.

Na sua introdução, Barbie Zelizer (2011, pp. 4-5), anfitriã do evento, antiga jornalista e uma das académicas mais atentas às dimensões culturais do jornalismo, assinala quatro tropos aparentemente antagónicos associados à Universidade que atravessaram este debate: o tropo da Universidade como *torre de marfim*, distante das preocupações correntes, a privilegiar o estudo intelectual pelo seu valor intrínseco, que – contudo – pouco diz sobre contingências sob as quais se trabalha; o tropo do *engajamento académico* que, pouco referindo a autonomia ou o contexto da vida universitária, se sustenta na ideia de tornar útil em termos práticos, para a comunidade, o conhecimento produzido; o tropo da *dimensão política e empresarial*, que destaca ligações institucionais e financeiras e desvaloriza a autonomia académica e a produção de conhecimento que não gere valor de uso; o tropo de uma *pesquisa não submetida a interesses*, sem compromisso com preocupações pragmáticas. Destacando as particularidades de cada um destes tropos, Zelizer acentua como não existem separados uns dos outros e interroga-se sobre se o único caminho para a Universidade continuar a importar não passa mesmo pelo seu entrelaçamento. De certo modo, a experiência vivida no projeto FCSH +Lisboa, que aqui partilhamos, tem-nos feito também sentir esse desafio de articular tropos distintos, como iremos dar conta.

Um dos capítulos mais estimulantes para o nosso propósito é o de Michael Bromley (2011), diretor da Escola de Jornalismo e Comunicação da Universidade de Queensland, Austrália, professor honorário no Departamento de Jornalismo da City University de Londres e antigo jornalista, com pesquisa sobre a história, as práticas e a formação de jornalistas. Bromley destaca tendências recentes na reflexão académica sobre educação universitária em geral, que apontam, nomeadamente: a reorientação do olhar (agora mais para fora do que para dentro); o reconhecimento de

que o envolvimento (de docentes) com estudantes universitários facilita o conhecimento; a mudança de paradigma nos estudos da Comunicação, que passou da desconstrução para a criação; a consciência de que, hoje, a aprendizagem é ubíqua e assíncrona; o impacto das tecnologias digitais; a massificação do acesso ao ensino superior.

Por tudo isto, na formação de jornalistas o modelo de ensino, diático, universalista, uniforme, “profissional”, precisa de ser repensado. A alternativa que Bromley apresenta recorre aos “princípios para o futuro da aprendizagem” na era digital, propostos por Cathy Davidson e David Goldberg, docentes do MIT (citado em Bromley, 2011, pp. 108-109): autoaprendizagens; estruturas horizontais; credibilidade coletiva; pedagogia descentralizada; aprendizagem em rede; educação assente em fontes abertas; aprendizagem como conectividade e interatividade; aprendizagem ao longo da vida; mobilização de redes; dimensão de escala e simulação.

A viragem para fora está vincada no título do capítulo de John Hartley (2011), “Outlearning”. Na perspetiva do autor, diretor do Centro de Excelência para as Indústrias Criativas e Inovação da Universidade de Queensland, Austrália, com uma longa pesquisa sobre cultura, média, jornalismo e economias criativas, para a Universidade importar terá de existir um maior empreendedorismo académico, que encoraje a inovação na sala de aula, incluindo a possibilidade de melhorias por processos iterativos e não pela mera reprodução repetitiva de saberes. Hartley desafia a que os académicos se tornem, a seu modo, mais ‘produtores’, mais capazes de gerir projetos empreendedores que reúnam com sucesso uma ideia, uma equipa, recursos, clientes e processos que decorram de uma apropriada gestão pedagógica do tempo.

No processo de desenvolvimento e gestão que a plataforma FCSH +Lisboa traçou para divulgar o conhecimento e a sua intervenção na cidade foram interpelantes as propostas de Zelizer (2011), Bromley (2011) e Hartley (2011). A reduzida equipa editorial e de comunicação tem vindo a estreitar ligações com elementos da comunidade académica e tem-se virado, indubitavelmente, para fora, procurando chegar a uma diversidade de públicos, incluindo parcerias. São esses pontos que apresentaremos de seguida.

O DESAFIO: LIGAR A FACULDADE À CIDADE

Pela sua posição geográfica e pela diversidade dos seus Departamentos, muita pesquisa e intervenção da Faculdade de Ciências Sociais e

Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH/NOVA) incide sobre a cidade de Lisboa. Quando em 2015 definimos a importância de a divulgar a um público alargado, na linha das iniciativas de ligação à cidade que tinham ocorrido no ano anterior, no 40.º aniversário do 25 de Abril, tínhamos já em mãos um *dossier* com centenas de entradas sobre Lisboa (livros, capítulos de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutoramento, projetos financiados, exposições comissariadas e outras iniciativas afins). Mas este rol bibliográfico não comunica, por muito sugestivos que sejam muitos dos seus títulos. Era preciso consolidar este levantamento e procurar dar forma – uma forma visualmente atrativa, acessível na sua linguagem, e interativa.

PREMISSAS PARA PENSAR NA PLATAFORMA: STORYTELLING E INOVAÇÃO NOS MÉDIA

As ferramentas digitais não implicaram uma reconfiguração de um ecossistema existente. Implicaram sim um novo ecossistema da comunicação: o papel do jornalismo está a mudar, modelos híbridos que integram uma abordagem jornalística ganham protagonismo e atingem nichos de leitores, a informação é distribuída por canais não noticiosos e as audiências tornaram-se parte essencial deste processo (Anderson, Bell & Shirky, 2012).

Uma das mudanças mais significativas é na forma de contar histórias (*storytelling*, no termo original), utilizando os meios mais adequados a cada componente, numa narrativa coerente e atrativa, incorporando áudio, vídeo, infografias, galerias de imagem ou texto (Stevens, 2014). A multimedialidade, a hipertextualidade, a memória (arquivo) e a interatividade são características fundamentais destas novas narrativas digitais. Também as histórias locativas – isto é, suportadas por georreferenciação – dado estarem diretamente ligadas a pontos geográficos de interesse, foram potenciadas pelo ambiente digital (Silva, 2016).

A inovação nos média estende-se também ao próprio posicionamento dos órgãos de comunicação social e ao seu alinhamento editorial (Santos Silva, 2016). A noção de “marca” jornalística, consolidada numa identidade visual forte e em extensões de marca (de *merchandising* a eventos), potencia o reconhecimento e o envolvimento dos utilizadores numa altura em que a informação é rececionada de forma fragmentada. Tendências recentes dos modelos editoriais em ambiente digital são o *cross-tagging*, isto é, a associação dos conteúdos a múltiplas categorias, mesmo de diferentes secções, e formas de navegação complementares, por vezes redundantes,

para facilitar a pesquisa, dado que a *homepage* geral ou as *homepages* de cada secção já não são a porta de entrada para os conteúdos (Santos Silva, 2016).

A IMPORTÂNCIA DE UMA MARCA CONSOLIDADA

Com base nestas premissas, começámos por procurar ferramentas e uma organização interna que assegurassem que os autores dos textos académicos se revissem na sua tradução para textos de cariz jornalístico, e que estimulassem que estudantes em formação aprendessem a usar essas ferramentas e essa linguagem.

Para criar uma marca, começámos por conceber uma imagem, visualmente forte e original, associada a um logótipo onde se apresenta o símbolo da cidade (o corvo), e um *headline*: *Conhecer e Contar a Cidade*, que resume o propósito do projeto (Figura 1). A imagem, utilizada primordialmente no *website* do FCSH +Lisboa e em *banners* de divulgação do projeto, revela uma Lisboa que combina tempos e espaços e onde se cruzam pessoas de diferentes gerações.



Figura 1

DA IDEIA À IMPLEMENTAÇÃO

O *website*¹ do projeto foi desenvolvido com recurso ao Wordpress. Escolhemos este *framework* por ser o mais seguro e completo do mercado em

¹ Disponível para consulta em <http://maislisboa.fcs.unl.pt>

open source: há literalmente milhares de *templates* e *plugins* que podemos associar. Além disso, o *backoffice* é intuitivo, permitindo a um utilizador menos experiente carregar conteúdos.

Privilegiámos um *template* que contivesse um sistema de georreferenciação simples e atrativo, usando o Google Maps: sendo um projeto sobre investigação académica sobre Lisboa, uma das premissas editoriais era associar os conteúdos produzidos a localizações específicas da cidade e permitir ao utilizador do *site* aceder aos conteúdos navegando pelo mapa. A título de curiosidade, o *template* custou 70 dólares, o que prova que é possível implementar um *website* com um orçamento limitado.

MODELO EDITORIAL DO PROJETO

O modelo editorial concebido para esta plataforma contém um menu principal – que integra as categorias “Conhecer”, “Intervir”, e “Explorar” – e um menu secundário, disponível na margem direita, que integra, entre outras chamadas, conteúdos em destaque, uma lista de eventos em Lisboa com a participação de investigadores da FCSH/NOVA, comentários recentes dos leitores e formas de navegação no *website*. O *cross-tagging* e as várias formas de navegação no *website* foram uma das premissas da arquitetura de conteúdos, dando a possibilidade ao utilizador de escolher a forma de navegação mais adequada, de relacionar conteúdos com espaços, temas e tempos e de ter várias portas de entrada para as peças.

O utilizador pode, assim, navegar:

- por categorias (“Conhecer”, “Intervir” e “Explorar”). A categoria “Conhecer” tem como base a investigação científica sobre Lisboa, realizada e acumulada ao longo dos anos. A categoria “Intervir” reúne peças que referem a presença da Faculdade na vida da cidade (conferências, colóquios, outros programas afins). A categoria “Explorar” apresenta roteiros que combinam conteúdos das secções anteriores e que podem ser explorados a partir de meios locativos, como *tablets* e *smartphones* com acesso à internet, nos próprios locais;
- por subcategorias/*tags* agrupadas em *Temas de Lisboa* (“Lisboa visual”, “Gentes e vivências”; “Edifícios com História”...), *Territórios de Lisboa* (grandes áreas geográficas) e *Tempos de Lisboa*, da Antiguidade ao século XXI;
- por pontos de interesse georreferenciados (Figura 2) ou por uma pesquisa por qualquer palavra, do lado direito (Procurar), como se vê na Figura 3.

Tornar público o conhecimento científico, comunicar a cidade pelo jornalismo cultural digital

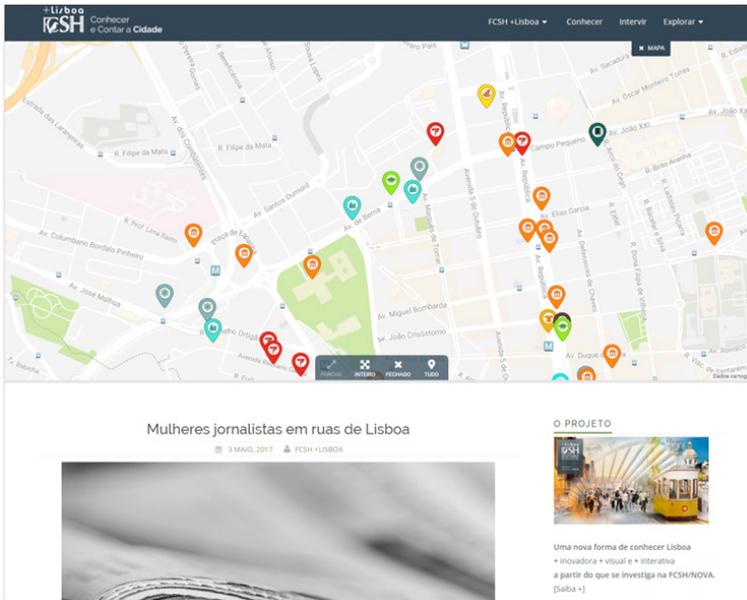


Figura 2



Figura 3

O modelo editorial utiliza as potencialidades que as ferramentas digitais oferecem. A hipertextualidade está presente no texto, quer com hiperligações externas – para a fonte original científica que deu origem à peça ou para a página institucional do investigador – quer com hiperligações internas para o arquivo do *website*, promovendo relações entre investigações de diferentes investigadores e disciplinas. A multimedialidade é alcançada primordialmente através das galerias de imagem e de vídeos. A interatividade e a personalização são promovidas pelas múltiplas opções de navegação, pela possibilidade de os utilizadores comentarem as peças e pela partilha nas redes sociais.

GESTÃO EDITORIAL DO WEBSITE

O projeto FCSH +Lisboa não é um projeto jornalístico na sua essência, mas tem uma abordagem jornalística. Isto é refletido na adoção de um estatuto editorial, no cumprimento do Código Deontológico do Jornalista, nos pontos aplicáveis, e na adoção de valores-notícia na seleção dos temas a tratar.

O *website* é atualizado em média três vezes por semana com conteúdos referentes às áreas “Conhecer” e “Intervir”. Dado que cada peça exige a leitura de uma tese de mestrado, um livro, capítulo de livro ou artigo científico e, depois, a sua tradução numa linguagem simples, focando o aspeto que poderá agradar mais ao leitor – em média, quatro horas por peça – seria contraproducente a atualização diária.

O agendamento das peças a publicar, feito mensalmente, tem em conta as efemérides – algo que concluímos agradar ao leitor – e a diversificação da área disciplinar.

A cada dois meses, é publicado um roteiro temático sobre a cidade. Até maio de 2017 estavam disponíveis seis roteiros: Catedrais do Cinema, sobre as salas de cinema dos anos 50; dois percursos pelas Avenidas Novas; Rua das Portas de Santo Antão; Bairro da Graça; literatura no ‘coração de Lisboa’.

Mensalmente, é feito um balanço da recetividade do público, através dos dados disponibilizados no *website* pelo Google Analytics e pelo Facebook. Esses resultados permitem perceber pontos a melhorar ou conteúdos a investir.

EXTENSÕES DA MARCA FCSH + LISBOA

Um dos efeitos mais disruptivos da internet é a combinação dos modelos de publicação e de comunicação num único modelo – como o Twitter

ou o Facebook – que permite a qualquer utilizador publicar e partilhar conteúdos, diminuindo a posição outrora privilegiada que tinha ser publicado originalmente (Anderson et al., 2012).

Sabíamos que a forma mais eficaz de atrair leitores seria estar presente nas redes sociais, em particular o Facebook. Construámos, por isso, uma estratégia que integra *posts* de conhecimento, de reforço e institucionais, além de eventos associados a roteiros guiados promovidos pelo FCSH +Lisboa. Hoje, o Facebook é a principal porta de entrada para o *website* e o meio mais efetivo para envolver os leitores, o que prova a sua importância como extensão da marca.

Além disso, o FCSH +Lisboa está também disponível no Foursquare – uma plataforma que informa o utilizador dos pontos de interesse próximos da sua localização. Embora a plataforma seja mais utilizada nos EUA e Reino Unido e em Portugal tenha uma utilização semelhante ao “Zomato” (dicas de restaurantes e cafés), antecipamos que gerará interesse no futuro em relação ao turismo de conhecimento, pelo que é um investimento editorial.

LISBOA NO FEMININO: PRODUZIR CONTEÚDOS JORNALÍSTICOS PARA A PLATAFORMA FCSH +LISBOA

Apresentam-se de seguida passos que levaram a cerca de 20 “entradas” para a secção Intervir, realizadas por alunos de Produção Jornalística do curso de Ciências da Comunicação.

No início desta Unidade Curricular (UC), a plataforma FCSH +Lisboa foi apresentada pela docente Marisa Torres da Silva aos estudantes, associada ao plano de trabalhar a toponímia de Lisboa no feminino como parte da formação em escrita jornalística. Esse trabalho teve como base a compilação por freguesias da informação sobre toponímia da cidade proveniente do Gabinete de Estudos Orlisiponenses, compilação que foi realizada na FCSH pela revista *Faces de Eva* entre 1999 e 2008.

A equipa da revista *Faces de Eva* forneceu um *dossier* com todos os números da revista com artigos sobre esta série, organizada de acordo com a antiga tipologia de freguesias da cidade (53 freguesias). Este material foi digitalizado e permitiu constituir um arquivo que foi disponibilizado aos estudantes na plataforma Moodle da UC. Estes, antes do início do trabalho de produção, deveriam ler os números 1-2 e 19, que apresentavam o projeto *Toponímia no Feminino* e as suas conclusões.

Na primeira sessão, começou-se por fazer o levantamento do que essa leitura tinha suscitado. Por exemplo, a identificação do baixo percentual

de ruas com toponímia no feminino na cidade de Lisboa (10%) e, dentro desse valor, o elevado peso de denominações não oficiais (40%).

As 53 freguesias foram distribuídas por pares de estudantes, para todas ficarem cobertas. Cada par anotava informação considerada relevante e com potencial jornalístico sobre as ruas da freguesia que analisou, produzindo uma síntese do que encontrou e começando a elaborar uma ideia de estória. Enviada a síntese para a docente, por formato eletrónico, foi possível coligir e organizar toda a informação segundo a nova tipologia das freguesias, que se reduziram para 24 em 2012. Esse documento foi colocado na plataforma Moodle de modo a que os estudantes começassem a familiarizar-se com a recolha coletiva e a procurar possíveis estórias.

A segunda sessão começou por uma sistematização dos resultados por novas freguesias, sendo dada conta de que a quantidade de informação disponível no *dossier* fornecido pela revista *Faces de Eva* variava muito de entrada para entrada. Discutiram-se critérios de inclusão/exclusão de designações toponímicas a partir de casos tendo em vista o objetivo de incidir em figuras femininas. Por exemplo, na freguesia de Alcântara existiam na compilação feita pela revista várias palavras do género feminino (Praia, Tapada, Junqueira...) que não apontam para figuras femininas. Decidiu-se que deveriam ser considerados apenas nomes que remetessem para figuras femininas (humanas, laicas, religiosas...). Foi também decidido fazer um recorte que excluiu becos, vilas e azinhagas por entradas sobre essas toponímias conterem, em geral, pouca informação.

O trabalho de agendamento ocupou grande parte da sessão e foi construído quase sempre a partir de sugestões de estudantes associadas ao potencial jornalístico da atualidade, na sua ligação ao passado (efemérides). Por exemplo:

- 27 de março – Dia Mundial do Teatro (há 23 figuras que foram atrizes);
- 22 de abril – Dia alusivo à deficiência auditiva: Hellen Keller;
- 25 de abril – Figura de Maria Lamas;
- 3 de maio – Dia Mundial da Liberdade de Imprensa – mulheres jornalistas;
- 7 de maio – Dia da Mãe: Mães e Filhas que dão nome a ruas de Lisboa (2 casos de duas famílias);
- 13 de maio – As santas mártires de Lisboa;

- 22 de maio – Dia do Autor Português, mulheres escritoras;
- 25 de maio – Dia Mundial de África: mulheres africanas;
- 5 de junho – Dia Mundial do Ambiente – mulheres que dão nome a jardins de Lisboa;
- 27 de setembro – Dia Mundial do Turismo, Miradouros no feminino (Santa Catarina, Santa Luzia, Sophia...);
- 1 de outubro – Dia Mundial da Música, mulheres que tocaram instrumentos musicais;
- 5 de outubro – Dia do Professor, professoras universitárias e investigadoras;
- 30 de outubro – Dia de Prevenção do Cancro da Mama: Mércia Mouzinho de Albuquerque, fundadora da Liga Portuguesa contra o Cancro;
- 27 de novembro – Aniversário da elevação do fado a património mundial: Mulheres fadistas.

Outras estórias sugeridas por estudantes:

- figuras femininas estrangeiras de Lisboa – Marie Curie, Hellen Keller, Rainha do Congo, Escrava Africana, Rainha da Ilha das Cobras;
- qual foi o primeiro nome oficial de uma rua a ter sido dado a uma figura feminina?;
- as seis mulheres que deram nome a avenidas de Lisboa (Dona Amélia, Rainha Dona Leonor, Hellen Keller, Santa Joana Princesa, Marie Curie, Maria Helena Vieira da Silva...). Constatação de que não há nenhuma alameda com nome de mulher;
- sufragistas de Lisboa;
- as *primeiras* nas ruas de Lisboa (as primeiras mulheres a distinguirem-se em algo, a primeira mulher a falar em público, a primeira mulher cirurgiã...);
- mulheres pintoras;
- marcas de Lisboa que deram origem a expressões populares – Obras de Santa Engrácia...

A terceira sessão destinou-se a produzir peças jornalísticas (individualmente ou a pares) a partir do levantamento realizado na aula anterior e da pesquisa realizada desde então. Foi dado conta de que algumas histórias não eram possíveis de realizar ora porque escasseava informação ora porque havia demasiados nomes, o que impunha um foco. Exemplo: as primeiras mulheres que fizeram algo, nomeadamente a nível profissional (a primeira arquiteta, cirurgiã, aviadora, etc.), revelou-se demasiado abrangente. Foi dado destaque à relevância de um ato e/ou de um cargo (ter sido primeira-ministra, ter sido a primeira mulher a votar, a falar em público...)

Os estudantes exploraram ainda o site da toponímia de Lisboa, que tem uma *tag* relativa a toponímia no feminino². Percorrer o *site* da Câmara Municipal de Lisboa permitiu ver lacunas no levantamento feito por estudantes sobre figuras estrangeiras (por exemplo, escritoras brasileiras, como Cecília Meireles).

Na quarta sessão concluíram-se as peças produzidas por estudantes sobre este *dossier*. Foram depois editadas e colocadas na plataforma, onde se criou uma nova *tag* temática, Lisboa no Feminino. As entradas foram inseridas na secção Intervir e foram associadas a várias *tags*, de acordo com o conteúdo (Bairros; Teatro e Cinema; Século XX; Lisboa Antiga; Gentes e Vivências...). Na ficha técnica colocaram-se todos os nomes dos estudantes.

Estas peças podem ser pesquisadas na plataforma FCSH +Lisboa a partir da *tag* Lisboa no Feminino. Tendo sido o primeiro trabalho realizado com esta orientação permitiu identificar pontos a superar no futuro como evitar redundância de figuras e procurar maior densidade narrativa de algumas peças.

BALANÇO E CONCLUSÕES

Desde o lançamento, a 28 de novembro de 2016, até fim de maio de 2017, foram disponibilizados na plataforma FCSH +Lisboa:

- seis roteiros, três dos quais se realizaram fisicamente, guiados por investigadores da FCSH;
- cerca de 200 peças feitas com base na investigação e na intervenção da FCSH/NOVA na cidade;
- 180 pontos de interesse georreferenciados no mapa Google colocado no topo da plataforma.

² Retirado de <https://toponimialisboa.wordpress.com>

Neste período ocorreram 65 mil visualizações de páginas no *website* FCSH +Lisboa.

Foram contabilizadas mais de 200 mil visualizações de *posts* no Facebook, colocados sem qualquer recurso a publicidade paga. Neste período, o número de Gostos relacionados com conteúdos superou seis mil e houve mais de 1.200 partilhas. Cerca de dois terços dos Gostos vieram de partilhas de seguidores.

Estes números são a prova de que a relação da Universidade à comunidade é importante: a comunicação de ciência e cultura, numa intersecção com o jornalismo, fazem deste projeto uma ponte entre investigadores e o público em geral, e entre a cidade e os seus produtores. Não é um processo nem imediato nem isento de dificuldades. Exige o estabelecimento de uma relação de confiança com investigadores, que passa pela sua aprovação da versão jornalística produzida sobre a sua obra e a atenção colocada na sua divulgação. Exige o entusiasmo de docentes dispostos a considerar potenciais contributos de um olhar sobre a cidade para a aquisição de conhecimentos por parte de estudantes. Exige uma capacidade de diálogo com agentes culturais da cidade e criatividade na forma de comunicar este projeto fora de portas e internamente. Os quatro tropos que Barbie Zelizer (2011) referia a propósito da Universidade são uma realidade com a qual lidamos e que temos procurado articular. Para que o conhecimento gerado pelas Ciências Sociais e Humanas sobre gentes, tempos e territórios continue a importar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, C. W.; Bell, E. & Shirky, C. (2012). *Post-Industrial Journalism: Adapting to the Present*. Columbia: Tow Center for Digital Journalism. Retirado de http://towcenter.org/wp-content/uploads/2012/11/TOWCenter-Post_Industrial_Journalism.pdf
- Bromley, M. (2011). iPhones and eyeshades: journalism and the university's roles in promoting a dynamic public sphere. In B. Zelizer (Ed.), *Making the university matter* (pp. 104-112). London and New York: Routledge.
- Hartley, J. (2011). Outlearning. In B. Zelizer (Ed.), *Making the university matter* (pp. 162-172). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Santos Silva, D. (2016). *Cultural Journalism in a digital environment. New models, practices and possibilities*. Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

- Silva, C. (2016). *Expanding participation in locative media among and about Latinos/as in Austin, Texas*. Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Stevens, J. (2014). Multimedia Storytelling: Learn The Secrets From Experts. Retirado de <http://multimedia.journalism.berkeley.edu/tutorials/starttofinish/>
- Zelizer, B. (2011). Introduction: pondering the university's future. In B. Zelizer (Ed.), *Making the university matter* (pp. 1-12). Londres e Nova Iorque: Routledge.

Citação:

Ponte, C. & Silva, D. S. (2017). Tornar público o conhecimento científico, comunicar a cidade pelo jornalismo cultural digital. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 447-460). Braga: CECS.

DANIEL RIBEIRO, PAULA R. NOGUEIRA & ALEXANDRA NOBRE

1danielribeiro@sapo.pt; ramosnogueira@uc.pt; anobre@bio.uminho.pt

STOL – SCIENCE THROUGH OUR LIVES / FCSH, UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA/
INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR, UNIVERSIDADE DE COIMBRA/
CENTRO DE BIOLOGIA MOLECULAR E AMBIENTAL, UNIVERSIDADE DO MINHO

LITERACIA MEDIÁTICA E NOTAS DE IMPRESA: PUBhD UMINHO E A ADAPTAÇÃO DA LINGUAGEM CIENTÍFICA

RESUMO

A comunicação de Ciência pretende aproximar a Ciência da sociedade com vista, principalmente, ao aumento da literacia científica dos cidadãos e ao seu envolvimento ativo nas tomadas de decisão relativas às políticas de ciência.

O PubhD UMinho (*pub + PhD*) é uma iniciativa que desafia estudantes de mestrado e doutoramento a explicar, no ambiente informal de um bar, o seu trabalho de investigação. O evento é marcado pela informalidade e linguagem descomplicada, para que o público, independentemente da sua formação e idade, consiga entender a mensagem. O PubhD é um projeto lançado em Nottingham (2014) que chegou ao Minho em janeiro de 2016 e se estendeu a mais de 20 cidades europeias. Comparativamente ao que acontece noutras cidades, as sessões em Braga e Guimarães têm-se destacado pela atenção que lhe dão os meios de comunicação regionais, e até nacionais.

Para a divulgação dos eventos são enviadas notas de imprensa (*press release*) a vários meios de comunicação e, posteriormente, textos de *follow-up* e fotografias que informam como decorreu a iniciativa. Os meios de comunicação social e a partilha dos seus artigos nas redes sociais são o melhor meio para a difusão de informação, tendo em conta um público-alvo tão diversificado. No entanto, ao redigir notas de imprensa há que converter as informações dos investigadores em textos compreensíveis para qualquer leigo, incluindo os jornalistas. Na redação das notas de imprensa são simplificados os conteúdos para facilitação da sua leitura e compreensão, assegurando, simultaneamente, o rigor científico dos temas/conceitos abordados. Este esforço tem como alvo prioritário os jornalistas a quem compete, enquanto mediadores, editar e publicar os conteúdos em função do tempo, espaço e recursos disponíveis. Temos, no entanto, constatado que quer notas de imprensa, quer os textos de *follow-up* que enviamos, são publicados *ipsis verbis* pelos média.

PALAVRAS-CHAVE

PubhD; comunicação de ciência; *press release*; meios de comunicação

COMUNICAR CIÊNCIA

No final da Conferência Mundial de Ciência, realizada em 1999, em Budapeste, a Unesco assumiu na *Declaração sobre a Ciência e a utilização do conhecimento científico* que o impacto da Ciência na vida da Humanidade exigia compromissos mútuos para o futuro próximo. Sendo o século XXI um século do conhecimento, a ciência teria de ser um bem partilhado e acessível a todos os cidadãos. A ciência, e também o conhecimento científico e a tecnologia, que se posicionavam como incontornáveis eixos do desenvolvimento económico, facilmente seriam geradores de desigualdades, podendo ampliar o fosso entre países ricos e pobres, se a sua atividade fosse desregulada e realizada sem supervisão (Unesco, 1999).

Enquanto valor universal, o conhecimento científico deve ser partilhado, receber o contributo de todos os países, fomentar a cooperação entre cientistas e a sociedade e convocar a responsabilidade e a ética, para que a sua aplicação respeite a própria Humanidade e inspire um compromisso de paz (Unesco, 1999).

A participação cívica é convocada como imperativa. O uso do conhecimento científico e a interferência da ciência e da tecnologia no quotidiano global impõe uma sociedade atenta, crítica e informada. A par dos progressos científicos é preciso gerar os debates necessários à aproximação entre comunidade científica, decisores e cidadãos e reforçar a confiança mútua, com envolvimento e motivação dos cidadãos para os temas da ciência.

A comunicação é apontada como a ferramenta ideal para estimular a participação, fomentar o diálogo e vencer obstáculos. Aos esforços dos cientistas na interação com a sociedade acrescentou-se uma nova responsabilidade da prática ética: o dever da partilha do conhecimento e, com este, a comunicação com o público.

Se compreender a ciência faz parte da condição de ser cidadão, comunicar e divulgar ciência faz parte da condição de ser cientista. Suscitar o interesse e o envolvimento dos cidadãos pela ciência torna-se imperativo para evitar distanciamentos e o aparecimento de tendências anti-ciência originadas pela falta de informação, desconhecimento ou alheamento.

No ano 2000, o relatório *Science and Society* (House of Lords, 2000) afirmou a ideologia do designado Compromisso Público com a Ciência, seguindo-se uma vaga de comunicação e divulgação de ciência sem precedentes.

RAZÕES PARA COMUNICAR CIÊNCIA

Nos últimos anos a ciência ganhou poder de influência e está na origem de novos comportamentos e atitudes do homem (Brake, 2010) impondo aos cientistas abordagens criativas no relacionamento com o público. A comunicação com a sociedade passou a privilegiar a interação, o envolvimento e a presença dinâmica de cientistas e público nas atividades de ciência, motivando a cidadania participativa (Wilkinson, 2010).

A desconfiança da sociedade em relação à ciência, que fez soar os alarmes após a II Guerra Mundial, não foi restaurada, mas antes transformada. Novas complexidades passaram a definir a existência humana. O *Homo sapiens* é agora o *Homo communicans*, um ser informacional "sem interioridade e sem corpo, que vive numa sociedade sem segredos, um ser por inteiro voltado para o social, que não existe se não através da informação e da permuta, numa sociedade tornada transparente graças às novas 'máquinas de comunicar'" (Breton, 1994, p. 46).

Hoje, a partilha de informação é vertiginosa e instantânea. Faz-se em direto e sem filtro, potenciada pelo poder dos *social media* (Semir, 2010). O paradigma mudou tão radicalmente, e tão rapidamente, que não houve tempo para refletir ou preparar uma resposta. Essa transição teve impacto na forma como a ciência e os cientistas passaram a comunicar. Não só se alterou a relação com os média – sempre imprevisível e frágil, embora mutuamente poderosa e necessária – como também a relação com os cidadãos. Os cientistas ganharam capacidade técnica e meios para comunicar o seu trabalho diretamente com o público (Semir, 2010).

Considerando que a comunicação de ciência partilha com os outros sistemas de comunicação os mesmos objetivos tais como formar opinião, conquistar audiências e procurar apoio ou financiamento, está sujeita a pressões semelhantes e recorre a técnicas semelhantes para atrair o foco. Entre formas criativas e originais de divulgar ciência e a tentação do excesso, a distância é muito curta, apesar de a Ciência ter a sua própria retórica (Marcos & Calderón, 2002). A solução não é inundar a praça pública com informação sobre ciência e assim aumentar a eficiência da comunicação de ciência (Semir, 2010). Nunca, como agora, foi tão importante o papel, o esforço e empenho do (bom) comunicador de ciência na divulgação dos assuntos científicos. Confrontado com dilemas sociais e éticos que derivam dos avanços de campos como as neurociências, a computação penetrante, a inteligência artificial, a biotecnologia, a medicina ou a nanotecnologia, o cidadão exige um interlocutor que seja capaz de explicar, em linguagem acessível e simples mas também exata, os temas mais complexos. E esse

papel, que até há poucos anos era atribuído quase em exclusivo aos jornalistas, está cada vez mais sobre os ombros dos comunicadores de ciência.

As dificuldades que se verificam na interação da ciência com a sociedade são muitas. O público é heterogéneo, as audiências têm interesses, conhecimento e motivações muito distintas, a relação mediática está sob pressão (os jornalistas não têm tempo e os meios não têm espaço editorial), a concorrência de eventos de divulgação de ciência é enorme e torna-se num obstáculo ao posicionamento da atividade na agenda pública. Resta a criatividade, a originalidade e a opção por um caminho disruptivo, sem perder o rumo, nem arriscar uma proposta demasiado lúdica ou tão informal, que a simplificação da mensagem se revele, afinal, desnecessária, desajustada e inconsequente. Simultaneamente, espera-se dos cientistas que comunicam ciência um papel mais ativo no encorajamento dos média, atraindo-os para os temas da atualidade científica.

A necessidade de *capacitar* o público com informação científica transparente, exata e atual, passa, forçosamente, pelos média, mas também pelos cientistas, o que exige um empenho particularmente forte nessa relação (Semir, 2010).

QUAIS OS MEIOS PARA COMUNICAR CIÊNCIA?

A definição de estratégias de comunicação implica, necessariamente, a escolha de meios e dentro destes destacam-se dois métodos: a organização de eventos que promovem um contacto presencial, direto, entre público e cientistas, e contactos mediados com a comunicação social (Burnet, 2007). A relação com os jornalistas continua a ser fortemente valorizada, o que reforça a necessidade de acautelar conteúdos que justifiquem espaço editorial e comuniquem os temas com rigor.

A comunicação de Ciência expandiu-se em várias frentes. A descoberta do palco abriu novas possibilidades e está a facilitar a aproximação com o público. O humor e o *storytelling* são exemplo disso, e todos os dias nascem movimentos de divulgação da ciência em que a criatividade não só é colocada à prova, como está na base do sucesso da estratégia de comunicação.

Como ferramentas tecnológicas de fácil acesso e largo alcance, as redes sociais conjugadas com a comunicação social e a organização de eventos, contribuem para reforçar a relação com o público. A gestão de conteúdos *online* e a dinâmica nas redes sociais combinam-se na perfeição e facilitam a partilha de informação, por via de imagem, som ou vídeo, contribuindo para o estabelecimento de teias de utilizadores unidos por

interesses comuns. A capacidade de interação pela internet, a gestão de conteúdos pela própria fonte e a criação de grupos (redes) que possam contribuir para disseminar a mensagem e potenciar o envolvimento público com a ciência, constituem uma vantagem para os divulgadores de ciência.

Tão importante como a escolha de meios é a escolha do local onde se realizam as atividades de divulgação da ciência. O princípio mantém-se: quanto mais inesperada e diferente for a experiência, maior probabilidade terá o promotor de passar a mensagem e de ficar na memória do seu público. Uma palestra sobre Física Quântica pode captar mais atenção se acontecer num centro comercial, no *lounge* de um festival de *rock* ou num bar. Os novos públicos (da ciência) apreciam o encontro descomprometido e valorizam a informalidade e a casualidade que se possa estabelecer na interação com o cientista (Barbeiro, 2007).

Com os eventos, os comunicadores de ciência passaram a atrair os média de uma outra maneira, e acrescentaram ao seu trabalho novas responsabilidades: a regularidade da agenda, a seleção de bons oradores e uma boa comunicação. Do anúncio ao resumo do evento, todas as oportunidades para comunicar e divulgar a ciência devem ser aproveitadas e quanto mais diversificado for o plano de meios, melhor.

Com as redes sociais, os divulgadores e comunicadores de ciência deixaram de depender dos jornalistas para difundir a sua mensagem em ampla escala e conquistaram a possibilidade de alargar a interação com o público que deixa de se confinar ao plano presencial (nos eventos) e prossegue na esfera virtual (nas redes sociais).

NOTAS DE IMPRENSA E O *COPY/PASTE*

Manter uma boa relação com os meios de comunicação social pressupõe contacto e diálogo permanentes perspetivando o reforço da confiança mútua, tão necessária para a eficácia da comunicação de ciência, sobretudo quando o objetivo é ser notícia. Vencer os critérios de noticiabilidade (valores-notícia) até à publicação é difícil. Seja a atividade acompanhada por jornalistas ou relatada pelas fontes através de notas de imprensa, há uma pergunta incontornável à qual é preciso dar resposta: o assunto é suficientemente interessante, significativo e relevante para ser notícia? (Wolf, 2009).

As notas de imprensa são muito úteis aos jornalistas que podem aproveitá-las para explorar notícias ou preparar reportagens sobre temas ou pessoas, mas podem ser uma mais-valia como estratégia de comunicação e divulgação de ciência, de um centro de investigação, de um investigador,

de um departamento ou universidade. Um assunto noticiável permite, por exemplo, mediatizar um projeto de investigação ou uma descoberta, garantir visibilidade negada numa revista científica, credibilizar uma corrente, tese ou investigador, alargar bases de apoio social, conquistar a atenção de um patrocinador, justificar um financiamento e obter prestígio e notoriedade. Uma nota de imprensa que envolva temas científicos ou de divulgação da ciência é um desafio aos critérios de noticiabilidade e, cada vez mais, aproxima a ciência de um produto como outro qualquer, que precisa de ser promovido para ser consumido (Bauer & Bucchi, 2007). A popularização da ciência faz-se, sobretudo, com boas histórias porque são os enredos que mantêm a atenção do público (Radford, 2007).

Não basta seguir a técnica de escrita jornalística. É preciso que os critérios de redação sobrevivam à tensão entre o estranho ou “totalmente incompreensível” da linguagem científica. E este é um problema recorrente. Há expressões, definições, conceitos e palavras que os cientistas utilizam para descrever o seu trabalho que não podem, simplesmente, ser evitadas. E se se pretende ser compreendido, como fazer? Traduzir, simplificar, explicar de outra maneira e usar recursos de estilo como metáforas e analogias para que o complicado se torne compreensível.

Para Radford, “os jornalistas de ciência não são realmente escritores da ciência, mas contadores de histórias” (Radford, 2007, p. 97) e os comunicadores de ciência já perceberam que contar histórias, libertando-se da escrita puramente científica e académica, é a solução que lhes garante a atenção do público e espaço editorial nos média. Pode esse exercício de simplificação da linguagem científica e de transformação de um tema cientificamente complexo num texto acessível ao leigo garantir a eficácia da comunicação (de ciência)? E por essa via, estarão assegurados os objetivos inerentes à educação e à literacia científicas? Será possível libertar uma nota de imprensa do jargão de laboratório e manter o rigor científico? Um comunicador de ciência treinado deve ter essa capacidade e, pelo menos em matéria de rigor temático, a sua vantagem é maior relativamente a um jornalista sem formação científica.

Ganha-se em rigor, mas perde-se contraponto. A “desintermediação” (Semir, 2010) pode ser positiva por contribuir para aumentar o rigor da abordagem aos temas, favorecer a proximidade dos cidadãos às fontes de informação (ciência), mas também pode ser negativa por perder objetividade, e com esta alguma verdade, questionamento e o direito do público a ter, no mesmo texto, acesso ao outro lado da história, algo que se espera seja feito pelos média. O filtro mediador passou a estar no lado da fonte.

Um outro aspeto negativo da desintermediação prende-se com a dependência dos média pelas notas de imprensa e pelo aumento da réplica de conteúdos nos diferentes meios e suportes, sem esforço de edição ou aprofundamento dos temas. A publicação acrítica, que assume como verdade única e inquestionável o conteúdo científico é quase tão perigosa quanto o mau jornalismo científico. A fronteira entre a falta de rigor e a propaganda científica esbate-se (Semir, 2010).

Os redatores de artigos de divulgação de ciência devem encarar os seus destinatários como pessoas capazes de compreender os assuntos científicos, preocuparem-se em seguir as regras e a técnica de um bom artigo, traduzir os termos complicados e o jargão científico para algo mais simples e próximo do dialeto comum e dotar o seu texto de ritmo e linguagem atrativas a fim de manter o leitor agarrado à sua história. No próximo ponto abordaremos com algum detalhe este aspeto no que concerne à nossa relação com os média bem como à visão que temos do processo ao longo destas já 15 sessões.

O PUBHD UMINHO

DESCRIÇÃO GENÉRICA DO PROJETO

A realização de eventos de natureza científica em espaços públicos constitui uma tendência estratégica que tem por objetivo alcançar novas audiências. Levar a ciência ao encontro do público em locais onde o cidadão comum passa muito do seu tempo – centros comerciais, bares, cafés - permite estabelecer um contacto inesperado com a ciência e um encontro descontraído com os cientistas. O contexto favorece essa aproximação, dilui barreiras e concede aos participantes a oportunidade de mergulhar nos temas científicos numa atmosfera informal (Baltitude, 2010). O conceito PubhD é um bom exemplo do que acabamos de referir.

O PubhD UMinho é parte integrante de um projeto internacional, o PubhD, nascido em 2014 em Nottingham, Reino Unido, pelas mãos de Regan Naughton e Kash Farooq (Inaugural PubhD: Can You Explain Your PhD To A Layperson?, s.d.). Com o objetivo de promover e estreitar a relação entre os investigadores e os cidadãos, alunos de mestrado e doutoramento são desafiados a falar sobre a Ciência que produzem diariamente. E uma vez que a iniciativa é voltada para o público geral sem conhecimentos de ciência, a comunicação tem lugar sob a forma de conversa informal, no espaço descontraído de um bar. O cientista dispõe de dez minutos para fazer

a sua apresentação sem usar meios audiovisuais – apenas pode utilizar um quadro branco – e o recurso a objetos relacionados com a sua investigação (culturas de células, livros, registos fotográficos, plantas, gráficos, protótipos, etc.) é altamente aconselhado. Seguida a apresentação, estão previstos vinte minutos para a interação com o público, num espaço dedicado a perguntas, respostas e troca de ideias de um modo geral (Ribeiro et al., 2016).

Atualmente o PubhD está presente em 23 cidades europeias (em constante expansão) de seis países e da rede internacional de organizadores com um grupo criado do Facebook, já fazem parte mais de 60 pessoas (Figura 1). A organização de um ramo local PubhD passa pela angariação de oradores junto das universidades ou centros de investigação e pelo assegurar de toda a logística associada quer ao espaço onde decorrem os eventos, quer a sua publicitação (Pereira et al., 2016).

