

LITERACIA DIGITAL E TECNOLOGIAS CRIATIVAS: UM ESTUDO QUALITATIVO COM CRIANÇAS DOS 10 AOS 13 ANOS A PARTIR DO “ATELIÊ DE FORMAS PARA ANIMAÇÃO”

Sara Pereira, Clarisse Pessôa & Patrícia Costa

CECS/Universidade do Minho, Portugal

CECS/Universidade do Minho, Portugal

Colégio Paulo VI, Gondomar, Portugal

sarapereira@ics.uminho.pt; clarisse.amp@gmail.com; patricia.colégiopaulovi@gmail.com

RESUMO

É hoje evidente a importância que os media, em particular os meios digitais, assumem na sociedade. Graças aos novos ambientes digitais, a forma como comunicamos e nos relacionamos com os outros, o acesso e a partilha de informação, a aprendizagem e o exercício da cidadania, têm sofrido alterações significativas. Estas mudanças têm um importante impacto no desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens, colocando grandes desafios aos pais, às escolas, aos professores e aos próprios jovens. Esta nova realidade social e mediática desafia também o trabalho de investigadores, profissionais dos media e especialistas em tecnologia. Com o objetivo, precisamente, de atender e de reagir às novas formas e meios de aprender e de comunicar, um grupo de investigadores de diferentes áreas juntou-se para criar um espaço digital com o objetivo de promover a cooperação, a participação e a conectividade de comunidades escolares. A partir de uma plataforma inicial, criada por uma empresa participante, o projeto “Escolinhas Criativas”, financiado pelo QREN, tem como objetivo expandir e enriquecer essa plataforma, designada internacionalmente de ‘Schoooooools’, criando ferramentas criativas que suportem a criação, a produção e a partilha de conteúdos digitais, principalmente em contexto escolar.

Este artigo tem como objetivo principal apresentar os resultados de um trabalho de natureza qualitativa desenvolvido com um grupo de 11 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, que participam num ateliê extra-curricular designado ‘Ateliê de Formas para Animação’, promovido pelo Colégio Paulo VI (Gondomar) no âmbito do projeto “Escolinhas Criativas”. Pretende-se dar a conhecer a experiência e o processo produtivo e criativo deste grupo de alunos, centrando a atenção no modo como este trabalho permite desenvolver a literacia digital das crianças, promovendo a criatividade, o pensamento crítico, a colaboração, a resolução de problemas, a tomada de decisão e a expressão de pensamentos. Este processo foi estudado através da análise do processo de produção e da realização de entrevistas semi-estruturadas aos alunos que participam no ateliê, bem como aos professores que o dinamizam.

ABSTRACT

It is evident today that the media play an important role in society. The way we communicate and relate to each other, the way of accessing and sharing information, the learning process and the exercise of citizenship have changed profoundly due to the new digital environments. These changes have a large impact on the personal and social development of children and young people, creating multiple challenges to parents, schools and teachers and to young people themselves.

This new social and media reality also challenges researchers, media professionals and experts in technology. With a view to addressing the new ways of learning and communicating, a group of researchers of different areas created a digital platform to promote cooperation, participation and connectivity between school communities. Using an original platform, created by the project’s main promoting company, the “Creative Schools” project, funded by the National Strategic Reference Framework (NSRF), intends to expand and enrich this platform, internationally

known as "Schoooooools", by conceiving creative tools to support the production and sharing of digital contents mainly in the school context.

This article intends to present the results of a qualitative work, developed by a group of 11 students, aged between 10 and 13 years, in an extra-curricular workshop named 'Animation Forms', promoted by Colégio Paulo VI (Gondomar) in the scope of the project 'Creative Schools'. The main aim is to share the experience and the production process, with the support of creative technologies, of this group of students. We intend to discuss how this work allows children to develop digital literacy competences, how it promotes creativity, critical thinking, collaborative learning, problem –solving, decision-making and expression of thoughts and feelings. This process was studied through the analysis of the productive process and by conducting semi-structured interviews to both the children and the facilitating teachers.

PALAVRAS-CHAVE / KEYWORDS

literacia para os media; literacia digital; tecnologias criativas; produção mediática
media literacy; digital literacy; creative technologies; media production

1. MEIOS DIGITAIS E VIDA QUOTIDIANA – ARGUMENTOS PARA A LITERACIA MEDIÁTICA

Imaginar a vida diária, desde a casa, a escola, o trabalho e os tempos de lazer, sem a presença das tecnologias e dos meios de comunicação, parece hoje algo de impossível. Atualmente, a informação chega-nos através de múltiplos meios possibilitados pela evolução tecnológica, sendo-nos possível realizar uma multiplicidade de tarefas a partir de casa, com um computador ou outro *gadget* ligado à internet, desde conversar com amigos e familiares, ler o jornal, ver filmes e séries, percorrer virtualmente um museu, fazer compras, entre tantas outras atividades (Livingstone, 2002).

Os novos meios utilizados para veicular informação e para estabelecer comunicação influenciam todos os aspetos da vida moderna. Desde as tarefas domésticas, profissionais e escolares, até aos momentos de lazer, de consumo, de participação em ações e causas cívicas e sociais, enquanto cidadãos de uma 'aldeia global', usando uma conhecida expressão de Marshall McLuhan. Esta nova realidade mediática e social abre a reflexão sobre a forma como a chamada "geração digital" está a desenvolver, no novo ecossistema mediático, as suas competências pessoais, sociais e profissionais (id.). As crianças que nasceram depois dos anos 90 convivem com as tecnologias como sendo algo intrínseco à sua vida, não as abordando como algo novo, mas sim como a realidade que conhecem e com a qual estão habituadas a (con)viver (Thomas, 2011). Há estudos que mostram (cf. por exemplo, Ito *et al.*, 2010) que os meios digitais estão a transformar a maneira como as crianças brincam, pensam e aprendem. Os adolescentes utilizam os novos meios de comunicação com o objetivo de expandir as relações criadas no "mundo real", para explorar interesses, exprimir a sua personalidade e afirmar a sua identidade, desenvolvendo, deste modo, novas competências técnicas e sociais. Na perspetiva daqueles autores, os meios digitais oferecem aos jovens oportunidades para desenvolverem competências fundamentais ao nível da leitura,

da escrita e da comunicação. Também Livingstone (2003) considera que através da utilização dos novos media as crianças ficam cada vez mais envolvidas com o ambiente digital, desenvolvendo múltiplas competências, nomeadamente, a sua capacidade participativa, a sua expressão e identidade. Em relação ao modo de entender e de lidar com o novo cenário mediático, a autora britânica (2002) aponta duas perspetivas: uma otimista, que vê no mundo digital novas oportunidades para o desenvolvimento de uma cultura mais democrática e participativa, para a propulsão da cultura, da criatividade, da visão crítica e da expressão pessoal (através da produção de conteúdos digitais e interativos) e para o alcance de um leque alargado de informações; e uma visão pessimista, que receia que a nova era digital possa trazer o fim da infância, da inocência e de valores e regras pertencentes às origens das culturas e das tradições. Todavia, entre a primeira visão integrada e a segunda mais próxima de uma perspetiva apocalíptica (Eco, 1991), será possível construir uma perspetiva crítica, que considere a importância e o poder dos media na sociedade, mas que questione o modo como representam e medeiam o mundo, e que tenha como base a formação de cidadãos críticos no uso e na relação com os meios. Como refere Buckingham (2007), os media digitais fornecem uma informação codificada que é influenciada por valores, ideologias e interpretações próprias de quem cria a mensagem, o que significa que o utilizador tem de ser capaz de fazer uma seleção e uma análise crítica daquilo que recebe.

