

Crianças, Jovens e *Media* na Era Digital

Consumidores e Produtores?

Sara Pereira



Sara Pereira é professora associada com agregação do Departamento de Ciências da Comunicação e investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho.

Em 2020, realizou provas de agregação em ciências da comunicação e, em 2004, doutorou-se em estudos da criança, especialização em educação para os *media*, na Universidade do Minho. As suas principais áreas de investigação andam em torno dos temas: crianças, jovens e *media*; direitos de expressão e de participação de crianças e jovens; literacia para os *media*; e públicos e práticas mediáticas. É atualmente investigadora responsável do projeto *bYOU – Estudo das vivências e expressões de crianças e jovens sobre os media*, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), e investigadora corresponsável do projeto *COMEDIG – Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal*, também financiado pela FCT. Preside à secção Media Education Research da International Association for Media and Communication Research (IAMCR) desde julho de 2019. É co-coordenadora do MILObs – Observatório sobre *Media*, Informação e Literacia e coautora do programa de rádio *Ouvido Crítico*, emitido semanalmente na Antena 1 desde fevereiro de 2018.





UMinho Editora

Investigação
Ciências Sociais



CECS

centro de estudos
de comunicação
e sociedade

AUTORA

Sara Pereira

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Manuela Martins

Moisés de Lemos Martins

FOTO CAPA

Mural de ICY e SOT, fotografia de Sara Pereira, Nova Iorque, 2017

DESIGN

Tiago Rodrigues

PAGINAÇÃO E REVISÃO

Marisa Mourão

IMPRESSÃO e ACABAMENTOS Papelmunde

EDIÇÃO UMinho Editora/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade

LOCAL DE EDIÇÃO Braga 2021

ISBN impresso 978-989-8974-43-3

ISBN digital 978-989-8974-44-0

DOI <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.45>

Os conteúdos apresentados (textos e imagens) são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores.
© Autores / Universidade do Minho – Proibida a reprodução, no todo ou em parte, por qualquer meio, sem autorização expressa dos autores.

Crianças, Jovens e *Media* na Era Digital

Consumidores e Produtores?

Esta publicação é financiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade 2020-2023 (que integra a parcela de financiamento base com a referência UIDB/00736/2020).

| | | |
|----|---|----|
| | Prefácio. Em Busca das Pessoas Que Moram nos <i>Producers</i> , por Manuel Pinto | 9 |
| 1 | Introdução | 13 |
| 2 | Crianças e Jovens num Mundo Mediatizado | 15 |
| 3 | Os Públicos Jovens nos Estudos das Audiências | 18 |
| 4 | De Consumidores a Produtores: Os <i>Producers</i> | 20 |
| 5 | Cultura Participativa ou “Pequenos Atos de Envolvimento”? | 23 |
| 6 | Práticas de Produção de Crianças e Jovens: A Evidência do Projeto <i>Transmedia Literacy</i> e de Outros Estudos | 30 |
| 7 | O Valor das Práticas de Produção e de Participação | 47 |
| 8 | Os Discursos Deterministas e o Mito dos Nativos Digitais | 52 |
| 9 | Entre Proteção e Capacitação | 56 |
| 10 | A Produção e a Participação Como Dimensões da Literacia Mediática | 59 |
| 11 | Considerações Finais | 62 |
| | Referências | 69 |

à inês, ao miguel e ao pedro. pela vida que fazemos.

Em Busca das Pessoas Que Moram nos *Producers*

É certo que as condições de acesso, uso e produção de conteúdos se alterou significativamente no novo espaço de convergência tecnológica e de plataformas digitais, no último quarto de século. Mas será que nos tornamos todos, agora, simultaneamente utilizadores e produtores (*producers*) de informação? Esta era a questão que colocava Elizabeth Bird num seu artigo de 2011, bastante citado. É também em torno desta problemática que se centra este ensaio de Sara Pereira, que resulta de uma das componentes das suas provas de agregação em ciências da comunicação, agora dada à estampa.

Alteraram-se as condições tecnológicas e mesmo a multiplicação de atos de enunciação e de pronunciamento de um maior número de atores sociais, em particular dos jovens. O afastamento ou descolagem da generalidade dos mais novos face aos meios de difusão coletiva da modernidade e o surgimento de projetos ou de simples espaços abertos a conteúdos produzidos pelos utilizadores, que surgiram desde a primeira década do século XXI, traduziram-se em projetos de jornalismo de cidadãos, em blogs que ampliaram o leque de vozes e, sobretudo, acolheram massas gigantescas de inscritos nas redes sociais digitais. Mesmo que estas mudanças objetivas possam ser passageiras ou exprimir apenas oportunidades para grupos minoritários, é inquestionável que o novo quadro pode abrir perspetivas interessantes em diversos campos da vida social.