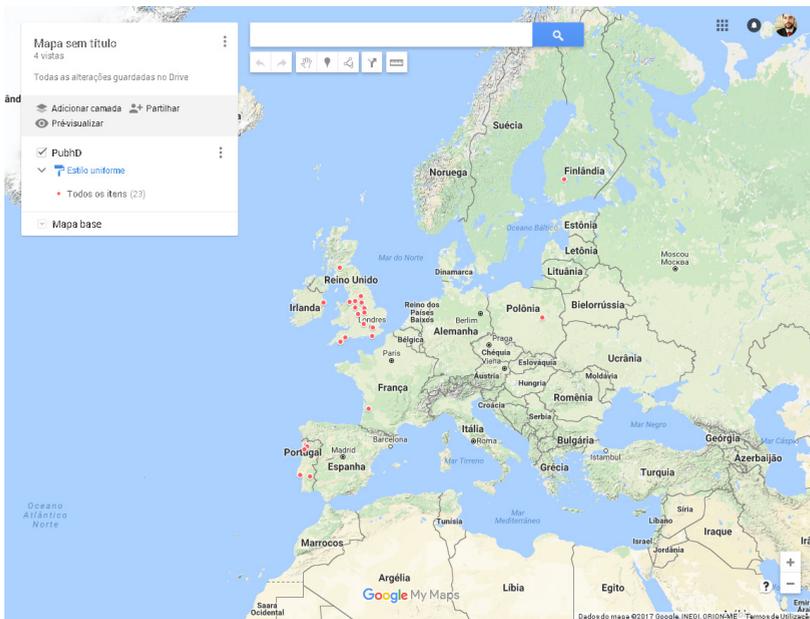


Figura 1: O PubhD está presente no Reino Unido (14), Portugal (5), Polónia (1), Irlanda (1), França (1) e Finlândia (1). Entre parêntesis, o número de locais em cada país

No caso do PubhD UMinho a iniciativa tem lugar todos os meses, alternadamente em Braga e em Guimarães, e os oradores surgem através de uma inscrição *online* onde o investigador identifica e descreve o projeto em

questão, num resumo geralmente repleto de jargão científico. Esse texto é depois reformulado pela equipa PubhD UMinho, simplificado e adaptado para ser apresentado ao público leigo no evento criado no Facebook. É também a partir da versão simplificada do resumo que são produzidas as notas de imprensa enviadas todos os meses para os meios de comunicação regionais e nacionais. Há a preocupação de que o texto final seja inteligível para o cidadão comum revelando claramente do que tratam os temas que serão apresentados e, simultaneamente, que seja lançada a curiosidade e motivação que o leve a querer estar presente no evento.

O PUBHD UMINHO E A RELAÇÃO COM OS MÉDIA

Uma semana antes da sessão as notas de imprensa são enviadas a uma lista de 50 meios de comunicação, entre jornais (locais regionais e nacionais) e estações de rádio e de televisão. No dia anterior ao evento é feito um reenvio e, eventualmente, fornecido mais algum pormenor. Nos textos enviados consta informação sobre a data e o local do evento, os temas “em cartaz”, alguma curiosidade pertinente e ainda, em contextualização, um parágrafo de informação geral sobre a génese do projeto PubhD e o seu carácter internacional. Adicionalmente são ainda enviadas uma ou duas imagens representativas (fotografias de evento anterior ou do folheto de divulgação) a acompanhar a nota de imprensa (Figura 2). Por seu lado os textos de *follow-up* incidem naturalmente no relato do evento, bem como na referência ao ambiente vivido, ao número de pessoas presentes e às questões mais interessantes levantadas.

As notas de pré-evento, juntamente com as de *follow-up* produzidas em quase todos os meses, são enviadas aos média desde a primeira sessão (janeiro 2016), totalizando até ao momento 25 textos que resultaram em 82 publicações. Destas, a grande maioria surgiu em meios de comunicação regionais e apenas uma em cada dezasseis publicações surgiram em jornais de âmbito nacional. Procedemos a um estudo profundo de todos os textos publicados o que nos permitiu constatar alguns aspetos interessantes, bem como algumas tendências que passaremos a relatar.

Numa primeira análise é evidente a proporção semelhante de notícias publicadas na imprensa “tradicional” (em papel) e nos meios *online* totalizando cerca de sete em cada oito publicações, enquanto uma em cada sete representam os *spots* na rádio (Gráfico 1).



Falar de Ciência não é só na Universidade. Ela também vai aos copos!

	Carla Hiolanda - Psicologia da Educação <i>O meu Doutor é um palhaço!</i>	30 Junho às 21h Bar Sé La Vie Braga
	João Silva - Biologia Molecular <i>Matar o cancro à fome!</i>	
	Laylla Coelho - Nutricionismo <i>Amaranto: o ingrediente secreto!</i>	

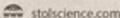
   

Figura 2: Exemplo, a título ilustrativo, de duas fotografias e um flyer que acompanharam notas de imprensa enviadas aos média

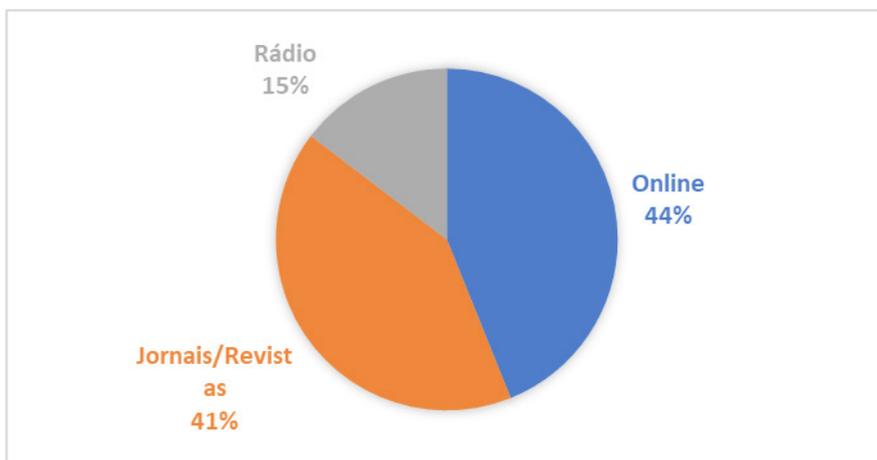


Gráfico 1: Distribuição dos textos de divulgação do PubhD UMinho publicados, de acordo com a tipologia dos meios de comunicação

Foi possível ainda verificar que sete em cada oito textos são publicados antes do acontecimento, o que indicia a baixa atenção dos média para notícias sobre eventos já ocorridos. De facto, nos meses em que foram enviadas notas de imprensa de *follow-up*, a média de aparecimento nos *social media* é de apenas 1,4 notícias por evento, por oposição aos textos pré-evento com um número claramente superior a 4 (mas que merece uma análise mais cuidada como veremos a seguir). Apesar de, quando vistas em conjunto por cidade, as sessões em Braga e Guimarães terem tido semelhante destaque nos média, quando nos focamos no número total de publicações, o menor número de sessões realizadas em Guimarães comparativamente a Braga (6 *versus* 9) coloca as sessões da primeira cidade com uma média de notícias bem superior (Tabela 1).

	Braga	Guimarães	Total
Sessões realizadas	9	6	15
Notícias publicadas	40	42	82
Média (notícias por sessão)	4,4	7,0	5,5

Tabela 1: Número de sessões ocorridas (por cidade e totais) e respectivas notícias publicadas e média de textos por sessão (totais e por sessão)

Por fim, uma análise ao número de notícias publicadas ao longo das sessões desde o início do projeto não mostra nenhuma linha de tendência (valores médios referidos) apresentando no entanto um pico na primeira sessão justificável pelo trabalho exaustivo de divulgação e apresentação do evento. De considerar também dois valores muito baixos: um em setembro quando o evento ocorreu inserido na Noite Europeia dos Investigadores da Escola de Ciências da Universidade do Minho, em que a divulgação foi feita em conjunto, e em abril de 2017, provavelmente, quando questões relacionadas com o espaço do evento levaram a que fosse feita uma divulgação muito tardia.

Numa segunda fase procedemos ao estudo da replicação integral ou parcial das notas de imprensa enviadas por nós, resultando em notícias muito semelhantes ou mesmo idênticas em vários órgãos de comunicação. Para isso foram comparados os textos das notas de imprensa e das notícias que delas resultaram, usando como ferramenta o *website* “Copyleaks”¹.

¹ Disponível para consulta em www.copyleaks.com

Pôde verificar-se que, em média, 41% do conteúdo das notícias é copiado das notas de imprensa, subindo este valor para os 59% se forem excluídas as notícias “curtas” (menos de 1500 caracteres). Foi ainda possível constatar que os meios *online* são os que mais recorrem à cópia da nota de imprensa e que houve uma tendência superior para as notícias serem menos trabalhadas pelos jornalistas quando se tratava do evento já passado (Tabela 2).

ASPECTOS ANALISADOS	TEXTO REPLICADO	
Meio de comunicação	<i>Online</i>	51%
	Jornais/Revistas	36%
	Rádio	26%
Tipo do nota de imprensa	Antes do evento	39%
	Após o evento	55%

Tabela 2: Percentagem de texto copiado na notícia a partir da nota de imprensa, dependendo do meio de comunicação e da data de publicação (antes ou após o evento)



Gráfico 2: Percentagem de texto das notas de imprensa integralmente replicado nas notícias publicadas

Ainda no que concerne à extensão de texto replicado sem cortes detetámos que apesar de 32 das 82 notícias apresentarem uma percentagem de texto copiado inferior a 20%, quase o mesmo número (31) exibe mais de

60% de texto *copy/paste* chegando em alguns casos a atingir os 99% (Gráfico 2). Ou seja, 31 notícias são extremamente semelhantes à nota de imprensa enviada e, conseqüentemente, entre si e em algumas delas constam até as mesmas gralhas que por lapso seguiram nessas notas de imprensa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, o progresso científico e tecnológico ultrapassa grandemente a capacidade de compreensão pública da ciência, não obstante ser esta a sociedade da informação e da tecnologia, e a ciência fazer parte do cotidiano e das mais básicas rotinas. Assim, considerando as implicações que a evolução científica comporta na vida dos cidadãos, é crescente a preocupação com a difusão de conceitos científicos, com a comunicação de ciência e com a interação entre o mundo da ciência e a sociedade. O projeto PubhD é uma ideia ganhadora de linha de atuação nesta frente, como pode ser facilmente comprovado pela rápida expansão da ideia que, em três anos, já cobre uma vasta área da Europa e está em vias de se alargar à Ásia.

No entanto, a divulgação e a comunicação de ciência não se compatibilizam com metodologias não profissionais de trabalho. As especificidades dos conteúdos, a natureza da ciência, da sua mensagem e atores e a adequação da linguagem utilizada com os diferentes públicos-alvo, implicam abordagens técnicas e profissionais com domínio dos temas e do mercado ao qual os serviços se destinam. Destes serviços consta também a divulgação das iniciativas que, entre outras práticas, contempla a redação de comunicados de imprensa e o seu envio aos média. Neste aspeto, a nossa prática com o PubhD UMinho implica um trabalho e acompanhamento cuidadosos e sistemáticos e mostra a importância destes textos apresentarem a informação científica adaptada e simplificada, de modo a ser entendida por leigos (incluindo os jornalistas), e a ajudá-los na preparação das notícias que publicam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baltitude, K. (2010). Presenting Science. In M. Brake & E. Weitkamp (Eds), *Introducing Science Communication – A Practical Guide* (pp. 128-153). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Barbeiro, L. (2007). Comunicar Ciência – Aprender Ciência. In L. Barbeiro (Coord.), *Comunicação de Ciência* (pp. 41-48). Porto: Setepés.

- Bauer, M. W. & Bucchi, M. (2007). *Journalism, Science and Society - Science Communication Between News and Public Relations*. Nova Iorque: Routledge.
- Brake, M. L. & Weitkamp, E. (2010). *Introducing Science Communication – A Practical Guide*. Reino Unido: Palgrave Macmillan
- Breton, P. (1994). *A Utopia da Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Burnet, F. (2007). Taking science to People. In L. Barbeiro (Ed.), *Comunicação de Ciência* (pp. 29-39). Porto: Setepés.
- House of Lords Select Committee on Science and Technology (2000). *Science and society (Third Report)*. Londres: HMSO. Retirado de www.parliament.uk/pa/ld199900/ldselect/ldsctech/38/3801.htm
- Inaugural PubhD: Can You Explain Your PhD To A Layperson? (s.d.). Retirado de <http://nottingham.skepticsinthepub.org/Event.aspx/1925/Inaugural-PubhD-Can-You-Explain-Your-PhD-To-A-Layperson>
- Marcos, A. & Calderón, F. (2002). Una Teoria de la Divulgación de la Ciencia. *Revista Colombiana de Filosofía de Ciência*, 3(6-7), 7-40.
- Pereira, S.; Farooq, K.; Naughton, R.; Ribeiro, D. & Nogueira, P. R. (2016). PubhD Lisboa – Explica o teu douramento num bar. Comunicação apresentada no IV Congresso de Comunicação de Ciência ScicomPT 2016, Lisboa.
- Radford, T. (2007). Telling stories, not educating people. In M. W. Bauer & M. Bucchi (Eds.), *Journalism, Science and Society - Science Communication Between News and Public Relations* (pp. 95-99). Nova Iorque: Routledge.
- Ribeiro, D.; Nogueira, P. R.; Oliveira, C. C.; Martins, S.; Veloso, P. & Nobre, A. (2016). PubhD UMinho – Já falou de Ciência num bar? Comunicação apresentada no IV Congresso de Comunicação de Ciência ScicomPT 2016, Lisboa.
- Semir, V. (2010). *Science Communication & Science Journalism*. Barcelona: Pompeu Fabra University.
- Unesco (1999, 1 de julho). Declaration on Science and the Use of Scientific Knowledge. Retirado de http://www.unesco.org/science/wcs/eng/declaration_e.htm
- Wilkinson, C. (2010). Science and the citizen. In M. Brake & E. Weitkamp (Eds.), *Introducing Science Communication – A Practical Guide* (pp. 52-76). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Wolf, M. (2009). *Teorias da Comunicação*. Lisboa: Editorial Presença.

Citação:

Ribeiro, D.; Nogueira, P. R. & Nobre, A. (2017). Literacia mediática e notas de imprensa: PubhD UMinho e a adaptação da linguagem científica. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 461-474). Braga: CECS.

PEDRO M. AZEVEDO ROCHA

pedro.ma.rocha@gmail.com

UNIVERSIDADE DO MINHO

A EXPLORAÇÃO DA REALIDADE AUMENTADA PELO JORNALISMO: A EXPOSIÇÃO DA INFORMAÇÃO DOS MÉDIA NUM ESPAÇO AUMENTADO

RESUMO

Com a quebra da venda dos jornais, o jornalismo procura, fora do seu tradicional modelo de negócio, por outras formas de contacto com os leitores. Com o desenvolvimento das tecnologias, colocou-se à disposição dos média ferramentas pelas quais se proporcionou a possibilidade ao jornalismo de ir ao encontro de um dado público. Um público, essencialmente jovem, que se juntou a outros espaços sociais e que escolheu, por outras vias, o acesso à informação. Para tentar entender o modo como a relação com essas escolhas tecnológicas se veio a desenvolver, este artigo analisará a evolução, implementação e utilização no jornalismo de uma dessas tecnologias, nomeadamente a realidade aumentada. O objetivo desta comunicação será o de olhar para a realidade aumentada como uma extensão das opções disponíveis do jornalismo, no momento em que este entende esse meio digital como um lugar onde se possa reinventar e transformar. No geral, observou-se que a realidade aumentada teve uma boa receção; no entanto, ainda existe a necessidade de uma reformulação da redação na envolvimento da produção de conteúdos, bem como no incentivo do público à interação com outros campos e dimensões informativas através da realidade aumentada.

PALAVRAS-CHAVE

Realidade aumentada; jornalismo; tecnologia; inovação

INTRODUÇÃO

O jornalismo atravessa atualmente “uma das piores fases da sua história devido ao forte decréscimo nas vendas e na publicidade” (Canavilhas, 2013, p. 3), período em que os seus modelos tradicionais de negócio de jornalismo impresso têm vindo a ressentir-se de um decréscimo de leitores, já que estes, por via das novas tecnologias, têm optado por aceder às

“desejadas informações de várias fontes, muitas das quais gratuitas” (Van der Haak, Parks & Castells, 2012, p. 2924). Entre muitas alternativas, ao longo das últimas décadas, de acordo com Canavilhas, os jornais em papel “foram obrigados a criar versões na Web para encontrarem novos públicos e novos anunciantes” (Canavilhas, 2013, p. 3). Pois, de acordo com López Hidalgo (2016, p. 240), a “convergência de novas tecnologias irá alterar o relato jornalístico nos próximos anos”, fazendo com que, implicitamente, o jornalista repense o formato da informação, exigindo, assim, algumas alterações no desenvolvimento da notícia (Canavilhas, 2013). Em relatórios anuais recentes de acordo com a percepção dos jornalistas sobre o futuro da sua área, observou-se que o “processo de convergência, a habilidade múltipla, a necessidade de integrar tecnologias de redes digitais e uma nova relação produtor-consumidor tornaram-se os maiores desafios para o jornalismo atual” (Rottwilm, 2014, p. 21). Além disso, segundo Picard (2015, p. 5), “os jornalistas acreditam que mais mudanças irão surgir nas estruturas do jornalismo e que o contexto e as formas em que irão ocorrer serão diferentes daquelas do século XX”. Assim, com o objetivo de saber como é que as integrações dessas tecnologias irão, e estão a influenciar o jornalismo, o presente artigo vem rever a inicial implementação, e compreensão de uso, da validade utilitária de uma dessas tecnologias, a da realidade aumentada. Sem, de forma alguma, querer desconsiderar outras alternativas de espaços de informação, como por exemplo o *micro-blogging* descrito por Hermida “como ‘sistemas de consciencialização’ que proporcionam aos jornalistas formas mais complexas de entender e relatar as sutilezas da comunicação pública” (2010, p. 297), ou o jornalismo em rede (*networked journalism*) descrito por Van der Haak et al. (2012); e no que diz respeito, à disponibilidade local, o facto da realidade aumentada, ao interagir com o leitor, se encontrar visualmente embebida no espaço real e não no digital, torna-se num fator de distinção presencial face às demais opções de “espaços” de presença dos média, tal como a realidade virtual. Contudo, com o aparecimento da realidade aumentada, surge a necessidade implícita de linhas que orientem a sua compreensão e uso. Algo que ainda não está feito, nem investigado, pelo simples facto dos intervenientes, e dos consumidores, estarem à espera de uma tecnologia mais acessível que suporte a realização dessa “realidade”, e que proporcione uma melhor leitura no contraste da iluminação das suas visualidades.

A POSSIBILIDADE DE UM FUTURO PARA O JORNALISMO

Van der Haak et al. (2012, p. 2923) acreditam que os atuais desenvolvimentos tecnológicos podem abrir caminho “para um melhor jornalismo e de jornalistas mais independentes”, ao mesmo tempo que se presencia “o surgimento de novas ferramentas e práticas, de fenómenos que estão a produzir uma agitação de novas formas de gerar informação e uma redefinição do lugar do jornalismo profissional neste novo sistema de informação” (Van der Haak et al., 2012, p. 2923). Saliencia-se que o “jornalismo em rede nesta era digital não é uma ameaça à independência e qualidade do jornalismo profissional, mas uma libertação do controle corporativo estrito” (Van der Haak et al., 2012, p. 2935), o qual se tem vindo a testemunhar como norma nas últimas décadas. Argumentam Palomo e Palau-Sampio

na opinião dos peritos consultados, o futuro será cada vez mais digital e o do móvel irá aumentar. Neste contexto, as suas recomendações incluem, entre outros, a aposta em jornalistas adaptativos a uma cultura de experimentação, e a criação de equipas multidisciplinares em que os jornalistas trabalham com perfis mais técnicos. (Palomo & Palau-Sampio, 2016, p. 194)

O Reuters Institute for the Study of Journalism, através de uma das suas publicações, questionou e ponderou a possibilidade do desaparecimento, ou diminuição, dos jornais impressos (Lunden, 2014). No entanto, de acordo com Lunden, os “jornais não estão mortos” (Lunden, 2014, p. 7). Hoje o “pessimismo e a falta de visão” (Lunden, 2014, p. 75) serão os “maiores desafios que as pessoas enfrentam nos média tradicionais” (Lunden, 2014, p. 75). Mesmo tendo em conta uma diminuição das receitas de publicidade impressa em jornais observada por Nielsen, Cornia e Kalogeropoulos (2016), que entre 2010-2015 diminuiu em países como a Finlândia (-27%), a Alemanha (-20%), a Itália (-51%), a Polónia (-63%), o Reino Unido (-33%), acompanhada de um crescimento dos média sociais como principal fonte de notícias entre 2015 e 2016.

Ao longo dos últimos anos foram expressas perspetivas e indicações de caminhos para o jornalismo. Segundo Hermida (2010, p. 302), uma “das futuras orientações para o jornalismo pode ser o desenvolvimento de abordagens e sistemas que ajudem o público a negociar e a regular o fluxo de informação de sensibilização, facilitando a recolha e transmissão de notícias”. Num documento sobre o futuro do jornalismo impresso, Ndonge e Khasandi-Telewa (2013) comentam que

a indústria de jornais deve expandir o seu foco e esquecer a venda de notícias como principais produtos. Esta deve convergir com outros média para incorporar a cultura popular, com mais conteúdo de interesse humano e entregar conteúdo confiável para grupos-alvo na sociedade. (Ndonye & Khasandi-Telewa, 2013, p. 104)

E, mais recentemente, em 2016, Nielsen et al. identificaram três tendências de evolução dos média:

- uma “mudança para um ambiente dos média cada vez mais digital, móvel e social, com competição cada vez mais intensa pela atenção” (Nielsen et al., 2016, p. 34);
- uma “crescente importância de um número limitado de grandes empresas de tecnologia com bilhões de utilizadores em todo o mundo que desempenham um papel cada vez mais importante na distribuição de notícias através de serviços como pesquisa, redes sociais e partilha de vídeo” (Nielsen et al., 2016, p. 34);
- um “desenvolvimento dum ambiente dos média onde os utilizadores de Internet têm acesso cada vez a mais informações, a uma variedade de dispositivos cada vez mais sofisticados e novas formas de participação onde as pessoas se envolvem mais” (Nielsen et al., 2016, p. 34).

Num relatório de Nielsen (2015, p. 29), os “média digitais podem potencialmente melhorar o jornalismo de muitas maneiras – mais acessível, mais atraente, mais contextual, mais conveniente, mais imediato, mais participativo, mais responsivo, etc. – e tem muito mais para nos oferecer tanto como cidadãos e consumidores”. Neste sentido, segundo a opinião de John Pavlik, em “Innovation and the Future of Journalism”, uma “chave para a viabilidade dos meios de comunicação na era digital, como demonstrado por padrões de longo e curto prazo, é a inovação” (Pavlik, 2013, p. 181). Uma prova que a inovação, apostada e investida por gestores e líderes dos meios de comunicação, apresenta é indicada por esta estar “a encontrar sucesso na construção de audiência e pela produção de receitas digitais” (Pavlik, 2013, p. 181). Por exemplo, no caso da realidade aumentada, Pavlik e Bridges (2013) exploraram a perspetiva desta tecnologia de se tornar num instrumento através do qual o jornalismo se reinvente, propondo que a realidade aumentada se apresente como um formato alternativo para comunicar as notícias ao público. Ponderando, deste modo, a importância do potencial da narrativa digital, nomeadamente através da realidade aumentada, como outra forma de se comunicar em jornalismo. As tendências

atrás apontadas por Nielsen et al. (2016) caracterizam esta “realidade”, mas também os próprios ambientes das redes sociais, pois ambos são um produto do digital, no entanto com envolvências distintas.

A EXPERIÊNCIA ADQUIRIDA PELO JORNALISMO EM ESPAÇOS VIRTUAIS

Aronson-Rath, Milward, Owen e Pitt (2015, p. 20) afirmam que existe um “elevado número de tentativas em colocar os leitores dentro da história jornalística (...) através de experiências que posicionam o jornalismo em ambientes similares aos de jogos”, pois o “valor central da realidade virtual para o jornalismo reside nesta possibilidade de presença” (Aronson-Rath et al., 2015, p. 23) de um público, e da informação, num determinado ambiente, seja este qual for. Concordando assim com a hipótese de trabalho de “Virtual Reality Journalism” (Aronson-Rath et al., 2015), onde se considera que “esta evolução visual das tecnologias dos média produziram um paralelo de continuidade de testemunho, com cada avanço aproximando o espectador da experiência dos outros” (Aronson-Rath et al., 2015, p. 21). A presença junto do leitor torna-se num fator de distinção, no entanto o uso de um dispositivo de revelação dessa realidade é ainda imprescindível, não deixando de pensar na qualidade de entrega da informação e da compreensão e interpretação dessa informação num ambiente pouco familiar, como o caso do virtual, bem como o do aumentado.

De acordo com o artigo de Sirkkunen, Väättäjä, Uskali e Rezaei (2016), “Journalism in Virtual Reality”, que “apresenta uma visão geral sobre o jornalismo e as suas oportunidades e desafios na realidade virtual” (Sirkkunen et al., 2016, p. 297), a “indústria das notícias nos EUA já despertou perante este contexto, e tem feito experiências em ambientes de realidade virtual. No entanto, ainda existem muitos obstáculos para um grande avanço da realidade virtual em jornalismo” (Sirkkunen et al., 2016, p. 302). Mesmo assim, como o relatório de Newman (2017) relatou num caso de investimento corporativo, “The Guardian criou um estúdio de realidade virtual, com uma equipa transversal funcional incluindo jornalistas, designers, um gerente de projeto e uma liderança comercial” (Newman, 2017, p. 25). O que é concordante com a observação de Meneses Fernández e Martín Gutiérrez (2013), que a gestão e produção de um espaço virtual e dos seus conteúdos

envolve vários participantes no processo jornalístico, um processo que se torna mais complexo ao exigir a tomada de decisões, projetar conteúdos (gravação de vídeo e áudio, design de modelos 3D) e, além do jornalista,

fotojornalista e *designer* de *layout* regular, tem de se contar com um operador de câmara, um *designer* de modelos 3D e um informático. No entanto, assim que o processo é dominado, a complexidade inicial torna-se rotina e os tempos de implementação diminuem. (Meneses Fernández & Martín Gutiérrez, 2013, p. 218)

Esta conceção estrutural segue uma lógica operativa em paralelo com um desconhecimento das redações das exigências de implementação deste tipo de tecnologias, e da sua subjacente literacia de interpretação, uso e manipulação. Devido ao complexo processo de assimilação e educação do público pelos jornalistas, “o desenvolvimento técnico do jornalismo em realidade virtual ainda está na sua infância.” (Sirkkunen et al., 2016, p. 302) Assim, para evitar que o sistema de visualização cause rejeição entre os membros da redação, e de acordo com Meneses Fernández e Martín Gutiérrez (2013, p. 2018), “deve-se investir tempo em formação e assimilação”, ultrapassando desta forma qualquer desconhecimento sobre estas tecnologias. Seja como for, há uma dependência de uma decisão da própria redação na aposta destas alternativas, sempre indo ao encontro de um público. Tal como Doyle, Gelman e Gill (2016, p. 23) relatam, os “jornalistas observam que ainda estão a aprender como preservar um fio narrativo na narrativa de realidade virtual”. Todavia, há

um consenso entre os editores e produtores de que a narrativa na realidade virtual se irá adicionar à gama dos média usados para relatar e distribuir notícias. Estes acreditam que se irá complementar os tipos dos média existentes semelhantes da mesma forma como a televisão aumentou, mas que não substituiu o rádio. (Doyle, Gelman & Gill, 2016, p. 23)

○ CONCEITO DA REALIDADE AUMENTADA

Com o evoluir do conceito da realidade virtual, esta viria a ser algo mais: uma “realidade aumentada”. Em 1990 o termo “realidade aumentada” viria a ser criado por Tom Caudell (Azuma, 1997; Lee, 2012), nessa altura um investigador da Boeing, no seguimento da aplicação destas tecnologias por projeções de informações interpostas tanto nos visores frontais dos capacetes dos aviadores como nos *cockpits* dos aviões, impulsionado pelo investimento militar. A “realidade aumentada” é, de uma forma geral, uma evolução das necessidades extra do espaço da “realidade

virtual”; torna-se mais do que virtual, pela sua justaposição ao mundo real, onde as informações assumem uma representação real convertendo, visual e momentaneamente, o espaço físico como se fossem uma extensão deste. Na prática, a realidade aumentada é uma apresentação de dados em sobreposição ao mundo real, cujos elementos físicos são “aumentados” (ou acrescentados) por elementos produzidos por computador, tais como dados de GPS, de som, de vídeo ou de outra informação digital. Do ponto de vista de Canavilhas (2013, p. 7) este “privilégio dado à mobilidade e à localização faz com que a realidade aumentada possa ser utilizada em todas as especialidades do jornalismo”, tendo como outra possibilidade “a oferta de conteúdos multimidiáticos sobre ocorrências político-sociais que tenham acontecido num determinado local histórico” (Canavilhas, 2013, p. 7). Esta introdução de um novo componente “físico” no espaço real faz com que o público tenha um período de adaptação, tanto de compreensão como de aceitação da sua existência “real”.

Na possibilidade de envolver o público de uma forma mais próxima, de acordo com Oliveira (2009, p. 7), através da realidade aumentada, “outras sensações podem ser exploradas, não apenas pelo sentido visual (predominante neste ambiente), mas, também, pela audição, tato – mesmo que imaginável – capacidade motora e sinestésica, entre inúmeras outras possibilidades cognitivas que esta tecnologia permite”. De modo a explorar a sua aplicabilidade, a realidade aumentada tem sido usada sob diversas formas, como podemos ver nestes exemplos:

- através de aplicações educacionais em ambientes colaborativos, contribuindo “de maneira significativa na percepção, interação e motivação dos utilizadores” (Kirner & Zorzal, 2005, p. 123);
- em interação com livros de histórias (estes em realidade aumentada) com crianças, onde os “resultados indicaram que as crianças seriam capazes de interagir com o protótipo do livro de histórias em realidade aumentada com bastante facilidade, e que a maioria das crianças compreendeu como interagir com o protótipo a fim de resolver as várias tarefas” (Eiksund, 2012, p. ii);
- numa perspetiva de ver a realidade aumentada como um meio de comunicação (Ribeiro, 2013); e aplicada em publicidade, em que o seu uso trouxe “uma infinidade de novas possibilidades no envolvimento do público nas campanhas, fazendo-o, simultaneamente, envolver-se com as marcas” (Ribeiro, 2012, p. 42), contudo não se pode “tirar nenhuma conclusão acerca das consequências que esta tendência atual terá no futuro da comunicação” (Ribeiro, 2012, p. 42).

Apesar de várias experiências indicarem a facilidade de absorção de algo novo por parte de um público mais novo, a maioria deste não o é, pois a sua convivência com o analógico é mais duradoura que com o digital. Pensando na ocupação, e convivência, do espaço social por uma realidade dita aumentada, recordamos as palavras de Raymond Ledrut na sua obra “*L’homme et l’espace*” (de 1990):

espaço é para nós a expressão das nossas possibilidades coletivas: simboliza o poder do homem, é ao mesmo tempo o signo e o instrumento de uma capacidade infinita. O espaço reenvia-nos, a cada instante, a imagem do poder, do poder nu, portanto formal e vazio, também. (Citado em Silvano, 2010, p. 55)

Possivelmente, o público mais sénior vê a realidade aumentada como uma invasão do seu espaço, ao contrário do mais novo que poderá ver essa realidade como algo natural.

A REALIDADE AUMENTADA ENTRE 2010 E 2015

De origem portuguesa, sob a direção de António Câmara, destaca-se a YDreams tendo como base o desenvolvimento de ambientes interativos, particularmente na área da realidade aumentada. O investimento da empresa portuguesa YDreams compensou em 2010 com a distinção do projeto “Touching Augmented Reality”¹, no qual um utilizador interage com elementos virtuais num espaço real onde a visualização do “real” se apresenta através da mediação de um ecrã. Lá fora tivemos o exemplo pioneiro da Metaio², fundada em 2003 em Munique, tendo lançado em 2006 o primeiro *browser plug-in* para aplicações de realidade aumentada. O objetivo desta empresa seria o desejo de trazer a promissora tecnologia da realidade aumentada acessível ao público³ em todos os lugares. Pouco tempo depois, aproveitando o aparecimento em 2007 do iPhone, a Layar⁴, uma empresa de *software* de Amesterdão fundada em 2009, criou a primeira plataforma de realidade aumentada, definindo uma tecnologia que permitia uma visão digital aumentada do mundo real, ligando-a com o conteúdo mais significativo da vida quotidiana de cada pessoa. Com a câmara e os sensores de

¹ Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=qXclZ1R68SQ>

² Retirado de www.metaio.com

³ Retirado de mashable.com/2013/06/19/metaio-augmented-reality

⁴ Retirado de www.layar.com

um *smartphone*, ou de um *tablet*, a realidade aumentada acrescenta camadas de informação digital – vídeos, fotos, sons – diretamente sobreposta a elementos no mundo que nos rodeia.

No campo académico temos o exemplo de um projeto⁵ produzido por Keiichi Matsuda em 2010, “Augmented (hyper)Reality: Domestic Robocop”. Matsuda tentou construir visualmente as consequências sociais e arquitetónicas dos média com realidade aumentada, sob uma perspectiva da fusão do ambiente real com o espaço dos média, onde a arquitetura assume novas funções relacionadas com as marcas e a publicidade, atribuindo à realidade aumentada um objetivo de contextualizar o consumo geolocalizado, vindo a transformar a maneira de se atuar dentro desse espaço social.

A aplicação da tecnologia de ecrãs/vidros transparentes, em conjunto com o conceito de realidade aumentada, que atualmente se está lentamente a massificar, é a dos *smart glasses* (óculos com acesso à internet ou em contacto com dispositivos locais). Não só as pequenas e médias empresas estão interessadas, a empresa Facebook adquiriu por uma elevada quantia⁶ a Oculus VR, uma empresa que em 2012 criou um *head-mounted display* (HMD), um capacete dentro do qual se pode experienciar a interação visual com uma realidade virtual; por outro lado, a Microsoft submeteu em abril de 2013 uma patente de um produto de óculos de realidade aumentada, denominado de Microsoft HoloLens⁷. Estas, e outras, empresas tecnológicas, provavelmente estarão a observar a reação do público, por um lado, aos produtos com realidade aumentada, e, por outro, à habituação a esta dimensão invisível. No geral, existe uma expressão do interesse, das empresas e do público, pela implementação, aplicação e uso destas tecnologias.

A REALIDADE AUMENTADA APLICADA AO JORNALISMO ENTRE 2010 E 2015

Através da criação do documentário “Situated Documentary”, Pavlik (Höllerer, Feiner & Pavlik, 1999) quis realizar uma experiência num ambiente de realidade aumentada com as características dos média (nomeadamente da área do jornalismo), de forma a testar a validade da interação com relatos jornalísticos nesse espaço, assumindo-se como um modo de

⁵ Retirado de vimeo.com/8569187

⁶ Retirado de www.businessinsider.com/why-mark-zuckerberg-bought-oculus-for-2-billion-2014-3, março de 2014

⁷ Retirado de www.youtube.com/watch?v=aThCroPsyUA

narrativa imersiva singular nesta área, e baseada no uso de capacidades de localização ou geograficamente codificadas no contexto da realidade aumentada. No entanto, tornou-se num mero exercício académico, pioneiro nesta área, onde se conjugou, através da viseira de um capacete com projeção informativa integrada, a interação visual com eventos de notícias geolocalizados passados em Columbia (Nova Iorque). Possibilitando, assim, um nível de participação do utilizador, isto é, do público, no relato/evento, impossível através dos meios tradicionais, em que este “mergulha na experiência narrativa” (Pavlik & Bridges, 2013, p. 26). Devido às limitações dessa altura (em 1999), a tecnologia desenvolvida não foi além do seu estado experimental. Contudo, já se pensava, nessa altura, na participação/involvência do público na notícia, ou na sua construção, como uma forma diferente, com novas tecnologias, para onde o jornalismo poderia evoluir.

Pavlik e Bridges olham para a realidade aumentada como uma fundação digital do futuro do jornalismo, no qual a realidade aumentada terá “o potencial de envolver ativamente os cidadãos no conteúdo de notícias” (Pavlik & Bridges, 2013, p. 45), e poderá “ajudar a proporcionar um efeito democratizador” (Pavlik & Bridges, 2013, p. 46) onde os média utilizarão “a tecnologia de realidade aumentada móvel para envolver os leitores num discurso democrático sobre assuntos de importância pública” (Pavlik & Bridges, 2013, p. 48). Pavlik e Bridges apostam essas suposições pela melhoria das aplicações de realidade aumentada, incentivando assim o seu consumo, e, por consequência, o “interesse do público pelas experiências de realidade aumentada baseadas nos média” (Pavlik & Bridges, 2013, p. 49). Canavilhas (2013) ponderou a realidade aumentada como uma “hipótese de colocar camadas de informação virtual sobre imagens reais captadas no momento” sendo esta “uma oportunidade para enriquecer as notícias com uma contextualização que pode ser continuamente atualizada” (Canavilhas, 2013, p. 2). Mais tarde, Gjøsæter chegou a afirmar que, no caso da existência de uma interação com o conteúdo de realidade aumentada “as pessoas intuitivamente procuram tocar num elemento aumentado” (Gjøsæter, 2014, p. 52). Na prática, descobriu que a “manipulação do conteúdo tradicional dos jornais através do meio MAR⁸ pode proporcionar experiências, como leitor, envolventes, agradáveis e excitantes” (Gjøsæter, 2014, p. 45).

Podemos dizer que o início da década de 2010 tornou-se no momento de arranque do uso da realidade aumentada nos meios de comunicação, logo após à capacidade providenciada pelos *smartphones* em 2007.

⁸ Mobile Augmented Reality

A Tabela seguinte indica, cronologicamente, as primeiras capas de jornais (em alguns casos talvez as únicas) onde se implementou uma interação com a realidade aumentada.

12.2009	<i>Esquire</i> (revista)	EUA	Introdução com o editor David Granger ^{9 10}	a)
12.2009 – 01.2010	<i>The Guardian</i> (versão digital)	Reino Unido		a)
03.2010	<i>Grazia</i> (revista)	Itália		a)
07.2010	<i>Sábado</i> (revista)	Portugal	Parceria com a Havas Digital ¹¹	
08.2010	Suplemento semanal do <i>Süddeutsche Zeitung Magazin</i>	Alemanha	Aplicação da Junaio	a)
09.2010	<i>Fotogramas</i> (revista de cinema)	Espanha		a)
19.12.2010	<i>New York Times</i> (revista do)	EUA	10º aniversário, “ballon code” ¹²	b)
2011	<i>Jornal de Notícias</i> (roadshow : 5 meses)	Portugal	Parceria com a SIA Interactive ^{13 14}	
03.2013	<i>Visão</i> (revista)	Portugal	1ª revista em PT com uma app de realidade aumentada (o Viv) ¹⁵	

Tabela 1: Cronologia de implementação da realidade aumentada em jornalismo

Legenda: a) Meneses Fernández & Martín Gutiérrez (2013): “Realidad aumentada e innovación tecnológica en prensa”
 b) Pavlik & Bridges (2013): “The Emergence of Augmented Reality (AR) as a Storytelling Medium in Journalism”

⁹ Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=LGwHQwgBzSI>

¹⁰ Retirado de <http://www.esquire.com/the-side/augmented-reality>

¹¹ Retirado de <http://imagensdemarca.sapo.pt/atualidade/realidade-aumentada-na-revista-sabado/>

¹² Retirado de http://www.nytimes.com/interac-tive/2010/12/19/magazine/ideas2010.html#A_Behind-the-Scenes_Look

¹³ Retirado de <https://www.behance.net/gallery/1274801/Jornal-de-Noticias-Roadshow>

¹⁴ Retirado de <https://www.behance.net/gallery/925235/Roadshow-Jornal-de-Noticias>

¹⁵ Retirado de <http://exameinformatica.sapo.pt/noticias/mercados/2013-04-02-imprensa-tem-app-de-realidade-aumentada>

A revista *Esquire*, na edição de dezembro de 2009 “incluiu uma série de conteúdos denominados aumentados.” (Meneses Fernández & Martín Gutiérrez, 2013, p. 207) Para esse efeito o editor da *Esquire*, David Granger, apresentou-se num vídeo do YouTube para introduzir e explicar o uso da aplicação de realidade aumentada, colmatando a ausência do conhecimento da sua utilização, e servindo o propósito de educar o público. Os jornais assumiram desta forma o papel de educadores do uso da realidade aumentada. Segundo Granger, a ativação far-se-ia através da leitura de um código do tipo *QRcode* (situado entre as pernas do ator Robert Downey Jr.: ver 1.ª capa da Figura 1). Como apontou Canavilhas (2013), através de “uma aplicação deste tipo, a câmara identifica o código e chama um ficheiro multimédia que é exibido no ecrã do computador” (Canavilhas, 2013, p. 5).



Figura 1: Capas de revista com *QRCode*
(*Esquire*, 2009; *Sábado*, 2010)

Em Portugal a revista *Sábado* tornou-se na primeira a implementar, a 22 de julho de 2010, em parceria com a Havas Digital, uma aplicação com conteúdos com realidade aumentada. Para se ter acesso aos conteúdos, os leitores teriam de possuir um computador com ligação à internet e uma câmara *web*, a qual seria usada para ler o *QRcode* (presente no canto superior esquerdo: ver capa da *Sábado* na Figura 1). Somente a 28 de março de 2013,

no âmbito do 20.º aniversário da revista, e já em plena era do *smartphone*, é que a *Visão* viria a apostar na criação de uma *app* (a ViV, propriedade da Impresa Publishing) de realidade aumentada para ser instalada no *smartphone*, através da qual se estabeleceria a relação entre o leitor e o conteúdo disponível. Em termos de um investimento mais avultado, tivemos o exemplo do *roadshow* de cinco meses do *Jornal de Notícias*. Em parceria com a SIA Interactive, foi apresentado uma animação em estereoscopia 3D, um penálti em Realidade Virtual e uma solução em realidade aumentada. O objetivo do *Jornal de Notícias* seria de se mostrar como um dos média que aposta em inovação (recordando a sugestão inicial de Pavlik) e em tecnologia para promover os seus conteúdos. Nos últimos anos, tem-se mencionado cada vez mais esta tecnologia, nomeadamente, sempre que suscite algum desenvolvimento ou diminuição do valor de aquisição.