A este trabalho que visa a preparação e a formação de públicos críticos relativamente aos media e aos seus usos e práticas, chamamos de educação ou literacia para os media. É sobre este conceito que versa o ponto seguinte.

2. CONCEITO E VERTENTES DA LITERACIA MEDIÁTICA

A educação para os media é entendida, por vários autores (cf. por exemplo Pinto *et al.*, 2011, Tyner, 2010, Buckingham, 2003), como uma forma de promover a literacia mediática dos cidadãos, uma competência considerada fundamental para a inclusão social e digital numa sociedade globalizada.

Não iremos neste artigo discutir as diferentes designações que esta matéria tem tomado. Além de não ser, neste conteúdo, um aspeto central, é um assunto que tem sido discutido em outras obras (Pinto *et al.*, 2011, Gutiérrez & Tyner, 2012, Grizzle, 2011, entre outras). No entanto, é importante esclarecer que na perspetiva que seguimos neste texto, a literacia mediática enquadra a literacia digital, uma vez que engloba todos os media, desde os mais tradicionais aos novos meios digitais. No encaixe das orientações prevalentes nos documentos publicados pela Comissão Europeia, seguimos neste trabalho a definição europeia de literacia mediática e que é entendida como

“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.” (Recomendação da Comissão Europeia, 2009)¹

¹ Recomendação sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva' da Comissão Europeia, de 20 de agosto de 2009.

De acordo com a Recomendação da Comissão Europeia,

“a literacia mediática é uma questão de inclusão e de cidadania na sociedade da informação de hoje. É uma competência fundamental, não só para os jovens, mas também para os adultos e as pessoas de idade, pais, professores e profissionais dos meios de comunicação social. Graças à Internet e à tecnologia digital, é cada vez maior o número de europeus que pode agora criar e divulgar imagens, informação e conteúdos. A literacia mediática é hoje considerada uma das condições essenciais para o exercício de uma cidadania activa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária”.

Perante um ecossistema mediático em constante mudança, são exigidas aos cidadãos novas competências para saber lidar criticamente com os meios e as redes e plataformas digitais. Esta formação passa pela promoção, em vários contextos e com variados públicos, da educação para os media, elevada por David Buckingham a um direito humano fundamental (Buckingham, 2003).

Um trabalho a este nível abrange, geralmente, três vertentes de abordagem dos media:

1. os media como recurso de aprendizagem ou auxiliares pedagógico-didáticos, com o objetivo principal de aprender com/através dos media;
2. os media como campo ou objeto de estudo, ou seja, aprender acerca dos media;
3. os media como meio de comunicação ou de expressão e de produção, valorizando-se a componente da criação e da produção.

Neste trabalho iremos deter-nos sobretudo na terceira vertente apresentada, uma vez que o trabalho empírico desenvolvido teve como principal objetivo envolver as crianças na produção de conteúdos. Com o aparecimento e a generalização das tecnologias e dos meios digitais a dimensão da produção adquire uma importância fundamental ao nível da formação em educação para os media. A maior acessibilidade (até económica) e portabilidade dos meios veio proporcionar novas oportunidades para criar, produzir e difundir mensagens e conteúdos. Como refere Buckingham, esta é também a dimensão que gera mais entusiasmo nos mais jovens: “o trabalho prático oferece comparativamente um espaço ‘seguro’ através do qual os estudantes podem explorar os seus investimentos emocionais nos media e representar os seus próprios entusiasmos e preocupações” (Buckingham, 2003:82). A produção torna-se, por isso, um aspeto central e indispensável da educação para os media, apesar de ser também o mais desafiante para os professores, como também sublinha o autor britânico.

A literacia para os media envolve, portanto, a leitura, a interpretação e a produção no que diz respeito aos media, combinando a análise crítica e a produção criativa. Será pela experimentação e pela expressão e partilha de ideias e de conhecimentos que as crianças melhor podem aprender sobre os media. A produção de conteúdos mediáticos tem o ‘aprender fazendo’ como princípio de base e a aprendizagem ativa como filosofia.

Num documento de 2008, a UNESCO² apresenta cinco competências essenciais de literacia dos media e da informação, conhecido como o modelo dos 5Cs: compreensão, pensamento crítico, criatividade, consciência intercultural e cidadania (*Comprehension, Critical thinking, Creativity, Cross-Cultural awareness and Citizenship*). No seio de cada uma das vertentes referidas anteriormente, ou de forma transversal às três, podemos definir um conjunto de elementos chave que permitirá o desenvolvimento destas cinco competências. Podemos dar como exemplo as áreas-chave propostas pelo *British Film Institute* (BFI) num documento intitulado 'Curriculum Statements' publicado inicialmente em 1989³ e retomadas até ao presente por vários autores (cf. por exemplo, Buckingham, 2001 e 2003).

O modelo concetual proposto pelo BFI integrou o curriculum de educação para os media de vários países do mundo (Buckingham, 2001). Este modelo apresenta seis elementos-chave suscetíveis de serem analisados *per se* ou de forma interdependente. A Figura 1 apresenta, de forma resumida, cada um desses elementos.

<p>Instituições <i>Quem comunica e porquê?</i> Quem produz os textos; papéis no processo de produção; organizações mediáticas; quadro económico e ideológico; objetivos e resultados</p>
<p>Categorias <i>De que tipo de 'texto' se trata?</i> Diferentes meios de comunicação, géneros (informação, ficção, entretenimento); relação entre a categorização e a compreensão dos textos ou programas.</p>
<p>Tecnologias <i>Como é produzido?</i> Tipo de tecnologias utilizado, diferenças que trazem ao processo de produção bem como ao resultado final.</p>
<p>Linguagens <i>Como sabemos o que significa?</i> Como é que os media produzem sentido, códigos utilizados, estrutura da narrativa</p>
<p>Representações <i>Como é retratado um determinado assunto?</i> Relação entre os conteúdos dos media e o que se passa na vida real; os estereótipos e as suas consequências</p>
<p>Audiências <i>Quem recebe o texto e que tipo de significado lhe atribui?</i> Como é que as audiências são identificadas, construídas e alcançadas; como é que encontram, escolhem, consomem e respondem aos media.</p>

Figura 1 - ÁREAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA
 Fonte: adaptado de Bazalgette, 1989, p. 20.

Neste trabalho utilizamos esta proposta de categorização como modelo de análise do trabalho prático desenvolvido.

3. A LITERACIA DIGITAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Partindo da evidência de que os meios digitais habitam a vida quotidiana de crianças e jovens e considerando a escola como um lugar privilegiado de vida e de educar

² Apesar de estas cinco competências aparecerem elencadas neste documento de 2008 da UNESCO, não é possível determinar de onde surge a sua formulação. Cary Bazalgette, num artigo intitulado "The Development of Media Education in England. A Personal View" (s/d) faz referência a 3 Cs – Cultura, Pensamento Crítico e Criatividade – mencionando-os como três elementos essenciais da educação para os media identificados na Carta Europeia para uma Literacia dos Media (<http://www.euromedialiteracy.eu/charter.php?id=4>), a partir da vasta experiência do British Film Institute neste terreno.

³ Bazalgette, C. (1989). *Primary Media Education: a Curriculum Statement*. London: British Film Institute, p. 20.

para a vida, poderá a abordagem e a reflexão sobre esses mesmos meios ficar do lado de fora dos muros da escola?