Contudo, bastaria ter presente uma perspetiva abrangente das pesquisas sobre as mudanças das últimas décadas do ponto de vista da ecologia comunicacional para não embarcar em conclusões apressadas. Na verdade, os discursos eufóricos e celebratórios do potencial tecnológico, articulados com as crenças persistentes em que desse potencial decorre necessária e universalmente a concretização da promessa nele contida, tendem a desconsiderar aspetos do problema que são cruciais. Em primeiro lugar, os relacionados com as próprias tecnologias e com as redes e plataformas, objeto de processos de naturalização, tomadas como não problemáticas. Mas é sobretudo pela via da descontextualização histórica e sociocultural das práticas com aquelas relacionadas e pela separação dessas práticas relativamente à vida individual e comunitária, que teremos de avaliar os significados e alcance que elas assumem, quando vistas de uma perspetiva holística. Em suma, a questão de Bird (2011) não poderá ter uma resposta simples, visto que ser mais ou menos utilizador e/ou produtor de conteúdos digitais não depende só do fator tecnológico, mas também dos contextos socioculturais, das condições e recursos das pessoas e dos grupos de pertença.

Neste sentido, o foco colocado na cultura participativa dos jovens na era digital, para que chamou a atenção Henry Jenkins (2009), enfatiza conceitos que são certamente relevantes e inovadores no estudo das práticas transmediáticas, como navegação, jogo, negociação, multitarefa, desempenho ou cognição distribuída. Mas corre o risco de alimentar uma visão épica quer da tecnologia quer da juventude, menosprezando questões críticas como a propriedade e controlo das plataformas digitais, e inerentes interesses e lógicas de ação de quem detém esse controlo, ou as situações (crescentes) de desigualdade e precariedade de importantes segmentos dos grupos juvenis.

Acresce que a celebração que é feita frequentemente, quer na *doxa* dominante quer mesmo no terreno da pesquisa científica, do valor da produção de per si também carece de ser submetida à análise crítica. É, pois, pertinente a pergunta colocada por Sara Pereira neste seu trabalho: “porque entusiasmo tanto esta ideia de serem todos produtores?”. O mesmo se poderá dizer do enaltecimento de *ser ativo*. Como se não interessasse a substância, alcance e sentido de tal atividade produtiva, seja para o próprio seja para os outros.

Ainda se poderia dizer que as novas condições e oportunidades no campo da informação e da comunicação permitem que mais pessoas tenham voz na sociedade. No caso concreto das gerações mais novas, trata-se de lhes reconhecer um direito que decorre da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, mas que está ainda longe de ser traduzida nas práticas das instituições a quem cabe acautelar e promover esses direitos.

Avaliar se as possibilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais se orientam para valorizar a voz dos que menos a têm tido ou antes para reforçar a voz daqueles setores que já se encontravam, anteriormente, numa posição de vantagem seria um desafio a ter em consideração. Mas mesmo que tal acontecesse, ainda se tornava necessário perguntar se há alguém para escutar e acolher as vozes daqueles que se manifestam e dessa escuta tirar consequências. Parece assim necessário realçar que, a par de uma cultura de efetiva liberdade de expressão de todos, se impõe cultivar também uma real cultura da escuta, não apenas para responder a quem se exprime, mas para o compreender e acolher na sua singularidade e dignidade. E vem a propósito perguntar também, neste contexto, se a possibilidade de desenvolvimento dessa capacidade de escutar o outro, o diferente, o descartado e que precisa de ser ouvido, se torna viável quando a ecologia comunicacional prevalecente é habitada pelo ruído e se quem deveria escutar nem sequer é capaz de se escutar a si mesmo.

Há duas décadas e meia, uma grande figura da filosofia e da comunicação da América Latina, que recentemente nos deixou, Jesus Martín Barbero, escreveu um artigo que toca em algumas destas questões. Salvaguardadas a distância e as transformações entretanto ocorridas, continua a merecer ser lido e refletido.

Nesse artigo, Barbero (1996) desenvolve, ainda que indiretamente, uma problemática por ele inaugurada uma década antes, com a sua obra de repercussão transcontinental *De los Medios a las Mediaciones* (Barbero, 1987), em que se propõe ir além das antinomias para explorar o que há “entre” os pólos antinômicos. Neste caso, a matéria é precisamente o *destiempo* ou “desfasamento” entre o universo cultural dos alunos e o da escola que estes frequentam. Por detrás estão modelos de comunicação pautados, no primeiro caso, por modelos de não linearidade, de fragmentação, de conectividade, e, no segundo caso, pela lógica do texto impresso, controlado, sequencial e gradativo, valorizador da memória e do rendimento escolar.

Não cabendo aqui apresentar e discutir o que implica o afastamento cada vez maior entre as duas culturas, o que importará reter, na linha do que sublinhava atrás, será o desafio e o risco da incomunicação e, conseqüentemente, da falência do próprio processo educativo, pelo menos para uma boa parte dos alunos. Quando não se reconhece que os novos *media* eletrônicos e digitais desestruturam o modelo da sequencialidade das aprendizagens escolares; rompem as fronteiras espaciais e culturais; geram confusão sobre os lugares do saber; desterritorializam as experiências e as identidades e alteram os referenciais de valor, como será possível encontrar, nessa zona indefinida e problemática entre as duas culturas, os pontos de encontro e de contacto que permitam conjugar os objetivos da educação com os referentes dos formandos?