OBSERVAÇÕES E CONCLUSÕES

Como resultados da discussão da mesa-redonda, orientada por Pavlik e Bridges (2013, p. 34), com o objetivo de saber as implicações da realidade aumentada no jornalismo e nas notícias, pode-se evidenciar as argumentações de “uma taxa de adoção relativamente baixa ou lenta entre os consumidores”, das “limitações tecnológicas das aplicações” e das implicações de conteúdo e empresariais da realidade aumentada para o jornalismo. De igual modo, foi salientado a necessidade de educar o público sobre a disponibilidade de realidade aumentada para consumidores, bem como a dos jornalistas e estudantes dos média, não só na tecnologia de realidade aumentada, e do como se iria produzir a narrativa, mas também no uso do novo formato de narrativa. Pavlik e Bridges, tendo em mente que a tecnologia poderá mudar a forma como os jornalistas fazem o seu trabalho, não deixaram de fazer referência à evidente necessidade de aprendizagem dos jornalistas de novas capacidades, salientando a sua “reputação de relutância em mudar e adaptar-se às novas tecnologias” (Pavlik & Bridges, 2013, p. 37). Esta afirmação tem em atenção o facto que o problema da inovação das e nas redações é inerente à velocidade de adaptação; além do mais a “diferença entre as agências noticiosas e a tecnologia tem vindo a aumentar,” como foi argumentado em 2012 pelo *Project for Excellence in Journalism*.

Após a realidade aumentada assumir um patamar de maturação de produto estável, os objetos virtuais serão “tão realistas que serão virtualmente indistinguíveis do ambiente real” (Azuma, 1997, p. 380) e o seu potencial corresponderá à sua introdução em “muitas áreas de aplicação de

forma mais eficaz” (Bimber & Raskar, 2005, p. 7). A produção de aplicações de acesso gratuito e de fácil aplicabilidade de usos da realidade aumentada no jornalismo tem ganho um certo espaço, apesar de ainda se estar numa fase de estudo e descoberta das suas potencialidades, existindo sempre uma dependência da evolução tecnológica dos dispositivos de ecrã, pelos quais se observa essa realidade aumentada. Como Sirkkunen et al. (2016, p. 301) afirmam, a “realidade virtual ou a realidade aumentada não se vão tornar ambientes naturais para o jornalismo de um dia para o outro”.

Os resultados da pesquisa, apresentados no artigo de Sirkkunen et al.,

mostram que um dos valores centrais da realidade virtual para o jornalismo reside na possibilidade de construir um sentido de presença que pode construir uma ligação emocional com uma história, um lugar e uma pessoa. Pode dar aos utilizadores uma maior compreensão das histórias e construir empatia com as pessoas e as suas vidas que as histórias contam. Sirkkunen et al., 2016, p. 302

Como López Hidalgo (2016, p. 245) ainda refere, “as narrativas transmediáticas também aumentam exponencialmente a democratização da informação”, pois são vistas como narrativas transversais com origem em informações e processos de código aberto, comunitário e partilhado. Da mesma forma, a implementação de realidade aumentada, em que Pavlik e Bridges igualmente concordariam com Hidalgo, “dará origem a uma “cidadania mais comprometida” e “mais informada” (Pavlik & Bridges, 2013, p. 52), em que esta descobre-se e constrói-se na primeira pessoa, oferecendo “histórias participativas, imersivas e baseadas na comunidade” (Pavlik & Bridges, 2013, p. 53). No entanto, este objetivo tanto pode depender de fatores humanos como de variáveis económicas.

A monografia de Pavlik e Bridges (2013) não dá respostas quanto ao futuro do impacto do uso da realidade aumentada no jornalismo, mas apresenta uma noção do seu atual estado e opiniões nesse meio quanto à abertura à sua utilização. Mesmo com os avanços da atual tecnologia Sirkkunen et al. salientam que a sua investigação, sobre as oportunidades e os desafios do jornalismo na realidade virtual, demonstra que “existe relativamente pouca pesquisa sobre a produção e experiência do usuário de realidade aumentada e realidade virtual no jornalismo. Embora existam algumas pesquisas, são necessárias abordagens mais sistemáticas que explorem as oportunidades, os fatores experienciais e os géneros possíveis” (Sirkkunen et al., 2016, p. 302). Inerentemente, de igual forma, existe pouca

pesquisa no uso real, e contínuo, na interpretação por um público da informação presente em realidade aumentada, bem como dos efeitos do seu uso e convivência.

Com esta exposição, sobre a introdução da realidade aumentada no jornalismo, só nos será possível dizer que teremos de acompanhar a evolução da implementação da realidade aumentada, tanto no jornalismo como noutras áreas, para podermos verificar se realmente os resultados destes estudos refletem o que poderá acontecer com estas janelas tecnológicas. Atualmente, pelas ainda atuais palavras de Michael Heim, não temos somente

um grande avanço da interface do computador, mas ainda mais importante, agora enfrentamos o desafio de nos conhecer a nós mesmos e determinar como a tecnologia deverá se desenvolver, e em último caso como irá afetar a sociedade em que se cresce. (Heim, 1993, p. XVII)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aronson-Rath, R.; Milward, J.; Owen, T. & Pitt, F. (2015). *Virtual Reality Journalism*. Columbia University: Tow Center for Digital Journalism.
- Azuma, R. T. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355-385. doi: 10.1162/pres.1997.6.4.355
- Bimber, O. & Raskar, R. (2005). *Spatial Augmented Reality: Merging Real and Virtual Worlds*. Wellesley, Massachusetts: A. K. Peters, Ltd.
- Canavilhas, J. (2013). Jornalismo móvel e realidade aumentada: o contexto na palma da mão. *Verso e Reverso*, 27(64), 2-8. doi:10.4013/ver.2013.27.64.01
- Doyle, P.; Gelman, M. & Gill, S. (2016). *Viewing the future? Virtual Reality in Journalism*. Knight Foundation.
- Eiksund, O. (2012). *Children's Interaction with augmented reality storybooks*. Master Thesis, University of Bergen, Bergen, Norway. Retirado de <https://bora.uib.no/handle/1956/5716>
- Gjørøster, T. (2014). Affordances in Mobile Augmented Reality Applications. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 8(4), 45-55.
- Heim, M. (1993). *The Metaphysics of Virtual Reality*. Nova Iorque: Oxford University Press.

- Hermida, A. (2010). Twittering the News: The Emergence of Ambient Journalism. *Journalism Practice*, 4(3), 297-308. Retirado de <https://papers.ssrn.com/abstract=1732598>
- Höllner, T.; Feiner, S. & Pavlik, J. (1999). Situated Documentaries: Embedding Multimedia Presentations in the Real World. In *Proceedings of the 3rd International Symposium on Wearable Computers (ISWC'99)* (pp. 79-86). Washington, DC: IEEE Computer Society. Retirado de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=519309.856460>
- Kirner, C. & Zorzal, E. R. (2005). Aplicações Educacionais em Ambientes Colaborativos com realidade aumentada. In *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE)* (pp. 114-124). Universidade Federal de Juiz de Fora. Retirado de <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/398>
- Lee, K. (2012). Augmented Reality in Education and Training. *TechTrends*, 56, 13-21. doi:10.1007/s11528-012-0559-3
- López Hidalgo, A. (2016). El periodismo que contará el futuro. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 131, 239-256.
- Lunden, K. (2014). *The Death of Print? The Challenges and Opportunities facing the Print Media on the Web*. Reuters Institute for the study of Journalism.
- Meneses Fernández, M. D. & Martín Gutiérrez, J. (2013). Realidad aumentada e innovación tecnológica en prensa. La experiencia de ver y escuchar un periódico impreso. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(1), 207-221. doi: 10.5209/rev_ESMP.2013.v19.n1.42517
- Ndonye, M. & Khasandi-Telewa, V. (2013). The Future of Print Journalism: Internet Technology and the 21st Century Newspaper in Kenya. *International Journal of Research in Social Sciences*, 3(3), 96-105. Retirado de <https://papers.ssrn.com/abstract=2371742>
- Newman, N. (2017). *Journalism, Media and Technology Trends and Predictions 2017*. Reuters Institute for the study of Journalism.
- Nielsen, R. K. (2015). The Increasingly Digital Business of News. Retirado de <https://papers.ssrn.com/abstract=2600868>
- Nielsen, R. K.; Cornia, A. & Kalogeropoulos, A. (2016). *Challenges and opportunities for news media and journalism in an increasingly digital, mobile and social media environment*. Reuters Institute for the study of Journalism.
- Oliveira, T. M. d. (2009). O retorno do olhar (e outros sentidos) para o corpo imerso em realidade aumentada. *C-legenda*, 21, 1-17.

- Palomo, B. & Palau-Sampio, D. (2016). El periodista adaptativo. Consultores y directores de innovación analizan las cualidades del profesional de la comunicación. *El Profesional de la Información*, 25(2), 188-195. doi:10.3145/epi.2016.mar.05
- Pavlik, J. V. (2013). Innovation and the Future of Journalism. *Digital Journalism*, 1(2), 181-193. doi: 10.1080/21670811.2012.756666
- Pavlik, J. V. & Bridges, F. (2013). The Emergence of Augmented Reality (AR) as a Storytelling Medium in Journalism. *Journalism & Communication Monographs*, 15(1), 4-59. doi: 10.1177/1522637912470819
- Picard, R. (2015). *Journalists' Perceptions of the Future of Journalistic Work*. Reuters Institute for the Study of Journalism.
- Ribeiro, M. A. F. B. F. (2013). *A realidade aumentada Como Meio de Comunicação. Relações entre Publicidade Interactiva, Cinema e realidade aumentada*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Retirado de <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/3954>
- Ribeiro, S. d. S. (2012). *Realidade aumentada aplicada à publicidade: usos e potencialidades*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23289>
- Rottwilm, P. (2014). *The Future of Journalistic Work*. Reuters Institute for the Study of Journalism.
- Silvano, F. (2010). *Antropologia do Espaço*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Sirkkunen, E.; Väättäjä, H.; Uskali, T. & Rezaei, P. P. (2016). Journalism in virtual reality: opportunities and future research challenges. In *Academic MindTrek'16: Proceedings of the 20th International Academic MindTrek Conference* (pp. 297-303). Nova Iorque: Association for Computing Machinery (ACM).
- Van der Haak, B.; Parks, M. & Castells, M. (2012). The Future of Journalism: Networked Journalism. *International Journal of Communication*, 6, 2923-2938.

Citação:

Rocha, P. M. A. (2017). A exploração da realidade aumentada pelo jornalismo: a exposição da informação dos média num espaço aumentado. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 475-491). Braga: CECS.

ELVIRA RODRIGUES & JOSÉ MATIAS ALVES

elvira@esag-edu.net; jalves@porto.ucp.pt

ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO GOMES; UNIVERSIDADE CATÓLICA/ UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PORTO, CEDH DA UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENÁRIOS EDUCATIVOS INOVADORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUTOS DE UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

RESUMO

Cenários educativos inovadores, dinamizados no âmbito de uma formação inter pares, estão na génese deste estudo, que considera a imperatividade de uma mudança da gramática escolar onde a construção de comunidades profissionais de aprendizagem requer todo o potencial do trabalho colaborativo. Neste artigo, apresentamos os resultados de um estudo exploratório, desenvolvido no âmbito de uma formação inter pares, em formato *b-learning*, que envolveu dois grupos de formandos, num total de 23 elementos, a desempenhar funções de docência na educação especial, de um agrupamento de escolas do ensino público localizado no Grande Porto, o agrupamento de escolas Gonçalo Mendes da Maia.

As questões de investigação que estão na origem deste estudo e do trabalho desenvolvido em contexto são as seguintes:

Qual o papel da formação e da partilha de boas práticas no contexto da sala de aula, na educação especial?

Como otimizar cenários de aprendizagem inovadores na educação especial?

O texto inclui um breve enquadramento teórico à metodologia adotada na otimização de um Sistema de Gestão Integrado de Aprendizagem (SGA), mediado por uma plataforma digital, e a apresentação e discussão dos resultados obtidos a partir dos instrumentos utilizados – inquéritos de diagnose e satisfação, trabalhos individuais finais e diários de bordo – triangulados com os dados que sobressaem da observação direta e participante. A verificação e análise dos dados suporta-se numa metodologia mista.

O conjunto de professores a lecionar maioritariamente no grupo 910, educação especial, aceitou sair da sua zona de conforto e testou e refletiu em torno de práticas e experiências integradas em cenários inovadores, tendo as práticas de ensino como referência. O trabalho colaborativo inter pares e a reflexão e monitorização das suas práticas integraram também as dinâmicas desta ação e marcaram a agenda e as dinâmicas deste grupo de docentes durante todo o primeiro período do ano letivo 2016-2017.

PALAVRAS-CHAVE

SGA; cenários de aprendizagem inovadores; formação-ação; trabalho colaborativo

1. PROFISSIONALISMO DOCENTE INTERATIVO – CENÁRIOS CRIATIVOS E INOVADORES¹

Aprender e ensinar na atualidade lança reptos quotidianos, recheados de inúmeros desafios, em que um “profissionalismo docente interativo aconselha práticas viáveis e possíveis” (Alves, 2017), conscientes da trilogia informação, comunicação e conhecimento, como os grandes desafios do século XXI (Marques, 2017, p. 48).

Assim, e numa perspetiva freiriana, em que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1979, p. 69), sugere-se uma prática docente sustentada em pressupostos de criatividade, flexibilidade e interdisciplinaridade. Se nos detivermos na perspetiva do Harari (2016), torna-se difícil aferir o que ensinar aos jovens, perante a ascensão da inteligência artificial e os contínuos, e incontornáveis, desafios que a tecnologia quotidianamente nos impõe.

Cenários educativos inovadores, sistemas interativos de aprendizagem, *gamificação* na aprendizagem, salas de aula do futuro, utilização de *drones* como ferramentas de aprendizagem, telemóveis em contexto educativo, são novas perspetivas ao serviço do ensino capazes de gerarem mais aprendizagens.

Contudo, e como perspetiva um estudo da OCDE realizado em 31 países, “Students, Computers and Learning: Making The Connection” (OCDE, 2016), a utilização dos computadores não significa melhorias na educação, reafirmando a importância dos debates em torno da divulgação e aplicação das boas práticas relativas à utilização das novas tecnologias de informação e comunicação no ato de ensino.

Ultrapassando a discussão sobre se a designação mais oportuna é “sociedade em rede” (Castells, 2003); “sociedade do conhecimento” (Hargreaves, 2003), ou ainda “sociedade da aprendizagem” (Pozo, 2004), concordamos com Marques (2017, p. 51) quando afirma que “a grande questão que se coloca no século XXI é a de saber se estamos na sociedade da informação ou se já estamos na sociedade do conhecimento” com todas as consequências que daí advêm para a sociedade em geral, e para a educação em particular.

Encarando a rede como “lugar de construção de conhecimento dos adolescentes” (Júnior, 2017, p. 406), coexiste a pertinência de discutir a

¹ Com a colaboração de Benjamim Sousa, diretor do Agrupamento de Escolas Gonçalo Mendes da Maia, benjamim.sousa@aegmmaia.pt e Fernanda Alas, fernanda.alas@aegmmaia.pt

interação entre a escola, os conteúdos escolares e a sociedade da informação, no momento em que a competência digital é uma das oito competências chave para a aprendizagem ao longo da vida.

Contribuir para a divulgação e afirmação de cenários educativos criativos e inovadores, dinamizados no âmbito de uma formação inter pares, está na génese do presente estudo exploratório, conscientes dos desafios que a mudança da gramática escolar impõe às escolas (Alves & Cabral, 2017), enquanto comunidades que se pretendem aprendentes e reflexivas e que apostam nas potencialidades da colegialidade docente. A formação constitui, em nosso entender, espaço para o desenvolvimento e partilha de potencialidades de espaços de colaboração e aprendizagem ativa, em que o formando-professor se assume como coautor do seu próprio processo de aprendizagem.

FINALIDADES E OBJETIVOS

O principal objetivo do projeto cenários educativos inovadores na educação especial, centrou-se na organização de uma proposta de formação de 25 horas para os docentes da educação especial de um agrupamento de escolas do Grande Porto, o agrupamento Gonçalo Mendes da Maia. A modalidade escolhida foi regime de *b-learning*, através da conjugação de sessões presenciais conjuntas e sessões não presenciais *online* com espaços síncronos e espaços assíncronos, otimizados através da resposta a desafios lançados pela formadora e que implicaram interação entre esta e os formandos e dos formandos entre si.

Duas questões de investigação estão na origem deste trabalho, a saber:

- Qual o papel da formação e da partilha de boas práticas no contexto da sala de aula, na educação especial?
- Como otimizar cenários de aprendizagem inovadores na educação especial?

PARTICIPANTES

Os indivíduos envolvidos nesta experiência foram 23 professoras da educação especial, a lecionar no agrupamento de escolas Gonçalo Mendes da Maia. Este agrupamento, tem como principal missão “potenciar o conhecimento, a verdadeira igualdade de oportunidades, a autonomia, a

criatividade, o sentido crítico, o respeito pelo outro e pela natureza, a capacidade de resolução de problemas concretos e a inclusão² assente numa visão de escola que:

passa pelo reconhecimento da instituição como uma organização de referência na formação de alunos suportada na qualidade dos seus serviços, na competência dos seus profissionais e nos valores que pratica, assumindo-se como parceiro insubstituível na educação, escolarização e formação das crianças, jovens e adultos das freguesias da Maia e Vermoim, no concelho da Maia. Na inscrição das suas orientações para a ação, não se limita a administrar e distribuir conhecimentos, mas, ao invés, a promover práticas através de liderança de processos de excelência para a aquisição, consolidação, reconhecimento e validação de saberes e de competências a nível científico, tecnológico, social, cultural e ambiental³.

As suas práticas ao nível da inclusão fazem dele um dos agrupamentos de referência na educação especial, enquanto a contínua busca da excelência leva as suas lideranças de topo e intermédias a aceitar o desafio de buscar sempre fazer mais, melhor, de forma criativa e inovadora.

Os contactos com o diretor, e o assumir deste espaço formativo como parte integrante do plano de formação no âmbito da educação especial do agrupamento, revelou-se fundamental à sua prossecução.

Os 23 elementos envolvidos são do género feminino. Quanto à faixa etária, apenas três se situam na faixa entre os 31 e os 40 anos, enquanto as faixas etárias entre os 41 e os 50 anos e os 51 e os 60 anos empatam com dez elementos cada. Dado tratar-se de um grupo específico, a totalidade dos inquiridos possui especialização em educação especial. Contudo, quatro docentes possuem também, cumulativamente, mestrados específicos na sua área de docência e em Ciências da Educação. Quanto ao posicionamento na carreira docente, 12 professoras estão posicionadas no 1.º e 3.º escalão, com sete e cinco elementos, respetivamente. Docentes do quadro privativo da escola onde se encontram a exercer funções e docentes do quadro de zona pedagógica representam a maioria, com dez docentes cada. Apenas um pequeno número, dois, diz respeito a docentes com contrato individual de trabalho.

No inquérito de diagnose inicial, procuramos também aferir a forma como estas professoras aprenderam a utilizar, e como utilizam o

² Retirado de <http://www.aegmmaia.pt/index.html>

³ Retirado de <http://www.aegmmaia.pt/index.html>

computador e se já participaram, ou participam, em projetos relacionados com as TIC. A autoformação e o apoio de familiares e amigos são os dois principais aspetos que lideram as opções sobre como estas professoras aprenderam a manusear e otimizar o computador que já utilizam com alguma regularidade na escola, com os alunos e no trabalho inter pares, e em casa, na preparação de atividades letivas, e em atividades de lazer. Dos 23 inquiridos, apenas três elementos já estiveram diretamente envolvidos em projetos relacionados com as TIC no ato de ensino: na educação especial; em parceria com os colegas de TIC para os alunos da unidade de ensino estruturado e através de formações interativas.

O número de docentes que utiliza o computador em regime de mono tarefa é muito reduzido (três), facto a que não é, certamente, alheio o investimento da direção na formação e aperfeiçoamento dos professores na área das TIC. Contudo, na sua utilização ao nível do planeamento e conceção, a maioria considera-se globalmente pouco experiente. Quanto à utilização das TIC no ensino aprendizagem e respetiva monitorização e avaliação, o inexperiente e o pouco experiente prevalecem nas respostas das inquiridas. Ao nível da *performance* e prática profissional, o experiente no que à capacidade de utilização das ferramentas diz respeito, sobressai de forma notória, reiterando a importância do investimento em formação que a direção da escola tem vindo a efetuar. Extremamente relevante e muito relevante são as opções escolhidas quando questionadas sobre o grau de relevância da utilização das TIC pelos alunos como fonte de interesse acrescido; promoção da autonomia e facilitador da concentração.

Na falta de recursos informáticos, escassez de internet e alguma falta de experiência de professores e alunos, são os obstáculos identificados como os mais difíceis de ultrapassar para que as TIC sejam utilizadas de forma mais efetiva em contexto de sala de aula.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização da ação foi assegurada a existência de uma equipa técnico-pedagógica que garantiu o manuseamento e o controlo das ferramentas e procedimentos necessários à sua execução. Desta equipa fizeram parte a formadora, elementos da Universidade Católica do Porto ligados à dinamização de ações de formação contínua *online* e o “amigo crítico” que seguiu o padrão de referência enunciado, entre outros, por MacBeath, Schratz, Meuret e Jakobsen (2006). Esta experiência formativa foi acompanhada por um elemento externo da Universidade Católica do Porto, que funcionou como motivador, ajudando a criar múltiplas perspetivas para

uma experiência que se pretende assumir como a génese de uma CPA (Comunidade Profissional de Aprendizagem).

Foi implementado um Sistema de Gestão da Aprendizagem (SGA) adequado à formação à distância e garantida a aplicação de metodologias diversificadas de suporte, incluindo sistemas de comunicação síncronos e assíncronos, objetos multimédia para apresentação e demonstração de conteúdos e competências, documentos para leitura e reflexão e tarefas para auto monitorização da aprendizagem, entre outros. Foi testado e ajustado para esta proposta de ação de formação um modelo de aprendizagem construtivista em plataformas digitais.

Para este Sistema de Gestão da Aprendizagem (SGA) aproveitamos e otimizamos todas as potencialidades do Google Drive, através do *email* institucional. Equacionou-se utilizar a plataforma da Universidade Católica do Porto, uma vez que o agrupamento não se encontra a utilizar a plataforma Moodle. Contudo, após o pré teste e respetiva monitorização efetuada em conjunto com a equipa técnico-pedagógica e o “amigo crítico”, considerou-se que deveriam ser otimizadas ferramentas com as quais os docentes trabalham no seu quotidiano em contexto escolar que permitam, não só a otimização do trabalho colaborativo e partilha interpares, mas também a sua utilização/otimização no ato de ensino com os alunos. Para os momentos síncronos utilizamos o Hangout do Google Drive, em sistema de videoconferência. Para a resposta aos desafios, foram otimizadas todas as potencialidades desta ferramenta, nomeadamente através da criação de grupos que permitiram interação através de respostas entre formandos e *feedback* da formadora. À semelhança do que acontece com a opção Wiki na plataforma Moodle, também recorreremos à construção de textos de forma colaborativa através da adaptação aos contextos dos desafios das potencialidades desta ferramenta.

Os momentos síncronos e um momento de avaliação individual (escrito e “defesa oral”, na sessão intermédia e na sessão final, de forma presencial) foram previstos, a fim de que não subsistisse qualquer dúvida quanto à comprovação da identidade dos formandos que realizaram as tarefas solicitadas e à sua aplicação no ato de ensino e partilha interpares.

A ação teve a duração de 25 horas. Dadas as suas especificidades, esta funcionou com dois grupos de formandos (em dias e momentos distintos) até 15 formandos em cada grupo.

Relativamente à explicitação concreta dos conteúdos da ação, esta pretendeu, antes de mais, introduzir algumas ferramentas digitais, passíveis de ajudar os docentes envolvidos neste espaço formativo a encetarem

um processo de inovação com utilidade imediata para as suas práticas pedagógicas, através da utilização/otimização das TIC no ato de ensino. Os professores/formandos tiveram ainda oportunidade de partilhar as atividades desenvolvidas ao longo do seu decurso, num processo de co construção de conhecimento, através da reflexão conjunta sobre a implementação das ferramentas digitais introduzidas, assentes em práticas pedagógicas inovadoras.

Passamos a explicitar a distribuição da carga horária pelas diversas tarefas, síncronas, assíncronas e presenciais:

Módulo Introdução – sessão presencial de três horas – com a presença da formadora e do “amigo crítico” da UCP, José Matias Alves – apresentação dos objetivos da ação; estrutura das sessões presenciais e *online* (síncronas e assíncronas); desafios; resolução de questões práticas relacionadas com o Sistema de Gestão da Aprendizagem (SGA) da ação de formação e com a elaboração individual, por cada formando, do seu Diário de Aprendizagem através do recurso à ferramenta Padlet. Este diário de jornada de aprendizagem deve incluir as respostas a todos os desafios; evidenciar que o professor/formando refletiu sobre os temas abordados e a sua aplicação/potencialidades de aplicação no ato de ensino, bem como sugestões que considere relevantes.

Módulo cenários de Aprendizagem Inovadores na Educação (Parte 1)

- Nuvens de palavras – Tagxedo; Wordle – sessão *online* de 4 horas:
 - *uma hora síncrona para marcação de presença e explicitação do desafio entre formadora/formandos e formandos entre si – através do Hangout do *Google*.
 - *três horas assíncronas, em que é definido um prazo para apresentação do desafio solicitado e interação com os pares e formadora, através do *feedback* que vai sendo dado.
- Criação de livros em formato digital – Issuu - sessão *online* de 4 horas:
 - *uma hora síncrona para marcação de presença e explicitação do desafio entre formadora/formandos e formandos entre si – através do Hangout do *Google*.
 - *três horas assíncronas, em que é definido um prazo para apresentação do desafio solicitado e interação com os pares e formadora, através do *feedback* que vai sendo dado.

Módulo Intermédio – apresentação e debate do trabalho já efetuado pelos formandos – sessão presencial de três horas – com a presença da formadora e do “amigo crítico” da Universidade Católica do Porto.

Módulo Cenários de Aprendizagem Inovadores na Educação (Parte 2)

- Criação de pequenos filmes: Animoto; Photopeach; Photosnack – sessão *online* de quatro horas:

*uma hora síncrona para marcação de presença e explicitação do desafio entre formadora/formandos e formandos entre si – através do Hangout do *Google*.

*três horas assíncronas, em que é definido um prazo para apresentação do desafio solicitado e interação com os pares e formadora, através do *feedback* que vai sendo dado.

- Banda desenhada: Goanimate; Toondoo – sessão *online* de 4 horas:

*uma hora síncrona para marcação de presença e explicitação do desafio entre formadora/formandos e formandos entre si – através do Hangout do *Google*.

* três horas assíncronas, em que é definido um prazo para apresentação do desafio solicitado e interação com os pares e formadora, através do *feedback* que vai sendo dado.

Módulo conclusão – sessão presencial de três horas – com a presença da formadora e do “amigo crítico” da Universidade Católica do Porto.

1. Elaboração de uma reflexão (individual e presencial) em torno do percurso formativo realizado e possíveis “mais-valias”/consequências no processo de ensino-aprendizagem.
2. Breve apresentação individual (cinco minutos por formando) do seu diário de aprendizagem.
3. Balanço final da ação de formação.

Estas 25 horas foram espaçadas por um período de cerca de três meses a fim de viabilizar a utilização de algumas ferramentas no ato de ensino e reflexão sobre essa aplicação.

Subjacente a esta formação está o facto de os participantes terem, ainda, a oportunidade de partilhar no Sistema de Gestão de Aprendizagem

as suas ideias e tarefas desenvolvidas ao longo do curso, o que permitirá a partilha e enriquecimento da aprendizagem de todos.

A opção sobre o regime de ensino à distância, em formato de *b-learning*, surge na sequência de um trabalho sistemático desenvolvido em contexto com este grupo de professores e de um pré-teste realizado, e devidamente monitorizado, onde ficou comprovada a vantagem desse modelo para os formandos, assente na trilogia: disponibilidade de tempo, otimização da utilização de ferramentas digitais entre pares e no ato de ensino e desenvolvimento de percursos auto formativos que respeitam os ritmos individuais, como forma de vencer bloqueios e medos que, muitas vezes, levam os professores a desistir pela incomodidade de enfrentar as suas “limitações digitais” perante os outros em sessões presenciais. Associado a isto está ainda o facto de a formadora não ser vista como a “muleta” de resposta imediata, o que muitas vezes acontece nas sessões presenciais, substituindo-se essa possibilidade pela procura de respostas por si próprios, solidificando conhecimentos, efetuando o seu percurso e promovendo, em contexto, a partilha interpares na busca de soluções. Procuramos que o nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) se assumisse como um ambiente educacional emergente associado aos paradigmas construtivista (conhecimento em constante mutação); interacionista (sujeito/objeto e sujeito/sujeito modificam-se entre si); sociocultural (relação do ser com o seu meio social) e transcendente (ultrapassa os limites de tempo e espaço). Assim, saber mobilizar; saber partilhar; saber combinar; saber agir e reagir constituíram-se como o grande desafio aglutinador dos diferentes desafios que integraram este espaço formativo.

Para a recolha de dados elaboramos um inquérito de diagnose e um inquérito de satisfação elaborados em Google Drive. Nas três sessões presenciais procuramos, igualmente, observar e registar em notas de campo as atitudes, reações e intervenções das colegas. Para além disso, estivemos também particularmente atentos às interações *online* através das respostas aos desafios, momentos de partilha e *feedback*.

Foi definida uma estrutura quadripartida e semidiretiva para os Trabalhos Individuais Finais (TIF), a saber: introdução (razões pelas quais se inscreveu neste espaço formativo e quais as expectativas sobre as potencialidades pedagógicas dos conteúdos abordados); - reflexão sobre os desafios realizados no âmbito das sessões; análise do percurso formativo realizado; conclusão (avaliação crítica deste curso de formação, salientando os aspetos positivos, negativos e, eventuais sugestões. Tendo em conta a sua experiência pessoal vivida neste curso, apresente as vantagens e desvantagens

de um curso de formação em formato *b-learning*) e referências bibliográficas e sitográficas.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Numa fase inicial, verificou-se alguma resistência ao modelo *b-learning*, pela primeira vez implementado neste agrupamento enquanto modelo de formação específica para a educação especial. Esse e outros aspetos estiveram muito evidenciados no *brainstorming* da sessão presencial intermédia com a presença do amigo crítico. Essa etapa intercalar revelou-se fundamental à desconstrução dos trabalhos a realizar e à partilha interpares, facto bem evidenciado no à vontade com que a generalidade das participantes passaram a intervir, sempre que solicitadas, no comentário e *feedback*, ao trabalho dos seus pares.

O recurso ao Google Drive, como plataforma de mediação deste espaço formativo, revelou-se uma mais-valia. A forma como estas docentes utilizavam as potencialidades do *email* institucional era superficial e marcada pela ideia de inutilidade. Assim se compreende a necessidade de solicitar a personalização do perfil individual de cada uma e a obrigatoriedade de colocação de uma fotografia enquanto elemento integrante da identidade digital e inegável contributo para a interação *online*. Elaboramos e facultamos um manual básico de Google Drive, como ponto de partida para a otimização das suas diferentes valências. Saliente-se que a versão adotada pelo *email* institucional deste agrupamento é muito responsiva e encontra-se em português. Contudo, as formandas evidenciaram diferentes níveis de domínio da literacia digital. Assim, enquanto algumas já recebiam os *emails* no *smartphone* e marcavam presença através do seu aparelho móvel, uma parte ainda muito significativa não tinha o hábito de consultar regularmente o *email*, não obstante a aposta da direção em formação específica para a otimização das valências do Google Drive na partilha interpares e com os alunos, no ato de ensino.

Para além do “amigo crítico”, uma das formandas assumiu o papel de líder de proximidade na resolução de problemas de exploração das ferramentas sugeridas. Numa fase inicial, pensamos delegar essa função na coordenadora de conselho de grupo disciplinar, mas o facto de esta não se mostrar particularmente à vontade no uso das ferramentas, e pouco disponível para a partilha e debate interpares, motivou que a escolha recaísse sobre uma das colegas que se encontra no 9º escalão, com alguma experiência de investigação e aplicação das TIC no ato de ensino. Acompanhamos e

apoiamos todo o trabalho de campo desempenhado por esta colega na sua partilha interpares. Toda a formação foi igualmente apoiada em tutoriais por nós selecionados e guiões por nós construídos. Na Tabela 1 evidenciamos os principais resultados emergentes do inquérito de satisfação final.

A. Objetivos	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Concordo parcialmente	4. Concordo	5. Concordo totalmente
As minhas expectativas foram satisfeitas	0	0	1	12	10
Os objetivos da formação são pertinentes	0	0	0	6	17
Os objetivos da ação de formação foram atingidos	0	0	0	9	14
B. Conteúdos	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Concordo parcialmente	4. Concordo	5. Concordo totalmente
Os conteúdos abordados são úteis para a minha profissão	0	0	0	9	14
Os conteúdos são atuais	0	0	0	2	21
A relação conteúdos/duração da ação foi equilibrada	0	2	5	7	9
C. Atividades Pedagógicas	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Concordo parcialmente	4. Concordo	5. Concordo totalmente
As atividades estavam sequencialmente bem estruturadas	0	0	0	9	13
As atividades estavam devidamente integradas	0	0	0	7	16
As atividades eram motivadoras	0	0	0	8	15
As atividades práticas estavam adequadas à minha realidade profissional	0	1	3	14	5
D. Documentação de Apoio	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Concordo parcialmente	4. Concordo	5. Concordo totalmente
A documentação disponibilizada é útil	0	0	0	10	13
E. Intervenção da Formadora	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Concordo parcialmente	4. Concordo	5. Concordo totalmente
Domina os conteúdos da formação	0	0	0	1	22
Consegue motivar os participantes	0	0	0	2	21

Relaciona os temas tratados com a prática	0	0	0	3	20
Responde às dúvidas e questões dos formandos	0	0	0	3	20
Fornecer feedback atempado e assertivo	0	0	0	1	22
Relacionou-se bem com o grupo	0	0	0	2	21
F. Estratégias Avaliativas	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Concordo parcialmente	4. Concordo	5. Concordo totalmente
As estratégias avaliativas adotadas foram adequadas	0	0	1	11	11
O <i>feedback</i> obtido correspondeu às expectativas	0	0	0	10	13
G. Quais as vantagens que identifica numa ação em formato <i>b-learning</i>?	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Concordo parcialmente	4. Concordo	5. Concordo totalmente
Adequação da formação ao ritmo e necessidades de cada formando	0	1	1	8	13
Maior disponibilidade para a formação	0	1	0	10	12
Diminuição do período de afastamento das atividades laborais	0	1	2	12	8
Outro	Maior colaboração entre todos os intervenientes				
H. Autoavaliação	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Concordo parcialmente	4. Concordo	5. Concordo totalmente
Aprender muito com a formação	0	0	1	5	17
Participei ativamente	0	0	1	7	15
Demonstrei interesse e empenho	0	0	1	4	18
I. Apreciação Global da Ação...	Insuficiente	Regular	Bom	Muito Bom	Excelente
	0	0	0	10	13

Tabela 1: Resultados emergentes do Inquérito de Satisfação Final
 Fonte: Inquérito de Satisfação Final

A análise dos diários de bordo e trabalhos individuais finais conjugada com o *brainstorming* da sessão final e o inquérito de satisfação permitem inferir as seguintes notas conclusivas:

- Globalmente a formação mereceu a classificação de muito bom (10 elementos) e excelente (13 elementos).

- As formandas são consensuais em afirmar que aprenderam muito com a formação.
- Apenas uma docente continuou a manifestar, no final, a sua discordância com o formato *b-learning*.
- A grande maioria considera que as suas expectativas foram satisfeitas e que os objetivos são pertinentes e foram atingidos.
- O trabalho colaborativo e cooperativo, através da partilha de experiências e materiais produzidos nas respostas aos desafios, foi uma das mais-valias apresentadas no inquérito de satisfação e verbalizada no grupo de discussão final.
- Inovação; interação e criatividade são as três *tags*, na opinião das formandas, que melhor descrevem esta formação.
- A escassez de recursos tecnológicos na sala de aula e limitações de acesso à internet em certos espaços, a par com as especificidades dos alunos, constituem os grandes *handicaps* à aplicação das ferramentas digitais no ato de ensino. Em termos pessoais, o *timing*; a duração e a necessidade de “sair da zona de conforto” foi a trilogia que mais se impôs para este grupo de formandas.
- Apesar das reticências iniciais, o formato *b-learning* conquistou a grande maioria que o considerou um excelente *leitmotiv* para a promoção de percursos formativos individualizados e sustentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta ação de formação, potenciadora de ambientes educativos emergentes assentes num modelo construtivista mediado por uma plataforma digital, o *feedback* personalizado, atempado, assertivo e positivo foi essencial à criação de rotinas *online*, por parte das formandas e à otimização deste espaço formativo.

As diferentes ferramentas selecionadas foram utilizadas entre pares para preparar materiais para os alunos (unidade de intervenção precoce; unidade estruturada de autismo...) e para interagir com os alunos (sala CEI – Currículo Específico Individual – e apoios pedagógicos personalizados).

Destaca-se a capacidade de reinvenção e ajuste das formandas às suas realidades de professoras evidenciando a possibilidade de autoria e criação de práticas educativas mais gratificantes e eficazes para todos os

intervenientes. Por outro lado, importa registar que esta foi também uma forma efetiva de os docentes se reconhecerem membros ativos de uma Comunidade Profissional de Aprendizagem (Bolivar, 2012).

Antes de utilizarem com os alunos, muitas docentes testaram a utilização das ferramentas com os seus progenitores e familiares alargando, deste modo, os círculos de aprendizagem social.

Numa fase inicial, as formandas “estranharam” o formato *b-learning* mas no final reconheceram que, sob a forma presencial, não teriam aprendido tanto, reafirmando a importância da formação e da partilha de boas práticas como fundamentais ao trabalho e à otimização de cenários de aprendizagem inovadores na educação especial. Contudo, tal só foi possível porque o diretor do agrupamento se assume como um líder que funciona como agente de mudança, incitando à transformação de atitudes, crenças e motivos dos liderados, neste caso específico do grupo da educação especial, tornando-os conscientes do seu papel e interação no contexto organizacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, J. (2017). Um Profissionalismo Docente Interativo – as Práticas Possíveis. Conferência apresentada em Jornadas, Relatórios em Relato 2, Porto.
- Alves, J. & Cabral, I. (2017). *Uma Outra Escola é Possível. Mudar as Regras da Gramática Escolar e os Modos de Trabalho Pedagógico*. Porto: Universidade Católica, Faculdade de Educação e Psicologia.
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Castells, M. (2003). *A Galáxia da Internet*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Harari, Y. (2016). *Homo Deus. História Breve do Amanhã*. Rio de Janeiro: Elsinore.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Júnior, S. (2017). Adolescentes na Cibercultura: Sociabilidade e Construção de Conhecimento – uma Pesquisa de Campo. In *IX Congresso Comunicação e Transformações Sociais, Volume 1, Ciência da Informação, Comunicação e Educação* (pp. 402-414). Coimbra: Sopcom.

- MacBeath, J.; Schratz, M.; Meuret, D. & Jakobsen, L. B. (2006). *A História de Serena – Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA
- Marques, M. (2017). Informação, Comunicação e Conhecimento: os Desafios da Sociedade do Século XXI. In *IX Congresso Comunicação e Transformações Sociais, Volume 1, Ciência da Informação, Comunicação e Educação* (pp. 48-63). Coimbra: SOPCOM.
- OCDE. (2016). *Students, Computers and Learning: Making The Connection*. Retirado de <http://www.oecd.org/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm>
- Pozo, J. (2004). *Aquisição de Conhecimento: Quando a Carne se faz Verbo*. Porto Alegre: Artmed.

Citação:

Rodrigues, E. & Alves, J. M. (2017). Cenários educativos inovadores na educação especial: contributos de um estudo exploratório. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 492-506). Braga: CECS.

IVA AUTINA CAVALCANTE LIMA SANTOS & JOSÉ ARMANDO VALENTE

iclima@uneb.br; jvalente@unicamp.br

UNEB/BR / UNICAMP/BR

LETRAMENTO DIGITAL: USO DA INTERNET POR ANALFABETOS

RESUMO

O estudo realizado no Instituto de Artes, Departamento de Mídias, UNICAMP – Brasil teve como objetivo investigar um processo de apropriação de uso da internet por pessoas consideradas analfabetas, a partir da perspectiva do letramento digital. Procurou-se analisar, por meio da pesquisa-ação e numa abordagem qualitativa, as estratégias utilizadas por duas adultas analfabetas na prática de uso da internet. A base teórica da pesquisa articula três eixos temáticos: Aprendizagem, Letramento e Apropriação. A visão que norteou o estudo foi a de que um indivíduo analfabeto, através do letramento oferecido pelos eventos e práticas de uso da internet, seja capaz de iniciar um processo de apropriação de uso e, conseqüentemente, a aprendizagem da leitura e da escrita. Os dados analisados e descritos evidenciaram que essa apropriação é possível, no entanto há necessidade de uma mediação, por meio de pistas, que propiciem a associação da linguagem digital aos seus cotidianos. Pôde-se observar, diante das dificuldades das participantes, que o suporte dado pela linguagem metafórica apresentada pelos ícones e legendas nem sempre possibilita um sentido adequado às suas funções, além de se apresentar de forma distante de suas realidades. Em termos das estratégias de apropriação, os usos de competências leitoras foram essenciais para a compreensão e a interpretação dos eventos. Em suma, os letramentos exigidos, para uma utilização mais autônoma da internet pelos analfabetos, não só dependem do fator de saber ler e escrever. Este pode favorecer uma apropriação mais rápida, mas ainda faz-se necessária a instauração da junção do interesse “significativo” com uma interface humano-computador que lhes dê as condições necessárias à sua apropriação, assim como o estabelecimento da possibilidade ao acesso cotidiano às novas tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE

Apropriação tecnológica; tecnologia educacional; aprendizagem

INTRODUÇÃO

Temáticas como “inclusão digital” ou “alfabetização digital” tem direcionado ações para a promoção do acesso e da instrumentalização de grupos sociais cultural e economicamente menos favorecidos no uso do computador e da internet, concentrando-se, mais especificamente, no grupo chamado de “analfabetos funcionais”¹. Mas, o que se tem feito para que o analfabeto tenha acesso a essas tecnologias? Pensando nisso, temos tentado olhar para questões como: de que maneira os analfabetos poderiam se apropriar do uso da internet?

Neste trabalho², pretende-se expor a descoberta de estratégias utilizadas por duas participantes “analfabetas”, dentro de um contexto de uso da internet, no exercício de sua função e de suas práticas. A ideia é que, em consequência da apropriação do letramento digital, as participantes apresentem o início de um processo de alfabetização. A concepção excludente de acesso ao letramento digital, por conta da falta da aquisição da leitura e da escrita, pretende ser desmistificada, a partir de uma postura que incorpore, ao mesmo tempo, os saberes dos participantes, a aquisição do código alfabético à medida que ascende as informações necessárias ao ambiente em estudo e o letramento digital.