A discussão deste assunto não é nova, e apesar de não ter atingido ainda um patamar de consenso, em vez de olharmos para o que não está ainda feito ou está em falta, podemos centrar a reflexão nas múltiplas experiências de sucesso que nos são relatadas por vários autores internacionais e nacionais. No caso português, o estudo levado a cabo por uma equipa do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho sobre a situação da Educação para os Media em Portugal (Pinto *et al.*, 2011), revela um conjunto de projetos que tiveram a educação e a literacia para os media como objetivo central.

Embora não haja uma política pública que promova a integração da literacia para os media nos curricula escolares, encontra-se por vários pontos do país um conjunto de iniciativas que mostram que a escola pode acolher os media e a relação que crianças e jovens estabelecem com os mesmos. No âmbito destas iniciativas, os agentes educativos mostram a importância de se tirar o máximo proveito dos media para o desenvolvimento de competências que estão atribuídas à escola enquanto espaço privilegiado de ensino e de educação das novas gerações.

As vantagens de um trabalho a este nível no contexto escolar têm sido mostradas por vários investigadores. Collins & Halverson (2009), por exemplo, preconizam que a produção de conteúdos nas salas de aulas através da utilização das tecnologias e meios digitais, permite aos alunos ver os media de uma forma mais crítica uma vez que esse trabalho ajuda-os a ter uma melhor noção do tipo e da forma dos textos, do modo como devem ter em conta o público-alvo, ou seja, ajuda-os a tomar consciência sobre o trabalho de representação e de codificação da realidade por parte dos media. Outra vantagem é apontada por Jenkins (2006), ao considerar que as crianças lucram em fazer parte de uma cultura participativa no seio da qual podem exprimir os seus pensamentos através do recurso às tecnologias digitais, mesmo que construindo criações meramente amadoras, pois isso irá mudar a maneira como se veem a si próprias e como olham para o trabalho criado pelos meios de comunicação. A cultura participativa, que a escola deve promover, é encarada por este autor americano como um modo de responder à explosão dos novos media e das tecnologias, uma vez que permite que os cidadãos se apropriem, partilhem e produzam, eles próprios, conteúdos mediáticos através desses mesmos meios. Pela cultura participativa, diz Jenkins, os jovens são encorajados a desenvolver competências, conhecimentos e ferramentas que promovam a sua participação na cultura contemporânea. Pressupor esta cultura participativa na escola, do modo que Jenkins a propõe, é considerar, como defendem Gutiérrez e Tyner (2012), que a escola é um espaço de educação para a vida na sociedade digital.

4. O PROJETO 'ESCOLINHAS CRIATIVAS'

A reflexão que temos vindo a fazer neste artigo é uma das bases teóricas em que se sustenta o projeto 'Escolinhas Criativas', um projeto em consórcio⁴ financiado pelo Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN). Tomando em mãos o impacto dos

⁴ Consórcio constituído pelas seguintes entidades: Tecla Colorida (empresa promotora), INESC-Porto, Universidade do Porto (Faculdade de Engenharia, Faculdade de Belas Artes e TVU), Instituto Superior de Engenharia do Porto, Universidade do Minho e Colégio Paulo VI (Gondomar). Conta ainda com a parceria da Microsoft e RTP.

meios digitais no processo educativo e os desafios que estes meios colocam hoje aos agentes educativos (professores e pais) e às próprias crianças, a equipa propôs a criação de ferramentas digitais, a partir da plataforma 'Escolinhas' criada em 2006, que permitam desenvolver a criatividade, promover a aprendizagem informal e colaborativa, a comunicação e a participação, através da exploração dos novos media digitais (vídeo, TV, música, áudio, rádio, jogos interativos).

Centrando-se na investigação, este projeto tem como objetivo principal

“a expansão da plataforma Escolinhas com funcionalidades novas que possibilitem, fomentem e potenciem a colaboração, inovação e criatividade nas atividades de ensino-aprendizagem, no seio das comunidades educativas alvo. Para este efeito, suportar-se-ão diversas atividades artísticas que combinam media digitais (infografia, imagem, áudio, música, vídeo, animação, TV e rádio na web), com formas de trabalho e aprendizagem em grupo, baseadas em jogos interativos multijogador, ferramentas colaborativas e software social” (Escolinhas Criativas, 2009).

Esta plataforma digital permitirá satisfazer três componentes básicas dos processos de ensino e aprendizagem: educativa, lúdica e social.

A equipa da Universidade do Minho tem neste projeto a tarefa de fazer o diagnóstico dos conhecimentos e capacidades das crianças no que diz respeito ao uso dos meios digitais, para perceber a relevância de um projeto desta natureza e também de, posteriormente, avaliar a implementação e o impacto da Plataforma Escolinhas no que concerne à literacia digital. O trabalho que aqui se apresenta resulta do primeiro objetivo, propondo-se analisar uma das atividades desenvolvida pelo Colégio Paulo VI, uma das escolas piloto do projeto. O projeto que é objeto de análise não se centra nos usos da plataforma pelas crianças, de algum modo, o trabalho desenvolvido no âmbito do ateliê pretende explorar ferramentas e atividades que possam vir a inspirar os conteúdos a serem disponibilizados na plataforma. Pretende-se experimentar algumas ferramentas criativas que possam vir a ser usadas por outros utilizadores. O resultado final do projeto será disponibilizado na plataforma, procurando-se que sirva de inspiração e de motivação à realização de outros trabalhos. A este nível, a mais valia da plataforma será colocar ao alcance dos seus utilizadores indicações e ferramentas para a produção criativa de trabalhos, mostrando-lhes alguns protótipos já realizados. Estamos, portanto, ainda numa fase prévia à análise dos usos da plataforma.

5. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DO OBJETO DE ESTUDO

A sociedade é hoje palco de uma série de manifestações que estão a provocar profundas mudanças sociais: a explosão dos media, a investigação científica e tecnológica, a construção de redes inteligentes globais, as reorganizações e os entrecosques permanentes do poder e da sua natureza, as crises económicas, as conflituosidades ideológicas e éticas (Matoso, Fonseca, Duarte & Fontes, 2009). No que se refere à educação, o desafio para os seus intervenientes supõe um pensamento crítico, o intelecto, a emoção, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas. Neste sentido, o Colégio Paulo

VI, instituição dedicada ao ensino há mais de 40 anos, procura dar resposta aos níveis científico e tecnológico, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, mas também relacional dos seus alunos, pautando-se pela Excelência e Rigor, Formação Integral, Originalidade e Inovação (Cravo, 2004: 51). Este localiza-se na área metropolitana do grande Porto, especificamente no concelho de Gondomar. Esta instituição de ensino privado abrange uma população de 1268 alunos distribuídos pelos seguintes níveis de ensino: creche (32 alunos); pré-escolar (93 alunos); 1.º ciclo (194 alunos); 2.º ciclo (221 alunos); 3.º ciclo (286 alunos); e secundário (442 alunos). Na sua grande maioria a população escolar insere-se num nível socioeconómico médio a médio-alto, residindo no concelho de Gondomar.