Esses pontos encontrar-se-ão algures entre dois extremos: a arrogância auto-centrada e auto-referencial da escola, por um lado, e o populismo pedagógico dos professores, por outro. Sendo certo que a aprendizagens não se farão mais, nem porventura principalmente, da transmissão de conteúdos, mas de processos e projetos de envolvimento que tenham por tela de fundo um investimento decidido na atenção, escuta e conhecimento dos mundos socioculturais das gerações mais novas. Ou seja, numa ecologia comunicacional onde todos aprendam a ser protagonistas, a exprimir-se e a escutar-se mutuamente.

Serão estes contextos em que se cuida da qualidade da comunicação que podem ajudar a tornar significativas as potencialidades que a todos abrem as tecnologias e redes digitais, mas que, como no passado, continuam a ser úteis apenas a alguns.

Estou seguro de que Sara Pereira dá, neste seu ensaio, um contributo relevante nessa direção. Mais do que saber se as crianças e os jovens são produtores ou/e consumidores será, talvez, necessário saber se, pelas experiências e oportunidades que vão tendo, se sentem a tornar-se pessoas atentas aos outros e às circunstâncias, capazes de escutar e de partilhar e, nesse processo, de irem assumindo o seu lugar e contributo próprios na sociedade.

Manuel Pinto

*Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade,
Universidade do Minho, Portugal*

Referências

Barbero, J. M. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonia*. Editorial Gustavo Gili.

Barbero, J. M. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nó-madas*, (5).

Bird, E. (2011). Are we all producers now? *Cultural Studies*, 25(4-5), 502–516. <https://doi.org/10.1080/09502386.2011.600532>

Convenção sobre os Direitos da Criança, 20 de novembro, 1989, https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Jenkins, H. (com Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A.J.). (2009). *Confronting the challenges of participatory culture*. MacArthur Foundation.

1. Introdução

Na investigação sobre a relação crianças, jovens e *media*, as crianças são concetualizadas como públicos ativos – no seu papel de consumidores e de produtores. O crescimento exponencial das tecnologias digitais e a sua penetração na vida das crianças leva muitos académicos a falar da diluição das fronteiras entre o consumo e a produção, referindo-se às crianças e aos jovens como *producers* (produtores-utilizadores) ou *prosumers* (produtores+consumidores). Esta perceção é também impressivamente partilhada em vários *fora* de discussão e convenientemente veiculada pelas empresas tecnológicas e mediáticas.

Neste livro, pretende-se analisar a ação das crianças e dos jovens na esfera mediática, mais especificamente as suas práticas de produção, num contexto de convergência mediática. Tendo por base os resultados do projeto europeu *Transmedia Literacy*¹ relativos a três países participantes no estudo – Portugal, Espanha e Itália –, serão analisadas e discutidas as práticas de produção de uma amostra de 273 adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos (Pereira et al., 2018). Complementarmente, serão considerados dados referentes à amostra total dos jovens dos oito países que participaram neste projeto (Guerrero-Pico et al., 2018) e ainda resultados de outros dois estudos relativos a Portugal – uma pesquisa com jovens do 12.º ano sobre competências de literacia mediática (Pereira et al., 2015) e o relatório de 2019 do projeto *EU Kids Online* relativo a Portugal (Ponte & Batista, 2019).

Tendo os dados destes estudos como matéria empírica, e como quadro teórico as perspetivas de vários autores que têm estudado as práticas de produção e de participação (por exemplo, Bird, 2011; Bruns, 2006; Buckingham, 2010; Livingstone et al., 2005; Papacharissi, 2010; van Dijck, 2009, 2013), pretende-se analisar o papel que as crianças e os jovens assumem no ecossistema mediático, identificando o lugar e a importância das práticas produtivas e participativas no contexto das experiências mediáticas quotidianas. Tomando emprestado o título do artigo de Elizabeth Bird (2011) – “Are We All *Producers* Now?” –, a reflexão orienta-se por estas questões: são hoje todas as crianças e jovens produtores? Quais são as suas práticas de criação e de produção? O que produzem e partilham, como e porquê? O que

¹ Projeto financiado pela União Europeia no âmbito do programa Horizonte 2020 (No 645238) e que envolveu a participação de oito países, entre eles Portugal, através da Universidade do Minho, com coordenação de Sara Pereira, sendo coordenador geral Carlos Scolari, professor da Universidade Pompeu Fabra, Barcelona, Espanha. Mais informação: <https://transmedialiteracy.org/>

representa a experiência de produção mediática² em termos de capacitação dos jovens e do exercício da sua cidadania? Que diferença faz para os próprios jovens ou para o ambiente social e cultural mais amplo (Buckingham, 2010)? E porque entusiasmo tanto esta ideia de serem todos produtores? São efetivamente as vozes das crianças e dos jovens as que estão a ser veiculadas e enaltecidas?