Uma proposta de incluir os analfabetos nesse novo “mundo digital” passa não só pelos fatores de acesso, mas também pela necessidade da articulação de “*letramentos*” (Street, 1984, p. 2) com as habilidades e competências que empregam na resolução dos seus problemas cotidianos. O analfabeto, como qualquer outro indivíduo, é capaz de usufruir de qualquer empreendimento cultural desde, é claro, que esse tenha acesso aos conhecimentos ali gerados. Mesmo sem acesso a práticas de leitura e escrita mais elaboradas, o analfabeto, por exemplo, desenvolve habilidades diversas que lhe permitem tomar um ônibus, cozinhar, usar aparelhos eletrônicos, comprar, vender, negociar, cantar, “ler”, entre outras, como fazem as participantes deste estudo. É necessário, pois, “reconhecer nessas práticas de apropriação os indicadores da criatividade” (De Certeau,

¹ Os “analfabetos funcionais” são os indivíduos que ainda não adquiriram a capacidade de “utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida” (INAF, 2003). Em relação ao código digital, a demanda dos “analfabetos funcionais” refere-se à prática dos indivíduos que lêem e escrevem, mas não sabem interpretar e utilizar as tecnologias de forma diversificada, ou seja, nos diversos contextos onde estão inseridos os códigos digitais (formatação lingüístico-discursiva e semiótica peculiar à tecnologia digital).

² Este texto apresenta, de forma sintética, o resultado da pesquisa realizada no Mestrado em Múltiplos Meios pela autora (Santos, 2005).

1994, p. 44), das estratégias utilizadas, a dinamização do saber, as maneiras de aprender e de fazer. A prática de uso da internet constitui-se então, em um contexto no qual se instala novos letramentos e onde novos modos de aprender também podem ser revelados. Mas, como o uso da internet pode contribuir para o letramento de pessoas consideradas analfabetas? Como essa tecnologia pode descortinar novas práticas de letramento para esses indivíduos?

A estrutura enunciativa que se mescla na funcionalidade do código digital e em novas formas de ver, ouvir e de dizer entre palavras, imagens e sons, apresenta-se como um potencial argumento para os estudos do letramento. O sistema metafórico utilizado nos *softwares*, a linguagem apelativa das propagandas, os gêneros textuais que se imbricam, enfim, as formas dos discursos ali geradas, apresentam um contraste aos moldes da abordagem tradicional de educação e insere novos esquemas e processos mentais. A proposta desse estudo se difere, por isso, da “educação bancária” (Freire, 1987), segundo a qual o aluno aprende a ler as palavras sem contextualizá-las, sem colocá-las perto de seu mundo. Para Freire (1987), a “leitura do mundo” se faz antes de se começar a decodificar as palavras e está presente nas diversas práticas cotidianas. O acesso ao conjunto de linguagens constituintes desse espaço de informação e comunicação, além de propiciar novas “práticas e eventos de letramento”³ para os analfabetos, possibilita a construção de conceitos e interesses em torno dessas tecnologias.

A interface empregada com textos, imagens, gráficos, sistemas de áudio e vídeo, aponta o hibridismo presente no hipertexto. Por isso, os letramentos são apresentados de forma múltipla, enquanto recursos básicos para a leitura, a interpretação, a produção e gestão requeridas de maneira simultânea, nos espaços onde as modalidades hipertextuais se encontram. O domínio de regras e convenções específicas do meio eletrônico e a apropriação das formas de enunciação ali geradas conduzem o seu letramento. As maneiras de “ler” também não são diferentes. De acordo com o contexto, a leitura toma outras dimensões, outras significações. Porém, estas não aparecem por acaso, mas por uma maneira de “ler”, própria de um leitor, que tende a modificar o texto a partir do sentido que lhe dá, “muda com

³ As práticas de letramento têm a ver com os meios culturais de utilização da linguagem escrita na sociedade, aonde as pessoas se envolvem durante a sua vida. A escola, por exemplo, pode ser considerada uma prática de letramento de tradição na sociedade e na comunidade. Os eventos de letramento são situações mais específicas, visíveis, em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas. A aula, por exemplo, pode ser considerada um evento de letramento, como parte da prática social da escolarização (cf. Kleiman, 1995b; Barton & Hamilton, 1998).

eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam” (De Certeau, 1994, p. 266). Esse desvio na recepção de um texto é produzido pelos jogos utilizados pelo leitor, de “lances” da imaginação, ou melhor, “de tudo aquilo que deixa de vir de si mesmo nas redes do texto – seus medos, seus sonhos, suas autoridades fantasmadas e ausentes” (De Certeau, 1994, p. 272). “Ler” usando a internet é também “ler” o mundo e no mundo, o qual fazemos desde que nascemos.

Os processos de aprendizagem que vivenciamos, e que são contínuos ao longo de nossas vidas, passam por variados momentos em que se potencializam as práticas de letramento desenvolvidas nos tornando hábeis e competentes para resolver problemas, opinar, decidir etc.. As estratégias usadas pelas participantes envolvidas no processo de uso da internet, nesse estudo, também constituem uma possibilidade de revelação de uso e consumo dessa tecnologia em relação às formas de apropriação empregadas no seu cotidiano. Nesse sentido, o estudo pôde nos indicar um quadro que aponta um processo de uso de estratégias que se mesclam nas operações das participantes diante do uso da internet.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para atingir o objetivo de investigar o processo de apropriação de analfabetos no uso da internet, fez-se necessário adotar uma metodologia de coleta e análise de dados que pudessem responder às questões estabelecidas em relação à maneira como as participantes analfabetas se apropriavam do uso da internet.

AS PROPOSIÇÕES DO CAMINHO E AS PARTICIPANTES

A proposta metodológica foi predominantemente flexível, baseada na pesquisa-ação (Thiollent, 2003) e na abordagem qualitativa. O trabalho realizado dependia do envolvimento das participantes da pesquisa e, conseqüentemente, do processo que se estabeleceria e que se constituiria na apropriação. Nessa perspectiva, as participantes foram coautoras da metodologia empregada, ratificando a abordagem construtivista proposta e preservando o processo de apropriação de cada participante. A análise, necessariamente interpretativa, pôde dar ao processo vivenciado uma singularidade imensurável às formas de aprender das participantes.

Nesse estudo, especificamente, se fazia necessário utilizar um processo de mediação do letramento construído na interação com a tecnologia

veiculada pela internet, a partir da perspectiva Vygotskyana (Vygotsky, 1994), em relação à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD⁴), na qual a mediação feita por um par mais desenvolvido ajuda na ampliação de conhecimentos. Bruner (citado em Garcez, 1998, p. 38) coloca o conceito de par mais desenvolvido em forma de andaimes – scaffolding –, ou seja, “suporte temporário”. Dessa forma, as participantes poderiam construir um processo de independência em relação ao uso da internet, a partir da autonomia oriunda da apropriação mediada temporariamente por um outro usuário.

Dona Adelina tinha 62 anos de idade. Era casada, tinha oito filhos e 12 netos. Até os 20 anos de idade, morava em uma fazenda de plantação de café e ajudava os pais a plantar e a colher lavouras de café. Naquela época, “num conhecia sequer uma letra... um número”. Hoje, soma valores, compara preços, vende e paga corretamente, faz pedidos de produtos, anota números de telefone e valores com os quais lida diariamente em casa e no seu pequeno comércio, além de preparar salgados para venda. Na infância, seus “traumas”, quanto ao formato de ensino na época, afastaram-na da escola. Em anos anteriores, chegou a participar de uma classe de alfabetização de adultos durante três meses. Nesse período, aprendeu a escrever seu próprio nome e a citar todas as letras do alfabeto ordenadamente (A-Z), lembrando da próxima letra de forma contínua.

Dona Eliene tinha 57 anos de idade. Era viúva e tinha dois filhos. Trabalhou como empregada doméstica desde os nove anos de idade e até pouco tempo. Possuía um pequeno comércio onde comprava e vendia cocos e caldo de cana. Dizia não sentir muitos problemas em negociar, comprar ou passar troco. Desde a infância, começava a estudar e depois parava. Na época do estudo, participava de uma sala de Educação de Jovens e Adultos durante a noite (2.º ano). Possuía um computador em casa (comprado pelo filho), mas, apesar de já ter manuseado uma vez na escola e de ter recebido instruções pela professora, como pelo filho, disse ter dificuldades com os nomes dos equipamentos e com o uso dos mesmos e, por isso, não conseguia utilizá-lo sozinha. Dizia ter medo de não saber “usar direito” e “estragar” alguma coisa.

⁴ Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman (1988, p. 97), apontam a ZPD como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

OS PASSOS DA COLETA DE DADOS, O PROCESSO VIVENCIADO E OS PROCEDIMENTOS

A proposta metodológica adotada se insere numa estratégia de pesquisa de acordo com a qual é importante que “as pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’” (Thiollent 2003, p. 16), com intervenção consciente do pesquisador e consistindo numa interpretação qualitativa dos dados coletados. Portanto, o estudo incluiu-se numa das variadas maneiras empregadas na pesquisa social aplicada, envolvendo, predominantemente, a geração de um processo e não de um produto quantificável. A amostra teve a intenção de representar, qualitativamente, os processos vivenciados pelas participantes. Os instrumentos de coleta de dados, quais sejam, as entrevistas, o diário de campo, a observação participante, a gravação dos protocolos verbais e momentos de ensino e de aprendizagem, das páginas visitadas e das mensagens eletrônicas enviadas e recebidas, possibilitaram uma coleta de forma processual e simultânea. As situações vivenciadas, no contexto trabalhado, exigiam certa vigilância, onde cada instrumento de coleta deveria ser usado.

No conjunto, as atividades realizadas com Dona Adelina e Dona Elieine corresponderam a 21 horas-atividade em 11 sessões. Estas estiveram mescladas de observação e de ensino-facilitação. Como observadores, pudemos interpretar eventos e necessidades de intervenção, além de conduzir a gravação dos dados. Entretanto, a maneira mais direta e, obviamente, mais objetiva na nossa interação, concentrou-se na relação de mediador/facilitador da aprendizagem.

As atividades ocorriam de forma individual e somente com a interação entre a participante e a pesquisadora/mediadora. Juntas, sentadas em frente ao computador, íamos descortinando o leque de desafios e, ao mesmo tempo, nos deslumbrando com o “poder” de estar vendo outros lugares, revivendo o passado, “andando por novos caminhos” etc.. Algumas vezes, ajudamo-las a movimentar o *mouse* e teclado, apontar e clicar, mexer e tocá-los sem medo.

Como mediadora, precisava garantir o acompanhamento das atividades de forma a ajudá-las a lembrar de suas ações anteriores. Como tínhamos um contexto diferenciado do seu uso habitual, à medida que iniciava o processo de acesso, as participantes eram levadas a dizer o que estavam pensando ou fazendo: “o que você está pensando em fazer? Como você vai fazer isso? O que você acha que vai acontecer? O que é que você acha que é isso? O que você está pensando agora?”, para que pudessem encontrar as respostas e prosseguir as atividades. A interferência também contribuía

na indicação de pistas lógicas ou ligadas ao seu cotidiano, quando não lembravam de procedimentos já vivenciados ou não reconheciam ícones ou legendas. Um *feedback* das suas possibilidades contribuía para que novas apropriações fossem efetuadas mais rapidamente. Porém, o mais importante, nesse processo, era a construção dos conhecimentos que se davam a partir da compreensão das participantes quando descobriam as respostas e sua significação contextual. O letramento requerido no contexto ia aos poucos sendo desenvolvido. Era necessário reconhecer deficiências, mas, sobretudo, garantir que o conhecimento ali gerado não perdesse sua essência qualitativa.

A coleta dos dados foi dividida em duas etapas. No primeiro momento foi realizada uma entrevista e um teste. No segundo momento foi feita uma discussão sobre o uso da internet (concepções e utilização), a exploração do *software* e (re)conhecimento das ferramentas, visita a sites (de acordo com o conteúdo de interesse das participantes) e a utilização de correio eletrônico.

Nessas atividades, foram observados os seguintes princípios:

- mediação por meio de perguntas que incitavam a descoberta;
- escolha dos sites de acordo com os interesses das participantes;
- leitura e escrita por meio do *software*, das páginas e do uso do correio eletrônico.

PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS E A APROPRIAÇÃO DAS PARTICIPANTES

A análise ocorreu a partir de protocolos verbais gravados (*thinking-aloud protocols*), descrição verbal de atividades no momento em que um indivíduo realiza uma tarefa (Hayes, 1997), das anotações em diário e de documentos escritos e gravados. Para a análise dos dados foram categorizadas as estratégias que correspondiam a processos de decodificação e de compreensão, ou seja, categorias da leitura que foram adaptadas para a descrição das estratégias de apropriação do letramento digital. Essas estratégias foram categorizadas de forma a demonstrar onde se encontravam os usos mais recorrentes, sem pretensão de apontá-los como espaços estanques.

Nos enunciados selecionados, não se pretendeu analisar aspectos linguísticos. A preocupação encontrava-se nos conhecimentos utilizados pelas participantes para construir o sentido dos códigos de acesso ao

letramento digital. Portanto, foram levados em conta os aspectos culturais e sociais que as constituíram, isto é, as maneiras que as participantes “encontraram” para entender a funcionalidade contextual do uso da internet. Por isso, o que está implicado na análise diz respeito ao modo como as participantes construíram os novos conhecimentos em torno do uso da internet e que se constituiu no letramento digital. Ao observar os dados coletados, identificando-os conforme as estratégias utilizadas pelas participantes, verificou-se que as situações vivenciadas apresentam processos correspondentes a fases de decodificação e de compreensão similares à apropriação da leitura (Rojo, 2004; Kleiman, 1995a, 2002). Considerando que nenhuma dessas fases, nem as estratégias observadas no estudo, se apresentam separadamente, mas exigiam combinações das variadas habilidades constituintes das mesmas, ressalvo que os processos analisados não configuraram uma hierarquia ou pretendiam demarcar etapas classificatórias da aprendizagem. Vale salientar, ainda, que a leitura de textos multimodais, combinando signos, sons, imagens, palavras e símbolos em variados contextos de uso, requerem diferentes caminhos estratégicos de significação.

RESULTADOS

No contexto de uso da internet, diferentes letramentos mesclam-se para formar uma estrutura convencional de sentidos para obter seu sucesso que se constitui em um letramento digital. As estratégias identificadas estão distribuídas em itens que apontam momentos de apropriação, para que o processo analisado obtenha a densidade necessária e apresente uma ascendência nas situações de aprendizagem, dando-lhes um efeito de continuidade dos processos de apropriação.

a) Estratégias de decodificação – a decodificação em imagens, a decodificação de palavras e uso de recursos multissemióticos

Em relação à letra representativa do atalho do programa de internet (na tela inicial do Windows), Dona Adelina apontou: “é uma letra. Só não sei qual é”. Perguntei por que apontou para a letra, quando pedi para entrar na internet, e ela respondeu: “porque esse... ele é alguma coisa. E ponho lá... eu indo lá nele vai abrir alguma página. Agora não sei o que é que é”. Mas sabia o que deveria fazer com ela: “e vai e leva a flechinha lá... Aí dá o clique no *mouse*... dou dois clique”. Ela sabia que aquela letra era a que dava acesso ao programa e às páginas.

Para Dona Eliene, o reconhecimento da página da Unicamp deu-se de acordo com a escritura do endereço observado na barra de endereços: “entrou aqui na UNICAMP. No endereço, né endereço? É a página...”. Na oitava sessão, após ter dúvidas, retificou: “ah é, agora... Por causa que tá escrito aqui” (barra de endereço). A escritura do endereço como representante da página aberta, além do reconhecimento através do símbolo da Unicamp e dos itens distribuídos na página, contribuía para o letramento do meio, denotando assim, seu processo de apropriação.

Como a habilidade de decodificação das palavras nas legendas, a imagem torna-se elemento imprescindível para o letramento digital das participantes. A imagem tanto é capaz de substituir a palavra (na legenda), quanto de ajudar a compreendê-la e/ou interpretá-la quanto a sua funcionalidade no contexto de uso da internet. Entretanto, pôde ser percebido nos eventos que isso só ocorre quando a imagem está relacionada com algo que conhecem, que façam parte do seu cotidiano ou que possam corresponder à legenda ou à função que realmente a signifique.

Depois de aberta a janela de comandos finais para o desligamento do computador, Dona Adelina disse que iria responder “sim” para o computador. Perguntei como ela diria “sim” para ele, já que não estaria lhe escutando: “pra mim respond... pra mim falar sim, eu tenho que pontar onde então? Botar a flechinha lá”? Logo após, afirmou: “dá o clique”. No contexto digital, a forma de responder já não é mais oral ou escrita. A escrita é apenas uma mediadora das ações requeridas ao usuário para que a sua função seja cumprida. À medida que o contexto de uso em que se está inserido, vai sendo apropriado pelos indivíduos, o processo, que subjazem a ele, também são compreendidos de forma mais rápida. Para Dona Adelina, a não correspondência das legendas com o significado das funções dificultava a sua interpretação. A percepção da necessidade do nome do “comando” a executar, ou seja, de uma legenda que representasse, fielmente, a função a ser executada, foi colocada, também, por Dona Eliene, em vários eventos. Quando lhe foi solicitada abertura de uma página, ela comentou: “não tem nada aqui pra abrir”. Na procura de um endereço, por exemplo, a questão da escritura na legenda se realçava: “tem que tá escrito aqui, aqui (na página aberta)” e, na hora de buscar uma receita: “tá escrito aqui buscar. Ah, nome, buscar nome. Essa debaixo é buscar por data, né? Aí tá escrito dia, né? Mês, ano e o ano, dia. Buscar, aqui, é botar na receita né?”.

A escritura das palavras, correspondentes aos ícones usados equiva-
lentemente, para elas, uma certeza de que estavam executando a atividade cor-
retamente. As metáforas apresentadas, mais próximas do cotidiano dos

usuários, poderiam contribuir, mais efetivamente, no processo de execução de praticantes não habituais, como é o caso das participantes deste estudo.

A abertura da página também foi percebida por Dona Adelina pelo preenchimento do quadro de cor azul que ficava na barra de *status*, como meio de acompanhamento de entrada de página: “quando terminar essa faixinha, aí aparece a página da danone, né?”. Já Dona Eliene afirmou: “esses quadros azul. (...) eu entendi assim, que entrasse assim. (...) É, preencher esse quadro aí”. Essas percepções multissemióticas indicavam que o letramento digital das participantes foi se desenvolvendo à medida que se apoiavam nos variados recursos de que dispunham e na interatividade que o programa apresentava. O *feedback* atua no processo de interpretação desejado e a inspeção da “usabilidade” do sistema deve adotar um “percurso cognitivo” (Rocha & Baranauskas, 2003, p. 187), para que possa favorecer a aprendizagem.

b) Estratégias de compreensão – interface com o mundo letrado

Em relação a associações de experiências de escrita e o letramento digital no contexto de uso da internet, Dona Eliene afirmou: “é, a receita, é. É sim, não tá escrito, mas é ingredientes né? É uma receita, os ingredientes embaixo do bolo, aí vai procurando aqui (barra de rolagem) os ingredientes (...) pra fazer o modo né”. Para ela, se existiam ingredientes, deveria existir a receita que correspondia ao “modo de fazer”. A estratégia de procurar o modo de preparar fazia parte do seu cotidiano, quando recorria a receitas que não memorizava ou que eram novas para ela. Como já utilizara o recurso da barra de rolagem anteriormente, sabia exatamente o que fazer para obter a receita que estava abaixo dos ingredientes. Essa associação também foi observada em diversas sessões, quando Dona Adelina apresentou um conhecimento de funções de uso da escrita e do correio eletrônico. Quando observávamos e discutíamos sobre as funções das ferramentas do correio no OutlookExpress (Microsoft), Dona Adelina comentou: “bom, o envelope com papel em branco seria pra escrever alguma coisa”. O que se sabia é que ela nunca havia escrito ou lido uma carta. Porém, já teria apresentado em conversas anteriores todos os passos de uso do correio, o que seria colocado para se enviar uma carta.

c) Uso de analogias

Em relação à ferramenta Pesquisar, Dona Eliene afirmou ser “uma bola”. Após ler a legenda, indagou: “é pesquisa, né? Fazer pesquisa, é isso, pra pesquisar, fazer pesquisa aonde? Aqui nesse negócio (ícone) aqui, fazer

pesquisa?”). O tipo de pesquisa a ser feita ali seria: “acho que... pesquisar um rio se quiser, né?”. Indaguei sobre o que pesquisaria sobre o rio: “pesquisaria um rio... pesquisar lá as coisas que tá acontecendo com os peixes, as matas...”. Depois apresentou uma maior compreensão em relação à função: “pesquisar coisas aí do computador”.

Já Dona Adelina, dizendo que significaria “buscar”, tentou fazer uma relação mais próxima do significado através da seguinte observação

pra mim, na minha imaginação uma nave, que eles estão aí pesquisando (...). Toda vez que eu vejo esse globo eu imagino, porque tem aquelas naves lá em cima. Aí quando cê fala, vamos pesquisar, né? Que aqui embaixo tá escrito “pesquisar”. Aí eu tenho que escolher esse globo que tá aí.

É visível a importância de adequação da funcionalidade do sistema à tarefa exigida, para que a interface se torne mais eficiente. O design de uma interface mais próximo da linguagem do usuário, de suas metas, torna mais rápido a execução das ações. Para isso, faz-se necessário o aprimoramento de testes de usabilidade, rigorosamente aplicados nos contextos a que sua prática se destina, a fim de se calcularem seus impactos e buscarem soluções que facilitem seu uso pelos diferentes usuários e áreas de interesse.

CONCLUSÃO

A pretensão de apresentar uma amostra do processo de apropriação do letramento digital por analfabetos, no uso da internet, esteve centrada nas situações que mais evidenciaram o letramento digital das participantes a partir dos pressupostos colocados em diálogo. Diante da quantidade de horas e sessões realizadas, as participantes apresentaram um processo evolutivo de apropriação e revelaram limitações e possibilidades com as quais um analfabeto pode se deparar num processo inicial de apropriação de uso da internet. Pode-se dizer que a introdução de analfabetos ao letramento digital proporciona práticas de uso que não se diferem, em parte, dos usos feitos por qualquer indivíduo, quando se encontra em processo de apropriação de letramentos que não fazem parte de seu cotidiano. No entanto, nos eventos que exigiam o uso mais efetivo da leitura e da escrita, como por exemplo, o uso do correio eletrônico onde o uso da leitura e da escrita era extremamente necessário para que se alcançasse o êxito da comunicação requerida, elas apresentaram maiores dificuldades. Porém, a

partir de uma abordagem que valorizou o processo e a intersubjetividade que tornava a interação mais eficiente, essas dificuldades foram sendo minimizadas. A aquisição da leitura e da escrita seria uma consequência do uso no contexto digital proposto, portanto, não se pretendia alcançar um processo de alfabetização que estivesse situado fora do contexto em questão, mas que se desenvolveria a partir deste.

A compreensão das ferramentas do programa utilizado, o uso do correio eletrônico e sua gerência estiveram associados às experiências vivenciadas em sua interação com os objetos, com os outros, com seu dia-a-dia. A forma de perceber e conceituar o mundo que as cercam determinou as estratégias empregadas pelas participantes, ao apropriarem-se do uso da internet, no processo de aquisição da leitura e da escrita que desenvolveram. A partir disso, podemos visualizar a inclusão de analfabetos a partir de uma mediação culturalmente sensível, que leve em conta aspectos e estratégias próprias de apropriações dos analfabetos.

Diante do exposto, pode-se pensar que um sistema menos complexo e generalista facilitaria o processo de aprendizagem dos diferentes usuários. A utilização de interfaces que apresentem uma estrutura que possa ser alterada para o ambiente de trabalho, para o espaço educacional etc., ou seja, adequando-se às diversas demandas dos usuários, observando-se sua estrutura funcional e avaliando sua usabilidade por estes indivíduos, favorece um uso mais efetivo. Em suma, a exigência de letramentos, para uma utilização mais eficiente da internet pelos analfabetos, depende não somente das habilidades de ler e escrever na rapidez das ações. Uma mediação que possibilite a interface de interesses, junto a uma abordagem que lhes dê as condições necessárias à aprendizagem, é imprescindível para o letramento digital de analfabetos. Isso é válido tanto no que se refere aos interesses de inclusão social, quanto à necessidade de uma interface dos códigos digitais de forma a facilitar a sua apropriação pelos diferentes indivíduos e conforme suas diferentes necessidades de uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Cole, M.; John-Steiner V.; Scribner, S. & Souberman, E. (Eds.) (1988). Interação entre Aprendizado e Desenvolvimento. In: Vygotsky L. S. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos Psicológicos Superiores* (pp. 89-103). São Paulo: Martins Fontes Editora.

- De Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcez, L. H. C. (1998). *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Hayes, J. R. (1997). *The complete problem solver*. Department of Psychology, Carnegie-Mellon University.
- INAF (2003). *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional*. Setembro. Retirado de <http://www.acaoeducativa.org/inaf03.pdf>.
- Kleiman, A. B. (1995a). *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes.
- Kleiman, A. B. (Org.) (1995b). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (2002). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes.
- Rocha, H. V. & Baranauskas, M. C. C. (2003). *Design e avaliação de interfaces humano – computador*. Campinas, SP: NIED/UNICAMP.
- Rojó, R. (2004). *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: PUC/LAEL. Mimeo.
- Santos, I. A. C. L. (2005). *Letramento digital de analfabetos por intermédio do uso da Internet*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil. Retirado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000361610>.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thiollent, M. (2003). *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Citação:

Santos, I. A. C. L. & Valente, J. A. (2017). Letramento digital: uso da internet por analfabetos. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 507-519). Braga: CECS.

ROSANA PINTO PLASA SILVA & CARLOS ROBERTO DE CARVALHO

rosana_plasa@yahoo.com; carlosbeto.carvalho@gmail.com

UNEB/BR / INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UFRJ

CECÍLIA MEIRELES: A POETISA- JORNALISTA NA DEFESA E PRÁTICA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

RESUMO

Este artigo objetiva realizar uma reflexão sobre a importância que as crônicas de educação, escritas e publicadas pela poetisa-jornalista Cecília Meireles, no período de 1930 a 1932, na *Página de Educação* do *Jornal Diário de Notícias*, no Rio de Janeiro, tiveram para firmar o compromisso da escritora com os princípios da democracia e da cidadania. O estudo, sob a ótica polifônica, considera que tais ideias propagadas via crônicas resultam de um processo de comunicação interativa. Para a análise, foram selecionados alguns textos do livro *Cecília Meireles – Crônicas de educação 1*, organizado por Leodegário Amarante de Azevedo Filho. Na obra, as crônicas dividem-se em dois núcleos temáticos abrangentes, dos quais, visando à análise desses textos cecilianos, selecionaram-se dois assuntos: “liberdade”, inserido no primeiro núcleo, e “infância”, no segundo. Como referencial teórico, tomou-se por base a discussão empreendida por Mikhail Bakhtin sobre linguagem, dialogismo e polifonia. Este estudo possibilitou acompanhar o entrelaçamento, sem reservas, da escritora com o seu leitor no qual, por meio de um estabelecimento de fronteira de campo de visão, semelhante ao que ocorria em uma ágora grega, eles puderam refletir criticamente as questões que envolviam a educação no Brasil e no mundo. Dessa forma, neste trabalho, pôde-se compreender como Cecília Meireles, por meio de suas crônicas, consolidou o compromisso com os princípios democráticos e cidadãos, valorizando a educação no sentido amplo, ou seja, voltada para uma formação fraterna e solidária.

PALAVRAS-CHAVE

Polifonia; educação; democracia e cidadania

INTRODUÇÃO

No período de 1930 a 1933, a poetisa-jornalista Cecília Meireles escreveu crônicas de natureza polifônica, publicadas na Página de Educação, do jornal *Diário de Notícias*, no Rio de Janeiro, que consolidaram o seu compromisso com os princípios da democracia e da cidadania. A seção do jornal, Página de Educação, dirigida pela própria Cecília Meireles, funcionou nos moldes de uma *Ágora* grega, pois, nesse espaço, a escritora, por meio da palavra – “arena em miniatura” (Bakhtin, 2002a, p. 66) – expressava a sua visão da realidade educacional no Brasil que importava a ela e ao seu público leitor, assim como também tecia, junto a outros intelectuais, uma rede de discussões sobre o tema educação.

Neste estudo, sob a ótica polifônica, considera-se que as ideias cecilianas, propagadas via crônicas, eram um resultado do processo de comunicação interativa em que a pensadora da educação se via e se reconhecia através do outro, na imagem que este fazia dela e que a própria Cecília fazia de si mesma enquanto educadora. Cecília Meireles assumia, nesse diálogo de essência polifônica, a vontade de combinar muitas vontades (Bakhtin, 2002b, p. 21), a dela e a do seu outro, ou seja, a vontade de que essa interação de múltiplas vozes levasse a um acontecimento: o de suas ideias sobre o tema educação conviverem e dialogarem em pé de igualdade com as dos seus interlocutores. A jornalista, na direção da seção desse jornal, dotou-se, portanto, de um ativismo especial, pois regia vozes, deixando que estas se manifestassem com autonomia nas entrevistas, nos espaços oferecidos a elas para a publicação de artigos.

No trabalho, foram tomadas por base algumas crônicas cecilianas, compiladas por Leodegário Amarante de Azevedo Filho no Volume 1, assim como leituras de textos que pudessem favorecer o estudo de natureza polifônica das ideias pedagógicas da poetisa-jornalista. Elegeu-se, então, como referência principal, a discussão empreendida por Mikhail Bakhtin sobre dialogismo e polifonia para se compreender como Cecília Meireles, ao (re) construir seus princípios pedagógicos a partir de outras vozes, colaborou com a conscientização cidadã dos seus leitores no que diz respeito, principalmente, à democratização de acesso à educação.

Para a exposição do estudo, o artigo adotará a seguinte estrutura: preliminarmente, far-se-á uma reflexão sobre a crônica ceciliana enquanto texto publicado no jornal, um veículo de divulgação, defesa e discussão de ideias; em um segundo momento, à luz das teorias de Mikhail Bakhtin, tomar-se-ão dois temas abordados por Cecília Meireles nas crônicas de educação, *liberdade e infância*, objetivando demonstrar como o espaço-tempo

Página de Educação, do jornal *Diário de Notícias*, de 1930 a 1932, se transforma em palco de exposição e defesa de uma educação que está comprometida com os princípios da democracia e cidadania; e, por último, apresentar-se-ão as considerações finais acerca da reflexão realizada.

A CRÔNICA CECILIANA NOS ANOS 30: UMA PROSA POÉTICA

A escritora Cecília Benevides de Carvalho Meireles nasceu em primeiro de novembro de 1901, na Tijuca, bairro da cidade do Rio de Janeiro. Era filha de Carlos Alberto de Carvalho Meireles, funcionário do Banco do Brasil, e de Matilde Benevides Meireles, professora municipal. A poetisa foi criada pela avó materna, a açoriana Jacinta Garcia Benevides, já que, um pouco antes de nascer, a menina Cecília perdera o pai e, perto de completar três anos, a mãe. Detentora de um conhecimento singular, após se formar pela Escola Normal, ingressou no magistério público aos 17 anos e casou-se, aos vinte anos, com o artista plástico português Fernando Correia Dias, que morreu em 1935. Ressalta-se que os seus textos literários, dedicados aos adultos e ao público infanto-juvenil, trouxeram para ela consagração em outros países, dentre os quais merece ênfase Portugal. Em sua passagem pelo país, surpreendeu os portugueses ao publicar, em vários números da revista *Ocidente*, entre 1938 e 1940, suas memórias infantis que se transformaram mais tarde na obra *Olhinhos de gato* (Neves, 2001, pp. 23-39). Após a viuvez, em 1940, casou-se com o engenheiro agrônomo Heitor Vinícius da Silveira Grilo, com quem viveu até 1964, ano em que a escritora faleceu.

Na década de 30, a poetisa-educadora, na função de jornalista, pôde refletir, por meio de crônicas de sua autoria, sobre os problemas e demandas da educação no Brasil no *Diário de Notícias*. Este foi fundado 12 de junho de 1930, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, pelos jornalistas Orlando Dantas, Nóbrega da Cunha e Alberto Figueiredo Pimentel (Lamego, 1996). Na Página de Educação, seção especializada desse jornal, Cecília publicava diariamente matérias jornalísticas dedicadas totalmente à educação, onde havia uma coluna situada no canto esquerdo dessa Página intitulada “Commentario”, parte equivalente a um editorial na qual Cecília Meireles escrevia e assinava crônicas sobre diferentes temas, envolvendo principalmente a educação. A sua prosa era “uma espécie de ‘Oficina’ de verdadeiras experiências de reflexão e coragem sobre o momento educacional vivido nos anos trinta” (Lôbo, 2005, p. 64).

Cecília Meireles, enquanto ser múltiplo, poetisa, educadora, jornalista, possuidora de uma atuação pública firme, admirável, polêmica,

utilizou-se da crônica para cumprir a função de apresentar um simples relato dos acontecimentos diários relacionados ao tema educação e atribuir a esse gênero qualidades literárias. Isso pode ser observado na abordagem de temas que não sofreram a inexorável ação do tempo, não se tornando, dessa forma, obsoletos, senis. Esse caráter ambíguo da crônica (Moisés, 1978), o de ficar entre o acontecimento (o “não-eu”) e o lirismo (o “eu”), levou a cronista a buscar um equilíbrio interno, preservando a sua identidade, de tal modo que os seus textos não resultaram em simples reportagem. Cecília Meireles, enquanto poetisa-jornalista, expressava a sua visão da realidade educacional no Brasil que importava a ela e ao seu público leitor. Isso lhe permitiu prender-se aos acontecimentos relacionados aos problemas e demandas da educação no país sem perder a sensibilidade diante de um fato que não era apenas relatado, mas também refletido, via um monólogo e diálogo simultâneos com o leitor, mantendo-se, nesse jogo inquieto com outro, em busca de condições básicas de educação no Brasil que não discriminassem quem deveria ou não ter acesso à educação de qualidade:

e tenhamos o cuidado de não fazer sofrer as crianças mais pobres (...) envergonhando-as por não poderem tomar parte nas festas, porque lhes faltam os acessórios necessários, e fazendo-as assistir à vanglória dos mais favorecidos que aparecem (...) muito em desacordo, talvez, com a situação que ocupam na classe... (Filho, 2001, pp. 136-137)

Nessa passagem da crônica “Férias”, publicada no *Diário de Notícias*, em 21 de junho de 1930, Cecília Meireles, ao tratar das festas realizadas pelas escolas no final do ano letivo, questiona a real importância que tais comemorações apresentavam para a formação do aluno, para o próprio ambiente doméstico, visto que tais eventos nem sempre estavam adequados pedagogicamente à infância, assim como não favoreciam o respeito às crianças mais humildes cujas famílias não podiam sustentar os acessórios exigidos para que se apresentassem nas festas. Na defesa de uma atitude cuidadosa para com a criança mais humilde, nota-se que a escritora não queria apenas publicar acontecimentos. Pela forma como se relaciona com o leitor – uma conversa, um aconselhamento, a escritora deixa revelar a sua preocupação com a manutenção de um diálogo autêntico, isto é, um debate sobre o respeito às diferenças que promovesse reflexão, mudança de rumo, objetivando uma formação cidadã.

Ao assumir tal posição, Cecília Meireles não se mostrava taxativa com o seu interlocutor, dogmática, nem impunha a ele compaixão, embora, em alguns momentos, ela pudesse padecer com alguns posicionamentos

que viessem a comprometer a defesa de uma educação democrática, cidadã. Antes de toda dor, porém, interessava à escritora-jornalista criar uma atmosfera que deixasse o outro à vontade para argumentar e contra-argumentar, porque era isso que Cecília Meireles desejava também para ela mesma: se expressar, questionar, refletir, propor e contrapor, colocar-se à escuta do ser mais do que sofrer. Para criar um ambiente favorável a essa construção polifônica do discurso, Cecília Meireles mostrava-se despojada no uso da linguagem, explorando uma forma de expressão que ia da formalidade à informalidade, própria de um bate-papo, da oralidade. Na crônica “Férias”, evidencia-se o uso desse estilo mais solto, simples de linguagem quando a escritora explora perguntas, interlocuções por meio de um monodialogo, para refletir sobre os eventos organizados, nas escolas, no fim do ano:

as representações foram praticadas durante o ano inteiro como forma de expressão natural de conhecimentos que se iam adquirindo (...) ? Ou, repentinamente, no fim do ano? (...) Organizemos pedagogicamente as festas: não sacrifiquemos a criança. (...) Não concorramos para estimular a vaidade dos parentes, desorientando-os, também na concepção do ideal de educar. (Filho, 2001, p. 136)

Tais características, realçadas no monodialogo dos textos cecilianos, repercutem todo o hibridismo do gênero textual crônica: um estilo direto, espontâneo, jornalístico, de apreensão imediata, sem deixar de tirar proveito de recursos polissêmicos (ironia, metáfora) que identificam as obras literárias. Ela estava presa ao acontecimento, assumindo a função de jornalista, mas não a de uma simples repórter. O seu estilo simples, direto e ao mesmo tempo poético, somado à abordagem atemporal dos temas do cotidiano, atrai o leitor para a sua *Ágora* grega, a arena em miniatura: a Página de Educação, do jornal *Diário de Notícias*. Assim, ainda que publicadas no jornal, as discussões diárias – o seu pão de cada dia, o seu prato diário que sustentava a Página – não se caracterizavam como efêmeras, mas, por representarem uma análise, elas transcendiam. Nos fragmentos abaixo, retirados da crônica “Questões de liberdade”, de 6 de maio de 1931, lê-se:

veio o Sr. Francisco de Campos com o seu feixe de reformas na mão. E, em cada feixe, pontudos espinhos de taxas. (...) E esperávamos uma reforma de finalidades, de ideologia, de democratização máxima de ensino, de escola única, - todas essas coisas que a gente precisa conhecer e amar, antes de ser ministro da educação...

Depois, veio o decretozinho do ensino religioso. Um decretozinho provinciano, para agradar a alguns curas, e atrair algumas ovelhas... (Filho, 2001, p. 24)

Nessa passagem, ao tecer críticas à Reforma Francisco Campos, estruturada, em 1931, pelo próprio Francisco de Campos, Ministro da Educação e Saúde no Governo Provisório de Getúlio Vargas, Cecília Meireles explora, por extensão, a palavra *feixe* que aparece significando metaforicamente uma série de modificações na educação. A Reforma restringiu-se aos ensinos secundário, comercial (ensino médio profissionalizante) e superior, os mais procurados pela elite, não contemplando o ensino primário e o ensino normal que continuaram da alçada do Estado. Tal situação, representada pela imagem “pontudos espinhos de taxa”, desagradou à poetisa-cronista e a outras pessoas que objetivavam uma “democratização máxima do ensino”, de uma “escola única”, considerando então necessária uma reformulação do ensino primário e do ensino normal. Por isso ela desfere críticas ao Ministro da Educação e Saúde, Francisco de Campo, julgando-o como representante não apropriado para o cargo de tamanha importância.

Observa-se também a presença de reticências após “ministro da educação” e “algumas ovelhas” que, empregadas pela escritora, não traduzem propriamente a sua hesitação, mas uma crítica mordaz às ações do ministro e dos religiosos, estes representados pelo termo “curas”, os párocos, enquanto os fiéis, metaforicamente, por “ovelhas”. Identifica-se ainda o uso do sufixo diminutivo *-inho* que não adquire nesse contexto sentido afetivo, mas sentido pejorativo, usado para ironizar a ação do mesmo ministro. Dessa forma, Cecília Meireles, ao mesmo tempo, desconsiderava o decreto e inclusive o próprio Ministro. A partir dessa desconstrução, elaborava e defendia, junto ao leitor, ideias pedagógicas mais comprometidas com uma educação cidadã, assim como levantava características mais apropriadas de outro perfil para assumir o cargo de Ministro da Educação: “todas essas coisas que a gente precisa conhecer e amar, antes de ser ministro da educação”. Soma-se aos recursos estilísticos a informalidade identificada no emprego do substantivo “gente”, para representar coloquialmente o pronome *nós*, aproximando cronista e leitor, e tornando-os cúmplices no que se refere à reflexão sobre o perfil ideal para um ministro da educação.

A relação de Cecília Meireles, enquanto diretora da Página de Educação, em diálogo ininterrupto com o seu leitor e deste com ela, representa uma maneira de eles se definirem na interlocução, depositando o reflexo de cada um na alma um do outro. A cada crônica, a jornalista-educadora esbarrava na confusão de princípios vários de avaliação que colaboravam

para que ela entendesse o contexto e a si mesma enquanto sujeito desse espaço, assim como possibilitava o mesmo para o seu leitor (Bakhtin, 2003).

A DEFESA E PRÁTICA CECILIANAS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

No início da década de 30, Cecília Meireles destaca-se, portanto, como jornalista engajada. Acompanhar e participar da discussão, no dia a dia, sobre as preocupações com a educação no Brasil, fez a escritora acreditar, em um primeiro momento, nas boas intenções de “educar o país” do então Governo Provisório de Getúlio Vargas, que assumiu a presidência em decorrência da Revolução de 30. Mas, justamente por acompanhar esse cenário diariamente, como diretora de uma página de jornal, foi percebendo aos poucos que tal proposta de renovação seria conduzida de forma autoritária e afastada das ideias democráticas: uma escola libertária, laica, sem discriminação de raça e gênero.

Defensora de uma política educacional que favorecesse a educação popular, a reorganização nacional dos diversos níveis de ensino, o direito à criança de ter uma educação integral que lhes facilitasse o acesso a outros níveis de ensino, independente de sua classe social, Cecília Meireles, assim como outros intelectuais de destaque, assinou o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, publicado em 1932. Nesse documento, estabeleceram-se bases teóricas, diretrizes de uma política escolar que propunham novos ideais pedagógicos e sociais de base humanística, democrática, em diálogo com as transformações sociais e econômicas.

A obra *Cecília Meireles – crônica de educação 1*, tomada, neste texto, como material de análise para abordar a defesa e prática cecilianas de uma educação para cidadania, possibilitava e possibilita até hoje aos seus leitores vivenciar, junto com a poetisa-jornalista, discussões atemporais acerca de uma educação no Brasil, no início da década de 30, independente da unanimidade de opiniões, dos limites geográficos, de marcos temporais. A visão de Cecília Meireles refletia a crença em uma educação universal, livre, moderna, que reforçava o seu compromisso com os princípios de uma educação democrática e cidadã.