Tendo como premissa “ajudar os alunos a analisar, a construir, a formular e a avaliar raciocínios visando, não só a formulação de juízos, mas também a resolução de problemas de uma maneira coerente, de uma forma consciente” (Matoso, Fonseca, Duarte & Fontes, 2009). Assim, o Colégio proporciona um conjunto de atividades extracurriculares que permitam aos alunos a exploração de diferentes áreas, bem como o desenvolvimento de competências específicas. A este nível focou-se no projeto “Ateliê de Formas para Animação”, constituindo um projeto de interação entre várias linguagens de expressão artística com recurso às tecnologias digitais. Este projeto coletivo tem como centro principal a criação de narrativas visuais adaptadas a exercícios de animação de formas bidimensionais e tridimensionais, reais e virtuais, previamente desenhadas ou construídas pelos participantes. Assim, procura-se desenvolver um conjunto de objetivos, tais como: promover o desenvolvimento de competências de criatividade; valorizar a expressividade e originalidade do aluno; estimular o recurso a conhecimentos de diversos domínios; desenvolver a capacidade de pensamento divergente, isto é, encontrar várias soluções para um problema; promover competências de planificação, execução e avaliação das tarefas propostas; e por último, potenciar a persistência na tarefa e o trabalho em equipa. A criação do ateliê surge como um espaço, no qual o papel ativo do aluno é fundamental, utilizando estratégias criativas e efetivas nas diversas atividades desenvolvidas. Assim, este é considerado o elemento central no processo de concretização dos projetos, o que favorece o crescimento da sua competência para aprender (Guthrie & McCann, 1997 *cit. in* Joly, 2001). Numa época em que a competitividade comanda o mercado de trabalho, valoriza-se o talento humano na apresentação de soluções rápidas e criativas para os problemas apresentados. Segundo Coutinho e Lisboa (2011), à escola reconhece-se a importância de promover um conjunto de competências que permitam ao aluno ser flexível e criativo, encontrando-se assim, capaz de participar e interagir no mundo global e competitivo.

Tendo em conta os princípios defendidos pelo projeto educativo e considerando que o colégio reúne recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento de atividades criativas, este decidiu colaborar como escola piloto no projeto de investigação Escolinhas Criativas (SII&DT).

Este artigo explora, portanto, os objetivos e o trabalho desenvolvido no âmbito do “Ateliê de Formas para Animação” que o Colégio Paulo VI promove como atividade extra-curricular há dois anos letivos (2010/2011 e 2011/2012)⁵.

5 O Ateliê é dinamizado pelo professor Albano Martins e pela professora Raquel Silva.

6. OBJETIVOS E MÉTODO DE RECOLHA DE DADOS

O trabalho que está na base deste artigo, e que foi desenvolvido no âmbito do projeto e no contexto antes mencionados, parte da seguinte questão:

De que modo a produção mediática em contexto escolar, com recurso a tecnologias criativas, promove a literacia digital das crianças?

Desta pergunta surgem os objetivos gerais deste trabalho, são eles:

- Identificar as competências de literacia digital que as crianças podem desenvolver através de um trabalho de produção criativa;
- Perceber se a participação da criança em projetos em que ela assume o papel de produtor de conteúdos contribui para um uso mais consciente dos meios de comunicação;
- Verificar se há alterações no modo de compreender e de se relacionar com os meios e as tecnologias digitais depois da participação no "Ateliê de Formas para Animação".

A resposta à pergunta de partida e a estes objetivos foi procurada no "Ateliê de Formas para Animação" dinamizado no Colégio Paulo VI (Gondomar), tal como referido anteriormente. Mais especificamente, os dados foram recolhidos através da realização de entrevistas semi-estruturadas aos onze alunos voluntariamente inscritos no ateliê no ano letivo 2011/2012 e aos dois professores que o dinamizam.

No que diz respeito aos alunos, o grupo é constituído por sete rapazes e quatro raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos (alunos do 5º, 6º e 7º anos). No que se refere à equipa de professores, esta é constituída por uma professora que leciona Educação Visual no Colégio e por um professor externo com formação em artes e em comunicação digital.

Foram também considerados na análise os materiais produzidos pelos alunos no ateliê bem como os vídeos que resultaram deste processo.

Os dados recolhidos foram analisados de acordo com a categorização proposta inicialmente pelo *British Film Institute* apresentada anteriormente. A utilização deste modelo de análise permite-nos verificar que vertentes da educação para os media foram desenvolvidas através deste trabalho de produção criativa, uma dimensão que, como vimos anteriormente, é considerada central na literacia para os media. Para a leitura e análise dos dados baseamo-nos também nas cinco competências essenciais de educação para os media, conhecidas como o modelo dos 5 Cs.

7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA DOS DADOS

Quando se fala em crianças e novas tecnologias é comum pensar-se no impacto que estas têm nas gerações mais novas e nos usos que fazem das mesmas, colocando a tónica na vertente do uso e do consumo. Desviando-se desta vertente, este artigo analisa o papel das crianças enquanto produtoras de conteúdos, explorando deste modo uma dimensão geralmente menos considerada nesta área de estudos.

Através de um processo de aprendizagem ativa e colaborativa, o 'Ateliê Formas para a Animação' permitiu a um grupo de crianças desafiar o seu papel mais comum de utilizadores de tecnologias para assumir a criação e a produção de conteúdos digitais, experimentando algumas técnicas de produção e realização para filme de animação e envolvendo-se

nas diferentes fases do processo, desde a criação e redação das histórias, a criação do argumento e do *storyboard*, a caracterização dos personagens, a construção dos cenários e adereços, a captura de vídeo e fotografia digital e respetiva edição e sonorização⁶.

Para analisar o trabalho desenvolvido recorreremos às dimensões propostas pelo *British Film Institute* apresentadas anteriormente. É uma via possível de análise, escolhida com base no argumento de que nos permite contemplar seis vertentes fundamentais de educação para os media e verificar de que modo, e até que ponto, estiveram presentes neste trabalho prático. Este modelo permite-nos passar de um nível de elaboração teórica à aplicação prática das dimensões definidas. A informação que incorpora a análise provém de três fontes: entrevistas ao grupo de alunos envolvidos; entrevistas aos professores; e material produzido no âmbito do ateliê. Num trabalho desta natureza interessamos mais o processo do que o produto ou resultado final. Estende-se pelos parágrafos seguintes a análise desse processo a partir das categorias apresentadas anteriormente.

7.1. 'ATELIÊ FORMAS PARA ANIMAÇÃO' – O DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA DIGITAL PELO PROCESSO DE PRODUÇÃO MEDIÁTICA

Uma das categorias de análise diz respeito ao (re)conhecimento das *Instituições* e dos *Profissionais* que um processo de produção mediática envolve. A este nível, o ateliê permitiu ao grupo conhecer algumas das profissões ligadas à realização e produção audiovisual. Os alunos tiveram oportunidade de assumir alguns desses papéis, nomeadamente na criação das narrativas e de *storyboards*, na construção de cenários e de adereços reais, nos exercícios de animação com *Stop Motion*, entre outras experiências. Este aspeto pode ser observado na análise das respostas a várias questões abordadas nas entrevistas, podendo ser ilustrado pelas citações abaixo transcritas que mostram como o trabalho desenvolvido proporcionou um conhecimento mais alargado do modo de operar dos media e de algumas atividades e profissionais que estes envolvem.

“O que mais gostei de fazer até agora foi, antes de tudo, filmar e tirar fotos.” (rapaz, 13 anos).

“O que mais gostei de fazer até agora foi mesmo criar os vídeos em si. Foi mesmo fazer parte deles, como ator e como produtor. Até mesmo fazer o stop-motion, rodar as imagens.” (rapaz, 11 anos).

“Temos que organizar bem as ideias, temos que colocar as personagens, os cenários. Nos filmes há o argumentista que faz o guião. Para filmar há o operador de câmara. E mais uns quantos ajudantes. Eu já sabia um bocadinho, mas a participação no ateliê ajudou.” (rapariga, 11 anos)

⁶ Deste trabalho de produção criativa resultaram vários vídeos que serão disponibilizados na plataforma 'Escolinhas Criativas'. No ano letivo 2010/2011 foram produzidos os vídeos “De Banheira até Marte” e “A Colecionadora de Matraquilhos”. Em 2011/2012 foram criados o genérico e os apresentadores do Ateliê e ainda ‘Uma história de verão’, ‘Um gigante’, ‘A máquina do tempo’ e ‘Um caçador der animais’ (títulos provisórios).