Apontando a análise para práticas de consumo mais do que para práticas de produção, discutiremos os dados à luz do conceito de “pequenos atos de envolvimento”, proposto por Kleut et al. (2018) e por Picone et al. (2019) para caracterizar as práticas produtivas casuais e quotidianas, e à luz do conceito de “cultura participativa” proposto por Jenkins (2006, 2009) no contexto da convergência mediática. Problematizando a dicotomia consumidor/produtor, pretendemos desmontar os discursos deterministas que dão como garantida a participação apenas com o acesso aos meios e às tecnologias digitais. Esta reflexão remete para a importância de se conhecer o modelo de negócio das plataformas digitais, que Buckingham (2019b) designa de “capitalismo digital”, como elemento necessário para se compreender a participação na era digital. As competências e as condições-chave para a criação de uma cultura de participação, que permita às crianças e aos jovens exercerem os seus direitos de comunicação e de expressão, são também aspetos abordados.

Este livro resulta da adaptação da lição apresentada no âmbito das provas de agregação no ramo de conhecimento em ciências da comunicação realizadas na Universidade do Minho nos dias 9 e 10 de julho de 2020, num contexto de desconfinamento incerto e cauteloso por motivo da pandemia da COVID-19.

² Nesta análise, não contemplamos produções “formais” realizadas por crianças e jovens no âmbito de iniciativas ou projetos, como são exemplo os meios de comunicação escolares ou os vários concursos promovidos nas escolas, que abrangem diferentes modalidades de produção e que envolvem a intervenção do adulto.

2. Crianças e Jovens num Mundo Mediatizado

Os quadros de acesso e usos dos *media* pelas crianças e jovens têm sofrido alterações significativas nas últimas décadas, por força das tecnologias e meios digitais, mas também devido às mudanças sociais e culturais que têm ocorrido nas sociedades e das quais os *media* são expressão e agente. Reconhecendo-se que a erupção dos meios digitais veio reconfigurar as diferentes esferas do quotidiano e os ambientes de socialização, é fundamental enquadrar esta reconfiguração no seio de outras transformações do sistema social, nomeadamente: as condições e vida da família, da infância e da adolescência; a institucionalização da infância; e o agendamento excessivo da vida quotidiana das crianças, por vezes por força da vida profissional dos pais.

Para se compreender as malhas da socialização das jovens gerações e reconhecer como são tecidas, é necessário conhecer os modos como as crianças e os jovens usam e se relacionam com os *media*, como se apropriam deles e como lhes dão sentido no seio das suas práticas quotidianas. A relação das crianças com os vários meios é feita de combinações, de complementaridade, de experiências, de oportunidades e de riscos, de escolhas, de trocas e de partilhas com outros, em particular com os grupos de pares.

Sonia Livingstone, num trabalho publicado em 2007, notava o modo como o consumo dos *media* se foi privatizando (e tornando mais privado) à medida que as tecnologias se tornaram mais baratas e mais portáteis. Também Buckingham (2006b) deu conta de como a criança foi progressivamente retirada do espaço público para o espaço privado da casa, para ser protegida dos riscos e das ansiedades provocadas pelo exterior. A casa (o lar) é vista como um lugar seguro, de identidade e de lazer (Livingstone, 2007), passando a estar apetrechada com uma panóplia de meios que cativam os mais novos. Livingstone (2007) alude ao aparato tecnológico e digital existente no quarto dos jovens, defendendo que o quarto se tornou num lugar central – física e simbolicamente – para o uso dos *media* e para a mediação da vida quotidiana. É neste âmbito que a investigadora se refere à “cultura do quarto” (*bedroom culture*), um conceito que tinha apresentado em trabalho anterior publicado em 2001 com Moira Bovill e que pretendia caracterizar o modo como os adolescentes se relacionavam e se apropriavam dos *media*. Dizem Bovill e Livingstone (2001) que o quarto é o espaço onde a identidade dos adolescentes e os *media* se interseitam e que a “cultura de quarto” significa que as crianças e os jovens despendem uma parte considerável dos seus tempos livres em casa, com os *media*, sobretudo com os ecrãs,

no seu próprio espaço privado. Refere Livingstone (2007) que, em termos sociológicos, esta situação levanta questões ligadas com os processos de individualização e de consumismo, o que é sugestivo das oportunidades, dos riscos e dos desafios que as crianças e jovens enfrentam na sua relação com os *media*.

Esta imagem da criança aparentemente segura e protegida, fechada em casa ou no seu quarto, não deixa de ser paradoxal. A partir dos ecrãs instalados nesses (e em outros) espaços, as crianças espreitam e descobrem o mundo, acedem a mensagens e informações de um espaço global diversificado. Acantonadas num espaço privado, ou a partir de qualquer outro local, graças à portabilidade cada vez maior dos ecrãs e à facilidade de acesso à internet, podem entrar no ciberespaço, navegar, comunicar com os amigos, trocar informações, pôr em comum interesses e estados de alma, comentar e participar nas redes. A crescente interconectividade dilui as fronteiras do espaço e do tempo dos usos dos *media*, vivendo hoje as crianças uma vida “onlife” (Floridi, 2015), que não se confina ao espaço do seu quarto. Como referem Couldry e Hepp (2017), “a socialização, nos seus aspetos básicos, tornou-se mediatizada” (p. 151).