Na Página de Educação, a jornalista pôde fazer as suas digressões filosóficas e ideológicas, assim como se voltar para uma luta política que favorecesse a democratização da instrução e a formação cidadã. A educação para a escritora era aquela que defendia condições iguais a indivíduos de diferentes camadas sociais, espaços geográficos e que recuperava no ser humano qualidades como autonomia, espontaneidade, interesse pelo

conhecimento, pelo prazer de aprender sempre. Isso a conduziu a pensar a criança, a infância, tema bastante recorrente em suas crônicas de educação, como o espaço-tempo em que tais qualidades se dão, se reconhecem, se confirmam e se prolongam na fase adulta. Por isso a infância surge, em seus textos, como uma fase da vida que tem de ser bem cuidada, valorizada, para que o presente se concretize no futuro. A própria Cecília, em “Educação nacional”, de 29 de julho de 1930, diz:

todos os dias se repete que a criança é o futuro cidadão, e que a escola é o vestíbulo da vida. Mas não é bastante dizê-lo. Faz-se mister (...) agir todos os dias no sentido de dar uma realidade positiva a essas convicções subjetivas. (Filho, 2001, p. 143)

Em outra passagem dessa crônica, ela acrescenta: “Os donos, os responsáveis por esse futuro são os educadores de hoje. Depende de sua coesão, da sua orientação, da sua energia e do seu exemplo a transformação geral que se aguarda” (Filho, 2001, p. 144). Para Cecília Meireles, a responsabilidade por não fazer morrer na fase adulta o que se destacou na fase de criança (curiosidade insaciável, sinceridade, sonho, criatividade) seria dos educadores – família e escola. Ela defendia um melhoramento de todos os ambientes que agissem simultaneamente sobre a múltipla sensibilidade da criança e que esta não fosse considerada como um ser que não merecesse crédito, ou melhor, como a própria cronista afirma em “O mal de ter sido Criança”, de 22 de fevereiro de 1931, que a palavra criança não fosse “sinônima perfeita de peste, diabo, coisinha ruim” (Filho, 2001, p. 189). Em outra crônica, de novembro de 1930, ela já defendia que a criança deveria ser ouvida, tratada com respeito:

a criança não é um boneco (...). É uma criatura humana, com todas as forças e fraquezas, todas as possibilidades de evolução e involução inerentes à condição humana. Por isso mesmo são condenáveis todas as atitudes que a rebaixem, ou que lhes estorvem o seu normal desenvolvimento. (Filho, 2001, p. 163)

Ainda em relação ao tema infância, identifica-se nos textos cecilianos uma preocupação com a inabilidade dos pais em lidar com o contato dos filhos com outras crianças, principalmente quando estas não são do mesmo nível social. Para a escritora-jornalista, a falta de prudência dos pais, muitas vezes por instinto de defesa tão inerente à natureza humana, acabava desenvolvendo nos filhos preconceitos em relação a outras crianças,

levando-os a refletir “toda uma atmosfera familiar, inocentemente, com os vícios que a caracterizam e as qualidades que lhe são peculiares” (Filho, 2001, p. 185). Na mesma crônica, Cecília Meireles defendeu amplamente o respeito às diferenças, fator importante numa sociedade democrática:

o mal não está na infância. A criança é sempre uma vítima inocente. Também não está, propriamente, no adulto, que é uma resultante de vários fatores. Está nesses fatores. E só uma organização social que compreende com clareza o que é educação poderá transformar semelhante estado de coisas. Filho, 2001, p. 186

Verifica-se que, nesse diálogo com o leitor, a poetisa-educadora não quis apontar quem representava o bem e quem personificava o mal. Ao invés disso, julgou ser mais importante refletir, dialogar com o seu outro sobre o que estava servindo de obstáculo para o convívio em sociedade: “cada ideia é a ideia de alguém, situada em relação a uma voz que a carrega e a um horizonte que a visa” (Bakhtin, 2003, pp. XX-XXI). No lugar do absoluto, é encontrada uma multiplicidade de pontos de vista, de vezes, sem privilégios nem hierarquias; portanto, a cronista defende a organização social por meio da educação, a única capaz de “transformar semelhante estado de coisas” (Bakhtin, 2003, pp. XX-XXI).

Liberdade é outro tema ceciliano que se destaca em suas crônicas e está diretamente ligado ao assunto infância, ao grande tema que atravessa outras crônicas: educação para uma formação cidadã, uma organização social democrática. Em “Libertação”, de 13 de março de 1932, Cecília Meireles expõe que o ser humano está todos os dias renovando, refazendo, na criatura que foi na véspera, a criatura que será amanhã, mas que, embora isso seja fato, é necessário que as criaturas estejam em condições de aceitar tais mudanças, de se adaptar ao que está por vir, porque o poder de libertação é uma exigência da vida, e não um castigo para o ser humano. A dificuldade de sempre ter de se pôr à prova, porém, existe.

A escritora afirma, nesse texto, que “grande parte da humanidade é constituída por humilhados, multidões inadaptáveis, sofrendo, quase sem o saberem, da inferioridade que as fez estacionar num ponto fatal e irreduzível” (Filho, 2001, p. 34). A ideia defendida pela escritora de liberdade, em outra crônica, intitulada “Equilíbrio”, de 30 de outubro de 1932, representa aquela em que o ser humano deve se desprender das “necessidades obrigatórias em que a existência se mecaniza, esquecendo-se de que é vida, ou lembrando-se disso com angústia” (Filho, 2001, p. 57), independente da origem geográfica, da vontade individual, de posições políticas, das

diferenças de classe, etnia, gênero. Para isso, segundo Cecília Meireles, “a educação pretende hoje realizar esse equilíbrio. Todas as criaturas deviam empenhar-se em ajudá-la, sabendo que trabalham no seu próprio interesse e, ao mesmo tempo, no interesse humano em geral” (Filho, 2001, p. 57).

Na crônica “Aprender”, escrita 10 em dezembro de 1932, Cecília Meireles torna a falar de liberdade quando aborda a necessidade permanente de o ser humano se renovar, direcionando-se para a busca ininterrupta de aprender. No entanto alerta que se torna importante que o indivíduo não se coloque como dono da verdade, pois isso o levaria a não se “modificar em atenção a nada nem a ninguém” (Filho, 2001, p. 63). Para a poetisa, o indivíduo que se vicia na imobilidade das ideias é aquele que não se mostra liberto para aprender. A cronista vê na criança, a que se encontra em seu estado natural, ainda não corrompida pelo adulto, a qualidade de saber ver a vida com olhos livres, sem amarras, pois vem repleta de possibilidades, impregnada de liberdade.

Sendo assim, mais uma vez, ela traz reflexões que interessam ao ser da totalidade, ao ser da alma humana, que se realiza na interação com o outro e consigo mesmo. E, dessa forma, a sua discussão se torna extensiva ao ser humano, porque se preocupa em saber como deve ser estar num ambiente universal onde a solidariedade, a humanidade não têm pátria. A conquista da liberdade pelo ser humano se encontra na forma como é educado e se educa, na capacidade que tem de perceber o seu estar no mundo não como um dado acabado, sem possibilidade de sofrer alterações, mas como acontecimento, pois tudo modifica, pulsa, oscila (Bakhtin, 2003). “Tudo, em suma, é sempre uma questão de educação” (Filho, 2001, p. 29), argumentou Cecília Meireles em “Questão de educação”, de 5 de fevereiro de 1932.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda revolução pressupõe uma transformação. (...) A educação, forma lenta das revoluções, assegura essa transformação desejada. (...) E não se pode justificar a primeira sem que se dê à segunda, além do seu sentido profundo, uma realidade forte e convincente (Filho, 2001, p. 45)

Assim afirmou Cecília Meireles em “Educação, acima de tudo”, publicada em 21 de fevereiro de 1932. Nessa passagem, fica evidente que a educação, compreendida no grande sentido, é a obra por meio da qual

todos deveriam agir, buscar de forma obstinada a solução dos problemas que envolvem o ser humano. É a educação que responde pela transformação de que o indivíduo e o coletivo precisam: a conscientização de que o ser humano está sempre evoluindo, ganhando definições novas na alternância dos sujeitos do discurso, os quais se definem correlacionando a sua posição com a do outro.

Logo estudar a importância que as crônicas cecilianas, de 1930 a 32, na Página de Educação, do jornal *Diário de Notícias*, no Rio de Janeiro, tiveram para a consolidação dos seus princípios de cidadania e democracia, possibilitou compreender os ideais de educação que a poetisa jornalista defendeu em nome de uma irmandade, fraternidade que não fossem apenas brasileiras, mas universal. Nessa visão, já se revela como ela entendia a cidadania e a democracia: um estabelecimento de fronteira do campo de visão que conduzisse o autor e o leitor, sujeitos das relações dialógicas autênticas, à reflexão crítica sobre o seu estar no mundo, da necessidade inelutável da presença do outro, porque ninguém se basta a si mesmo, “uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (Bakhtin, 2003, p. 297).

No encontro com o seu leitor, Cecília Meireles, por meio de suas crônicas de educação, estabelecia os fatos de forma direta, precisa, contextualizando desde o acontecimento mais rotineiro, a relação pais e filhos, ao mais grave, a insensibilidade com os mais humildes, principalmente com crianças, numa linguagem que variava do formal ao informal, sem perder a ternura, o lirismo próprio dos poetas. Houve momento em que, para não se deixar levar pelos sentimentos pessimistas, no que se referia às questões do dia, ela apelava para discutir a relação entre a ação de criar e a do educador, relacionando arte à educação. Para a cronista, a obra de arte representava um milagre na vida do ser humano, diante da qual o indivíduo mais hostil se convertia, se sensibilizava, pois o êxtase provocado pela ação de criar o conduzia a uma mudança, paralisava as energias bárbaras, aproximando-o de outras criaturas.

Dessa forma, a ação do educador, segundo Cecília Meireles, assemelha-se a do criador, a de um poeta: se sensibiliza e sensibiliza o outro, (se) conscientizando, pois se encontra em um mesmo plano, o de educar e o de ser educado, interpretando a realidade, compreendendo os seus direitos e deveres, pela via do diálogo inconclusível, o único que permite reconquistar, recobrar a liberdade humana (Bakhtin, 2003).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. (2002a). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2002b). Problemas da Poética de Dostoiévski. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Filho, L. A. A. (2001). *Cecília Meireles: Crônicas de Educação, 1*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Lamego, V. (1996). *A farpa na lira: Cecília Meireles na Revolução de 30*. Rio de Janeiro: Record.
- Lôbo, Y. (2001). O Ofício de Ensinar. In M. S. Neves; Y. L. Lôbo & A. C. V. Mignot (Orgs.), *Cecília Meireles: A Poética da Educação* (p. 64). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/Loyola.
- Moisés, M. (1978). *A criação literária: prosa*. São Paulo: Cultrix.
- Neves, M. S (2001). Paisagens secretas: memórias da infância. In M. S. Neves; Y. L. Lôbo & A. C. V. Mignot (Eds.), *Cecília Meireles: A Poética da Educação* (pp. 23-39). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/ Loyola.

Citação:

Silva, R. P. P. & Carvalho, C. R. de (2017). Cecília Meireles: a poetisa-jornalista na defesa e prática de uma educação para a cidadania. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 520-531). Braga: CECS.

COMPORTAMENTOS DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS EM SUPORTE DIGITAL E IMPRESSO POR PARTE DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

RESUMO

São apresentados e analisados os resultados de uma pesquisa relativa às práticas e às preferências de leitura em suporte digital e em suporte impresso, junto de uma amostra de estudantes portugueses do ensino superior. Através da aplicação de um inquérito *online*, foram recolhidos 262 questionários válidos completos. A contextualização da temática é feita com base numa revisão da literatura sobre as práticas e as preferências relativamente aos suportes de leitura por parte dos jovens. É discutida a importância da língua e da dimensão do texto para determinar a preferência do formato de leitura. São ainda analisados aspetos relativos à influência do formato de leitura relativamente à memorização, ao envolvimento ativo com o texto através de anotações e de práticas de sublinhar, à disponibilidade para a rereer os textos bem como à capacidade de concentração.

PALAVRAS-CHAVE

Práticas de leitura; comportamento informacional; literacia da informação

INTRODUÇÃO

Neste texto, depois de uma revisão da literatura, serão apresentados e analisados os dados recolhidos em Portugal no âmbito de uma pesquisa sobre aspetos que influenciam as preferências e as práticas de leitura, no suporte papel e em formato digital, de estudantes do ensino superior.

De modo a melhor compreender as alterações nas práticas de leitura devido ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em contexto escolar e académico, têm sido conduzidas pesquisas sobre a relação dos alunos com os novos dispositivos de leitura e a sua influência em termos de resultados de aprendizagem.

No contexto de duas escolas norueguesas, Mangen, Walgermo e Brønnick (2013) conduziram um estudo com 72 alunos, na faixa etária entre os 15 e os 16 anos. O estudo destinava-se a avaliar se, num contexto de ensino-aprendizagem, a compreensão da leitura era influenciada pelo suporte no qual o conteúdo era acessado, a saber em papel ou numa versão digital. Os participantes tiveram de ler dois textos (um texto narrativo e um texto descritivo), com 1400-2000 palavras e ilustrações gráficas e/ou imagens. Os alunos foram distribuídos aleatoriamente em dois grupos: um leu os textos em formato papel e o outro leu-os em suporte digital. Os resultados mostram que os alunos que leram os textos no formato impresso obtiveram resultados significativamente melhores no teste que foi aplicado para avaliar a compreensão de leitura. Os estudantes que leram o texto em suporte digital evidenciaram dificuldades ao nível do acesso e da localização das respostas no texto, ao nível da integração e da interpretação bem como da reflexão e avaliação. Verifica-se, portanto, que os estudantes objeto desta análise, apesar de serem nativos digitais, possivelmente habituados ao uso de dispositivos eletrónicos desde uma idade muito precoce, obtêm melhores resultados cognitivos se o processo de leitura for baseado no suporte papel.

Na mesma linha de resultados, a capacidade de concentração no conteúdo do texto e uma leitura mais profunda são também relatadas por Woody, Daniel e Baker (2010). Num estudo com 99 participantes, com uma média de idade de 19 anos, verificou-se que havia maior propensão para ler legendas e gráficos em livros impressos do que em *e-books*. Além disso, os inquiridos declararam experimentar maior satisfação com a leitura de livros impressos. Os autores enfatizam o facto de que, para fins de aprendizagem, mesmo os utilizadores de *e-books* preferem o texto impresso e que, no geral, os estudantes de 1.º ciclo parecem ter aversão aos livros eletrónicos. Note-se que essa preferência por livros impressos ocorre independentemente do sexo ou da intensidade de uso prévio do computador.

Por seu lado, Liu (2006) considera que, no contexto académico, as fontes digitais são mais frequentemente usadas do que as fontes impressas, mas existem algumas variações consoante as disciplinas. Pelo contrário, a taxa de impressão de documentos eletrónicos é similar em todas as disciplinas (sempre à volta de 80%). O autor concluiu que estes resultados reforçam a tendência encontrada noutros outros estudos (cf. por exemplo, Cherry & Duff, 2002; King & Montgomery, 2002), em que os entrevistados relataram de modo consistente a sua preferência pela impressão de documentos digitais para fins de leitura. Da mesma forma, Ji, Michaels e

Waterman (2014) referem que a maioria dos alunos apresenta uma ligeira preferência pela leitura em suporte digital, especialmente quando disponibilizada de forma gratuita. No entanto, a maioria acredita que estuda mais e aprende melhor usando recursos em formato papel. Isso pode explicar as práticas de impressão dos estudantes porque acreditam que aprendem mais usando o formato papel.

Com uma amostra internacional (Alemanha, Eslováquia, EUA, Índia e Japão) de estudantes (429), Baron, Calixte e Havewala (2017) sustentam que, no contexto académico, há uma nítida preferência pelo formato impresso. Este posicionamento decorre das vantagens que os estudantes atribuem a este suporte, nomeadamente o facto de permitir mais concentração, facilidade para fazer anotações e sublinhar, maior propensão para a releitura bem como as sensações tácteis de manuseio do objeto papel. Em contrapartida, o suporte digital provoca elevada fadiga ocular e motiva graus elevados de distração. Isto justifica que mais de 90% afirme que optaria por materiais impressos, se pudesse obviar às desvantagens decorrentes dos custos de impressão.

Contudo, esta preferência pelos materiais impressos não é sustentada por outros estudos que indicam que os suportes digitais são tão ou mais adequados e preferidos para a leitura do que os formatos tradicionais. É o caso, por exemplo, de um estudo conduzido por Rockinson-Szapkiw, Courduff, Carter e Bennett (2013). Com efeito, estes autores demonstraram que o livro eletrónico é tão adequado para a aprendizagem quanto o livro em papel. Além disso, os alunos que escolhem usar livros eletrónicos demonstram ter melhores capacidades de aprendizagem do que aqueles que optam por manuais em formato papel. Assim, concluem que a aprendizagem usando um dispositivo de leitura digital é equivalente em relação à leitura de livros impressos. Neste sentido, afirmam que os *e-books* são uma opção adequada para os estudantes do ensino superior. Além disso, afirmam mesmo que os estudantes que recorrem a manuais em suporte digital têm competências de aprendizagem psicomotora e afetiva mais desenvolvidas do que os estudantes que escolhem usar manuais impressos.

Estas conclusões são confirmadas por outras pesquisas sobre dispositivos eletrónicos de leitura e sobre *ebooks*, pois estas ferramentas oferecem novas funcionalidades (Siegenthaler, Wurtz, Bergamin & Groner, 2011). Graças às características da nova geração de dispositivos eletrónicos, com ecrãs usando novos tipos de tinta (i-ink), com propriedades similares ao papel impresso, no geral, a experiência de leitura entre os formatos digital e impresso não é significativamente diferente. Com uma amostra

de dez participantes (com faixas etárias entre os 16 e os 72 anos) e usando a técnica do *eye-tracking*, Siegenthaler et al. (2011) concluíram que o comportamento de leitura nos dispositivos eletrónicos é muito parecido com o comportamento de leitura no suporte impresso. Neste estudo, os participantes tinham que ler seis páginas de um romance em cinco dispositivos eletrónicos e num livro em papel, lendo uma página em cada dispositivo. A análise de dados mostra que os movimentos dos olhos usando monitores de i-ink são muito semelhantes ao comportamento de leitura para o formato impresso. No livro impresso, os participantes mostraram tempos de fixação no texto mais longos. A fixação prolongada pode ser considerada uma evidência empírica de que o leitor tem problemas na extração de informação acerca do conteúdo. A possibilidade de escolher o tamanho da letra em dispositivos eletrónicos pode melhorar a legibilidade e explicar os tempos de fixação menores. Assim, parece que as características das novas gerações de dispositivos eletrónicos podem melhorar a leitura e a compreensão, graças ao conforto ocular, que é maximizado pela familiaridade com o dispositivo (Chen, Cheng, Chang, Zheng & Huang 2014; Margolin, Driscoll, Toland & Kegler, 2013).

Considerando que a leitura e a sua compreensão são pilares fundamentais das competências de literacia da informação, de seguida, apresentam-se os resultados de uma pesquisa sobre a influência do uso do impresso e do digital sobre a leitura e a compreensão, numa amostra de estudantes do ensino superior em Portugal.

METODOLOGIA

Esta pesquisa focou-se na recolha de dados sobre os comportamentos e as preferências de leitura, relativamente aos formatos digital ou impresso, em contexto académico, por parte de estudantes do ensino superior. A recolha de dados realizada em Portugal enquadra-se num projeto internacional – o *ARFIS: Print vs Electronic | Academic Reading Format International Study*¹, que tem origem no trabalho de Mizrachi (2014, 2015). A recolha de dados ocorreu em duas etapas. Em 2015, foram recolhidos os dados do ARFIS 1, envolvendo 19 países (Bulgária, China, Croácia, Eslovénia, EUA, Finlândia, França, Israel, Itália, Letónia, Líbano, Moldávia, Noruega, Perú, Portugal, Roménia, Reino-Unido, Suíça e Turquia). No ano seguinte, em 2016, participaram os países do ARFIS 2 (Alemanha, Brasil, Colômbia,

¹ Retirado de www.arfis.co

Emiratos Árabes Unidos, Estónia, Hungria, Islândia, Lituânia, México, Polónia, Qatar, Singapura e Reino-Unido).

A pesquisa destinava-se a responder às seguintes perguntas de investigação: quais são os formatos de leitura preferidos pelos estudantes em contexto de trabalho académico? Quais são os comportamentos de leitura destes estudantes? Verificam-se diferenças relativamente às preferências e aos comportamentos entre instituições e culturas?

Inicialmente, foi elaborado um questionário em língua inglesa, o qual foi traduzido para a língua de cada um dos países participantes. Este questionário incluía 24 perguntas, seis das quais incidiam sobre aspetos demográficos (sexo, idade, ano académico, designação do curso e limitações pessoais passíveis de afetar as preferências de leitura) enquanto as restantes 17 perguntas abordavam aspetos relativos às preferências de leitura em formato digital ou impresso, aos comportamentos que refletem essas preferências, atitudes face ao processo de aprendizagem além de uma pergunta em aberto para comentários. Nestas perguntas, foi usada uma escala de Likert (discordo fortemente, discordo, não concordo nem discordo, concordo e concordo fortemente) de modo a que os respondentes pudessem expressar o seu grau de concordância com as afirmações apresentadas, havendo ainda a possibilidade de deixarem um comentário pessoal adicional em cada uma das perguntas.

Foi criado um inquérito online na ferramenta LimeSurvey, o qual foi distribuído por *email* junto dos estudantes do Instituto Politécnico do Porto. O acesso ao questionário esteve disponível entre 23 de março e 16 de junho de 2015. A ligação para o questionário foi acedida 585 vezes, havendo 262 questionários completos, os quais irão ser analisados de seguida.

Em termos demográficos, na amostra predominam elementos do sexo masculino (57%) havendo 43% de elementos do sexo feminino. A média de idades é de 25,42 anos, com desvio padrão de 7.89. Assim, há 40% de respondentes entre 18-21 anos, 31% entre 22-25 anos, 19% entre 26-35 anos, 7% entre 36-45 anos e 3% com mais de 46 anos. A grande maioria (73%) são estudantes de licenciatura, 25% de mestrado, 0,38% são estudantes de doutoramento e 2% estão incluídos noutras categorias de curso (pós-graduação, especialização, etc).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

De seguida serão apresentados e discutidos os resultados sobre as escolhas relativas a suportes de leitura, a fim de compreender se, no

contexto académico, os estudantes preferem materiais digitais ou impressos; se imprimem as recomendações bibliográficas feitas pelos docentes ou se a dimensão e o idioma influenciam a decisão de imprimir ou não os materiais de estudo. Serão também analisados comportamentos autorrelatados e opiniões sobre a capacidade de concentração e de memorizar, bem como atitudes relativas à anotação dos textos e à releitura, enquanto componentes da apropriação dos textos e suportes da aprendizagem.

SUPORTES E PREFERÊNCIAS DE LEITURA

Os manuais são um recurso importante para o estudo no contexto do ensino superior e, em algumas áreas, constituem a principal fonte de informação. Assim, é muito significativo que apenas 16% da amostra concorde ou concorde fortemente relativamente ao facto de preferir livros eletrónicos relativamente a livros impressos. Por outro lado, uma maioria de 67% discorda ou discorda fortemente desta afirmação (Gráfico 1). Uma minoria de 17% nem concorda nem discorda, podendo ser classificada como agnóstica em termos de suporte de leitura. Nos comentários, um estudante indica que prefere a versão impressa por ser mais fácil de manusear. Outro inquirido afirma que “depende do género do manual, para certas disciplinas não compensa, para outras sim”.

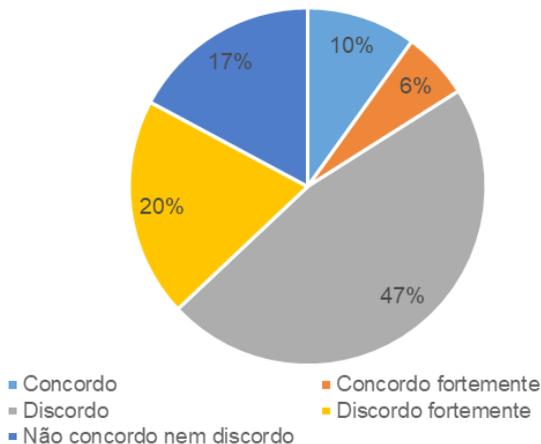


Gráfico 1: Gosto mais de ler manuais em versão eletrónica do que em versão impressa (Q10)

Estes resultados são consistentes com as escolhas relativamente à afirmação “prefiro imprimir a bibliografia recomendada pelos professores

do que lê-la em formato digital” (Q5). Com efeito, 53% concorda ou concorda fortemente com esta afirmação, enquanto 30% discorda ou discorda fortemente e 16% nem concorda nem discorda (Gráfico 2).

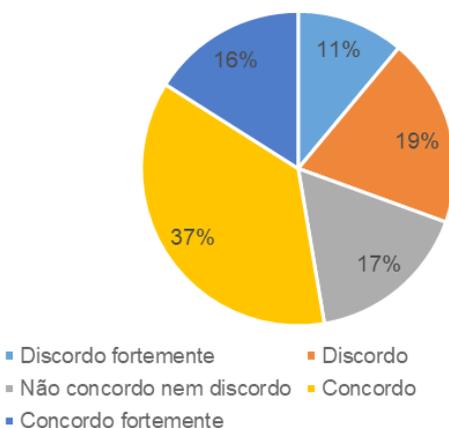


Gráfico 2: Prefiro imprimir a bibliografia recomendada pelos professores do que lê-la em formato digital (Q5)

Os comentários relativos a esta questão referem as vantagens do formato digital, incluindo o uso da opção de pesquisa para fazer uma leitura segmentada, argumentos ecológicos e questões de custos. Um dos inquiridos explica que é desconfortável ler no computador, mas desde que comprou um *tablet* para ler livros técnicos, deixou de imprimir. Aqueles que preferem imprimir, aludem à extensão do documento e indicam que fazem uma leitura mais cuidada no suporte papel.

A extensão do texto parece influenciar as preferências de leitura, especialmente quando os alunos têm de lidar com documentos maiores (Gráfico 3). Se o texto tiver sete ou mais páginas, os estudantes tendem a escolher lê-lo em versão impressa, pois 67% concordam ou concordam fortemente com a afirmação “quando um documento tem mais de 7 páginas, prefiro lê-lo em papel” (Q4). Apenas 16% discorda ou discorda fortemente e para outros 16% parece ser indiferente. Para justificar a opção de impressão, os alunos argumentam que tomar notas é mais fácil no papel e é mais adequado para ter uma ideia geral do conteúdo. Alguns estudantes tiveram o cuidado de explicar que dependia do assunto ou do uso que seria dado ao documento. O cansaço ocular pode justificar estas respostas porque a leitura de documentos em suporte digital é mais exigente do ponto de vista

ótico. Assim, para documentos mais longos, os alunos preferem o formato impresso porque é mais confortável para os olhos.

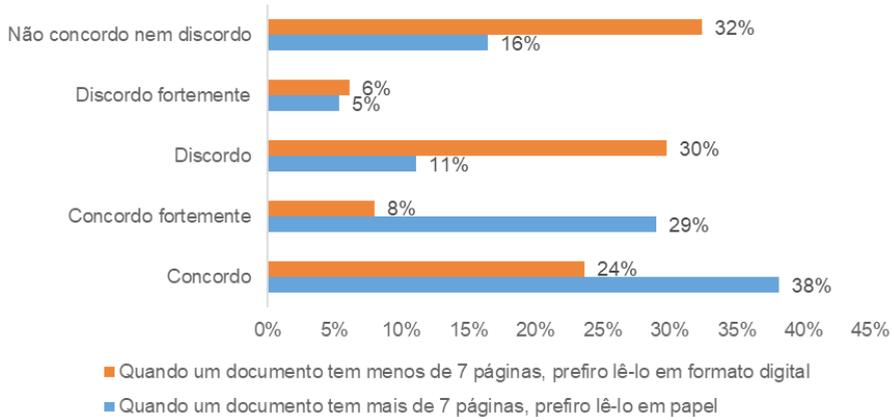


Gráfico 3: Influência da extensão do documento na opção de imprimir (Q4, Q8)

No entanto, deve sublinhar-se que para documentos mais curtos, a amostra não tinha uma clara preferência pelo formato impresso ou digital. Na verdade, quando têm de fazer uma escolha sobre a afirmação “quando um documento tem menos de 7 páginas, prefiro lê-lo em formato digital,” as percentagens estão repartidas de forma muito equilibrada (Q8). Uma pequena maioria discorda ou discorda fortemente (36%), enquanto 32% não concorda nem discorda e 32% também concorda ou concorda fortemente. Alguns dos comentários explicam que é fácil ler textos curtos em versão digital e que não são difíceis de manusear no computador. Um estudante referiu que é uma opção para economizar papel e tinta. O conteúdo do documento também influencia a decisão sobre a sua impressão, havendo estudantes a enfatizar que os mais importantes são impressos.

A língua do documento parece ter alguma influência na escolha entre o formato digital ou o formato impresso, mas não é possível encontrar uma tendência forte (Gráfico 4). De qualquer modo, os estudantes mostram uma pequena preferência global pelos materiais impressos. Um terço dos estudantes (34%) nem concorda nem discorda sobre a afirmação “prefiro ler os materiais das aulas em formato digital quando estão em português”, 40% discorda ou discorda fortemente e 26% concorda ou concorda fortemente. Além disso, os comentários sublinham que a língua não é uma razão para optar entre recursos impressos ou digitais: “a questão idiomática

é indiferente para a minha preferência”, “definitivamente existe uma diferença entre formato digital e impresso mas não é o idioma, “o idioma não me condiciona a leitura, quer seja em português ou noutra idioma prefiro o material impresso”.

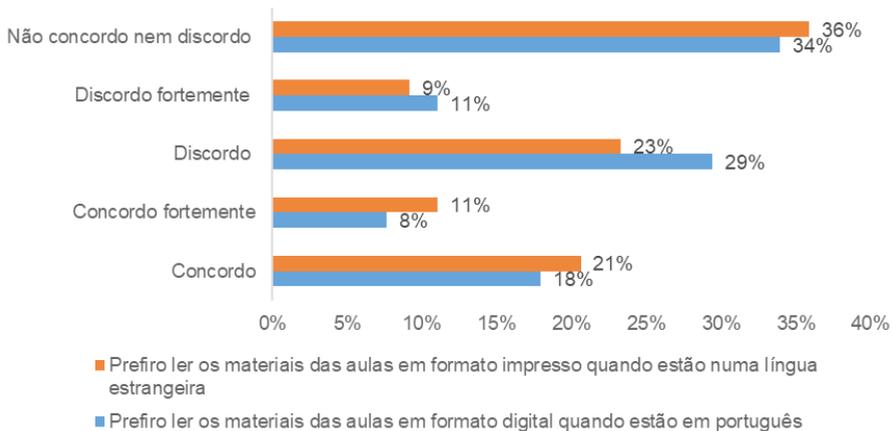


Gráfico 4: Influência da língua do documento na opção de impressão (Q14, Q15)

Esta opinião, de que a preferência relativa ao suporte de leitura não depende da língua do documento, é reforçada pelas respostas à pergunta 15. Com efeito, quando se pergunta se preferem ler os materiais das aulas em formato impresso quando estão numa língua estrangeira, os estudantes estão repartidos em três grupos quase iguais. Assim, 32% discorda ou discorda fortemente, 36% não concorda nem discorda e 32% concorda ou concorda fortemente. Face a estes resultados, a língua parece ser relevante para escolher o formato de leitura apenas para um terço dos estudantes. Note-se que os comentários também estão em sintonia com esta posição. De facto, os inquiridos referiram “em estrangeiro ou em português”, “discordo da preferência por línguas, pois tanto faz em português como em inglês”, “seja qual for a língua, prefiro impresso”, “não interessa a língua, é a mesma lógica”.

APROPRIAÇÃO DO TEXTO E APRENDIZAGEM

As práticas de apropriação do texto, através do sublinhar e do anotar ou da re-leitura, são essenciais para a aprendizagem, na medida em que suportam a assimilação de conhecimento explícito, transformando-o em

conhecimento tácito, interiorizado pelo sujeito nas suas estruturas cognitivas. A intensidade da concentração no decurso da leitura e a capacidade de memorização apontam no mesmo sentido.

Nestes pressupostos, as perguntas 7 e 11 incidiam sobre as práticas de sublinhar e anotar os materiais das aulas em suporte papel e em formato digital (Gráfico 5).

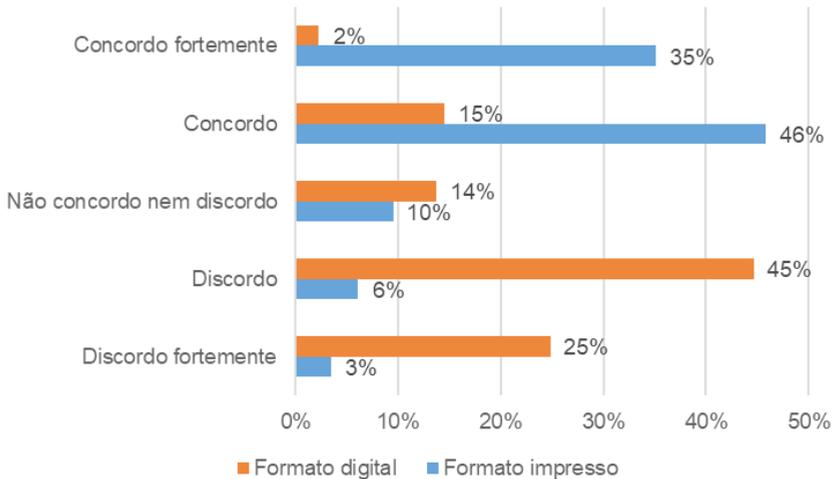


Gráfico 5: Práticas relativas ao sublinhar e anotar os materiais das aulas (Q7, Q11)

Verifica-se que uma percentagem elevada de alunos (81%) concorda ou concorda fortemente com a afirmação “costumo sublinhar e anotar os materiais das aulas em formato impresso”. Pelo contrário, apenas 17% referem que concordam ou concordam fortemente com o mesmo comportamento em relação ao suporte digital. De facto, a maioria respondeu que discordava fortemente ou não concordava com a afirmação “costumo sublinhar e anotar os materiais das aulas em formato digital”. Em relação ao hábito de sublinhar e anotar, constata-se que o formato tem uma grande influência e, apesar de os inquiridos serem de uma geração exposta muito precocemente aos dispositivos eletrónicos, os materiais impressos parecem ter um valor fundamental para a apropriação do texto e, conseqüentemente, para uma aprendizagem mais profunda.

Nos comentários, os alunos ilustram a importância que atribuem aos recursos impressos de modo bem explícito: “desta forma será mais fácil memorizar o que considero importante”, “sublinhar e anotar torna a

cimentação [sic] de ideias mais fácil”, “ajuda a resumir o que é mais relevante”, “para memorizar é mais fácil sublinhar e escrever notas nas folhas impressas”. Por outro lado, os alunos também explicam as razões que justificam o facto de não sublinharem nem anotarem os recursos eletrónico: “pessoalmente, não considero isso prático”, “pouco *software* para isso/pouco conhecido/técnica irrelevante”, “não tenho por hábito sublinhar quando é em formato digital. Já no impresso é ao contrário”, “só quem tiver *tablet* avançado é que eventualmente pode fazer anotações”.

Os alunos parecem valorizar o formato impresso porque é mais fácil para fazerem comentários ou sublinharem as ideias mais significativas do texto. A técnica é simples e não requer nenhum esforço ou tecnologia especial. Assim, de acordo com os comentários, o facto de o conteúdo estar em formato digital ou impresso determina a apropriação do texto, sendo que a apropriação física e intelectual ocorre melhor e mais profundamente com o último.

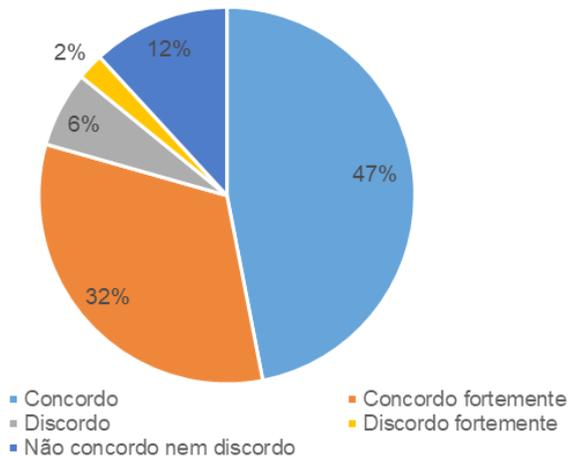


Gráfico 6: Conseguo concentrar-me melhor quando leio textos em versão impressa (Q12)

Esta apropriação “física” do texto, resultante das anotações e do sublinhar realizado pelos alunos, no formato papel, sustenta que a concentração também é mais intensa neste tipo de recurso. De acordo com os dados do Gráfico 6, quase um quinto (79%) concorda ou concorda fortemente com a opção “conseguo concentrar-me melhor quando leio textos em versão impressa”. O facto de apenas 12% escolher não concordar nem discordar

indica que a maioria dos alunos está ciente que o formato influencia o comportamento de leitura e que a leitura horizontal e sequencial, típica do formato impresso, influencia a sua capacidade de concentração. A dificuldade de concentração também pode ser explicada pelo facto de que, nos dispositivos eletrónicos, os alunos têm mais propensão para realizarem várias tarefas em simultâneo. Dedicando-se ao *multitasking*, os estudantes combinam a leitura de estudo com outras atividades, por exemplo, ouvir música, falar no *chat* ou fazerem leituras de lazer. Como observam Margolin et al. (2013), este tipo de distração pode influenciar a compreensão, reduzindo a capacidade de memorização, afetando negativamente a representação mental do texto. Ainda assim, nos comentários, alguns alunos sublinharam que têm a mesma capacidade para se concentrarem, apesar do formato: “tanto em versão impressa como digital, posso ter a mesma concentração” e “não é por uma questão de concentração, mas sim porque dá mais jeito para tirar apontamentos e sublinhar o mais importante”. Note-se que, nesta pergunta, apenas um aluno disse: “prefiro ler os textos em versão impressa para uma melhor compreensão e memorização” e outro afirmou “prefiro em versão impressa para ter um melhor manuseamento”.

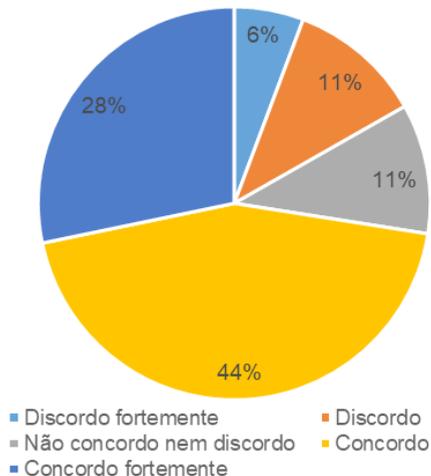


Gráfico 7: É mais provável eu rever os materiais das aulas (depois de os ter lido pelo menos uma vez) se estiverem em versão impressa (Q9)

Um sinal de apropriação do texto é a atitude de revisão, a capacidade de releitura, possibilitando novas formas de compreensão e de recordar.

Para a maioria dos alunos, o formato influencia essa relação pessoal com o texto, uma vez que 72% concorda ou concorda fortemente com a afirmação “é mais provável eu rever os materiais das aulas (depois de os ter lido pelo menos uma vez) se estiverem em versão impressa”. Apenas 17% declara discordar ou discordar fortemente da afirmação e 11% não concorda nem discorda. Uma das características mais importantes dos recursos digitais é o seu fácil acesso em quase todos os lugares, a qualquer momento, desde que se tenha o dispositivo adequado e acesso à internet. No entanto, isso não parece favorecer um acesso repetido aos materiais das aulas. Assim, a facilidade de acesso físico, potenciada pela tecnologia, não determina o acesso intelectual repetido, uma vez que o formato impresso é o preferido para uma leitura repetida. Estes dados são congruentes com o estudo de Ji et al. (2014), onde cerca de dois terços dos entrevistados declararam que imprimiam pelo menos alguns textos resultantes das suas pesquisas para ler, havendo um comportamento padrão de impressão para posterior leitura.

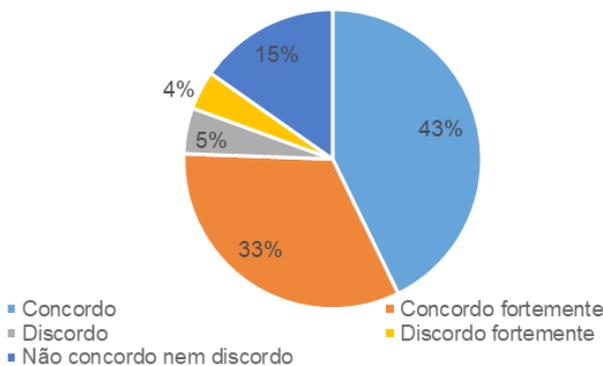


Gráfico 8: Memorizo melhor a informação dos materiais dados/recomendados pelos docentes nas aulas quando os leio em formato impresso (Q1)

Como evidencia o Gráfico 8, a percepção sobre a capacidade de memorizar também está relacionada com o formato dos materiais de estudos. Uma maioria significativa de estudantes sente que o suporte impresso é mais adequado para garantir a capacidade pessoal de memorização, uma vez que 76% concorda ou concorda fortemente com a afirmação “memorizo melhor a informação dos materiais dados/recomendados pelos docentes nas aulas quando os leio em formato impresso”. Por outro lado, apenas 9% discorda fortemente ou não concorda com a ideia e 15% não concorda nem discorda. A necessidade de fazer scroll no ecrã e a falta de marcadores

espaciais e temporais parecem tornar a memorização mais difícil. Assim, o formato dos documentos determina o nível de memorização, pois a leitura no ecrã do computador está associada à memória episódica e o papel desencadeia uma memória semântica (Mangen et al., 2013).

NOTAS FINAIS

Com base na análise das perceções e das preferências autorrelatadas dos estudantes relativamente às práticas de leitura e às preferências de formato, é possível identificar algumas tendências. Os estudantes do ensino superior não mostram uma preferência exclusiva por documentos digitais e imprimir os materiais de estudo é uma opção para uma grande parte deles, especialmente quando os textos são mais longos. Já o idioma do conteúdo não parece ter uma influencia determinante nessa preferência. Por seu lado, as práticas relativas ao sublinhar e ao fazer anotações estão mais associadas ao formato impresso. Além disso, os alunos sentem que se concentram melhor neste formato tradicional, o que também parece aumentar as atitudes de revisão e favorecer a memorização.

Mesmo que prefiram ler em formato impresso, os entrevistados parecem desejar usar uma combinação de recursos impressos e digitais. Assim, os formatos impresso e digital são complementares e as características de cada um melhoram o seu uso mútuo. Pensar que o formato digital simplesmente exclui a impressão é muito simplista. Como afirma Liu (2006), os utilizadores desejam um ambiente de informação híbrido, combinando o digital e o impresso, dando-lhes oportunidade de fazerem as suas opções de acordo com os fatores contextuais de cada momento. De acordo com Foasberg (2014), os estudantes consideram o ambiente digital especialmente adequado para leituras curtas, de índole não académica. Já para o contexto académico, os estudantes preferem imprimir os materiais porque há um envolvimento mais profundo com o texto. Ou seja, os alunos percebem os meios impressos como mais adequados para uma aprendizagem de sucesso. Os resultados desta pesquisa realizada em Portugal parecem ser congruentes com essas conclusões. Com efeito, os estudantes afirmam memorizar melhor a informação de materiais impressos, declaram rever com maior probabilidade materiais das aulas se forem impressos além de sentirem que se concentram melhor em textos impressos, tal como evidenciam os resultados apresentados. Além disso, os estudantes portugueses indicaram maioritariamente que quando um documento tem mais de sete páginas preferem lê-lo em papel.