“Uma pessoa faz as filmagens, outra pessoa faz a edição, outra pessoa fala, é o ator, há um que faz a história...” (rapaz, 11 anos).

Ao longo do processo de criação do vídeo as crianças tiveram oportunidade de assumir diferentes papéis, aprendendo sobre o trabalho a desempenhar em cada um deles. De forma mais ou menos espontânea, as crianças foram assumindo as funções para as quais se sentiam mais motivadas.

Estreitamente relacionado com *quem comunica e quem produz* está a *elaboração dos textos e da narrativa*. No que diz respeito a esta dimensão, é visível nos depoimentos das crianças a aquisição de conhecimentos sobre a construção de um ‘texto’ de animação, os elementos que os caracterizam e o modo como devem ser combinados para comunicarem com o público. Nas narrativas produzidas foram utilizadas diferentes técnicas, por exemplo, cenários e adereços reais construídos numa escala reduzida (maquetas) e personagens reais filmados em *chroma key*; personagens e cenários recortados em papel e animados por *stop motion*.

Identificar o tipo de narrativa audiovisual e compreender o seu processo de construção, são competências de literacia mediática que as crianças podem adquirir no seu processo de aprendizagem através do fazer e do experimentar. Observa-se, a partir da realização deste trabalho, uma maior consciência em relação a um género de programa que é o mais presente nas grelhas televisivas de programação para a infância – o desenho animado - e que é também o mais visto e o preferido do público mais novo (Pinto *et al*, 2011). As citações que se seguem são disto um exemplo.

“Não tinha ideia de como os filmes e os desenhos animados eram feitos, claro que estar no ateliê deu-me alguma noção. Agora quando vejo os desenhos animados percebo como é que são feitos e o trabalho que dá.” (rapaz, 13 anos).

“Os desenhos animados, eu sabia que eram várias imagens seguidas. Mas não aprofundava muito o assunto. Agora sei que para poucos minutos de vídeo temos que fazer várias imagens. Para cada segundo tem de haver muitas imagens. Dá muito trabalho.” (rapariga, 11 anos).

“Ao início não sabia nada, não sabia como os desenhos e filmes eram feitos. Depois comecei a aperceber-me de como as coisas são feitas. Parece simples, mas agora vejo que dá muito trabalho e que demora muito tempo.” (rapariga, 11 anos).

“Não sabia como os filmes e os desenhos animados eram feitos. Soube quando entrei para o ateliê. Não sabia que os filmes eram feitos por partes, pensava que era tudo seguido. Os desenhos animados, não sabia também que se fazia assim e que dava muito trabalho. Mas é fixe. No final, compensa.” (rapaz, 10 anos).

Criar uma história para ser trabalhado do ponto de vista audiovisual implica criar um argumento, personagens, cenários e adereços. Recorrendo a diferentes técnicas (por exemplo, animação de bonecos por *stop motion*, filmagem em tempo real em *chroma key* com personagens reais), as crianças aprendem a usar as tecnologias para criar determinadas linguagens, usando códigos, criando sequências, constituindo partes, usando técnicas de construção temporal e espacial, para chegar à produção de sentido, ou melhor, à construção do sentido da mensagem que a história que criaram pretende transmitir.

O discurso das crianças sobre esta fase do trabalho, visível nas citações abaixo transcritas, ilustra o modo como estas crianças se apropriaram das linguagens e das técnicas de produção de animação.

“O primeiro dia, como nós ainda não sabíamos como ia ser ao certo, o professor teve a ideia de fazermos um pequeno vídeo em stop-motion. Não sei se sabe o que é? É tirar várias fotografias e depois junta-se tudo e transforma-se num vídeo.” (rapaz, 13 anos)

“O stop-motion faz-se com uma máquina fotográfica. Se, por exemplo, tivermos um boneco, vamos rodando as pernas pouquinho para tirar uma foto e depois volta-se a rodar e tirar foto e assim sucessivamente. E depois junta-se tudo num programa que usamos – que é o Adobe Premier Pro – mas antes disso trabalhamos em Photoshop para mudar o fundo porque usamos um quadro verde que é para depois mudar e colocar o fundo que quisermos.” (Rapaz, 13).

“Sim, usei o stop-motion várias vezes. São fotos. Por exemplo, nós fazemos a máquina do tempo que está numa posição, depois giramos um bocadinho e tiramos uma foto e depois rodamos mais um bocadinho e tiramos mais uma foto e depois pomos num programa de computador, próprio para o efeito, do Mac, depois podemos escolher 24frames por segundo ou 12 frames por segundo. E passam 12 fotografias num segundo, o que é muito pouco. Mas se for bem tirado e se não mexermos muito parece mesmo que a máquina do tempo está em movimento” (rapaz, 12 anos).

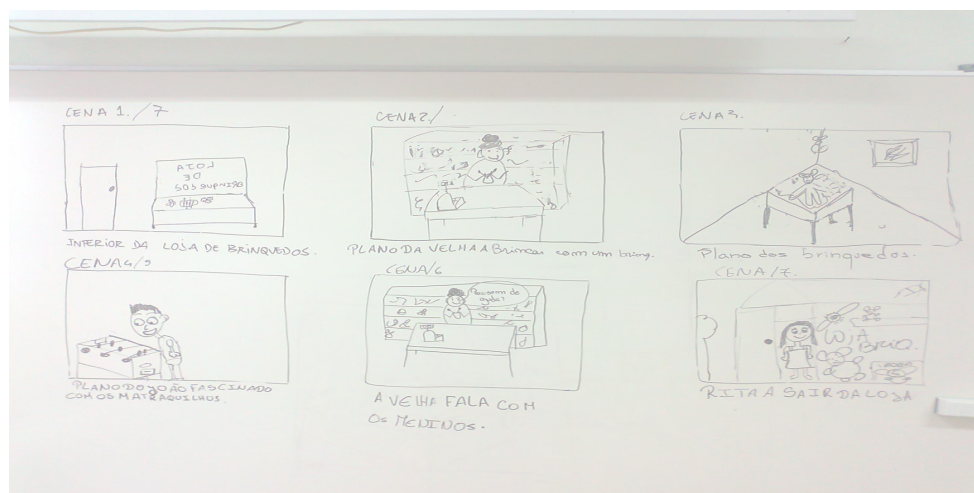


Figura 2 – Storyboard de uma das histórias em produção (foto de Albano Martins)

Chegada a fase de 'dar corpo' ao que se imaginou, concebeu e criou, as crianças reúnem as várias peças do trabalho, recorrendo às tecnologias para materializar as suas ideias, começando a vislumbrar o produto do seu trabalho. Orientadas pelos professores, as crianças aprendem a fazer a edição e a sonorização de um trabalho que consistia, até aqui, em várias peças separadas. Deste modo, aprendem a combinar técnicas e tecnologias para a construção de produção de significado e de sentido. Um trabalho que envolve a expressão e a partilha de ideias, a comunicação com os outros, a reflexão e a tomada de decisões e o exercício da criatividade.

Um aspeto ainda a salientar é o interesse e a curiosidade que um trabalho desta natureza pode despertar nas crianças ao ponto de estas ficarem interessadas em procurar mais informações, ferramentas e técnicas com vista a produzir outros trabalhos fora do contexto do ateliê.