Estes tópicos têm sido centrais na investigação sobre as crianças e os *media*, marcando também a discussão pública, de onde ecoam preocupações, receios e ansiedades que são recorrentes. Com efeito, várias das questões que decorrem da investigação em torno das crianças, da internet e dos meios digitais são questões levantadas anteriormente no que diz respeito à relação dos mais novos com a televisão. São exemplo o excesso de tempo de uso e de consumo; a exposição a conteúdos inapropriados para a idade (violência, pornografia, etc.); os riscos e as ameaças para a saúde e o bem-estar; a dificuldade em motivar as crianças para outras atividades; e a mediação parental, que tem sido estudada a partir de tipologias usadas para o meio televisivo, com as devidas adaptações. Ou seja, estamos perante novos meios e ambientes, mas velhas preocupações.

Durante várias décadas, a televisão e as crianças foi um tópico de estudo dominante, tendo sido analisado quer do ponto de vista da receção, quer da programação e dos programas, quer ainda da produção. A emergência de outros ecrãs e a sua penetração na vida das crianças colocou a tónica na necessidade de se estudar e compreender a “cultura dos ecrãs” (Lemish, 2015), com o objetivo de dar resposta à tendência da convergência mediática, não apenas no sentido tecnológico, mas também nas dimensões cultural e do consumo. Contudo, não tem sido o estudo da cultura multiecrãs que tem

dominado o campo de investigação crianças-*media*. A internet e as tecnologias e redes digitais tornaram-se o principal tópico da investigação nos últimos anos, remetendo-se outros ecrãs e outras práticas para segundo plano, ou mesmo para o silêncio³. Os riscos e as oportunidades da internet encheram as agendas de investigação, tornaram-se um assunto assíduo na esfera mediática e preencheram as preocupações públicas, em especial dos pais e das escolas. Podemos apontar como exemplo a investigação conduzida no âmbito do projeto *EU Kids Online* (EU Kids Online, 2014, entre outros), que marcou a agenda de investigação na Europa, e mesmo fora deste continente.

De um modo geral, nestes estudos, os públicos jovens são encarados como consumidores de mensagens, mas também como produtores de conteúdos. Castells (2010) caracteriza a audiência da era digital como uma audiência criativa, considerando-a “fonte da nova cultura de mistura (*remezcla*) que caracteriza o mundo da auto-comunicação de massas” (p. 185). De acordo com Castells (2010), a auto-comunicação de massas é a “a nova forma histórica de comunicação” (p. 88). Refere o autor que este processo é simultaneamente comunicação de massas, por potencialmente poder chegar a uma audiência vasta e global, e auto-comunicação, porque “um mesmo emissor gera a mensagem, define os possíveis recetores e seleciona as mensagens concretas ou os conteúdos da Web e das redes de comunicação eletrónica que quer utilizar” (Castells, 2010, p. 88). Este modelo, segundo Castells, caracteriza-se pela circularidade e pela interatividade, abrindo novas possibilidades para os públicos participarem e expressarem os seus interesses e preferências.

³ O estudo da relação das crianças com a televisão, bem como dos programas e da programação televisiva para o público mais jovem, que resultou numa vasta produção científica até à primeira década do século XXI, tem hoje pouco interesse académico. Máire Messenger Davies, professora emérita da Universidade Ulster, Inglaterra, e reconhecida investigadora na área das crianças e dos *media*, num artigo publicado no âmbito de uma campanha sobre serviço público de *media* e crianças, lançado pela The Children's Media Foundation, escreve que “o aparelho de TV, que, no entanto, todos nós aprendemos a amar novamente durante a pandemia (...), parece atualmente ter menos interesse académico. Eu diria que essa falta de atenção à importância da TV aberta é um erro” (Davies s.d., para. 14).

3. Os Públicos Jovens nos Estudos das Audiências

A noção de audiência nos estudos dos *media* tem já uma longa tradição, sendo objeto de análise e debate permanentes (Nightingale, 2011). No contexto atual desta área de estudo, as crianças e os jovens são concetualizados como públicos ativos: leitores, consumidores, utilizadores e produtores. A noção de audiência ativa surge na superação da corrente behaviorista, suportada pela teoria dos efeitos, que concebia as crianças como audiências passivas e vulneráveis perante os efeitos dos poderosos *media*. A partir dos anos 60/70, a investigação sobre as crianças e a televisão, marcada por um paradigma psicológico, começou a orientar-se para o modelo cognitivista, enfatizando as diferenças individuais e atribuindo à criança um papel ativo na construção da sua identidade, na interação com os outros e com o mundo. Na sua relação com a televisão, a criança assumia um papel ativo na atribuição de sentido, a partir dos conteúdos veiculados por esse meio. Todavia, a construção de sentido era ainda concebida como algo que estava contido no texto, este era definido como um estímulo e os seus efeitos eram ainda abordados isoladamente, fora do contexto em que ocorriam. Focando a sua atenção quase exclusivamente nos aspetos intelectuais da criança, o modelo cognitivista deu pouca ênfase ao contexto e aos fatores sociais e culturais, ou seja, ignorou o facto de o desenvolvimento cognitivo estar, inevitavelmente, relacionado com as experiências sociais e culturais da criança (Pereira, 1999). No âmbito dos estudos das crianças e dos *media*, estes aspetos viriam a ser reconhecidos e valorizados pelos estudos culturais. É por influência desta corrente que em finais dos anos 80, mas sobretudo a partir da década de 90, vários estudos deslocam a atenção que colocavam nos *media*, e nos seus efeitos, para os contextos e os processos de interação e de apropriação das mensagens. Esses estudos têm por base uma aceção de criança *atora* social, dotada de competências e de um certo grau de autonomia, e enfatizam a ideia de diversidade no grupo social da infância (Pereira, 1999; Pinto, 2000). Esta ideia de criança, e o papel que lhe é atribuído na sua relação com os *media*, tem mudado ao longo do tempo, sendo subsidiária dos quadros teóricos da investigação bem como do processo de afirmação e de valorização das crianças e da infância na sociedade.