Note-se, contudo, que neste estudo, não foi feita distinção entre os diferentes tipos de recursos digitais. Estes recursos tanto podem assumir a forma de texto linear, nomeadamente em formato PDF, ou serem de cariz dinâmico combinando texto, áudio, fotografia ou filme, permitindo ou não interação entre os utilizadores e conteúdo. Se os alunos preferem imprimir os materiais de estudo, isso pode significar que se aplica um padrão analógico no contexto digital. Esta questão poderá ser aprofundada em estudos futuros, especificando com mais detalhe as características do conteúdo digital, permitindo entender se a estrutura do conteúdo, no contexto educacional, influencia os comportamentos de leitura dos indivíduos. Portanto, verifica-se que as questões relacionadas com o uso de textos digitais, enquanto ferramentas educacionais, precisam de ser aprofundadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baron, N. S.; Calixte, R. M. & Havewala, M. (2017). The persistence of print among university students: an exploratory study. *Telematics and Informatics*, 34(5), 590-604.
- Chen, G.; Cheng, W.; Chang, T.-W.; Zheng, X. & Huang, R. (2014). A comparison of reading comprehension across paper, computer screens, and tablets: Does tablet familiarity matter? *Journal of Computers in Education*, 1(2-3), 213-225.
- Cherry, J. M. & Duff, W. M. (2002). Studying digital library users over time: A follow-up survey of early Canadiana online. *Information Research*, 7(2). Retirado de <http://www.informationr.net/ir/7-2/paper123.html>
- Foasberg, N. M. (2014). Student reading practices in print and electronic media. *College & Research Libraries*, 75(5), 705-723.
- Ji, S. W.; Michaels, S. & Waterman, D. (2014). Print vs. electronic readings in college courses: cost-efficiency and perceived learning. *Internet and Higher Education*, 21, 17-24.
- King, K. W. & Montgomery, C. H. (2002). After migration to an electronic journal collection: Impact on faculty and doctoral students. *D-Lib Magazine*, 8(12). Retirado de <http://www.dlib.org/dlib/december02/king/12king.html>
- Liu, Z. (2006). Print vs. electronic resources: a study of user perceptions, preferences, and use. *Information Processing and Management*, 42(2), 583-592.

- Mangen, A.; Walgermo, B. R. & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68.
- Margolin, S. J.; Driscoll, C.; Toland, M. J. & Kegler, J. L. (2013). E-readers, computer screens, or paper: does reading comprehension change across media platforms? *Applied Cognitive Psychology*, 27(4), 512-519.
- Mizrachi, D. (2014). Online or print: which do students prefer? In S. Kurbanoglu; S. Špiranec; E. Grassian; D. Mizrachi & R. Catts (Eds.), *Information literacy: lifelong learning and digital citizenship in the 21st century* (pp. 733-742). Heilderberg: Springer.
- Mizrachi, D. (2015). Undergraduates' academic reading format preferences and behaviors. *The Journal of Academic Librarianship*, 43(3), 301-311.
- Rockinson-Szapkiw, A. J.; Courduff, J.; Carter, K. & Bennett, D. (2013). Electronic versus traditional print textbooks: a comparison study on the influence of university students' learning. *Computers and Education*, 63, 259-266.
- Siegenthaler, E.; Wurtz, P.; Bergamin, P. & Groner, R. (2011). Comparing reading processes on e-ink displays and print. *Displays*, 32(5), 268-273.
- Woody, W. D.; Daniel, D. B. & Baker, C. A. (2010). E-books or textbooks: students prefer textbooks. *Computers and Education*, 55(3), 945-948.

Citação:

Terra, A. (2017). Comportamentos de leitura e compreensão de textos em suporte digital e impresso por parte de alunos do ensino superior. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 532-547). Braga: CECS.

MARIA MARGARIDA TOSCANO

maria.toscano@mail-rbe.org

REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES

REFLEXÕES SOBRE O ESPAÇO PÚBLICO

RESUMO

A narrativa habermasiana do espaço público foi elaborada nos anos 60, num contexto bem diferente daquele que suporta, em grande parte, os novos espaços públicos do séc. XXI: a tecnologia, a internet e as redes sociais. No entanto, alguns conceitos habermasianos – esfera pública e esfera privada, espaço público como espaço de argumentação – continuam a ser incontornáveis para pensarmos algumas das suas transformações estruturais na atualidade. Aliás, a alteração e diluição de fronteiras entre público/privado, e a transformação da esfera pública em esfera representativa e aclamativa são fenómenos cuja emergência Habermas já identificou em ligação, entre outros, com o declínio do capitalismo liberal e o desenvolvimento da comunicação de massas.

A desmaterialização, a crescente privatização de elementos públicos, a publicitação do privado, a fragmentação e a imediatez na comunicação não têm hoje precedentes e exigem novos conceitos, como defende Daniel Innerarity. Mas para quem não renuncia a um tipo ideal (no sentido de Max Weber) de espaço público como espaço de diálogo racional sobre o que é comum, como de resolução de conflitos e de diferenças, alguns elementos do pensamento de Habermas continuam essenciais.

A comunicação que nos propomos apresentar será uma breve reflexão crítica sobre a emergência e as alterações do espaço público moderno usando o modelo de Jürgen Habermas como ponto de partida e recorrendo, ainda, a algumas contribuições de autores cujo objeto são já os novos espaços públicos mediatizados do séc. XXI, como Daniel Innerarity e Byung-Chul Han, particularmente o primeiro. Propomo-nos igualmente chamar a atenção para a importância de, no âmbito da educação para os média e para a cidadania, não se perder de vista a ideia de espaço público como espaço de discussão racional. E, concomitantemente, para a importância de uma educação para a argumentação e a ética da discussão.

PALAVRAS-CHAVE

Público; privado; argumentação

A nosso ver, um dos autores incontornáveis para pensar o espaço público na perspectiva de um processo de debate dos cidadãos sobre as questões que os afetam, de resolução de diferendos e de formação de uma opinião pública crítica, um espaço público inseparável, pois, da democracia e do exercício da cidadania, é o sociólogo e filósofo alemão Jürgen Habermas.

Destacamos dois elementos estruturantes do espaço público burguês que, de acordo com o autor, se terá implementado na Europa ocidental durante os séculos XVII e XVIII:

- a distinção público/privado;
- a ideia de uma esfera pública onde os cidadãos faziam “uso público do raciocínio”.

A distinção público/privado é de inspiração grega pois terá sido ali que aquelas categorias surgiram pela primeira vez, como polos opostos mas interdependentes. Nas Cidades-estado onde a democracia nasceu e se desenvolveu, a vida social desenrolava-se em duas esferas distintas. A esfera pública, centrada na *ágora*, na praça pública, à qual só tinham acesso os homens livres, os cidadãos. Era nesta esfera que se decidiam assuntos coletivos da maior importância para os gregos, como os jogos ou a guerra e, sobretudo, que os cidadãos se empenhavam nas discussões relativas ao governo da cidade. Habermas considera que é o diálogo livre entre iguais o suporte desta esfera pública: “a esfera pública constitui-se no seio do diálogo” (Habermas, 1978, p. 15)¹.

Em contraponto com esta existia uma esfera privada centrada na economia doméstica e na casa, no *oikos* – era aí que as mulheres viviam e davam à luz, os escravos se dedicavam às tarefas produtivas e as crianças eram educadas. A casa constituía o domínio próprio de cada cidadão, em relação ao qual gozava de estatuto soberano. O *oikodespotes* detinha direitos de propriedade sobre a sua casa, sobre a família e os escravos, sobre o produto do trabalho destes últimos.

Esferas pública e privada são complementares. O que conferia a determinados gregos o estatuto de cidadãos, para além de serem homens livres, era a propriedade e a autoridade de que dispunham na esfera privada.

¹ Refiramos, a propósito da *ágora* como espaço de diálogo e discussão, que é justamente no apogeu da democracia ateniense, no século V a.C., que se situa o nascimento da retórica, a qual começou por ser utilizada em termos judiciais, para a resolução de conflitos ligados à propriedade de terras e se estendeu depois às deliberações sociais e políticas que se efetuavam na praça pública.

O estatuto de cidadão, condição de acesso à esfera pública “repousa sobre o estatuto de *oikodespotes*” (Habermas, 1978, p. 15). Era a independência e o poder proporcionados pela esfera privada que permitia aos cidadãos dedicarem-se, sem constrangimentos, à discussão e deliberação sobre a vida da cidade.

Na Idade Média, a esfera pública não constituirá propriamente um domínio social, oposto ao privado mas, sobretudo, uma esfera de representação do monarca e de altas personagens da nobreza e clero.

A evolução histórica que a Europa conheceu posteriormente, sobretudo em França e Inglaterra, levou a que no século XVIII, de acordo com a análise e paradigma habermasianos, encontremos novamente delimitados:

- um domínio público onde se encontram a Corte e destacado desta, num lugar proeminente, o Estado, isto é, a esfera do poder público.
- Um domínio privado que inclui: a família, esfera da intimidade e da interioridade, e a sociedade civil como esfera económica da produção e do trabalho.
- Uma esfera pública privada, isto é, pertencente às pessoas privadas, que se reunia nos salões, cafés e outras sociedades de convivência para discutir os bens culturais que, entretanto, surgiam nas salas de espetáculo, e também as atividades económicas de que eram protagonistas e que consideravam de foro privado. Os debates em torno do teatro, da poesia, da música e de outras manifestações artísticas e culturais deram origem a uma esfera pública literária. Das discussões que tinham por finalidade regulamentar as trocas económicas e o trabalho, limitar a ingerência do Estado Absolutista e reivindicar a sua submissão à opinião pública formada na discussão racional, nasceu a esfera pública política.

Formavam este público de pessoas privadas que se reuniam na esfera pública os detentores de bens económicos e/ou culturais que constituíam a burguesia em ascensão: comerciantes, banqueiros, donos de manufaturas e também grupos de letrados como juristas, médicos, padres, professores, editores, ... O capital económico e/ou cultural embora um fator de restrição no acesso ao espaço público, assegurava um relativo grau de independência e de igualdade entre todos e, desse modo, discussões em que a racionalidade dos argumentos seria o fator determinante. Uma imprensa então florescente, quer literária, quer política, alimentava e estendia os debates travados nas assembleias, fazendo sobressair outra característica deste público: a sua natureza de público de leitores.

Na perspectiva de Habermas, esta esfera pública burguesa acabou por se colocar em oposição direta ao poder através de um meio original e sem precedentes na História: o uso público do raciocínio (Habermas, 1978, p. 38). Trata-se de um conceito elaborado por Kant, o conceito de Publicidade, à luz do qual Habermas interpretou não só a formação como o posterior declínio do espaço público burguês.

No célebre *O que é o iluminismo?* e noutros textos de doutrina jurídica e política, Kant defende que a Publicidade, isto é, o uso público do raciocínio, é o único meio adequado à progressiva ilustração de indivíduos e nações e à instauração de uma ordem social justa. “*Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento!” (Kant, 1988, p. 11). Esta é a divisa maior da *Aufklärung*, segundo o autor, e o passo primordial para que o homem possa libertar-se de prescrições ou tutelas alheias.

A falta de decisão e coragem para pensarem por si próprios, a preguiça e a cobardia arrastam pela vida inteira uma multidão de espíritos a manterem-se sob dependência alheia, delegando num tutor, num médico, num livro, a função de julgarem e opinarem em seu lugar. Torna-se difícil a estes indivíduos, solitariamente, eximirem-se a esse estado de menoridade. É contudo possível criar um público que no seu seio promova e ascenda às Luzes tendo como arautos aqueles que já chegaram ao pleno e livre exercício da sua razão.

Segundo Kant, uma condição se revela essencial para a constituição desse público e a sua progressiva Ilustração: a liberdade de raciocinar publicamente. A publicidade, enquanto princípio que permite pensar por si mesmo e pensar em voz alta representa o método próprio da *Aufklärung* e a condição de possibilidade para que todos os indivíduos possam ultrapassar a sua menoridade. Conceptualmente, a publicidade funda-se na distinção entre uso público e uso privado da razão. Por uso público da razão entende Kant (1988, p. 13) “aquele que qualquer um, enquanto erudito, dela faz perante o grande público do mundo letrado”. Inversamente, o uso privado do raciocínio é aquele “que alguém pode fazer da sua razão num certo cargo público ou função a ele confiado” (Kant, 1988, p. 13).

O que significa esta distinção? Por um lado, temos os contextos de trabalho e ação onde, incumbidos de determinadas tarefas e papéis, os cidadãos se devem orientar segundo normas exteriormente prescritas, como se estas fossem o resultado de um acordo prévio. Por outro, temos contextos de discurso e comunicação – na perspectiva de Kant representados pelo mundo da sociabilidade culta e letrada dos salões, das academias e de outros círculos de eruditos – nos quais, assumindo-se como sujeitos

de raciocínio e de discurso, é não só possível mas desejável que todos os indivíduos substituam a situação de tutela pela de liberdade. Diz-nos Kant que mesmo o venerável clérigo que no exercício do seu ministério em nada pode deixar de subscrever a regulamentação da Igreja, mesmo esse, no seio do público letrado, “goza de uma liberdade ilimitada de se servir da própria razão e de falar em nome próprio” (Kant, 1988, p. 15).

Na perspetiva de Habermas, a esfera pública burguesa terá sido o que historicamente mais se aproximou duma esfera pública ilustrada onde um grupo de atores sociais com determinadas características – a propriedade e/ou a cultura – se dedicou à discussão racional das questões de ordem prática, cultural e política que os afetavam, acabando por subverter a própria dominação política e erigir-se em instância de racionalização e legitimação do poder, dando origem aos regimes parlamentares.

Não obstante algumas das críticas apontadas ao modelo e narrativa habermasianos, uma das quais precisamente a idealização das condições históricas e sociológicas da esfera pública burguesa e do modelo de comunicação racional pressuposto², a distinção público/privado e o princípio da Publicidade vão permitir ao autor uma análise das transformações estruturais do espaço público até cerca de meados do século XX, que continua a ser-nos útil para o diagnóstico da atualidade. Efetivamente, encarados como uma ficção operativa, como diria Niklas Luhmann, permitem-nos seguir o movimento de diluição de fronteiras entre público e privado e a dissolução do debate público, que não parou de crescer até à atualidade, na imediatez e superficialidade da comunicação, sendo as redes sociais o melhor exemplo disso.

De acordo com Habermas, a transformação estrutural do espaço público burguês que terá ocorrido entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX – entre outros, com a passagem do capitalismo liberal para o capitalismo industrial e financeiro, um Estado que assumiu crescentes funções sociais, a extensão do público alfabetizado, os meios de comunicação audiovisuais e a cultura de massas – traduziu-se, justamente, pela interpenetração entre domínios público e privado e pela subversão do princípio da Publicidade.

O espaço público converteu-se numa esfera de publicitação do privado: das pessoas privadas, da vida privada, de interesses privados. Inclusive no domínio da política, mais do que as diferentes opções ideológicas e a

² No prefácio à reedição de 1992, Habermas tentou responder às críticas de idealização e universalização da esfera pública burguesa assim como a outras fragilidades que apontadas ao seu modelo e narrativa de espaço público.

sua discussão, o que passa a dominar é a imagem dos políticos. A esfera privada fica confinada à família, à esfera da intimidade mas, mesmo esta, perde a sua natureza estritamente privada. Habermas fala-nos duma intimidade de projetores ou duma intimidade de segunda ordem para referir o movimento de desinteriorização e publicitação de que a esfera íntima se tornou objeto.

A Publicidade perde o seu carácter crítico e de racionalização das questões sociais e políticas para se tornar sobretudo um meio de criar adesão ao que é publicitado, isto é, uma publicidade demonstrativa visando conferir prestígio e aceitação às ideias e produtos publicamente divulgados, aproximando-se de uma técnica de comunicação persuasiva tal como a entendemos hoje. Deste modo, em vez duma opinião pública elaborada e negociada através de discussões racionais, fruto do uso público do raciocínio, vamos encontrar uma multiplicidade de opiniões particulares, muitas vezes contraditórias. E no lugar de um público de leitores cujos debates estimulavam a formação de uma opinião refletida e crítica sobre os bens culturais e o exercício do poder, encontramos maioritariamente, na perspectiva de Habermas, um público acrítico de consumidores³.

Originalmente publicada em 1962⁴, a narrativa de Habermas sobre a formação e declínio do espaço público moderno é ainda alheia às profundas transformações que as tecnologias de informação e comunicação introduziram nas sociedades e no espaço público contemporâneo: a sua mediatização e virtualização crescentes. No entanto, desde o início do espaço público burguês que estamos perante uma conceção de espaço público que transcende os lugares físicos e assume as características imateriais e mutáveis ligadas à discussão entre cidadãos. Quando Habermas afirma que uma imprensa literária e política efervescente acompanhava e estimulava as discussões e o pensamento crítico que surgiam nos salões, cafés e outras instituições da esfera pública burguesa, podemos ver aí um primeiro sinal de virtualização, no sentido em que o espaço público não se confinava aos locais físicos de encontro e interação social. Mas é com os meios de comunicação eletrónicos do século XX – rádio, cinema, televisão... – e, sobretudo, com o desenvolvimento da internet sem fios e das tecnologias móveis do século XXI, que a mediatização e virtualização se completam.

³ A posição de Habermas em relação à cultura de massas é muito influenciada pela crítica radical às indústrias culturais e aos meios e cultura de massas herdada da Escola de Frankfurt.

⁴ Título original: *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Foi traduzido em inglês por *The structural transformation of the public sphere* e em francês por *L'espace public: archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*.

Atualmente, o espaço público, isto é, o espaço de comunicação e eventual debate entre cidadãos sobre as questões que os interessam, joga-se fundamentalmente no universo virtual criado pela internet, onde as redes sociais tipo Facebook, Twitter, Instagram, YouTube têm tido um crescimento vertiginoso, com efeitos sociais e políticos significativos (primavera árabe, eleição de Trump, pós-verdade, ...) mas cuja interpretação e consequências globais, de tão recentes, ainda não são bem conhecidas.

Um dos autores que mais se tem dedicado a analisar o novo espaço público, expressão que dá mesmo título a uma das suas obras, é Daniel Innerarity, autor cuja conceção e preocupações não estão muito longe, a nosso ver, de alguns aspetos salientados por Habermas.

Innerarity considera o espaço público como espaço de mediação fundamental às sociedades democráticas e o meio privilegiado para ultrapassar a tendência instalada de encarar a política como mera gestão e negociação de interesses. O espaço público deve ser um espaço reflexivo e de deliberação dos cidadãos onde se identificam problemas que dizem respeito a todos, se discutem diferenças e conflitos, se constroem sentidos comuns e se adotam soluções coletivas. Nas suas palavras,

o espaço público é um lugar onde os problemas são assinalados e interpretados, onde as tensões são experimentadas e o conflito se converte em debate, onde é encenada a problematização da vida social. A ideia de espaço público reúne a totalidade dos processos de configuração da opinião e vontade coletivas. (Innerarity, 2006, p. 10)

As mudanças que se verificam nas sociedades contemporâneas impõem, no entanto, a revisão do conceito, uma revisão que conduza a uma reconfiguração do próprio espaço público no sentido acima definido. Salientamos algumas das alterações identificadas por Innerarity.

Em primeiro lugar, acentuou-se a indefinição de fronteiras entre o público e o privado já anteriormente assinalada por Habermas (e vários outros autores como Arendt, Sennett, Giddens, para citar apenas alguns dos mais conhecidos). A tradicional distinção público/privado é de tal modo precária que Innerarity pergunta se não se tornou mesmo “imprestável, sem que seja muito claro o que deveria ocupar o seu lugar” (Innerarity, 2006, p. 11).

Acrescentemos apenas ao já referido anteriormente, do lado do público, a privatização de determinados serviços – comunicação, saúde, transportes, ... – que, no início da modernidade, tinham passado para a esfera do Estado. Do lado do privado, a intensidade com que os problemas tradicionalmente encarados como subjetivos e privados – relações íntimas

e sentimentais, afetos e preferências várias, crenças religiosas, questões ligadas à identidade e à sexualidade... – “irrompem na cena pública com toda a sua força e imediatez” (Innerarity, 2006, p. 33) convertendo-se, por vezes, em grandes problemas políticos mobilizadores da atenção e da opinião dos cidadãos como as chamadas questões fraturantes (homossexualidade, aborto, eutanásia, ...).

De acordo com Innerarity, o movimento correlativo de

privatização do público e de politização do privado não significa o colapso dos dois domínios ou que a delimitação entre um e outro não seja necessária: uma coisa é ser insustentável a distinção clássica, liberal, do público e do privado; outra é que essa diferença tenha de ser radicalmente suprimida. (Innerarity, 2006, p. 38)

Efetivamente, é nessa distância que se jogam os limites entre a liberdade individual e a ordem social, entre o que devemos proteger da interferência dos vizinhos, da sociedade ou do Estado e aquilo que é importante considerar como coletivo e manter sob escrutínio público. Innerarity oferece-nos, a propósito desta distinção, a seguinte definição de esfera privada:

aquilo que é especialmente protegido quando cada um é exonerado da obrigação de justificar a todo o momento as suas ações, de assumir como suas as razões dominantes ou – noutra perspectiva – quando o que deve ser justificado é a interferência (do estado ou da comunidade) na identidade da pessoa. Innerarity, 2006, p. 37

A necessidade de manter um reduto de autêntica intimidade e de liberdade privada, assim como a importância de manter os problemas sociais como comuns e sujeitos à deliberação dos atores sociais implica a delimitação política das fronteiras entre público e privado, uma delimitação necessariamente complexa, fluida e negociável, a rever em função do contexto histórico.

Um segundo aspeto a ter em conta na redefinição e reconfiguração do espaço público são as transformações provocadas pelas tecnologias de informação e comunicação já referidas, particularmente pela internet. A vida quotidiana, pessoal e profissional, foi invadida por múltiplos dispositivos móveis – portáteis, *smartphones*, *tablets*... – e redes de comunicação com os quais passamos uma parte significativa do dia a interagir. Vivemos imersos no que Manuel Castells (2003a, 2003b) designa por *cultura da virtualidade real*, uma cultura produzida e difundida através dos média, quer

os tradicionais, quer os novos média. Consequentemente, há uma transição permanente do espaço-tempo ligado aos lugares onde habitamos, trabalhamos e amamos e às relações face a face, para o espaço-tempo abstrato dos média e da cultura da virtualidade. Há uma combinação permanente da sociabilidade presencial, direta, com uma sociabilidade virtual, feita através das mais diversas redes sociais.

O universo de fluxos, de comunicação e de interação suportado pelos média, ainda que fragmentado em redes e comunidades virtuais muito heterogêneas, ultrapassa as fronteiras das nações e forma um espaço à escala global onde o público engloba, na definição de Jean-Marc Ferry (1992, pp. 19-20), “todos os que são capazes de perceber e compreender as mensagens difundidas pelo mundo”.

Desterritorializado, aberto, fluido, sofrendo de desregulamentação, o espaço público global é particularmente vulnerável às “convocações sentimentais” (Innerarity, 2006, p. 39). Terrorismo, catástrofes naturais, tragédias pessoais e sociais apresentados segundo a agenda e a lógica de espetacularidade própria dos média, são capazes de provocar ondas globais de “eletricidade sentimental”, na expressão de Innerarity (2006, 40) tão ruidosas quanto súbitas e efêmeras. O que significa que o espaço dos média se tornou, por excelência, um espaço emocional. As “tempestades mediáticas de indignação e de injúrias” de que nos fala Byung-Chul Han (2016, p. 15) e de que certos comentários que encontramos em páginas de jornais não moderadas constituem um parente pobre, são outro exemplo dessa comunicação imediatista, pouco informada, sem distância nem *logos*. Na ausência de processos de mediação e articulação políticas para orientar a energia e os sentimentos coletivos em função de objetivos e ações partilhados em conjunto, “a desregulação emocional parece correr em paralelo com os processos similares da economia globalizada, uma e outros reproduzindo a mesma carência de mundo comum (Innerarity, 2006, p. 41). Num contexto público em que “o acontecimento está acima do argumento, o espetáculo acima do debate, a dramaturgia acima da comunicação, a imagem acima da palavra” (Innerarity, 2006, p. 41), e em sociedades onde a política se reduz a uma atividade estratégica em que os atores sociais raramente são chamados a participar, não existe *mundo comum*.

O movimento geral de privatização, a globalização e a desregulamentação, o predomínio de políticas centradas na gestão de interesses e clientelas particulares, uma visão da sociedade como conjunto atomizado ou mero agregado de indivíduos, conduziram à desvalorização do público, à erosão do sentido coletivo ou, nas expressões de outros autores citados

por Innerarity, (2006, p. 19), às “patologias da despertença”. Na perspectiva do autor, é à política que cabe a função “de recriar o vínculo social e estabelecer significações comuns” (Innerarity, 2006, p. 20). Mas isso não é possível sem um espaço público, politicamente articulado, onde opiniões e interesses em conflito sejam debatidos e dirimidos, onde se estabeleçam mediações que produzam horizontes comuns de sentido e de ação. O espaço público é a instância onde se transformam, por processos comunicativos, as opiniões elaboradas individualmente.

Como essa função de mediação está ausente do espaço público atual, é esse o desafio maior que se coloca à sua renovação. Innerarity defende que necessitamos de um conceito normativo, isto é, de um conceito que não se limite a descrever mas que prescreva e oriente as práticas comunicacionais, a ação e a cultura políticas. Da sua reflexão crítica destacamos esta ideia essencial: a de introduzir reflexividade e racionalidade no espaço público através de processos discursivos.

O multiculturalismo, a diversidade de perspectivas quer do ponto de vista coletivo, quer individual, a liquidez de valores e normas, são traços complexos das nossas sociedades que obrigam à consciência do caráter relativo e contingente de representações e opiniões e tornam particularmente importante a relação com a diferença e com o outro. “A multiplicação de possibilidades de observação nas sociedades modernas implica que nenhuma delas se pode apresentar perante as outras como especialmente legitimada ou válida em exclusivo”, diz-nos Innerarity (2006, p. 149). O mesmo se poderá dizer dos atores sociais no espaço público: o fundamental é que não partam de posições fixas e surdas à diferença, que não considerem o seu ponto de vista unilateral validado *a priori* mas que, pelo contrário, aceitem que seja modificável através da argumentação.

Esta ideia faz-nos regressar a Habermas e à ética da discussão que este propõe. Segundo este autor, para que uma discussão possa desenrolar-se de forma racional, atendendo apenas à força dos melhores argumentos, é necessário pressupormos o que ele chama de *situação comunicativa ideal*. Não se trata de uma situação empírica mas de um ideal normativo para orientar as condições concretas de reflexão e discussão, de forma a garantir um contexto onde haja uma relação de igualdade e simetria entre os participantes, todos tenham as mesmas possibilidades de criticar ou defender as opiniões e interesses em discussão, e sejam afastados os fatores extrínsecos que ponham em causa a procura autêntica e cooperativa de consensos. Esse ideal orientador implica, de acordo com Habermas, que os participantes sigam alguns princípios de natureza ética.

Em primeiro lugar, não podem deixar de considerar as suas opiniões e interesses como hipotéticos e criticáveis, cuja validade terá de ser estabelecida de forma argumentativa e intersubjectiva. O que constitui precisamente o oposto de qualquer tentativa de imposição dogmática e unilateral de um dado ponto de vista, interesse ou opinião.

Consequentemente, os interlocutores não podem furtar-se à discussão; o dever de argumentar é o segundo princípio a seguir numa situação de comunicação. Para Habermas, a discussão tem por finalidade obter acordos racionalmente motivados.

Em terceiro lugar, Habermas defende que o princípio de universalização deve nortear a discussão, o que é talvez a ideia mais problemática desta ética comunicacional. A pluralidade e a diversidade são hoje a norma das sociedades pós-modernas, não a universalidade. Pelo que será preferível falarmos, como Innerarity, na importância da discussão não excluir o diferente e o estranho, na perspectiva de que atender e integrar pontos de vista heterogéneos equivale a ganhos de informação, de racionalidade e, até, de sentido comum. Citando o autor: “um conceito adequado de racionalidade adequado às circunstâncias policontextuais surge quando se põe à prova o modo como os sistemas sociais reagem à sua diferença, com o que não são eles, o seu meio” (Innerarity, 2006, p. 157).

Transitando para o domínio da educação, em particular da educação para os média, será sempre importante acentuar que, mais do que educação para a tecnologia, se trata sobretudo de educação para a cidadania e para o espaço público. Nessa perspectiva, cremos que a lógica e a argumentação não deviam estar confinadas à disciplina de filosofia, no ensino secundário, como aprendizagem sobretudo de carácter lógico-formal. Efetivamente, para além de formar para o pensamento lógico e racional, o exercício da argumentação, enquanto exercício dialógico, obriga os interlocutores a ter em conta a perspectiva do interlocutor, obriga-os a *pensar colocando-se no lugar do outro* como diria Kant, e a um debate fundado em razões. Nessa medida constitui um método, por excelência, para o tratamento reflexivo das diferenças e a solução pacífica de conflitos. Por isso, cremos que lhe devia ser dada maior importância nos currículos escolares e, previamente, no currículo de formação de professores. Para além disso, cremos que a escola e a sala de aula deviam funcionar, em momentos determinados onde existe liberdade de escolha de professores e alunos, como pequenos espaços públicos de discussão e deliberação. Neste caso, com “tanta cooperação quanto possível e tanta hierarquia quanta necessária” (Innerarity, 2006, p. 250).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Byung-Chul, H. (2016). *No exame*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Castells, M. (2003a). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - Volume I: A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2003b). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - Volume II: O Poder da Identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferry, J.-M. (1992). Las transformationes de la publicidad política. In J.-M. Ferry & D. Wolton, *El nuevo espacio publico* (pp. 14-27). Barcelona: Gedisa. Retirado de <https://comycult.files.wordpress.com/2016/05/ferry-transformaciones-en-la-publicidad-polc3adtica.pdf>
- Habermas, J. (1978). *L' espace public: archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Paris: Payot.
- Innerarity, D. (2006). *O novo espaço público*. Lisboa: Teorema.
- Kant, I. (1988). *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70.

Citação:

Toscano, M. M. (2017). Reflexões sobre o espaço público. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 548-559). Braga: CECS.

LAURA TRIVIÑO CABRERA

laura.trivino@uma.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

COEDUCACIÓN AUDIOVISUAL PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DEL VIDEOCLIP COMO TEXTO MEDIÁTICO

RESUMEN

Introducción. Este trabajo muestra cómo los vídeos musicales son un recurso didáctico pertinente en la adquisición de competencias audiovisuales para la formación del profesorado desde un enfoque de género. Método. El objetivo principal es proporcionar un instrumento para analizar estos textos audiovisuales mediáticos, tanto en su dimensión escrita como visual. Dicho instrumento está basado en los interrogantes estipulados por la Unesco (2011). Resultados. Se han analizado las respuestas al cuestionario cualitativamente a partir de los resultados obtenidos por alumnado del Máster en Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato en la especialidad de Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga. El videoclip elegido fue *Formation* (Beyoncé, 2016), MTV Video Music Awards, de Beyoncé. Conclusiones. Se desprende la necesidad de incluir cuestiones relacionadas con los estereotipos culturales, sociales y de género; y el papel de la ciudadanía como consumidora.

PALABRAS CLAVE

Coeducación audiovisual; cultura popular; educación ciudadana; formación del profesorado; alfabetización mediática

LA RECEPCIÓN DE LA POSTMODERNIDAD EN LA FORMACIÓN CIUDADANA DEL PROFESORADO

El problema presentado parte de nuestra experiencia docente tras observar el desconocimiento, entre el alumnado del Grado de Maestra/o en Educación Primaria, sobre cuestiones de género, generándose prejuicios que continuarían consolidando la cultura patriarcal entre el futuro profesorado. Impartir *Didáctica de las Ciencias Sociales y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, nos acercó a una realidad que creíamos que

habría, si no del todo superada, al menos, en parte eliminada. Alumnado que se muestra reticente a abordar cuestiones feministas en clase o profesorado en formación que se declara en contra del feminismo, suponiendo erróneamente que este movimiento promueve la superioridad de las mujeres sobre los hombres.

Estábamos ante una involución en el fomento de una educación igualitaria. La malinterpretación del movimiento feminista en los medios de comunicación no hacía más que posicionar en contra a una juventud, que establecía una contra-reivindicación de una igualdad malentendida. El problema reside en que la juventud se acomoda en esa “igualdad real”. Prefieren creer que si hoy día en esta sociedad occidental, son ciudadanas con los mismos derechos y deberes que los hombres; no existe necesidad alguna de reivindicar algo que no ven, que no perciben; siendo más bien ésta una tarea de mujeres no occidentales, conformándose una actitud etnocéntrica.

Es necesaria una formación del profesorado centrada en la enseñanza de la historia presente, como sujeto de la sociedad hipermoderna que fomenta valores impuestos por una estética del consumo (Lipovetsky & Serroy, 2015, pp. 26-27), puesto que si el alumnado comprende la complejidad de su mundo será más tolerante y empático.

LAS REPRESENTACIONES DE GÉNERO EN LOS VÍDEOS MUSICALES COMO TEMA CONTROVERSIAL. HACIA UNA COEDUCACIÓN DE LA MIRADA PARA LA CIUDADANÍA

La educación debe convertirse en un instrumento que ayude a meditar concienzudamente sobre esa industria cultural de masas. Es por ello que los videoclips, se convierten en un recurso didáctico generador de múltiples posibilidades para abordar en la formación inicial del profesorado. Siguiendo a María Acaso, nos decantamos por el empleo de la cultura visual, como contenido vital, definido como “el seleccionado por el docente teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes” (Acaso, 2009, pp. 210-212).

Si realmente los medios audiovisuales influían tanto en el alumnado, ¿por qué no intentar que fuera el propio ámbito audiovisual el que hiciera deconstruir la imagen que ellos mismos habían forjado sobre la situación discriminatoria por razón de género? Por tanto, nuestro punto de partida, será orientar la formación del profesorado hacia la alfabetización mediática e informacional (AMI), desarrollar una serie de competencias básicas en comunicación audiovisual que hasta el momento, no habían sido

contempladas “ni en el sistema educativo ni las asociaciones cívicas, o los propios medios” (Aguaded & Pérez, 2012, p. 25).

Estamos ante un alumnado que consume cultura audiovisual pero no reflexiona sobre ésta. Es por ello que la educación debe conseguir promover entendimiento crítico sobre el “fenómeno social”. Así pues, la AMI tiene como objetivo: “empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas” (Unesco, 2011, p. 16).

Pese a que uno de nuestro propósito la AMI, manifestamos nuestro interés por la “coeducación audiovisual”, “dada la importancia de la construcción de identidad de género como parte de cada sujeto, la educación audiovisual habrá de ser una co-educación audiovisual, se tratará pues de coeducar la mirada” (Belmonte Arocha, 2014, pp. 115-116).

MATERIAL Y MÉTODOS. EL VIDEOCLIP MUSICAL COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA GENERAR COMPETENCIAS CIUDADANAS EN COEDUCACIÓN AUDIOVISUAL

Para la adquisición de competencias audiovisuales y críticas por parte del profesorado en formación, diseñamos estrategias didácticas desde una metodología mayéutica; para que fuera el propio alumnado quien llegase a la problemática por sí mismo. Si la estética había forjado una determinada moral que exaltaba la individualidad, el hedonismo, el sexismo, la violencia, la ley del agrado (Valcárcel, 2010) por parte de las mujeres...; habría que replantearse cómo esa misma estética podía ser descubierta y sustituir esa moral por una ética que condujera a crear una ciudadanía reflexiva y crítica. Estamos ante la aplicación de la “didáctica de la sospecha” (Acaso, 2009). El videoclip puede entrenarnos en la sospecha en los siguientes aspectos:

- publicidad: el fin del videoclip es la promoción del disco de un/a cantante; por tanto, la publicidad juega un papel trascendental en la promoción de determinados roles, estereotipos, contravalores y valores en la sociedad;
- moda: las/os cantantes pop ejercen una enorme influencia entre la juventud; creando estilos de vida;
- arte: el videoclip es un formato audiovisual considerado expresión artística.

Uniendo estos tres aspectos, tenemos como resultado el capitalismo “transestético”, donde “los productos de gran consumo se confunden con la moda, la moda imita al arte, la publicidad reivindica la creatividad artística y el arte se relaciona con el producto de moda y de lujo” (Lipovetsky & Serroy, 2015, pp. 63-64)

PROPUESTA DE ANÁLISIS DEL TEXTO AUDIOVISUAL

Pese a no existir líneas de investigación que hayan profundizado ampliamente en los videoclips como herramienta educativa, debemos exponer que tendremos como base la unidad didáctica propuesta por la Unesco titulada “Videos Musicales y su representación” (2011, pp. 99-100) para el desarrollo de la AMI del profesorado en formación inicial y generar cinco competencias: comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consciencia cultural y ciudadanía.

El problema sigue siendo la inexistencia de un prototipo de análisis del videoclip desde la óptica feminista que agrupase la mayoría de los aspectos que llevan siendo contemplados por los distintos estudios que estaban siendo abordados. Kaplan (1987) llegó a determinar una primera clasificación en la que uno de los puntos clave eran las identidades de género. Lewis (1990), fijó por un lado, los “signos de acceso” que implican la visibilidad de las mujeres en espacios públicos excluidos para las mujeres y atribuidos a los hombres; y por otro lado, los “signos de descubrimiento”, la representación visual de las tradicionales actividades y espacios atribuidos a las mujeres.

En cuanto a la procedencia, elegimos videoclips pop producidos fundamentalmente en Estados Unidos por ser la potencia hegemónica, creadora y reflejo de la sociedad hipermoderna exportadora del “pensamiento único”.

Hoy en día, habría que hablar de su gran influencia cuantificada a través del contador de visitas a los videoclips albergados en YouTube. Ante el descenso de ventas de discos, la “visualidad de la música” es el medidor del éxito y de la influencia de los y las artistas pop. Hasta tal punto es influyente el videoclip que las letras de las canciones quedan en un segundo plano. Por tanto, en mayor medida, una determinada canción dependerá de su proyección audiovisual para llegar a ser un “hit”.

PROPUESTAS DE ANÁLISIS DE TEXTO AUDIOVISUAL PARA GENERAR COMPETENCIAS MEDIÁTICAS

Nos propusimos indagar sobre cómo podríamos desarrollar un cuestionario abierto de análisis de los vídeos musicales desde un enfoque de género. Para ello, nos basamos en las preguntas recomendadas por la Guía *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores* de la Unesco (2011), sobre “Vídeos musicales y su representación”:

Interrogante 1 (I1): ¿Presenta el vídeo las creencias de un grupo particular?
Interrogante 2 (I2): Describa las representaciones de hombres en el vídeo.
Interrogante 3 (I3): Describa las representaciones de mujeres en el vídeo.
Interrogante 4 (I4): ¿Quién está en la posición de poder?
Interrogante 5 (I5): ¿El vídeo excluye a algún grupo de personas o a sus creencias?
Interrogante 6 (I6): ¿Qué definiciones de felicidad, éxito o moralidad están implícitas?
Interrogante 7 (I7): Determine cuál es la audiencia seleccionada.

Tabla 1: Vídeos musicales y su representación
Fuente: Unesco, 2011, pp. 99-102

Decidimos elegir el videoclip de Beyoncé, titulado *Formation* (Beyoncé, 2016), elegido Premio al Mejor Vídeo del Año en los MTV Video Music Awards (29/08/2016), por tres razones fundamentales. Beyoncé es una de las cantantes más influyentes del mundo (Sandberg, 2014) y *Formation* había sido estrenado una semana antes de su proyección en clase (17/02/2016). Así que contábamos con un alumnado apenas contaminado mediáticamente por los respectivos análisis que hubieran hecho los medios de comunicación. Por último, este vídeo abordaba temáticas de plena actualidad. Las fases de análisis de este texto visual se desarrollaron en el aula TIC y fueron las siguientes:

1. Proyección de la letra de la canción de Beyoncé en la pizarra digital, traducida al español, sin especificar qué tipo de texto era ni a quién pertenecía. El alumnado debía leer el texto escrito, y una vez finalizada su lectura, manifestar en el foro de debate del campus virtual de la asignatura, qué tipo de texto podía ser, cuál era su temática y a quién podría pertenecer. Competencia generada: comprensión.
2. Visualización del videoclip sin sonido, eliminando la música y la letra. De este modo, conseguimos que el alumnado solo prestara atención

a la imagen y no se distrajera con el ritmo musical. Tras esta primera visualización, el alumnado debía completar el cuestionario de la Unesco (2011). Competencias generadas: Comprensión, consciencia cultural y ciudadanía.

3. Grupo de discusión semidirigido tras la realización del cuestionario, entregado de forma anónima e indicando género y edad. Competencia generada: pensamiento crítico.

PARTICIPANTES

Dado que queríamos conocer la utilidad y las limitaciones de dicho cuestionario, decidimos hacer una prueba con el grupo J del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, en la especialidad de Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga, concretamente, en la asignatura de Diseño y Programación de Actividades Formativas, conformado por 28 estudiantes, 14 alumnas y de 14 alumnos de edades comprendidas entre los 23 y los 27 años.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los análisis y los resultados aquí descritos intentan plantear a la comunidad científica las posibilidades del empleo de los vídeos musicales para alfabetizar mediáticamente al profesorado en formación. En primer lugar, el vídeo musical es una llamada de atención a la reivindicación y la defensa de la cultura afroamericana, ante la problemática acontecida en Estados Unidos como es el enfrentamiento entre las fuerzas del orden y la población afroamericana que denuncia agresiones y asesinatos injustos por parte de policías; quienes justifican sus actos, amparándose en los supuestos actos delictivos de dicho colectivo, fundamentalmente por parte de jóvenes. No obstante, tal y como puede verse en el histograma sobre el I1, los alumnos se inclinaron más a pensar que el vídeo presentaba el dominio afroamericano; mientras que las alumnas manifestaron el enaltecimiento de la identidad afroamericana, a través de los estereotipos.