"Aprendi a trabalhar com câmaras fotográficas, com câmaras de filmar, com computadores. Aprendi a trabalhar com novos programas de edição de vídeo. E tento fazer isso lá em casa com o meu computador. Fiz download de um programa parecido com aquele que usamos no ateliê. Tento filmar uma coisa simples e depois tento editar" (rapaz, 13 anos).

"O stop-motion é a técnica que eu mais gosto e acho que é a que utilizamos mais até agora" (rapaz, 13 anos).

"Filmamos, usamos o Chroma key, que é o placard verde, filmamos contra ele e depois no computador trocamos o fundo verde por um cenário qualquer. Até pode ser por uma foto. Ou então sobrepomos a outros filmes no computador" (rapaz, 12 anos).

A escolha de determinados ângulos de tratamento e de abordagem da informação, de linguagens, de técnicas e tecnologias, resulta numa representação ficcional de uma realidade imaginada e construída pelas crianças com base nas suas experiências e vivências pessoais e sociais. Portanto, a dimensão *representações* foi trabalhada não no sentido de analisar como são retratados determinados assuntos ou públicos nos e pelos media, mas antes como se retrata um determinado assunto para o apresentar a um público.

Vejamos a descrição das crianças entrevistadas sobre o modo como criaram as suas histórias e representaram as suas ideias e pensamentos acerca do assunto ou tema escolhido:

"Nós começamos por fazer o projeto dos planetas. A história é de um gigante que faz uma espécie de hambúrguer com os planetas. Então, nós tivemos que fazer os planetas, cortar, colar, tivemos que fazer as gravações. Construir a máscara do gigante, que foi a coisa principal. Depois, fizemos as gravações e é isso." (rapariga, 11 anos)

“Neste momento estamos a fazer o genérico, estivemos a fazer os apresentadores que são os fantoches. Depois também fizemos um filme para cada grupo. Neste momento temos dois filmes. Um grupo está a fazer o filme de um gigante que está no universo com muita fome e pega nos planetas e faz uma sandes de planetas para comer, mas depois um dos nossos apresentadores do genérico, que tem muita piada, vai lá e come antes ele a sandes. Depois, o outro filme é sobre dois amigos que estão a falar sobre animais e vão desenhando no quadro com o dedo os animais” (rapaz, 10 anos).

“É a história de um nadador-salvador que está a descansar, depois um miúdo fica em perigo, e enquanto o nadador-salvador arruma as coisas para ir salvar o miúdo, distrai-se com uma mosca e depois a maré acaba por vazar e o miúdo fica salvo sem ajuda do nadador salvador.” (rapaz, 11 anos)

Como em qualquer produção profissional, também neste trabalho as crianças não deixaram de pensar no público ou na *audiência* potencial do seu trabalho. Os depoimentos das crianças denotam uma preocupação em produzir conteúdos que sejam do gosto e do agrado do público a que se destinam. Ou seja, há aqui uma noção de audiências, dos destinatários finais do produto, e ainda a expressão da necessidade de receber retorno sobre o trabalho realizado. Estabelece-se uma relação entre quem produz, o que se produz e quem recebe, um aspeto fundamental da literacia para os media.

“Eu gostava muito que os meus amigos e família vissem o que eu fiz e que gostassem” (rapaz, 13 anos)

“Eu e o meu amigo tentamos fazer os vídeos de modo a que as pessoas queiram ver. Antes fazíamos vídeos só porque queríamos, mas depois começamos a ver o que é que tinha mais visualizações, o que é que as pessoas respondiam mais, punham mais comentários.” (rapaz, 12 anos)

“Quando estou a criar uma história penso sempre em quem vai assistir. Penso que quero fazer uma coisa para elas. De que elas gostem.” (rapariga, 11 anos).

7.2. LITERACIA DIGITAL EM AÇÃO: APRENDER ATRAVÉS DA PRODUÇÃO MEDIÁTICA COLABORATIVA

Para além das competências desenvolvidas ao nível das seis áreas-chave da educação para os media mencionadas no ponto anterior, há um conjunto de aprendizagens que vão além dos objetivos da literacia digital mas que são precisamente potenciados por um trabalho nesta área. Quando David Buckingham defende que a educação para os media constitui hoje um direito humano fundamental, como referido anteriormente, o autor britânico mostra-nos que a educação ou literacia para os media é sobretudo

uma questão de cidadania, ou um modo de contribuir para o exercício da cidadania ativa. Retomando o modelo das competências dos 5 Cs, que representamos na Figura 3⁷, diríamos que o trabalho desenvolvido no âmbito do “Ateliê de Formas para Animação” permitiu o desenvolvimento de objetivos específicos de literacia digital, conforme ficou descrito no ponto anterior, que contribuíram para uma maior compreensão dos media por parte das crianças, para o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade, para a compreensão e representação da cultura. Todas estas dimensões contribuíram para a construção da cidadania das e pelas crianças.

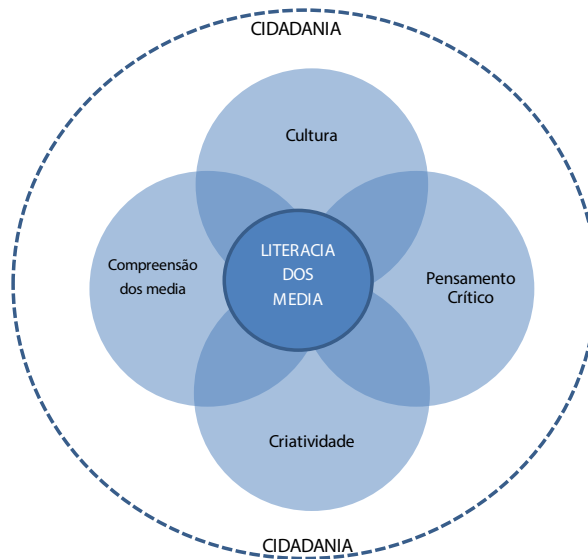


Figura 3 – Competências fundamentais da educação ou literacia para os media

Os novos meios digitais estão a mudar o modo de procurar e obter informação, de gerir os tempos livres e o modo de trabalhar. Para que as crianças possam tirar o melhor proveito destes media para as suas vidas pessoais, académicas e de futuros profissionais, é necessário que as crianças aprendam e desenvolvam um conjunto de capacidades que vão para além do mero acesso ou uso das tecnologias, e que incluem a capacidade para aprender a aprender, colaborar com os outros, criar, partilhar, pesquisar e saber avaliar informação e navegar em múltiplos ambientes (Jenkins, 2006). A estas capacidades podemos ainda acrescentar outras competências sociais que este trabalho permitiu desenvolver e que foram evidenciadas quer pelas crianças, quer pelos professores, ao longo das entrevistas.

Os alunos, por exemplo, elegeram o trabalho em grupo, a divisão de tarefas, a responsabilização e a criatividade como domínios principais desenvolvidos, como ilustra esta seleção de citações:

“Um corta umas coisas, outro vai para o computador. Por isso, sim, o trabalho em equipa e a divisão de tarefas são duas coisas que treino aqui.” (rapaz, 10 anos).

“No ateliê, aprendi a trabalhar em grupo, dividir tarefas, sou mais organizado, mais responsável e mais criativo porque tenho que criar as histórias.” (rapaz, 11 anos).

⁷ Nesta representação optamos por não considerar ao mesmo nível os 5 Cs. Consideramos antes as quatro competências de educação ou literacia para os media como essenciais e necessárias à cidadania.

“Aprendi a trabalhar em grupo e eu gosto de trabalhar em grupo, mas às vezes o parceiro não faz como queremos. Mas isso é bom porque temos que aprender a dividir as tarefas. Aprendi também a ter mais responsabilidades porque, às vezes, o professor apresenta-nos algumas deadlines e temos que cumprir e não podemos estragar os materiais.” (rapaz, 12 anos).