A conceção de criança ativa na relação com os *media*, construtora de significados em função do contexto, capacidades, recursos e situações, fez, portanto, o seu caminho nos últimos anos. No entanto, é na era digital, com a penetração dos meios digitais e as aparentes possibilidades de interação e de participação que esses meios criam e permitem, que começa a afirmar-se o modelo de audiência participativa. É também neste contexto que os

públicos, neste caso os mais novos, surgem como *prosumers* ou *producers*. Como veremos no ponto seguinte, esta visão ou esta caracterização é muitas vezes construída a partir de percepções sem evidência empírica; o seu enaltecimento pode ter por detrás determinados interesses (nomeadamente comerciais); e nem sempre tem em conta as suas variadas formas e intencionalidades.

4. De Consumidores a Produtores: Os *Producers*

Foi Alvin Toffler quem, pela primeira vez, introduziu o termo *prosumer* (prosumidor) no início dos anos 80, caracterizando-o como “um esbatiamento progressivo da linha que separa o produtor do consumidor” (Toffler, 1980/1984, p. 267). Toffler aplica o conceito à primeira vaga (sociedade agrícola), quando a maior parte das pessoas consumia o que produzia — a “produção para uso”. Durante a segunda vaga (revolução industrial), a sociedade separou estas duas funções, criando a distinção entre consumidor e produtor, o que conduziu a uma “produção para troca”, alavancando o mercado. Nos anos 80, era cedo para Toffler antever tudo o que se iria passar na terceira vaga (era da informação e da comunicação), mas refere o autor que no contexto desta vaga se tornam “práticos os novos estilos de vida baseados metade na produção para troca, metade na produção para uso” (Toffler, 1980/1984, p. 277). Toffler (1980/1984) propõe pensar a economia a partir de dois setores: o Setor A, que “compreende todo o trabalho não remunerado feito directamente pelas pessoas para si mesmas, para a sua família ou para a sua comunidade”; e o Setor B, que “compreende toda a produção de bens ou serviços para venda ou permuta através da rede de troca, ou mercado” (p. 266). Diz o autor que as formas de relacionamento entre estes dois setores se começam a esbater acentuando-se, deste modo, a importância do prosumidor, afirmando: “veremos surgir uma mudança assustadora que transformará até o papel do próprio mercado nas nossas vidas e no sistema mundial” (Toffler, 1980/1984, p. 267). Toffler (1980/1984) chama ainda a atenção para um aspeto fundamental a considerar nos dias de hoje, no tempo das plataformas e redes digitais: o trabalho do Setor A é um trabalho não remunerado, “não-económico” e, apesar de ignorado, o Setor B — “a economia visível” — não pode existir “sem os serviços produzidos no Sector A — a economia invisível” (p. 226). Acrescentando: “o que essas pessoas estão a fazer, na realidade, é a mudar parte da produção do Sector B para o Sector A, da economia visível que os economistas monitorizam para a economia fantasma que eles esqueceram” (Toffler, 1980/1984, p. 267).

Se nos detemos sobre o conceito de prosumidor apresentado por Toffler, é porque o modo como tem sido apropriado por vários autores nem sempre tem em conta a perspectiva reflexiva do autor, trazendo-o de forma laudatória para o contexto digital, enaltecendo a fusão dos papéis de consumidor e de produtor, como é o caso de Bruns (2006).

Bruns (2006), adaptando o conceito de Toffler, fala de *producers*, considerando que “a produção de ideias ocorre num ambiente participativo

e colaborativo que rompe as fronteiras entre produtores e consumidores, permitindo que todos os participantes sejam utilizadores e produtores de informações e conhecimentos” (p. 276). Diz Bruns (2006) que “os *producers* não se envolvem na forma tradicional de produção de conteúdo, estão antes envolvidos na *produsage* – a construção colaborativa e contínua e a extensão do conteúdo existente na procura de melhorias” (p. 276). O autor descreve a *produsage* como “a produção de conteúdo colaborativa e iterativa pelos participantes num papel híbrido de utilizador – produtor ou *producer*” (Bruns, 2006, p. 275).