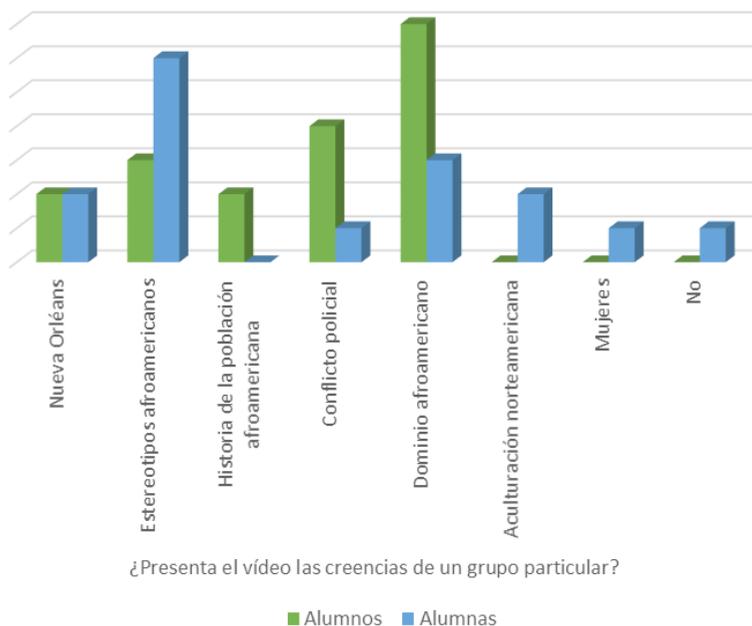


Gráfico 1: interrogante 1

Otra lectura no menos importante, es un recordatorio sobre la situación que está viviendo Nueva Orleans, “What happened after New Orleans?” (Beyoncé, 2016), a raíz de la catástrofe del huracán Katrina en agosto de 2005, causando la muerte de miles de personas y el desplazamiento de población afroamericana. Es por ello que las primeras imágenes que se observan en el vídeo musical reflejan la situación de dicho lugar, las casas sumergidas en el agua y la aparición de Beyoncé, Sentada sobre un vehículo policial flotando en el agua. Un inicio que está relacionado con su final, cuando dicho coche se va hundiendo con Beyoncé tumbada sobre su techo. Sin embargo, este hecho es uno de los menos resaltados por el alumnado, tan sólo un estudiante hará alusión a la catástrofe vivida en Nueva Orleáns, explicando en el 16, que el vídeo ofrece una visión pesimista sobre la posible recuperación de esa zona dado el sumergimiento de Beyoncé en la escena final.

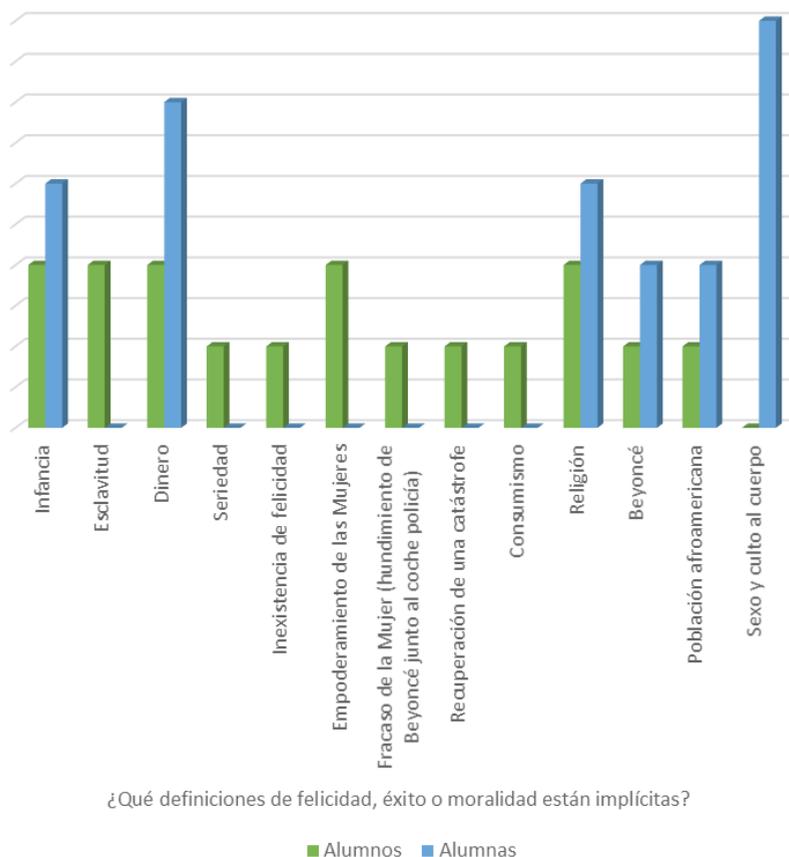


Gráfico 2: interrogante 6

En el vídeo, no se observa una denuncia hacia la discriminación de la población afroamericana estadounidense, sino una reivindicación del “yo”, el orgullo y una llamada al empoderamiento negro que cuenta con tradición atrás relevante para la historia estadounidense (“You might just be a black Bill Gates in the making, cause I slay”). De ahí, que en todo el vídeo musical no aparezca ni un solo hombre ni una sola mujer blancos/as, salvo en la escena en la que un niño baila ante policías blancos armados y protegidos con cascos colocados en fila que se rinden ante el chico y alzan sus manos. En uno de los fotogramas, se puede ver un muro pintado con la frase: “Stop shooting us”. El vídeo podría estar situándonos ante una oposición. De hecho, la mayor parte de los alumnos determinó, en el I5, que el vídeo excluía a la población blanca; mientras que las alumnas, en parecida proporción determinaron la exclusión por razón de raza, religión y cultura.

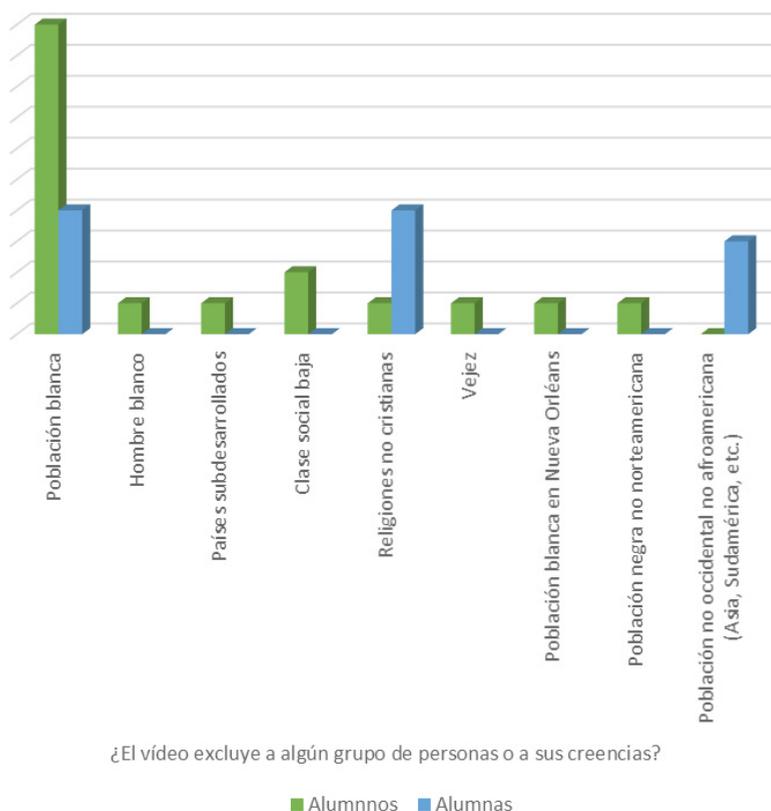


Gráfico 3: interrogante 5

También se utilizan personalidades destacadas para el movimiento afroamericano como Martín Luther King, quien aparece en la portada del periódico estadounidense *The Truth*, bajo el titular “More tan a Dreamer”; o referentes musicales en la letra, “I like my negro nose with Jackson Five nostrils”. En este sentido, conviene resaltar cómo las alumnas, en el I1, explican que se está representando fundamentalmente un cambio de roles, la población afroamericana está intentando asumir el papel de una clase social alta blanca norteamericana. Mientras que los alumnos, siguiendo esta misma línea, en el I2, proponen que se está abordando cómo existe una discriminación más bien económica, de clase; no de raza o de género. En resumen, si tienes poder económico, no importa que seas afroamericano o mujer.

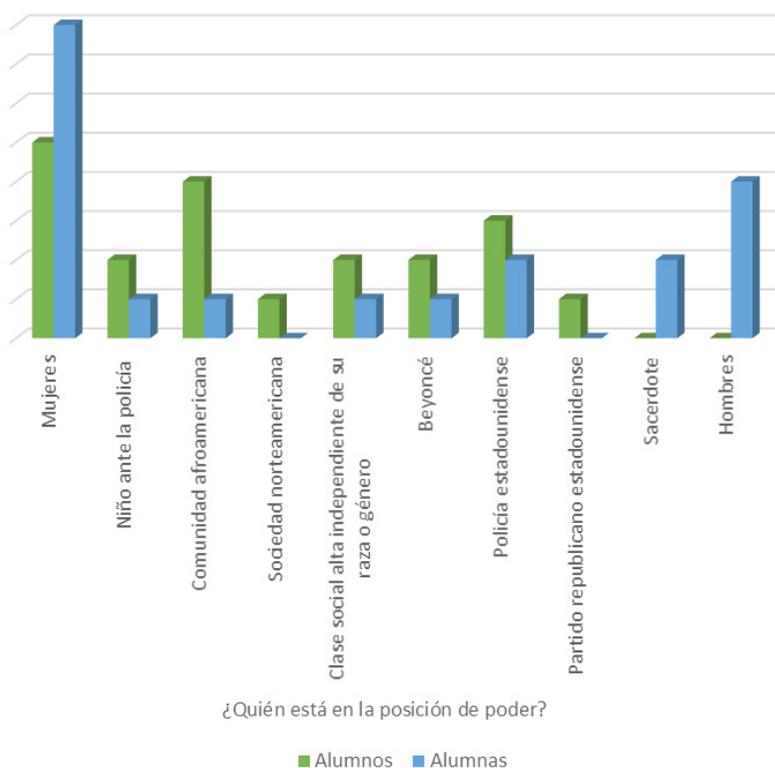


Gráfico 4: interrogante 4

En segundo lugar, se atisba no solo el black power, también se vislumbra el empoderamiento de las mujeres cuando Beyoncé aparece en dos escenas distintas, situada en el centro de un grupo de hombres como lideresa. Así lo detectaron alumnos/as, quienes manifestaron el papel de los hombres como meros sirvientes e incluso guardaespaldas de Beyoncé en el I2 y el I3. Una lideresa que está llamada a cambiar la percepción de las mujeres, en segundo plano, en la lucha por la igualdad por parte del movimiento afroamericano; así se puede ver, cuando Beyoncé se sitúa en un pasillo junto a cuatro mujeres más bailando y se proyecta un retrato del “padre de Alabama” y un retrato de la “madre de Louisiana”. Para la mayor parte de las alumnas y en menor medida, para los alumnos, el videoclip mostraba fundamentalmente el poder de las mujeres (I2). Sin embargo, hubo alumnas que se percataron que dicho poder era inexistente puesto que al ser potenciadas como objetos sexuales y ellos, ofrecer en el vídeo, una imagen más seria (pastor, policía...), daba a entender que el control era masculino.

Asimismo se reivindica el legado de las mujeres (“Okay ladies, now let’s get in formation, cause I slay”), y la relación materno-filial y el legado de las madres a las hijas afroamericanas, al aparecer la hija de Beyoncé Blue Ivy. Sin embargo, este supuesto empoderamiento contrasta una vez más con la potenciación de Beyoncé como objeto sexual, observándose hasta nueve cambios de vestuario en nueve distintos escenarios, acompañada normalmente por bailarinas que coincide con un parecido vestuario que Beyoncé, variando ciertos elementos y el peinado con el objeto de que la artista destaque siempre sobre las demás. Este hecho es importante, puesto que Beyoncé, a diferencia de todas las chicas que aparecen en el videoclip, lleva una tonalidad rubia para su cabello, lo que indica una diferenciación a la manera occidental.

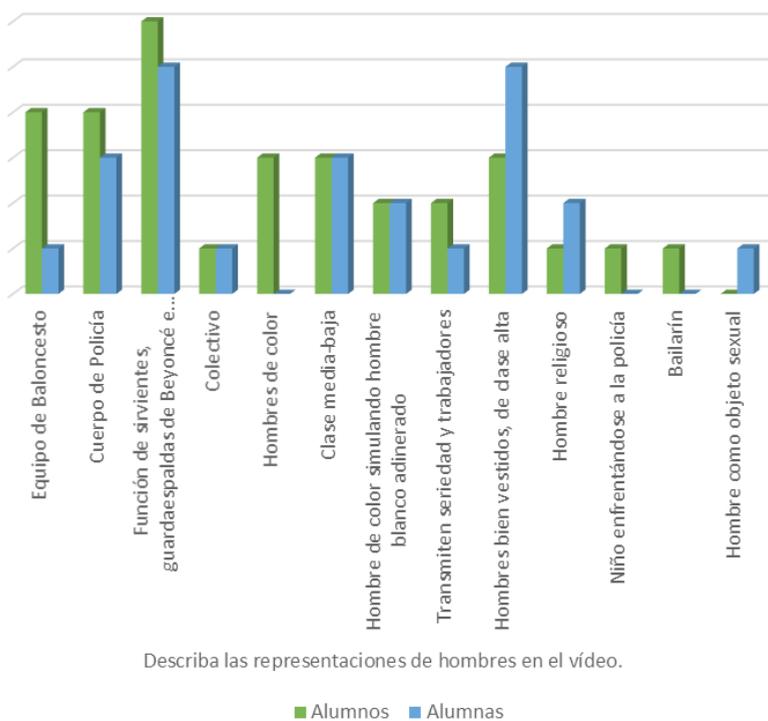


Gráfico 5: interrogante 2

Teniendo presente los dos aspectos descritos anteriormente, manifestamos que de éstos se derivan la cuestión en relación a estereotipos y roles que el ser humano construye, a nivel racial, étnico, sexual y de género.

En el caso de la población afroamericana se está construyendo una identidad basada en la estética de las mujeres afroamericanas del siglo XIX, la práctica fundamentalmente del baloncesto como deporte, la pertenencia a la iglesia protestante luterana, el carnaval de Nueva Orleáns, la música rap, el baile y los peinados originarios de África.

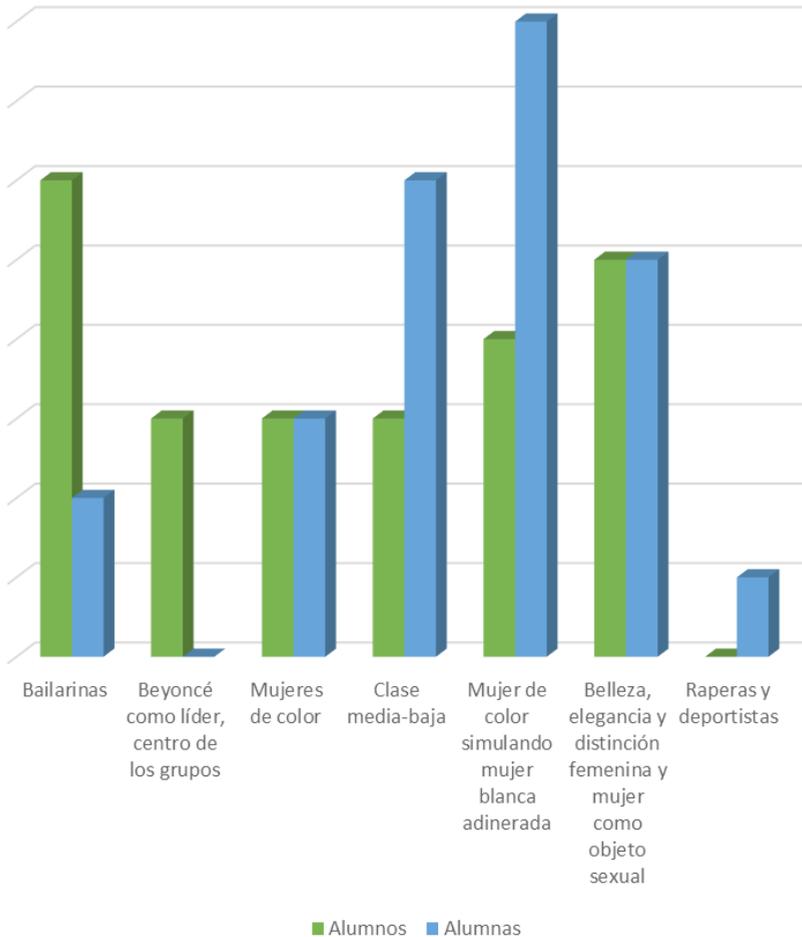


Gráfico 6: interrogante 3

Con respecto a la percepción de esos roles y estereotipos de género, los alumnos determinaron que el papel de los hombres era secundario, seguidos por la representación de profesionales de la seguridad, o los deportistas. Únicamente en un caso, se aprecia el papel del hombre como

bailarán, profesión que en el caso de las mujeres, es ampliamente asumido, según los alumnos; aunque para las alumnas, las mujeres son representadas mayoritariamente como mujeres afroamericanas que simulan ser mujeres norteamericanas adineradas o como objetos sexuales.

Son dos ocasiones donde se aprecia la recurrencia a las creencias religiosas. La aparición del interior de una iglesia con un pastor afroamericano, elogiado y confortado por un grupo de feligreses mayoritariamente mujeres. La segunda de ellas se ubica en la entrada de una típica mansión sureña donde Beyoncé está acompañada por cinco hombres de raza negra. En el caso del hombre situado a su derecha, lleva un fez, tocado masculino originario de Turquía y del Norte de África y pensado por los musulmanes andaluces de la ciudad de Fez de Marruecos como símbolo distintivo de alta sociedad.

Además, se introducen elementos étnicos tomados de la población centro y sudamericana como por ejemplo, cuando Beyoncé porta un vestido tradicional sureño negro, lleva dos largas trenzas con extensiones a la manera mexicana o la trenza pancake “Frida Kahlo” (Vogue, 2016), acompañada de grandes y ostentosas joyas. En el 13, un alumno quiso ver en esta estética a Beyoncé como una viuda matriarca que llora por sus compatriotas afroamericanos y que asiste a un funeral. En otra de las escenas, aparece un chico afroamericano portando un sombrero cowboy y montando a caballo, imagen que recuerda al hombre blanco texano de las películas del Oeste. Ninguno de los temas descritos en torno a la religión, etnia y cultura, fueron captados por el alumnado.

Quedémonos con la última figura puesto que nos introduce hacia otro punto que queríamos medir entre el alumnado, la publicidad por emplazamiento. Existe dos tipos de estrategias publicitarias en este vídeo, aquella a la que se alude directamente, a través del propio eslogan donde aparece el nombre de una marca de zapatillas deportivas y de tres marcas de ropa (una de ellas aparece en la letra); y aquella que se visibiliza de forma estética pero no se menciona (el caso de ropa de alta costura y pendientes).

Con respecto a la publicidad, en el 17, el mismo número de alumnas que de alumnos explicaron que la audiencia seleccionada eran los/as consumidores/as. Por tanto, se había deducido que el vídeo tiene como finalidad el ámbito comercial; pero llama la atención que habiendo siete interrogantes, solo en este último y de forma casi inapreciable, se había traspasado el ámbito de la ciudadanía y los problemas sociales para ver el videoclip como un mero producto de consumo.

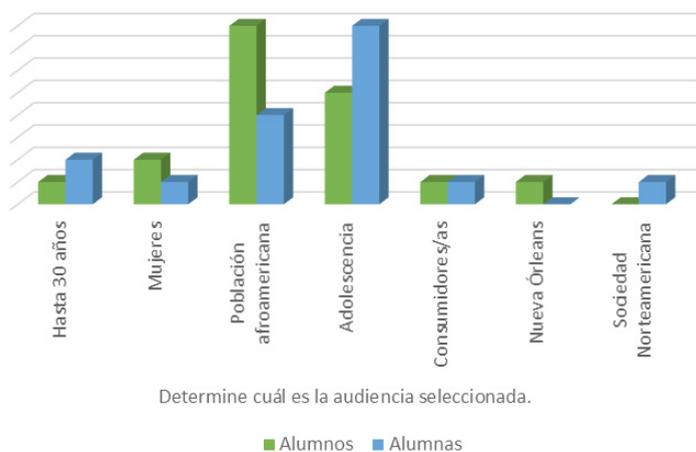


Gráfico 7: interrogante 7

Por último, retomando la idea de que Beyoncé asume su papel de estandarte, esta percepción puede verse reforzada en la letra de la canción: “Bitch, I’m back by popular demand” (Beyoncé, 2016). Declaraciones que están en estrecha relación con la situación socioeconómica que influye a la hora de ser discriminado/a racialmente. Así pues, Beyoncé llegó a convertirse en la mujer más influyente de Estados Unidos, pese a ser afroamericana. En este sentido, la letra de la canción y la estética del vídeo, alude a un colectivo afroamericano poderoso no solo económicamente, sino también a nivel político, cultural, ético, estético y publicitario que consigue tener bajo su dominio las marcas publicitarias. Beyoncé se engalana con vestuario de alta costura, su cotización y su poder como artista internacional. Esta lectura no fue tenida apenas en cuenta por el alumnado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Del análisis y de los resultados obtenidos tras la realización de los cuestionarios abiertos que partieron de los interrogantes propuestos por la Unesco, se deducen varias líneas que nos ayudarán a ampliar un cuestionario que sirva de análisis de los textos audiovisuales, a la par que permita al profesorado alumbrar ideas, ver el trasfondo y generar en él, competencias básicas mediáticas.

Para empezar, a través del cuestionario, nos dimos cuenta que el alumnado no se sirvió de la letra de la canción, leída previamente, para

analizar el videoclip; más aún, teniendo en cuenta, la insistencia de la expresión “I slay” que plantea la incertidumbre si existe un enaltecimiento de la violencia y la venganza por parte de la población afroamericana en Estados Unidos. De modo que, la competencia de comprensión propuesta por la Unesco (2011), en cierto modo, se había perdido.

En segundo lugar, el cuestionario resulta insuficiente puesto que el alumnado termina por asumir la publicidad pero no reflejarla como problemática. Quizás, éste es una de las deficiencias más resaltables del análisis, teniendo presente que las escenas que se van sucediendo en *Formation*, son un verdadero alarde de la potenciación estética, la moda y la publicidad. ¿Y si realmente la reivindicación del black power es solo una excusa para seguir vendiendo y ser respaldada por la industria de la moda? (Mérida, 2016).

En tercer lugar, existe poco entrenamiento en relación a contar con una mirada no occidental de la vestimenta y un favorecimiento de los estereotipos que si bien, en lo relativo a la raza negra, parece que el alumnado de máster está más concienciado; no lo está, en relación a las culturas y a las etnias; al no percatarse de elementos a los que no solemos estar acostumbrados que pudieran ser asumidos por la comunidad afroamericana, como por ejemplo, alusiones mexicanas, texanas, musulmanas o la profesión de periodistas o paparazzi desempeñada por hombres de raza negra. Debemos incidir también en la necesidad de precisar más las profesiones ejercidas o no en los videoclips. Los hombres desempeñan cargos religiosos, fuerzas de seguridad, mediáticos o públicos; mientras las mujeres, aparecen en varias ocasiones en distintas dependencias de una casa, y ejercen su papel como madres, bailarinas y modelos.

Por tanto, nuestro siguiente paso y a la vista de los resultados de este cuestionario, sería ampliar estas preguntas y complementarlas con el denominado Método para la Lectura de las Imágenes que nos Rodean (MELIR); contemplando los “terrores de clase, del cuerpo, políticos, religiosos...” (Acaso, 2006, pp. 91-97). Quedaría la última competencia, la creatividad, que ha sido implementada durante este curso 2016 / 2017, tras la producción de videoclips realizados por el propio alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas*. Madrid: Catarata.

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.

- Aguaded, I. & Pérez, A. (2012). *New Approaches in Educational Research*, 1(1), 25-30. doi: 10.7821/naer.1.1.22-26
- Belmonte Arocha, J. (2014). Del arte cinematográfico a la imagen posttelevisiva: Coeducación audiovisual ante las representaciones e la feminidad. *Dossiers feministes*, 19, 149-167.
- Kaplan, A. (1987). *Rocking around the clock. Music television, postmodernism, and consumer culture*. Londres: Methuen Inc.
- Lewis, L. A. (1990). *Gender politics and MTV: Voicing the difference*. Filadélfia: Temple University Press.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama.
- Mérida, M. (2016, 10 de febrero). De razones por las que 'Formation', de Beyoncé, es el edito de moda del futuro. *Vogue*. Recuperado de <http://www.vogue.es/moda/news/articulos/los-mejores-momentos-de-moda-de-formation-nuevo-video-de-beyonce/24739>
- Sandberg, S. (2014, 23 de abril). Beyoncé, the most influential people. *Time*. Recuperado de <http://time.com/collection-post/70716/beyonce-2014-time-100/>
- Unesco (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>
- Valcárcel, A. (2010). Opinión pública, medios de comunicación e imagen: La ley del agrado. *Documentos de Trabajo*. 45, 85-135.

RECURSOS AUDIOVISUALES

- Beyoncé (2016). *Formation (Dirty)*. Recuperado de <http://www.beyonce.com/>

Citação:

- Triviño Cabrera, L. (2017). Coeducación audiovisual para la formación del profesorado a través del análisis del videoclip como texto mediático. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 560-575). Braga: CECS.

CHRISTIANE DELMONDES VERSUTI & MAXIMILIANO MARTIN VICENTE
christianedversuti@hotmail.com; maxvicente@uol.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)

MEDIA LITERACY E AS MUDANÇAS DAS MANCHETES DA *FOLHA ONLINE* SOBRE A REORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO

RESUMO

O presente artigo busca discutir a *media literacy* como base para compreensão e avaliação crítica das informações fornecidas pelos mídia, bem como o uso dessas informações pelos cidadãos e produção de conteúdos próprios, em defesa e garantia de direitos, apontando para a importância de sua presença no ensino básico na formação dos cidadãos. Para tal, foi escolhido o caso da cobertura da *Folha online* sobre o movimento dos estudantes contra a reorganização das escolas públicas de São Paulo, paralelamente a um vídeo postado na *fan page* do movimento Não Feche Minha Escola, no qual uma aluna corrige o repórter ao afirmar que o termo correto é “ocupação” e não “invasão”. Esse vídeo repercutiu nas redes levantando discussões e problematizações sobre o termo utilizado pela grande mídia, levando a um questionamento direto à *Folha online* que passou a também usar o termo “ocupação” após o ocorrido.

PALAVRAS-CHAVE

Media literacy; *Folha online*; ocupação dos estudantes nas escolas públicas de São Paulo; cidadania; educação

INTRODUÇÃO

O artigo tem como finalidade destacar a relevância do uso da *media literacy* na produção de sentido originada pelos veículos de comunicação quando optam por usar um termo no lugar de outro. Aparentemente pode parecer uma questão banal, mas a repercussão que gera no receptor é decisiva uma vez que faz com que ele possa ter visões sociais opostas sobre o mesmo fato. Para ilustrar as afirmações anteriores analisamos as manchetes da *Folha de São Paulo online*, no caderno “Educação”, sobre a

ocupação das escolas públicas de São Paulo. A ocupação ocorreu como forma de manifestação contra a reorganização das escolas públicas apresentada pelo governador Geraldo Alckmin. Em suas manchetes, quando se iniciou a ocupação das escolas pelos estudantes, o referido jornal utilizava o termo “invasão” e não “ocupação”. A escolha dessas palavras originou discussões nas mídias sociais e questionamento direto à *Folha*, debate esse que será objeto de estudo no presente texto.

Para tanto realizamos um levantamento das manchetes utilizadas pela *Folha de São Paulo online*¹ e também de uma publicação específica da página do movimento Não Fechem Minha Escola², no Facebook. A página no Facebook foi amplamente utilizada pelos estudantes participantes e simpatizantes das manifestações. Por meio dela os jovens se comunicavam, se organizavam, publicavam textos e vídeos sobre o que acontecia nas escolas ocupadas. Concretamente, o embate do uso termo “invasão” ou “ocupação” ocorreu num vídeo no qual uma aluna entrevistada pela grande mídia corrige o repórter que utiliza o termo “invasão”, e alega que o correto é “ocupação”.

Acreditamos que seja importante neste momento esclarecer o sentido dado a esses dois termos pelo dicionário Houaiss da Língua Portuguesa no intuito de mostrar o que implica a sua utilização nas manchetes do Jornal. Segundo o dicionário, “ocupar” tem diversas acepções, como preencher um espaço, estar na posse de; exercer; instalar-se em, submeter, fazer uso de; empregar. Podemos dizer, portanto, que quem ocupa pode tanto estar tomando posse quanto dando uma ocupação a algo que num momento anterior não tinha função. Ou, simplesmente, habitando um espaço. Já “invadir” é apresentado como: penetrar num determinado lugar e ocupá-lo pela força; apoderar-se, tomar, conquistar; ocupar um lugar de forma maciça e abusiva. Podemos extrair desse termo um sentido pejorativo, pois, seria se apropriar da coisa alheia.

Assim, quando os estudantes desejavam que seu movimento fosse conceituado como ocupação na verdade queriam dizer que apenas estavam num espaço que já lhes pertencia, portanto, não poderiam invadir o que já era deles. Almejavam que se divulgasse as razões de seu ato e não que se criminalizasse o movimento por ser considerado invasor, ou seja, se apropriar de uma propriedade que não lhes pertencia.

As discussões levantadas relacionam-se amplamente com questões relativas a *media literacy*, pois tratam de assuntos como o acesso à

¹ Disponível para consulta em www.folha.uol.com.br/

² Disponível para consulta em www.facebook.com/naofecheminhaescola/?fref=ts

informação, principalmente via internet e mídias sociais; sobre a capacidade de utilizar os média e compreendê-los de maneira crítica avaliando as informações e os discursos dispostos; e também acerca da competência de utilizar os média para criar, se comunicar e participar ativamente como cidadão em busca de seus direitos.

Nesse sentido, a seguir, inicialmente, serão apresentadas diversas concepções do que seja a *media literacy*, evidentemente sem pretender esgotar o tema fato que foge ao intuito do presente texto para, num segundo momento, mostrar como a *Folha online* operou a transformação do uso do termo invadir para ocupar. Feita essas intervenções apresentamos as conclusões emanadas das análises e aplicações da *media literacy* na divulgação das notícias, no caso, pela *Folha online* relacionadas ao movimento de ocupação realizado pelos estudantes diante das propostas de mudanças anunciadas pelo governo do Estado e São Paulo.

MEDIA LITERACY E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Colocado o tema central do trabalho, é importante fazer a distinção entre alguns conceitos que antecedem propriamente o conceito de *media literacy*. Por tratarmos de um produto jornalístico que repercute produzindo sentido na sociedade convém separar o que seja o dado em si, como se torna informação e conhecimento. De acordo com Beluzzo (1999) dados são elementos meramente descritivos e não fornecem julgamento e nem interpretações dos fatos registrados. Os dados podem ser entendidos como códigos que constituem a matéria prima da informação, ou seja, é a informação não tratada. Já a informação compreende a transformação de dados em uma mensagem organizada, que possui uma finalidade, e isso implica na agregação de valor ao dado apresentado. Para a autora o conhecimento é o ato ou efeito de abstrair ideia ou noção de alguma coisa, vai além de informações, pois ele além de ter um significado tem uma aplicação. O conhecimento é o resultado da experiência humana e depende da internalização e interpretação de cada um. Por isso afirma que o conhecimento constitui um saber, produz ideias e experiências que as informações por si só não seriam capazes de mostrar. Se informação é dado trabalhado, então conhecimento e informação trabalhada.

Diante do exposto consideramos interessante refletir sobre a informação e pensar em suas formas de acesso, de uso, avaliar sua utilidade, ponderar quais delas são relevantes para as tomadas de decisão e também

saber como recuperar informações. Diante do exposto consideramos interessante refletir sobre a informação e pensar em suas formas de acesso, de uso, avaliar sua utilidade, ponderar quais delas são relevantes para as tomadas de decisão e também saber como recuperar informações. E também pensar os meios de comunicação como responsáveis diretos na formação do conhecimento e de sociabilidade no mundo atual, perpassado pelo papel relevante que assume a comunicação na sociedade. Como bem lembrava Bauer (2011) não é a mídia que muda a cultura, mas a cultura que se transforma no contexto de utilização de suas mídias como uma prática social concreta. Vale a pena lembrar que com a implementação das Tecnologias de Comunicação o acesso aos produtos midiáticos ficou facilitado além de provocar transformações profundas na relação mídia-receptor. Se antes a comunicação se operava no sentido unidirecional (um para todos), agora ela se caracteriza por ser multidirecional (todos para todos).

Essas considerações nos levam a pensar no papel que desempenha a *media literacy* no contexto da massificação da comunicação e da diversidade de informações e de geração de conhecimentos. Por essa razão a conceituação de *media literacy* se faz necessária, pois ela nos pode indicar caminhos na hora de entender como uma mudança de palavras ocasiona a transformação de sentidos. Segundo Pérez Tornero, Paolo Celot e Tápio Varis, *media literacy* é composta pelos seguintes elementos: acesso, compreensão e criação. Para eles se trata da “capacidade de realmente usar os mídia, de os compreender criticamente e de ser capaz de avaliar informação e finalmente de criar, comunicar e participar” (Pérez Tornero, Celot & Varis, 2010, p. 74) .

Para os mesmos autores (Pérez Tornero et al., 2010), a organização das competências de *media literacy* mediática podem ser divididas em três níveis: 1) Uso dos mídia: no qual os autores distinguem o acesso físico aos *media* do acesso aos conteúdos; 2) Compreensão crítica: que se refere às capacidades e competências de ler, compreender e avaliar o conteúdo mediático. Relaciona-se com a consciência de oportunidades e condições oferecida pelos mídia e está num nível mais elevado, bem como o pensamento crítico, a autonomia pessoal e a capacidade de resolução de problemas; 3) Competência comunicativa: terceiro e o mais elevado nível, incluindo competências de criação e produção de conteúdos, que podem ser difundidas através de diferentes formatos e plataformas. Neste último nível estariam incluídas as competências de acesso, compreensão e criação.

Um pouco antes de Pérez Tornero, Celot e Varis, a Comissão Europeia (2007) entendia por *media literacy* “a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos *media*

e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos”. Definição bem semelhante à oferecida por Pérez Tornero, Celot e Varis, porém mais ampla em relação ao sentido dado ao modo crítico de entender a mídia uma vez que alerta para se exercer o caráter crítico em todos os aspectos.

Bévort e Belloni entendem que a *media literacy* pode ser definida como a “formação para a compreensão crítica das mídias, mas também se reconhece o papel potencial das mídias na promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos, pondo em evidência as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos de mídia” (Bévort & Belloni, 2009, p. 1087). Salientamos o primeiro ponto destacado pelos autores: “formação para a compreensão crítica das mídias”. Se entendemos a formação como aquisição de competências seria necessário que em algum momento o receptor tivesse acessibilidade ao conhecimento de como opera a mídia.

Elencadas essas definições nos parece ter deixado claro que a *media literacy* não se refere, apenas, a garantir o acesso à informação. Daí a relevância e necessidade de uma formação que permita ao cidadão compreender as informações e utilizá-las para refletir criticamente e atuar em seu dia a dia. Como bem lembram Roseane Andrelo e Wanessa Bighetti, é preciso:

oferecer aos cidadãos, em especial aos jovens, a formação necessária para saber analisar e utilizar as informações disponibilizadas pela mídia. Nesse sentido, é preciso que o cidadão, desde a infância e por meio da educação, seja capacitado a extrair da informação subsídios para pensar seu cotidiano de maneira crítica e agir de forma engajada e inclusiva. (Andrelo & Bighetti, 2015, p. 29)

Para as autoras, a educação para a mídia deve ter início ainda na idade escolar e deve estar integrada à grade curricular, de maneira que o desenvolvimento de habilidades para lidar com a enxurrada de informações do mundo moderno se torne algo natural, uma capacidade intrínseca ao cidadão (Andrelo & Bighetti, 2015, p. 28).

Nesse sentido, de acordo com Bévort e Belloni (2009), a importância da *media literacy* está presente em diversas instâncias como: lidar com a onipresença das mídias na vida social; lutar contra as desigualdades de acesso às diferentes mídias; a formação de competência crítica e para uso das informações disponibilizadas pela mídia, considerando também os elementos político-econômicos que estruturam tais informações.

Além disso, pode-se dizer que com a obtenção de competências informacionais advindas dessa formação é possível empoderar o cidadão

com habilidades de acesso, leitura, seleção, interpretação e produção de conteúdos e consolidação de sua participação como cidadão na vida social.

Nesse ponto é importante retomar o conceito de cidadania, que de acordo com Hack (2002, p. 7), em suas múltiplas dimensões, pode ser entendido como a participação social para o conhecimento e exercício de direitos e deveres, e também para a proteção e garantia de tais direitos e deveres. Yamamoto (2009, pp. 31-32) alerta no sentido de que a participação é vital para a prática da cidadania, e essa participação ocorre através do debate coletivo sobre temas e assuntos que afetam os indivíduos de forma geral, tanto em contextos micro como macrosociais. A partir da concepção de cidadania, enquanto participação, pode-se expandir a construção de uma cultura democrática para dimensões socioeconômicas.

Na mesma linha Duarte lembra que “o direito à comunicação passa necessariamente pela participação do cidadão como sujeito ativo em todas as fases do processo de comunicação, tornando-se, também, emissor” (Duarte, 2009, p. 106). Porém, para que tal participação seja possível a educação para as mídias torna-se elemento essencial.

É preciso desenvolver nos cidadãos a competência informacional, para que sejam capazes de reconhecer em que momento determinada informação é necessária e possuir a habilidade de localizar, avaliar e utilizá-la efetivamente, e, além disso, usar aquela informação de maneira que outras pessoas também possam aprender com ela (American Library Association, 2000).

Por competência informacional, de acordo com Stern (2002, p. 6), deve-se entender quando uma pessoa de posse da informação é capaz: 1) tomar consciência da sua necessidade de informação; 2) encontrar informação necessária; 3) avaliar a qualidade de diferentes fontes de informação; 4) utilizar eficazmente a informação em função de um objetivo dado; 5) gerar informação de um modo socialmente aceitável.

Para que tal competência informacional seja adquirida, mais uma vez se coloca a importância do *media literacy* na formação das pessoas, principalmente nas grades curriculares. Tal medida se justifica pela ampliação do uso da internet e da abundância de informações disponíveis na rede. Nunca é demais lembrar que a abundância pode ser um elemento facilitador sim, porém, também é complicador se pensamos na hierarquização que deve ser feita diante do amplo universo de dados disponíveis.

MANCHETES DA *FOLHA* E O VÍDEO DE ELENA: A TRANSFORMAÇÃO DE “INVASÃO” EM “OCUPAÇÃO”

No intuito de verificar as colocações anteriores foram selecionadas as manchetes vinculadas pela *Folha online*, no caderno Educação, em relação às ocupações das escolas públicas de São Paulo, realizadas por estudantes. O recorte se faz necessário em função das finalidades do presente trabalho que consistem em destacar a relevância do uso da *media literacy* na produção de sentido originada pelos veículos de comunicação quando optam por usar um termo no lugar de outro. Uma primeira análise permitiu constatar que a *Folha* utilizou constantemente o termo invadir para noticiar a movimentação dos estudantes. Após a correção do termo realizada por uma estudante ao repórter num vídeo que viralizou nas redes o jornal usou ocupação para denominar o mesmo movimento (Figuras 3, 4 e 5). As notícias escolhidas sobre a invasão correspondem aos dias 11 e 17 de novembro de 2015 (Figuras 1 e 2). Já a que utiliza o termo ocupação data do dia 24 de novembro de 2015 (Figura 6) como veremos a seguir.

Observando as duas figuras (Figuras 1 e 2), com seu respectivo lead, fica reforçado o aspecto negativo do movimento. Na primeira, onde os alunos aparecem atrás das grades, a junção do texto com o simbolismo das grades fica bem longe de representar uma visão informativa crítica das razões que desencadearam a mobilização estudantil. Assim, usando os conceitos apresentados anteriormente da *media literacy* de acesso, compreensão e criação gerariam uma visão pejorativa do movimento. A não referência ao cartaz da foto um (causa do movimento) e ao cartaz que fala em ocupação na foto dois contribuem ainda mais para que se criem visões não condicentes com as origens e finalidades do movimento por parte daqueles que lerem o texto e o associem com as fotos.

Contudo, fica evidente que para o movimento dos estudantes estava acontecendo a ocupação e não a associação. Novamente nos servimos do cartaz da Figura 2 para reafirmar que desde a ótica dos estudantes aqueles que seguissem os passos da *media literacy*, descritos anteriormente, teriam uma visão bem diferente do movimento. A própria imagem dois sugere um ambiente de trabalho em função dos inúmeros papéis que estão na escrivaninha.

Não é de estranhar, portanto, que as notícias sobre as ocupações já geravam certa repercussão nas mídias sociais. No dia 18 de novembro de 2015, na página do Facebook: “Não Fechem Minha Escola”, foi publicado um vídeo sobre a realização de uma entrevista da Rede Globo em uma das escolas ocupadas, na qual a aluna de ensino médio entrevistada, Elena,

corrigiu o repórter que utilizou o termo “invasão”, quando o correto seria “ocupação”, pois a escola já pertence aos alunos, e não há como invadir um espaço que já é deles por direito.

educação

Estudantes mantêm invasão de escola estadual em SP



DE SÃO PAULO

11/11/2015 @ 06h04

Figura 1: Primeira manchete sobre as ocupações estudantis na *Folha online*

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1704798-estudantes-mantem-ocupacao-de-escola-estadual-em-sp.shtml>

educação

Invasão de 25 escolas estaduais atinge ao menos 26 mil alunos em SP



FELIPE SOUZA
JULIANA GRAGNANI
DE SÃO PAULO

17/11/2015 02h00

Figura 2: Primeira manchete sobre as ocupações estudantis na *Folha online*

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1707369-invasao-de-25-escolas-estaduais-atinge-ao-menos-26-mil-alunos-em-sp.shtml>

Essa parte do vídeo (mostrado na Figura 3) de que o espaço era deles por direito, viralizou na internet após sua publicação no grupo, levantando a problematização sobre o uso do termo “invasão” utilizado pela grande mídia, que dava um tom criminoso à manifestação dos estudantes, enquanto o movimento contra a reorganização utilizava a palavra “ocupação”, defendendo que estavam apenas ocupando um lugar que já lhes pertencia.

O trecho do vídeo citado está disponível *online*³. Seguem imagens retiradas do vídeo, com legendas.



Figura 3: Cenas da entrevista com a aluna corrigindo o termo utilizado pelo repórter

Fonte: <https://www.facebook.com/naofecheminhaescola/videos/vb.1485355621759400/1494046334223662/?type=2&theater>

O vídeo publicado na página: Não Fechem Minha Escola teve grande repercussão, contando com 8.102 curtidas, 399 comentários e 9.202 compartilhamentos apenas com sua publicação inicial, sem contar curtidas, comentários e visualizações contabilizadas a partir de compartilhamentos de terceiros ou com as republicações do mesmo vídeo realizadas no próprio Facebook e em outras plataformas como Youtube ou Instagram. As duas imagens são bem ilustrativas do que pode ser o resultado esperado da *media literacy*. Vale a pena salientar que o jogo se inverteu: agora o receptor corrige o entrevistador e a notícia ganha uma dimensão não esperada ocasionado repercussões que serviriam para não criminalizar as ações dos estudantes. Se antes poderia ser usada a força para reprimir o movimento por ser considerado massivo agora, com outra compreensão do fato, ficaria muito difícil para o poder público justificar ações truculentas. A compreensão social das causas do movimento se alterariam como fica claramente provado quando se observam as manifestações na página do movimento estudantil, como veremos a seguir (Figura 4).