“Acho que desenvolvi a minha criatividade ao criar as histórias. E a nível de trabalho em grupo nós temos agora mais uma noção de como distribuir tarefas. Responsabilidade é uma noção que aqui temos muito. E também que as coisas dão mais trabalho do que parecem no final.” (rapariga, 11 anos).

A análise das entrevistas é também reveladora das diferenças ao nível dos conhecimentos evidenciados pelas crianças antes e depois da participação no ateliê. Regista-se, efetivamente, um maior conhecimento sobre os processos, as ferramentas e as linguagens da produção mediática. Com a participação no ateliê, as crianças revelam não só um maior à vontade no uso dos meios e das tecnologias digitais, mas também um pensamento mais crítico, quer sobre o uso quer sobre os meios e os produtos, e ainda mais autonomia no uso das tecnologias e na pesquisa e produção de conteúdos. Como mostram as citações abaixo, a participação no ateliê motivou as crianças para procurarem novas informações na internet, despertou-lhes curiosidade e deu-lhes alguma autonomia para criarem os seus próprios vídeos em casa.

“Já sei fazer mais coisas depois de participar no ateliê. Agora vou mais à internet procurar curiosidades sobre aquilo que aprendemos aqui” (rapaz, 11 anos).

“Agora vou procurar na internet as coisas que aprendo aqui, como os filmes são feitos e etc..” (rapaz, 11 anos).

“O meu vizinho tem um computador bastante superior ao meu e aos fins de semana vamos sempre para a casa dele e tentamos filmar e às vezes as coisas não correm muito bem porque ou o vídeo é demasiado grande e o youtube não aceita ou por outro motivo qualquer. Mas é sempre divertido. E antes do ateliê não fazíamos isso” (rapaz, 12 anos)

É ainda de registar, pelas palavras das próprias crianças, uma maior compreensão do processo de criação e produção, neste caso, de filmes e desenhos animados:

“Ao início não sabia nada, não sabia como as coisas eram feitas. Depois comecei a aperceber-me de como as coisas são feitas. Parece simples, mas agora vejo que dá muito trabalho e que demora muito tempo”.

“Não sabia que os filmes eram feitos por partes, pensava que era tudo seguido. Os desenhos animados, não sabia também que se fazia assim e que dava muito trabalho. Mas é fixe. No final, compensa”.

"A frequência deu-me uma noção de como os desenhos animados são feitos. Antes pensava que era muito rápido e que era simples e agora percebi que demora muito tempo e que é uma coisa que dá muito trabalho".

Depois de escutarmos as vozes das crianças, é agora o momento de nos centrarmos nas perspetivas dos dois professores dinamizadores do ateliê, conhecendo os seus objetivos, as suas questões e a avaliação do trabalho desenvolvido.

Um aspeto a destacar é, sem dúvida, a importância dada por ambos ao processo de criação, mais do que ao produto ou resultado final. Como realçam os professores, apesar de o objetivo final ser a produção de vídeos para serem disponibilizados na plataforma "Escolinhas", é o processo que traz mais-valias aos alunos.

Neste processo, a professora destaca a capacidade de resolução de problemas, com criatividade, como um aspeto central do ateliê. O aprender a trabalhar em equipa, a responsabilidade e o empenho são outros aspetos sublinhados:

"O ateliê, além de ser algo de que eles gostam muito porque engloba os media e audiovisuais, e tudo o que seja trabalhar com câmaras, computadores, etc., eles gostam, foi criado também com o objetivo de torná-los criativos na resolução de problemas. Portanto, eles podem aprender a resolver problemas a partir da experiência com estas ferramentas."

"Além disso, procuramos também dar a noção de trabalho em grupo e de responsabilidade e de que as coisas envolvem um certo empenho, de que não são tão imediatas, de que é preciso empenharem-se bastante para conseguirem uma coisa concreta."

Também o professor realça as competências sociais que um trabalho desta natureza permite desenvolver e que são fundamentais para a formação presente dos alunos. São competências que lhes são úteis agora, no contexto da escola, e que os preparara também para o futuro:

"Esta experiência é muito importante porque desenvolve o trabalho em grupo e a divisão de tarefas, sabendo eles que é isso que acontece na realidade, é preciso um grupo de trabalho muito coeso, sempre coordenado por alguém, mas sendo sempre preciso um grupo de indivíduos especializados em tarefas específicas. Eles aqui ainda não são especialistas em nada, mas podem tornar-se especialistas e, na verdade, já revelam algumas tendências. Esta experiência pode ser interessante também porque espelha muito o que se passa lá fora, espelha uma realidade e, ao mesmo tempo, tem o lado didático do trabalho e da criatividade que se constrói com o trabalho, a medida que o vamos desenvolvendo." (professor).

As crianças, os alunos, são colocadas pelos professores no centro de todo este processo, são elas verdadeiramente as personagens principais de um trabalho em que os professores motivam, despertam e orientam, mas é a elas que cabe tomar as decisões.

“O papel do aluno é o principal. Eles estão envolvidos em tudo e são eles que decidem como querem fazer as coisas. Nós somos apenas orientadores. O aluno tem as ideias de como quer desenvolver o trabalho, claro que nós orientamos, mas o papel principal é deles, sem dúvida.” (professora).

“No fundo eu não sei nada, só estou aqui para ajudá-los a montar o que quer que seja que eles determinem. É evidente que ajudamos a montar as ideias deles. Por muito absurdas que pareçam às vezes, e as primeiras ideias são assim para toda gente, mas nós em cima do absurdo vamos construindo coisas e fazemos isso de forma aberta. Colocamos as ideias todas em cima da mesa, toda a gente opina, toda gente tem as suas ideias e vamos construindo uma narrativa ou uma história ou então, eventualmente, eles já têm coisas que trazem da disciplina de português, que foi o caso do “Banheira até Marte” que foi um texto que já existia, um texto interessante e bem trabalho pela professora de português com a turma e nós pegamos naquilo e achamos que aquilo poderia dar um trabalho interessante. (...) Nós temos sempre uma fase de adaptação da história/narrativa ao ateliê porque a história pode não ser muito viável tendo em conta os materiais que temos disponíveis. Mas o trabalho está sempre em aberto. Mesmo na fase de edição, quando estamos a editar, as crianças estão sempre a opinar e nós vamos modificando a história conforme as opiniões. Desta forma, o saber é outro, porque não tem a carga de um trabalho profissional, sendo uma obra aberta.” (professor)

Um aspeto que gostaríamos de salientar, dada a “expansão assombrosa do universo da comunicação, da informação e da mediatização” (Lipovetsky & Serroy, 2008: 4) é a aprendizagem das noções de tempo, de persistência e de esforço que pode ajudar as crianças a refletir sobre as ideias de volatilidade, de fugacidade e de imediatismo com que hoje o mundo é encarado por muitas pessoas, devido, em muito, ao “desenvolvimento extraordinário das novas tecnologias e das indústrias da cultura e da comunicação [que] tornou possível um conjunto superabundante de imagens bem como a multiplicação infinita dos canais, das informações e das trocas” (id.: ib.). Tal como referiu a professora,