Na mesma linha do paradigma de Bruns, Henry Jenkins (2006) afirma que no novo ambiente mediático “as audiências empoderadas pelas novas tecnologias, ocupando um espaço de intersecção entre os meios tradicionais e os novos, estão a exigir o direito a participar” (p. 24). Considerando a *produsage* própria da cultura de fãs, Jenkins (2006) afirma que estes “são o segmento mais ativo da audiência dos *media*, que não se recusa simplesmente a aceitar o que recebe, mas que insiste no direito de se tornar um participante pleno” (p. 131). De acordo com Jenkins (2006), os fãs representariam a forma como todas as audiências iriam interagir com os *media*. É neste contexto de barreiras diluídas entre a produção e o consumo, aberto à expressão e à partilha, propício a um maior envolvimento cívico, que o autor vê emergir a cultura participativa, definindo-a como “a cultura na qual fãs e outros consumidores são convidados a participar ativamente da criação e circulação de novos conteúdos” (Jenkins, 2006, p. 290). De acordo com Jenkins (2009), a cultura participativa é uma cultura

1. “com barreiras relativamente baixas para a expressão artística e envolvimento cívico”;
2. que dá “forte apoio para criar e partilhar criações com outros”;
3. que promove “algum tipo de orientação informal” – os participantes experientes transmitem conhecimento aos novos;
4. em que os “membros acreditam que os seus contributos importam”; e
5. “sentem algum tipo de ligação social entre si” (pp. 5–6).

Esta cultura participativa é promovida e facilitada, segundo Jenkins (2006), pela cultura de convergência “onde os velhos e os novos *media* colidem, onde os *media* corporativos e os *media* alternativos se cruzam, onde o

poder do produtor dos meios e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis” (p. 2). Para o autor, a convergência é um processo – não um ponto de chegada – que surge numa era em que os *media* estão em toda a parte e em que os utilizadores podem realizar um conjunto de atividades a partir de um mesmo dispositivo. Este processo influencia o modo como as pessoas consomem e como pensam a sua relação com os *media* (Jenkins, 2006).

5. Cultura Participativa ou “Pequenos Atos de Envolvimento”?

A convergência mediática é aclamada por autores como Jenkins (2006), Bruns (2006) e Scolari (2013), entre outros, como um processo que cria uma mudança social e que realinha o papel dos consumidores e o dos produtores – um realinhamento horizontal (Hay & Couldry, 2011). Segundo Jenkins (2006), a convergência representa uma mudança de paradigma, quer ao nível da disponibilização e do acesso aos conteúdos, quer da interdependência dos sistemas de comunicação, quer das relações entre os utilizadores e as empresas mediáticas. De acordo com o autor, a convergência encoraja a participação, os consumidores têm mais poder, “mas apenas se reconhecerem e usarem esse poder como consumidores e cidadãos, como participantes plenos da nossa cultura” (Jenkins, 2006, p. 260).

Estas perspetivas otimistas em relação à convergência e à participação têm sido, no entanto, alvo de debate e de várias críticas (por exemplo, Bird, 2011; Couldry, 2011a; Hay & Couldry, 2011; van Dijck, 2009, 2013). Hay e Couldry (2011), num número especial da revista *Cultural Studies* dedicado precisamente a repensar a convergência/cultura, referem que reconhecem a utilidade dos contributos, mas que são céticos sobre o exagerado uso do termo “convergência” e sobre a sua limitada concetualização.

De acordo com os autores, este termo foi implementado e solidificado a partir de quatro significados:

como a descrição de uma nova sinergia (um realinhamento “horizontal”) entre empresas e indústrias mediáticas; como a multiplicação de “plataformas” para notícias e informação; como um hibridismo tecnológico que reuniu os usos de diferentes *media* (por exemplo, ver um programa de televisão num telemóvel); e como uma nova estética mediática, envolvendo a mistura de formas de documentário e não documentário. (Hay & Couldry, 2011, p. 473)

Embora reconhecendo os contributos desta abordagem, Hay e Couldry (2011) questionam a tendência para colocar a convergência mediática no centro de uma “cultura”, a que Jenkins chama de “cultura de convergência”. Os autores referem também que, embora a cultura de convergência, bem como os estudos *transmedia*, que também enfatizam as práticas de produção, tenham abordado algumas questões relacionadas com a política económica dos *media*, as respostas às mesmas ficaram confinadas à ação (*agency*) dos consumidores e menos ao papel das empresas dos *media* e da “cidadania mediática” na atual conjuntura, uma crítica também apontada por Fuchs (2014), como veremos mais à frente. Hay e Couldry (2011) desafiam ainda

os que estão implicados no discurso da cultura de convergência a “abordar diretamente como e por que razão as competências políticas e o valor comercial de um consumidor-cidadão ‘interativo’ conquistaram interesse no âmbito das racionalidades políticas contemporâneas (‘neoliberais?’) e das medidas governamentais” (p. 481).