³ Retirado de <https://www.facebook.com/naofecheminhaescola/videos/vb.1485355621759400/1494046334223662/?type=2&theater>

Após a circulação do vídeo, ocorreu o questionamento direto à *Folha* online sobre suas manchetes com termo “invasão” presente em sua cobertura sobre o movimento dos estudantes. Tal questionamento se deu no dia 19 de novembro de 2015 no espaço “Painel do Leitor”, no *site* da *Folha*, com a seguinte pergunta “porque a *Folha* insiste em usar o termo ‘invasão’ para se referir a estudantes que estão nas escolas nas quais estão matriculados?”.

O jornal publicou a pergunta recebida, mas não ofereceu resposta. Além disso, vale acrescentar que a *Folha online* possui ainda uma *fan page* específica apenas para o Painel do Leitor, porém, essa questão não foi colocada na referida página, o que dificultou o acesso à questão e impossibilitou maiores reflexões e discussões sobre o assunto. A figura seguinte (Figura 5) ilustra essa movimentação.



Figura 5: Comentário do leitor da *Folha online* questionando os termos utilizados pelo jornal
 Fonte: <http://m.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2015/11/1708239-por-que-a-folha-usa-o-termo-invasao-quando-se-refere-a-estudantes-que-estao-nas-escolas-questiona-leitor.shtml?mobile>

Mesmo sem oferecer resposta ao leitor, após o questionamento a *Folha* adotou outra postura em relação às manchetes sobre a manifestação dos estudantes, passando a utilizar o termo “ocupação”, como é possível notar na matéria seguinte (Figura 6), datada de 24 de novembro de 2015.

O sentido do *lead* muda em função da troca da palavra invadir por ocupar. Desaparece o sentido negativo o que gera a impressão de que o movimento, além de não ser criminoso, está em plena ascensão. Essa subida fica implícita nas expressões “sobe 40%” e “atinge 151 unidades”, reforçada pela multidão que se manifesta em apoio à causa das ocupações. A *media literacy*, nesse caso concreto de quem lê a notícia e olha, será bem diferente do que a extraída das Figuras 1 e 2.

educação

Ocupação de escolas em SP sobe 40% em dia de exame e atinge 151 unidades



FÁBIO TAKAHASHI
 FELIPE SOUZA
 JULIANA GRAGNANI
 DE SÃO PAULO

24/11/2015 @ 21h23

Figura 6: Mudança do termo utilizado pela *Folha online* nas manchetes sobre as ocupações estudantis
 Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1704798-estudantes-mantem-ocupacao-de-escola-estadual-em-sp.shtml>

É preciso salientar que as manchetes colocadas pela *Folha online* e o vídeo publicado na *fan page* “Não Fechem Minha Escola” são apenas um pequeno fragmento de tudo o que foi produzido, veiculado e discutido sobre a proposta de reorganização das escolas públicas de São Paulo e sobre os movimentos de ocupação dos estudantes contra a reorganização.

Porém, mesmo com essa pequena amostra, é possível notar que todo o percurso realizado, desde as primeiras ocupações realizadas pelos estudantes; sua organização e comunicação estruturada via mídias sociais;

a cobertura da *Folha online* até sua mudança de discurso frente ao questionamento do leitor e às discussões presentes nas mídias sociais digitais, demonstram relação com a questão da *media literacy*, trabalhada no início do texto com base em autores como Bévort e Belloni (2009), Pérez Tornero et al. (2010), e de acordo com o definido pela Comissão Europeia (2007).

Ressalta-se ainda que o ocorrido se dá em relação ao direito à educação e que o movimento é articulado em sua maioria por estudantes do ensino médio. Esses estudantes aparecem como já capacitados ao acesso, avaliação, utilização e produção de informações e conteúdos, como cidadãos em defesa de seus direitos, o que poderia ser ampliado com a inserção da *media literacy* na educação de base.

Como resultado dos protestos e articulações do movimento e apoio recebido por parcela da comunidade civil, o governador do estado de São Paulo recuou no projeto de reorganização das escolas (fechamento de escolas), acatando às reivindicações dos alunos.

Após terem alcançando seu objetivo, tanto o movimento quanto a página no Facebook continuam ativos, tratando temas atuais sobre política e sociedade, levantando discussões sobre projetos como reforma da previdência e investigações de políticos por corrupção, entre outros assuntos que afetam a vida do cidadão brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é possível notar, as manchetes da *Folha online* sofreram alterações após as discussões, problematizações e questionamentos levantados a partir de um simples vídeo editado e publicado pelos estudantes, participantes do movimento político e social contra a reorganização das escolas públicas. Tal mudança demonstra a importância da *media literacy* para a compreensão e uso de informações, e também como ferramenta de defesa de direitos.

As notícias e conteúdos sobre as manifestações também faziam e ainda fazem parte da enxurrada de informações que o mundo moderno nos traz, o que reforça a necessidade de, desde a escola de base, educar o cidadão para lidar com o excesso de informações e saber selecioná-las e avaliá-las criticamente, considerando também elementos políticos e econômicos. Tais competências informacionais empoderam o cidadão para que possa acessar, ler, selecionar, interpretar e produzir conteúdos, consolidando sua participação cidadã ao passo que se utiliza dessas competências pela garantia de seus direitos.

Através desse caso buscou-se problematizar questões relativas a capacidade dos indivíduos de usar os mídia, compreendê-los criticamente e serem capazes de avaliar as informações disponíveis; para que possam dialogar, criar conteúdos e participar de forma ativa, crítica e consciente.

No mundo cada vez mais conectado, a importância do domínio das linguagens e formas de expressão tornam-se fundamentais na educação e em outros aspectos da vida, por isso também é um dos pontos do artigo apontar a inserção da *media literacy* no ensino básico como impulsionador do empoderamento do cidadão.

Por fim, procura-se destacar a importância da alfabetização midiática informacional (AIM, termo utilizado pela Unesco), pois essa alfabetização é necessária na educação da própria sociedade, para que os indivíduos sejam capazes de reconhecer quais informações são necessárias; para que saibam localizar e recuperar informações de maneira eficiente e eficaz; selecionar, organizar e avaliar as informações coletadas; e finalmente, para que saibam usar, aplicar, reproduzir e criar conteúdos, com objetivos de tomadas de decisão, resolução de problemas; e defesa e garantia de direitos.

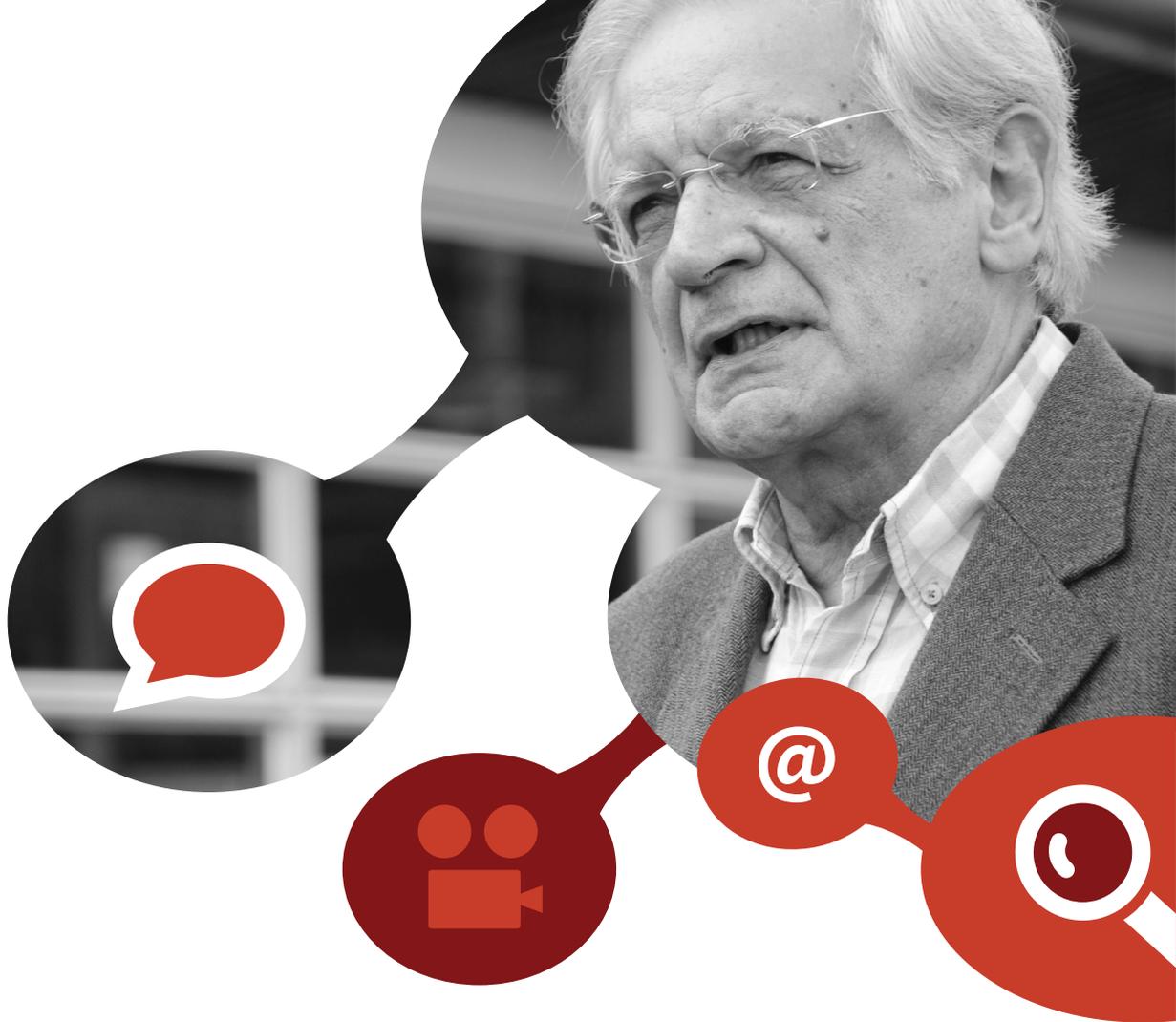
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Library Association (2000). Information literacy competency standards for higher education. Retirado de <http://arizona.openrepository.com/arizona/handle/10150/105645>
- Andrelo, R. & Bighetti, W. V. F. (2015). Media literacy, memória e eleições - como jovens interpretam o apelo à memória na campanha presidencial de 2014. *Comunicação & Educação*, 20, 27-33. Retirado de <http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/86953>
- Bauer, T. A. (2011). O valor da Media Literacy. *Líbero*, 14(27), 9-22.
- Belluzzo, R. (1999). Da iniciação em pesquisa à comunicação e divulgação científicas na era do conhecimento. Material distribuído em sala de aula - não publicado.
- Bévort, E. & Belloni, M.L. (2009). Mídiaeducação, conceitos, história e perspectivas. *Revista Educação e Sociedade*. 109, 1081-1102. Retirado de www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf

- Comissão Europeia (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. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/?uri=CELEX:52007DCo833>
- Duarte, J. (2009). *Comunicação Pública: Estado, Mercado, Sociedade e Interesse Público*. São Paulo: Atlas.
- Hack, O. H. (2002). Apresentação. In L. Bianchetti & I. M. Freire (Eds.), *Um olhar sobre cidadania* (pp. 7). São Paulo: Mackenzie
- Pérez Tornero, J. M.; Celot, P. & Varis, T. (2010). *Current trends and approaches to media literacy in Europe*. Retirado de <http://enil.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/gateway/europe/Medialiteracystudy.htm>
- Stern, C. M. (2002). *La maîtrise de l'information déconnectée: éduquer à l'information sans recourir aux technologies*. Praga: Unesco.
- Yamamoto, E. Y. (2009). *Comunicação popular e cidadania*. In M. M. Vicente (Ed.), *Comunicação e cidadania* (pp. 27-40). Bauru: Edusc.

Citação:

Versuti, C. D. & Vicente, M. M. (2017). *Media literacy e as mudanças das manchetes da Folha online sobre a reorganização das escolas públicas de São Paulo*. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 576-591). Braga: CECS.



TRIBUTO AO PROFESSOR PAQUETE DE OLIVEIRA

“Nunca se arrependam de ser bons!”

JOSÉ MANUEL PAQUETE DE OLIVEIRA, *IN MEMORIAM*

MANUEL PINTO

PROFESSOR DA UNIVERSIDADE DO MINHO E PRESIDENTE DA COMISSÃO CIENTÍFICA DO CONGRESSO

Foram vários os motivos que levaram o Grupo Informal sobre Literacia Mediática (GILM) a organizar um singelo tributo no quadro deste quarto “Congresso de Literacia, *Media* e Cidadania”.

Em primeiro lugar, porque, além de (e enquanto) figura dos média e distinto académico da Sociologia da Comunicação, Paquete de Oliveira foi uma pessoa e um cidadão companheiro dos seus semelhantes: afável, humilde, solidário, sábio e bem-humorado.

Em segundo lugar, porque desenvolveu, na instituição em que trabalhou, durante longos anos, e nomeadamente enquanto director do Mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação, do ISCTE, uma atenção constante à educação para os média. Convidando especialistas, incentivando os debates e apoiando investigações nesta área.

Em terceiro lugar, porque desde o início foi um apoiante nas dinâmicas associativas tendentes a promover a cidadania nos media e relativamente aos média. Foi. Designadamente, uma presença apreciada e fecunda em anteriores edições do “Congresso de Literacia, *Media* e Cidadania”, organizados pelo GILM e várias das suas obras discutem e aprofundam estas dimensões.

Em quarto lugar, porque, enquanto (primeiro) provedor do telespectador, na RTP, instituiu um estilo e um patamar de qualidade no diálogo entre os média e os cidadãos, pautado pela reflexão rigorosa sobre os conteúdos e os formatos, pela promoção do espírito crítico e pela participação das pessoas e instituições. Foi de resto, em pleno exercício de um magistério deste tipo – o de provedor do leitor do diário *Público* – que nos deixou, em maio de 2016.

Pela sua presença inspiradora e solidária; pela ajuda que deu a tantos de nós; pela agudeza das suas reflexões e pelo apoio a uma cidadania ativa e responsável, José Manuel Paquete de Oliveira marcou o campo que cruza a comunicação com a educação e a cultura e destacou-se como cidadão exemplar e um “perito em humanidade”. Merece, por isso, ser recordado e continuar a acompanhar-nos, nos desafios que hoje enfrentamos. Os testemunhos seguintes foram lidos durante o tributo prestado no Congresso. São de pessoas que aceitaram o desafio de evocar a memória do Prof. Paquete.

O vídeo emitido durante a homenagem, com produção da RTP, pode ser consultado em <https://www.youtube.com/watch?v=-NY3xQoQ2Ao&t=>

CÉU NEVES

ESPOSA DO PROF. PAQUETE DE OLIVEIRA E JORNALISTA

Gostaria de agradecer aos organizadores do congresso por este momento especial que me estão a proporcionar a mim e aos meus filhos. Se tivessem dito ao Zé que lhe iriam fazer esta homenagem, ele provavelmente teria dito: “quero cá uma homenagem”. Mas claro que teria gostado muito, com muitas lágrimas à mistura, tornou-se um pouco lamechas para o fim.

A minha é uma posição ingrata. Não vou tecer elogios até porque o maior elogio é esta homenagem, também não vou falar nos feitos do Zé nas várias dimensões profissionais. E faz tão pouco tempo desde a sua morte, mas tanto tempo pela falta que nos faz. Penso que a melhor forma que tenho de vos agradecer é partilhar alguns aspetos da sua vida fora do domínio comum.

“Fisicamente, morre-se uma única vez. Socialmente, podemos morrer várias vezes”.

Frase sua que pode ser aplicada a muitos de nós, mas particularmente a si próprio. Padre, Professor, Jornalista, Político, Investigador, Comentarista, Provedor, Celibatário, casado, pai de família. E em todas as suas vidas sociais a sua participação foi para servir e não servir-se, com empenho a 100% e muito trabalho, características que aliadas à sua inteligência resultaram na pessoa maravilhosa que aqui temos testemunhado.

Nunca utilizou o telemóvel da RTP quando foi Provedor do telespetador, da mesma forma que não usou o carro de serviço quando esteve à frente do ISCTE.

Sempre o vi preparar as aulas até ao último dia em que lecionou. Anos letivos que começavam com ele a consultar as fichas dos alunos para os tratar pelo nome no primeiro dia de aulas. A preparar com igual rigor

todas as reuniões, a documentar-se exaustivamente para cada comunicação ou artigo, etc., etc.

Também era assim na vida familiar. Uma família que iniciámos a dois e que orgulhosamente completámos com os nossos filhos. Filhos que à noite chamavam pelo pai – eu tenho o sono pesado. E que não sentiram o peso da diferença das nossas idades até serem confrontados com o mundo exterior. Um dia o Ricardo perguntou: “Qual de vocês é o mais velho?” Respondi com outra pergunta: “Qual achas que é?” Ao que ele respondeu: “É o pai, brinca mais connosco e conta histórias”. Eram as histórias do menino Zequinha.

O Zé tinha a espada de Dâmocles sobre a cabeça, percebeu isso antes de nós. Falámos muito no antes e no depois da morte. Deixou-nos uma carta com conselhos para mantermos a harmonia na família, disse quem queria que falasse no seu funeral, escolheu a roupa e as músicas. Nem num momento como este quis deixar as coisas ao acaso, assim pôde garantir que corresse da forma que achou melhor, com rigor.

OuvIU-se a Marcha Nupcial (Mendelssohn) e o Desfado de Ana Moura num funeral, talvez estranho para alguns mas que para o Zé configuravam a mensagem que ele pretendia deixar: Lutemos por este país com alegria e não nos levemos demasiado a sério. E, sobretudo, o que repetiu nos últimos momentos da sua vida aos filhos: “nunca se arrependam de ser bons”. O Zé foi um homem bom.

Muito obrigada.

ADELINO GOMES

JORNALISTA E EX-PROVEDOR DO OUVINTE

Na posse de reitor de uma universidade, o filho de um meu grande amigo disse, e eu repetia-o aos alunos, no início de cada ano lectivo:

“Tudo o que fazemos e tudo o que pensamos, na Academia, encontra o seu sentido na aula, palavra que em grego antigo queria dizer ‘espaço livre’ (...) em que se pratica a experiência ativa e intensa da discussão entre professor e alunos, livres de pressões externas.

Por isso, é pouco dizer que preparamos os jovens para o mercado de trabalho. Sim, fazemo-lo, mas é muito mais do que isso. Por isso, é pouco dizer que transmitimos técnicas e conhecimentos. Sim, fazemo-lo, mas é muito mais do que isso”.

O prof. Paquete corporizava isto, que é muito, e muito pouco praticado.

Mas era mais do que isto. O seu magistério extravasava o tempo da aula e as paredes da sala. Desde muito cedo, e até ao dia da partida, a sala foi o espaço público; os destinatários, o universo dos seus concidadãos; o tempo, qualquer altura.

Durante dois anos, semana após semana, procedemos juntos à escuta e visionamento críticos dos programas que fazíamos na rádio e na televisão públicas. O exercício, prévio à emissão, envolvia todos os elementos dos gabinetes de apoio, incluindo o secretariado.

Veio, a seguir, a provedoria do Público – sempre exercida na preocupação de dar voz ao leitor/cidadão, ouvir o jornal, e defender os princípios do jornalismo.

E chegaram aquelas derradeiras crónicas, escritas em sofrimento – a última, horas antes da morte.

Escrevi, na altura, que fora a sua lição final. Equívoco. Foi, tão só, “um momento num *continuum* histórico muito antigo”, como ensinou o tal jovem reitor:

“Um momento que começou naquele dia perdido nos tempos em que pela primeira vez um ser humano percebeu que era preciso passar à geração seguinte a experiência e o saber que ‘o labor, o trabalho e a ação’, como diria Hannah Arendt, lhe tinham proporcionado. [Assim dando início a] uma das actividades mais belas e mais nobres da Humanidade: a Educação”.

Paquete de Oliveira sempre a praticou – e como a praticou! -, para, nos, e através dos média – velhos e novos.

Por tudo isto pergunto, sugerindo: por que não este Congresso criar (associando-se a instituições académicas, jornalísticas e outras) um Prémio Nacional José Manuel Paquete de Oliveira para estudos, teses, ensaios, iniciativas centradas nas ciências da comunicação, jornalismo e literacia dos média, no sentido em que o título deste IV Congresso a problematiza?

MANUEL COELHO DA SILVA

PELO CONSELHO DE OPINIÃO DA RÁDIO E TELEVISÃO DE PORTUGAL, S.A. – PRESIDENTE

O convite apanhou-o de surpresa. Corria o verão de 2006 e José Manuel Paquete de Oliveira tinha cedido aos insistentes pedidos da família para passarem uns dias de férias no estrangeiro. Ao telefone, o presidente do Conselho de Administração da RTP, S.A. pede o seu assentimento para o indigitar para o lugar, recentemente criado, de Provedor do Telespectador.

Paquete de Oliveira hesita: estava a meses de atingir aquela idade a partir da qual um professor deixa, compulsivamente, de dar aulas. Prometera a si próprio uns tempos de repouso e de reflexão. Mas o convite era aliciante: tratava-se de dar corpo a uma função de importância decisiva para a formação da opinião pública.

Aliciante e irrecusável para alguém como Paquete de Oliveira, sociólogo de profissão e, sobretudo, um actor tão sensível aos problemas que atravessam a sociedade contemporânea.

Pedi uns dias para responder. E aceitou.

A indigitação foi, de imediato, reconhecida pelo Conselho de Opinião. E, semanalmente, a voz calma, o gesto comedido e o sorriso benevolente de Paquete de Oliveira encheram-nos o ecrã da televisão.

Terminou um primeiro mandato. Fez um segundo. E esperou um ano até que fosse nomeado o seu sucessor.

De 2006 a 2011, Paquete de Oliveira traçou, indelevelmente, os contornos da figura do Provedor. Um ouvidor do telespectador. Um mediador sempre pronto a resolver uma dúvida. A prestar um esclarecimento. A dar eco, junto da administração ou da redacção, do protesto fundamentado ou da sugestão enriquecedora.

Para o Conselho de Opinião da RTP, S.A. Paquete de Oliveira constituiu a expressão do bom senso. A recusa do excesso.

Que enorme é o vazio que ele deixou.

CRISTINA PONTE

PROFESSORA DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA – FCSH

Paquete de Oliveira foi um dos pais fundadores dos estudos da Comunicação em Portugal – e para mim, aquele que mais fazia as coisas acontecerem de uma forma que parecia “fácil e natural” – pela maneira como as conduzia e como nelas participava – sem excessos, sem fronteiras, sem sectarismo e com um imenso bom humor...

Vivi com ele momentos marcantes, em júris onde ambos participámos e noutras atividades académicas e de investigação, no ISCTE, na NOVA, na Universidade do Minho. Recordo também o seu profundo engajamento cívico enquanto sociólogo da comunicação, no programa televisivo Casos de Polícia, na SIC, ou como Provedor da RTP, e a sua capacidade de comunicar com públicos fora das paredes da academia.

Conheci-o mais ou menos ao mesmo tempo que conheci a sua mulher, a jornalista Céu Neves, no início dos anos noventa e ambos foram

‘conhecimentos para a vida”. Fui vendo como duas pessoas tão ocupadas constituíram uma família de vida. O Ricardo e o André cresceram a contar com o acompanhamento dos pais, fosse nos treinos intensos e matinais de nataçãõ ou em viagens mais distantes, pelo mundo fora. Recordo que em 2002, desceram todos do Ceará, onde a Céu tinha ido em reportagem, até à Bahia, onde se realizava o INTERCOM desse ano - num autocarro de carreira, toda a noite. Em Salvador, recordo o sorriso com que nos sugeriu, a mim e à Maria João Silveirinha, um excelente restaurante de comida a peso que ficava num primeiro andar de um prédio que facilmente descobriríamos pelo seu “ar desgraçado”. Recordo sempre a eficácia deste conselho para um saboroso e económico jantar, não sei porquê, são também esses momentos que ficam... um imenso gosto pela vida!

Quem deixa estas memórias continua presente, estando ausente. Obrigada, Paquete de Oliveira!

HELENA SOUSA

**PRESIDENTE DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DO MINHO**

As Ciências da Comunicação em Portugal perderam um pioneiro e um construtor. O Professor José Manuel Paquete de Oliveira foi figura nuclear de um campo que dava os primeiros passos em Portugal. Empenhou-se inteiro, comprometendo-se com o desenvolvimento desta área nas suas múltiplas vertentes: ensino, investigação, associativismo, relação com as comunidades mais próximas e internacionalização. Exerceu várias profissões e desempenhou inúmeras tarefas que se revelaram fundamentais para definir o que hoje somos: foi jornalista, professor, fundador da primeira disciplina de Sociologia da Comunicação, provedor do leitor e do telespectador, dinamizador da comunidade lusófona de ciências da comunicação, tendo sido Presidente da Sopcom, Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. A cada função se dedicou plenamente, com a intensidade serena que fazia dele uma personalidade única, capaz de imaginar caminhos e soluções nos terrenos mais difíceis.

Perdemos um grande académico, um grande jornalista, um leitor notável da realidade social. Mas o que mais dói é a ausência do amigo e companheiro. Sempre afável, disponível, generoso e dedicado, guardo as mais ternas memórias do trabalho coletivo em projetos, júris, conferências e múltiplas reuniões e encontros. Conhecer o Professor Paquete de Oliveira e privar com ele foi um dos grandes privilégios que a vida me concedeu

e que tanto me marcou. Não há limites para a minha gratidão pelos seus ensinamentos e pelo modo simples de estar que tanto me sensibilizou. O Professor Paquete de Oliveira é insubstituível e a sua perda irreparável. Saibamos estar à altura do seu legado.

**LUIZ HUMBERTO MARCOS, DIRETOR DO
MUSEU NACIONAL DE IMPRENSA**

PRESENTE DE LEMBRANÇAS, OU LEMBRANÇA DE PRESENTES

1. Às vezes apetece-me voltar a telefonar-lhe para cavaquearmos um pouco sobre o associativismo, nacional e internacional, neste campo vasto das Ciências da Comunicação.

Paquete é o amigo, o conterrâneo, que ficou implantado no coração.

Desde quase sempre.

Desde aquele tempo em que ele, meu confessor, ouvia, no Funchal, os meus pecados de adolescente; pecados que nada tinham de pecado, obviamente.

A sabedoria (que brota dele, na obra que construiu, na memória que se vai conjugando e reorganizando em cada um de nós, dos que o conhecem) essa sabedoria (sublinho) está na forma como compreendemos os outros para que cada um deles saiba o seu lugar na transformação do mundo. Paquete de Oliveira estava infundado desta sabedoria.

2. Foi há menos de um ano que ele se escondeu de nós.

Isso aconteceu quando o sopro da vida ficou para iluminar as ideias. Nessa altura, quando a notícia (falecimento) chegou, escrevi um pequeno texto em sua homenagem que aqui releio, em voz alta:

Sopro

Para o José Manuel Paquete de Oliveira, no dia seguinte

O sopro da vida, sim
impulsiona, vibra
e... pergunto:
também corre p'ra eternidade?

nada é definitivo
nem a morte,
apenas passagem
no devir da humanidade.

fica o que fica
- com bondade
afetos e sonhos
se constrói a felicidade.

MADALENA OLIVEIRA

PELA DIREÇÃO DA SOPCOM

Há 20 anos o jornal Público lançou um colecionável em fascículos sobre oitenta vidas que a morte não apaga. Nomes que a história lembrará por muito tempo, ou para sempre, por um pensamento singular ou pela originalidade de uma invenção. Nomes de descobridores, filósofos e escritores que, de algum modo, mudaram a Humanidade.

A memória que as Ciências da Comunicação em Portugal guardarão de Paquete de Oliveira é a memória de um pioneiro, autor da primeira tese de doutoramento nesta área de conhecimento, ainda que inscrita na área científica de Sociologia; a memória de um inspirador da ideia de comunicação como pilar de comunidade e cidadania e também a memória de um homem bom, de coração manso, de palavra generosa, de voz moderada e juízo tolerante. Doce no sotaque como no trato, discreto e modesto, Paquete de Oliveira foi um académico simultaneamente despretensioso e diligente. É hoje, para todos nós, uma referência científica, com quem aprendemos que as Ciências da Comunicação são não só ciências dos fluxos de informação mas também ciências da correspondência de afetos.

Por isso, para a Sopcom, Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, de que foi Presidente da Direção, primeiro, e Presidente da Assembleia Geral, depois, Paquete de Oliveira é uma vida que a morte não apagará.

RITA ESPANHA

PROFESSORA DO ISCTE-IUL

O Prof. Paquete de Oliveira marcou profundamente a vida do ISCTE-IUL.

Como professor, naturalmente, deixou uma marca profunda em todos os estudantes que foram seus alunos, mas na Instituição como um todo, pelo importante papel que desempenhou em vários cargos em órgãos de direção, mas especialmente pelas suas qualidades humanas, que

não deixavam ninguém, que tivesse tido o privilégio de se cruzar com ele, ficar indiferente.

Uma das suas marcas mais evidentes foi a criação, visionária, do curso de Mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação, um dos cursos de mestrado mais antigos no ISCTE-IUL e um dos que tem tido mais sucesso, em continuidade, ao longo dos seus 23 anos de existência, curso que hoje tenho o privilégio de coordenar. A área científica das Ciências da Comunicação, ligada à Sociologia do ISCTE, deve a sua existência e qualidade à vontade e visão do Professor Paquete de Oliveira, algo a que gerações de estudantes, docentes e investigadores do ISCTE-IUL estarão para sempre gratos.

Por tudo isto, e tudo o que ainda podia e pode ser dito, muito obrigada Professor Paquete de Oliveira.

SARA PEREIRA

**PROFESSORA DA UNIVERSIDADE DO MINHO E
PRESIDENTE DA COMISSÃO ORGANIZADORA**

“Como estão as crianças?” Era assim que a maior parte das vezes o Professor Paquete de Oliveira me cumprimentava, querendo referir-se não às minhas crianças em particular, mas a todas aquelas que direta ou indiretamente estavam envolvidas nos meus estudos sobre crianças e média. Reparava então em como o Professor valorizava o trabalho em torno do público mais novo e dos média, em como se interessava por estar a par da investigação que se desenvolvia nesta área, tendo tratado por várias vezes este assunto enquanto Provedor do Telespectador. Paquete de Oliveira foi para mim, e continua a ser, um exemplo como pessoa e como académico, mostrando que na academia, assim como na vida, se pode cultivar o humanismo. E é com esta memória que continua entre nós, como diria Jorge de Sena,

Uma pequenina luz bruxuleante
Não na distância brilhando no extremo da estrada
Aqui no meio de nós e a multidão em volta
(...)
Uma pequenina luz
que não ilumina apenas brilha.
(...)
Não na distância. Aqui
No meio de nós.
Brilha.

TÂNIA DE MORAIS SOARES

ISCTE-IUL / ENTIDADE REGULADORA PARA
A COMUNICAÇÃO SOCIAL (ERC)

Conheci o Professor Paquete, modo de tratamento que nunca alterei, quando este coordenava a área de especialização em Sociologia da Comunicação do ISCTE.

A primeira grande empreitada com a qual contei com a sua dedicação e sabedoria foi quando o tive como orientador da minha tese de licenciatura era ele na altura Presidente do Conselho Diretivo do ISCTE e comentador residente no programa *Casos de Polícia* na SIC.

Desde então tornámo-nos uma equipa, sendo também meu orientador de mestrado e de doutoramento, pois levava seriamente esse papel, guiando-nos na nossa autonomia, na nossa liberdade criativa, incitando a nossa busca pelo saber, aguçando a nossa “curiosidade sociológica”.

Tive o privilégio de pertencer a uma equipa de investigação em sociologia da comunicação que ele liderou no ISCTE com aquele seu estilo democrático e inclusivo mas pragmático, que nos fez sentir orgulho por participar no processo dialético da construção do conhecimento.

O Docente José Manuel Paquete de Oliveira inspirou várias gerações de alunos que continuaram os seus percursos académicos e profissionais procurando pôr em prática os seus ensinamentos escolásticos e humanistas. É esta a grandeza da profissão de docente, o lastro de saber que deixamos e o futuro que inspiramos. Mas quando esse legado nos chega através de alguém excecional – não apenas pelos seus métodos pedagógicos como pela sua experiência de vida e devoção à relação com os outros, pelo seu exemplo enquanto cidadão –, o nosso rumo adquire contornos ainda mais definidos.

O que é que podemos dizer quando nos morre um amigo?

Não se trata de agradecer a um bom PROFESSOR, o que já seria grande o bastante. Trata-se de agradecer metade de uma já longa vida, onde quase tudo aquilo em que tive algum sucesso conta com um ensinamento seu, uma palavra, um conselho, um sorriso.

Aquele que considero ser o pai da sociologia da comunicação em Portugal, Presidente da Sopcom, da Lusocom, do Conselho Diretivo do ISCTE era assim: sempre com tempo para os alunos, para os seus pares, para os administrativos, para todos indiferenciadamente.

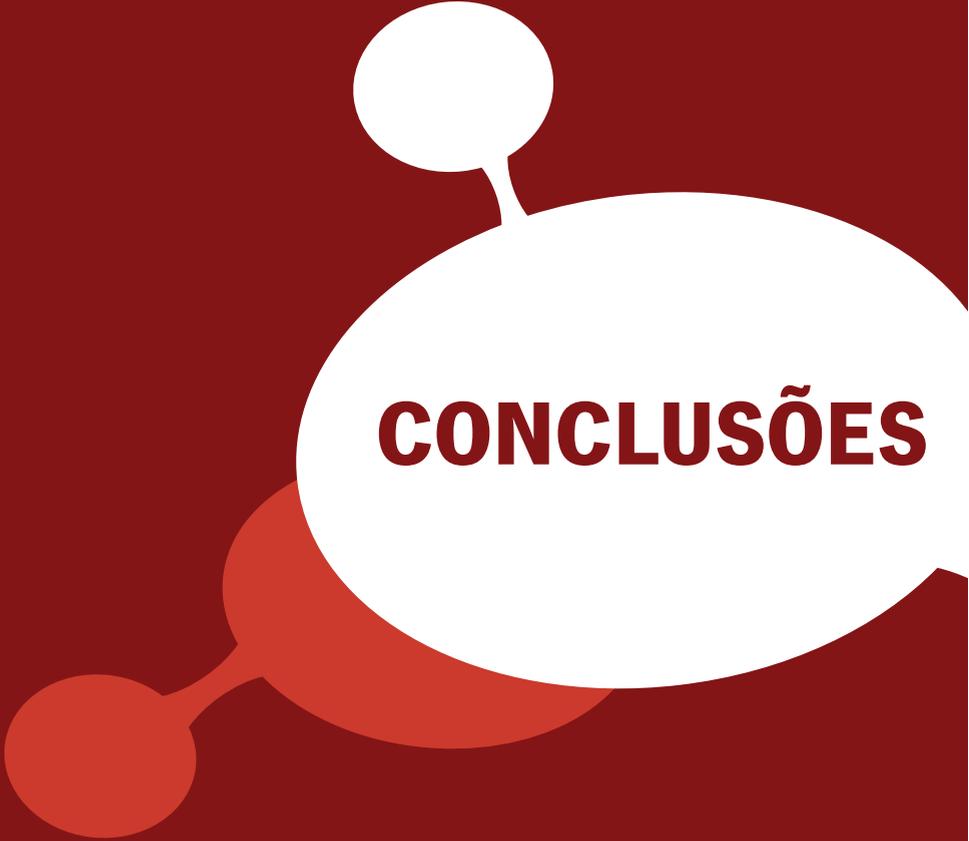
Foi um exemplo de Cidadania. Era UM HOMEM BOM.

O que se escreve quando nos morre um Amigo?

Quando recordamos tudo o que aprendemos com a sua

natureza inerentemente humana.
O que se faz quando nos morre um Amigo?
Um Mestre que gerações e gerações de “Iscteanos” choraram.
Até sempre PROFESSOR.
Fica uma família linda, uma obra imensa e a memória incansável de muitos¹.

¹ Excerto do texto que publiquei dias após o seu falecimento.



CONCLUSÕES

CONCLUSÕES DO “IV CONGRESSO LITERACIA, *MEDIA* E CIDADANIA”

A 4.^a edição do Congresso “Literacia, *Media* e Cidadania” organizado pelo Grupo Informal de Literacia para os Média teve como tema central “Por uma nova consciência do espaço público”. Com cerca de 250 participantes inscritos, o Congresso abriu com uma conferência intitulada “La conciencia pública en la nueva esfera mediática. El riesgo de la desigualdad creciente en alfabetización mediática”, proferida por Pérez Tornero, professor da Universidade Autónoma de Barcelona. Durante a sua preleção, Pérez Tornero diagnosticou uma sociedade em crise no que se refere à comunicação na esfera pública e também na esfera privada, em que a empatia se está a perder, o carisma está a ser mal interpretado e a tendência para o encurralamento em “jaulas de vidro” de pensamento comum se está a intensificar. A este panorama inquietante acresce aquilo a que designou “sociedade da caixa negra”, na qual se desconhece quem realmente regula o poder.

A Sessão Plenária 1, designada “Literacia da Imagem e do Cinema”, contou com a comunicação inicial de Isabel Capelo Gil, reitora da Universidade Católica Portuguesa, sobre “Cidadania visual: As imagens e os rostos da guerra”. Durante esta intervenção a plateia foi alertada para o facto de as imagens poderem, por si, constituir atos políticos na medida em que, ao produzir modos de ver, constroem e determinam o olhar sobre o mundo. A questão da retórica da auto-representação e da paixão pela própria imagem, designadamente o caso quase epidémico das *selfies*, também mereceu uma referência específica da oradora, em contraponto à invisibilidade e à exclusão a que são votadas as vidas marginais dos refugiados, por exemplo, que adquirem um estatuto de *Nidadão*, ou seja, de cidadão que não habita, que é menos válido.

Esta sessão contou ainda com as intervenções da Presidente do Instituto do Cinema e do Audiovisual, Filomena Serras Pereira, da Coordenadora

do Plano Nacional do Cinema, Elsa Mendes, e de Eduardo Cintra Torres, docente da Universidade Católica e Crítico de Televisão, tendo ficado bem sublinhada a enorme importância da literacia da imagem para a Literacia Mediática no seu todo, havendo que desenvolver cada vez mais as competências da população associadas a uma “leitura” crítica e rigorosa do cinema, da televisão e dos conteúdos audiovisuais em geral.

A Sessão Plenária 2 foi dedicada ao “terreno”, isto é, à formação e às boas experiências em matéria de Educação para a Média, tendo sido preenchida por um diversificado conjunto de apresentações a cargo de José Azevedo, Mónica Fantin, Isabel Nina e Margarida Saco, que partilharam com os participantes alguns dos projetos que estão a desenvolver e que abarcam matérias tão díspares como os conceitos de Literacia para a Média e de Literacia Digital, bem como a relação entre estas, as necessidades de atuação em Portugal e a referência que a elas consta no Programa Portugal INCODE 2030, a descodificação da linguagem científica em comunicação acessível aos cidadãos comuns, a criação de redes de formação com alunos e professores em toda a América Latina, projetos de formação de professores “topo-base” em Portugal, bem como a campanha de combate ao discurso do ódio online.

A terceira Sessão Plenária, intitulada “Por Uma Nova Consciência do Espaço Público”, teve início com a Conferência “Verdade, Felicidade, Eficácia Política: O Desafio Triangular da Cidadania na Pletórica (Des)Ordem Mediática em Curso” proferida por Viriato Soromenho Marques, da Faculdade de Letras de Lisboa, a que seguiram as intervenções de Catarina Burnay, da Universidade Católica, e de Pedro Coelho, docente na Universidade Nova e Jornalista da SIC. As três intervenções, apesar da natureza diferente das abordagens, evidenciaram as significativas mudanças sociais, políticas, éticas e comportamentais que têm vindo a ocorrer nas últimas décadas ao nível da nova *Ágora*, ou seja, o espaço público das sociedades contemporâneas.

Seguiu-se o Tributo ao Professor Paquete de Oliveira a que foi dado o título “Nunca se arrependam de ser bons”, frase proferida pelo próprio aos seus filhos, em jeito de despedida. Foi um momento bastante emotivo, marcado pela atuação da Associação Cultural Gambozinos e pelo testemunho comovido de um significativo conjunto de amigos e de sua mulher, a jornalista Maria do Céu Neves.

Destes dois dias de Congresso podemos destacar três ideias-chave que resultaram das intervenções e dos debates que lhes sucederam:

1. Apesar dos progressos conseguidos nos últimos anos ao nível da formação de formadores e de professores na área da Literacia para os Média, é ainda necessário um incremento significativo neste domínio;
2. Apesar das orientações emanadas das organizações internacionais de referência, como a Unesco e a União Europeia, persiste em alguns campos a distinção entre Literacia Digital e Literacia para os Média, sendo a primeira entendida como a capacidade para manusear os recursos tecnológicos e a segunda associada ao sentido crítico na utilização e análise dos meios de comunicação, bem como a produção de conteúdos. Esta bipartição é empobrecedora para ambas e, sobretudo, para os cidadãos, pois limita o potencial que a visão da Literacia para os Média, enquanto agregadora numa perspetiva dialética de todas as competências anteriormente referidas, oferece. Acresce que na perspetiva daquelas organizações internacionais, a Literacia para os Média é muito mais abrangente na medida em que abarca, não só os meios de comunicação social tradicionais, como toda a panóplia de novos média. Torna-se, pois, indispensável generalizar o conhecimento e a aceitação da Literacia para os Média nesta conceção, retirando daí as consequências para os diversos planos de atuação. Foi, aliás, a este propósito referido o programa Portugal INCODE 2030, que em algumas das suas iniciativas parcelares acolhe esta bipartição e mesmo quando refere a Literacia para os Média não revela aproveitar plenamente o conhecimento e as experiências já adquiridas. Nestes termos, apela-se às entidades promotoras para que se coordenem com os atores que há longos anos vêm trabalhando estas temáticas em Portugal, no sentido de se maximizarem os recursos já existentes.
3. Nos anos mais recentes assistimos à emergência de todo um conjunto de novos média, bem como à sofisticação dos algoritmos que selecionam e hierarquizam os conteúdos oferecidos aos consumidores, favorecendo fenómenos como o enclausuramento dos cidadãos em “bolhas” informativas, as *fake news*, as ondas de comportamentos irracionais, muitas vezes com grande agressividade, a diminuição da empatia, entre outros. Estes desenvolvimentos contribuíram para a consolidação de movimentos radicais e de intolerância ao ponto de parecerem ameaçar a coesão do tecido social. Para assegurar a sã convivência social mostra-se assim indispensável investir na Literacia Mediática, pois será a única forma de dotar os cidadãos de competências para diversificarem as suas fontes de informação e do sentido crítico para as saber selecionar, analisar e interpretar.