“Passam a ter a noção de que as coisas não são assim tão imediatas, que um filme passa por muitos processos. Uma coisa que é tão básica que é ir a internet e ver um filme rapidamente, porque toda a gente vê vídeos, mas as coisas têm o seu processo e quando são bem-feitas demoram muito. Portanto, eles têm que desenvolver também a paciência e porque eles estão habituados a ter tudo muito rápido e isto é andar um quase ano inteiro a fazer um filme. Mesmo que inicialmente façam algumas experiências, depois é quase um ano a desenvolver um filme, uma vez por semana, por isso, eles têm que ter também alguma paciência para construir as imagens, ou limpar imagens, mudar fundo e estas coisas demoram muito tempo e eles também aprendem que é preciso trabalhar, que é preciso ter empenho para as coisas saírem bem.” (professora).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tipo de experiência como esta, realizada por um grupo de alunos que frequentam o Colégio Paulo VI em Gondomar, não é uma prática habitual nas escolas portuguesas, públicas ou privadas. Estes projetos são ainda muito marginais às atividades escolares, assumindo atividades pontuais e esporádicas, muitas vezes sem garantia de continuidade. Um trabalho desta natureza é ainda encarado por muitos agentes educativos (professores e encarregados de educação) como perda de tempo e de pouca utilidade para o desenvolvimento das áreas ditas fundamentais da aprendizagem. A análise das dimensões exploradas neste ateliê, e das competências que permitiu às crianças desenvolver, contraria a ideia de que um trabalho desta natureza não permite também desenvolver a escrita, a leitura, o pensamento, a reflexão e mesmo o raciocínio lógico. Num trabalho como este, que assenta nos princípios da aprendizagem ativa e colaborativa, em que a criança está no centro do processo e necessita de trocar ideias com os colegas e de debater os seus pontos de vista, aquelas competências poderão mesmo ser reforçadas.

Apesar de não ser um trabalho frequente no sistema de ensino português, há países em que é uma prática integrada nos currículos de várias disciplinas. É o caso, por exemplo, de Inglaterra que tem uma vasta bibliografia nesta área. É um trabalho que surge com objetivos explícitos ao nível da literacia dos media ou da literacia digital.

Se atendermos às competências essenciais "necessárias à realização pessoal, à cidadania ativa, à coesão social e à empregabilidade na sociedade do conhecimento" definidas pelo Quadro de Referência Europeu (Recomendação 2006/962/CE), verificamos que

"possuir as competências básicas fundamentais da língua, da literacia, da numeracia e das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) é uma condição essencial para aprender, e aprender a aprender está na base de todas as atividades de aprendizagem. São vários os temas que fazem parte do Quadro de Referência: pensamento crítico, criatividade, espírito de iniciativa, resolução de problemas, avaliação de riscos, tomada de decisões e gestão construtiva dos sentimentos são elementos importantes nas oito competências essenciais".

A maior parte dos temas identificados nesta citação foram sendo enunciados à medida que o trabalho desenvolvido foi sendo descrito, analisado e discutido. E no que diz respeito às oito competências tomadas como essenciais⁸, é possível verificar que as crianças desenvolveram competências de comunicação na língua materna; competências básicas em tecnologia; competências de aprender a aprender; competências sociais e cívicas; de espírito de iniciativa; de sensibilidade e expressão culturais e competências digitais. Obviamente que foram desenvolvidos aspetos destas competências, ou seja, o ateliê favoreceu a sua aquisição, as crianças irão desenvolvê-las pela sua vida fora.

8 A saber: Comunicação na língua materna; Comunicação em línguas estrangeiras; Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; Competência digital; Aprender a aprender; Competências sociais e cívicas; Espírito de iniciativa e espírito empresarial; e Sensibilidade e expressão culturais.

Uma vez que este artigo se sustenta teoricamente na literacia dos media ou na literacia digital, faz sentido transcrever para aqui o que a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho (Recomendação 2006/962/CE) entende por competência digital, até porque reforça também o que temos vindo a discutir:

“A competência digital envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet.” (pág. 15).

“O uso das TSI exige uma atitude crítica e reflectida face à informação disponível e um uso responsável dos meios interactivos. Esta competência também sai reforçada quando o indivíduo manifesta interesse em participar em comunidades e redes para fins culturais, sociais e/ou profissionais.” (pág. 16).

Finalizamos com uma citação de um Guia inglês (BFI, 2003: 1) dirigido a professores, precisamente com o intuito de os estimular à produção fílmica e televisiva nos seus contextos profissionais:

“a imagem em movimento fornece-nos um meio de expressão distinto e fundamental, é uma fonte global e dominante de histórias, ideias e opiniões e é uma parte cada vez mais importante do nosso património cultural”.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos Professores Albano Martins e Raquel Silva pela disponibilidade e amabilidade na cedência da informação e dos materiais que serviram de suporte a este texto. Apenas por serem informantes-chave deste projeto não os pudemos ter como co-autores. Em todo o caso, é deles o mérito de todo o trabalho desenvolvido, estando certas de que todo o Ateliê é muito mais rico do que o modo como aqui o descrevemos. ✍

BIBLIOGRAFIA

- Bazalgette, C. (1989). *Primary Media Education: a Curriculum Statement*. London: British Film Institute.
- BFI (2003). *Look Again! A Teaching Guide to Using Film and Television with three-to eleven-year olds*. London: BFI.
- Buckingham, D (2003) *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D (2007) 'Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the internet'. *Research in Comparative and International Education*, 2 (1): 43-55.

- Buckingham, D. (2001). *Media Education: A Global Strategy for Development*. A Policy Paper Prepared for UNESCO, Sector of Communication and Information.
- Collins, A & Halverson, R (2009) *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*. London: Teachers College Press.
- Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011) 'Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: Desafios para a educação no século XXI', *Revista de Educação*, 18 (1): 5-22.
- Cravo, L. (2004) *Colégio Paulo VI: Um percurso de excelência: 1964-2004*. Gondomar: Edição da Direcção do Colégio.
- Eco, U. (1991). *Apocalípticos e Integrados*. Lisboa: Difel.
- Escolinhas Criativas (2009), Candidatura QREN SI ID&T #13720.
- Grizzle, A. (2011) Media & Information Literacy: The UNESCO Perspective. In *School 2.0. A global perspective*. The Journal of Media Literacy, 57; 1-2.
- Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39 [DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>]
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M. et al. (2010). *Hanging out, messing around, geeking out: Living and learning with new media*. Cambridge, MA: MIT Press. [http://mitpress.mit.edu/books/full_pdfs/Hanging_Out.pdf, acedido a 02/05/2012].
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: University Press.
- Joly, M. (2001). 'A criatividade verbal e sua importância nos ambientes educacionais', *Psicologia Escolar e Educacional*, 5 (2).
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *A Cultura-Mundo. Resposta a uma Sociedade Desorientada*. Lisboa: Edições Setenta.
- Livingstone, S (2002). *Young people and New Media: Childhood and the changing media environment*. London: SAGE Publications.
- Livingstone, S. (2003). *The Changing Nature and Uses of Media Literacy*, Working paper. London: London School of Economics.
- Matoso, A., Fonseca, J., Duarte, S. & Fontes, V. (2009). *Projecto Educativo 2009-2014*, Gondomar: Colégio Paulo VI.
- Pinto, M; Pereira, S; Pereira, L & Ferreira, T (2011). *Educação para os Media em Portugal: Experiências, Actores e Contextos*. Lisboa: ERC.
- Recomendação da Comissão Europeia sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva, 20 de agosto de 2009 (2009/625/CE).
- Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, 18 de Dezembro de 2006 (2006/962/CE)
- Thomas, M (2011). *Deconstructing digital natives: young people, technology and the new literacies*, Routledge: New York.
- Tyner, K. (2010). Introduction: New Agendas for Media Literacy. In K. Tyner (ed.), *New Agendas in Communication*, pp. 1-7, New York: Routledge.