van Dijck (2009) no seu artigo “Users Like You?” relativiza também várias das premissas da noção de cultura participativa, começando por considerar que “a oposição implícita entre sujeitos passivos definidos pelos *media* tradicionais (por exemplo, a televisão) e os participantes ativos que habitam os ambientes digitais, particularmente os sites de *user-generated content*, é uma falácia histórica” (p. 43). A investigadora holandesa pergunta quem é afinal esse participante, quem é o “You” do YouTube, “que tipo de ação podemos atribuir a essa nova classe de utilizadores dos *media*” (van Dijck, 2009, p. 41). De acordo com van Dijck (2009), a ação dos utilizadores compreende diferentes níveis de participação, variando de “criadores” a “espectadores” e “inativos”. Essa ação envolve a produção de conteúdos, comportamentos de consumo e produção de dados, afirmando van Dijck (2009) que “qualquer teoria que destaque apenas a primeira dessas funções minimiza efetivamente a tremenda influência das novas empresas mediáticas na ação dos utilizadores”, até porque, refere, “o papel do utilizador como fornecedor de dados é infinitamente mais importante do que o seu papel como fornecedor de conteúdos” (p. 49). Elizabeth Bird (2011) partilha esta mesma opinião, assinalando que “ao abraçar o produtor não devemos perder de vista a relação mais mundana, internalizada e até passiva com os *media* que caracteriza uma grande parte do consumo mediático” (p. 504).

Tendo por base as perspetivas destes autores, percebemos a importância de desenvolver um modelo mais matizado para compreender a complexidade social e cultural da ação produtiva e participativa dos utilizadores, neste caso das crianças e dos jovens, nos e através dos *media*. Nesse modelo, há uma dimensão fundamental a não perder de vista: as indústrias tecnológicas e mediáticas e os seus termos de serviço (Bird, 2011).

A este respeito, van Dijck (2013) fala da retórica da transparência e da abertura da web social considerando que essa retórica se inspira na sociabilidade online baseada na comunidade (p. 14). De acordo com a autora, os utilizadores, além de produzirem conteúdos, entregam de forma não intencional dados comportamentais e de criação de perfil, afirmando que “sob o disfarce da conexão, eles produzem um recurso precioso: conectividade”

(van Dijck, 2013, p. 16). Deste modo, os utilizadores acumulam capital social e os proprietários das plataformas acumulam capital económico.

Este tópico é amplamente debatido por Christian Fuchs (2014), na sua obra *Social Media. A Critical Introduction*. Na sua acérrima crítica ao conceito de cultura participativa proposto por Henry Jenkins, Fuchs (2014) afirma que é ignorado, neste conceito, entre outros aspetos, a propriedade das plataformas/empresas, o processo de tomada de decisão e o lucro:

as plataformas corporativas proprietárias do Facebook, da Google e de outras grandes empresas medeiam fortemente as expressões culturais dos utilizadores da Internet. Nem os utilizadores, nem os funcionários do Facebook, Google e outros determinam as decisões de negócios dessas empresas. Eles não “participam” da tomada de decisão económica, são excluídos dela. (p. 56)

A propósito do modo como comunicamos e de como a visibilidade do que vemos e partilhamos online é construída, Fuchs, referindo-se ao conceito de diversidade cultural que Jenkins (2009) diz caracterizar a cultura participativa, afirma que

Jenkins ignora que nem todas as vozes têm o mesmo poder e que o conteúdo e as vozes produzidas são frequentemente marginalizados porque a visibilidade é um recurso central na cultura contemporânea que atores poderosos, como as empresas mediáticas, podem comprar. (Fuchs, 2014, p. 60)

Defende Fuchs (2014) que a participação é influenciada e condicionada pela propriedade das empresas, criticando Jenkins por não ter em conta esta dimensão no seu conceito. Nesta linha, a crítica estende-se a Nico Carpentier, que desvaloriza igualmente a dimensão de propriedade no conceito que propõe de participação (Carpentier, 2011a, 2011b). De acordo com Carpentier (2011b), a participação implica “relações de igual poder nos processos de tomada de decisão” (p. 69). Nos processos participativos, o acesso e a interação são importantes, mas não podem ser equiparados à participação. A diferença está precisamente no poder que, tal como o autor reconhece, tem um papel chave na participação e no processo de tomada de decisão, na medida em que implicam iguais relações de poder (Carpentier, 2011a). Ora, de acordo com Fuchs (2014), a participação significa efetivamente que “as pessoas têm o direito e o dever de fazer parte das decisões e de governar e controlar as estruturas que as afetam” (p. 57),

porém, as empresas exercem um poder muito maior do que os utilizadores, estabelecendo as empresas uma relação de poder e de domínio sobre os consumidores. Refere ainda Fuchs (2014) que não se pode deixar de considerar, na análise destas plataformas e das práticas de participação, que as mesmas são geridas por empresas capitalistas e, na medida em que o capitalismo se baseia na necessidade de aumentar a produtividade para aumentar os lucros, é necessário examinar “como é que essas práticas são ativadas e envolvidas na acumulação de capital” (p. 57).

David Buckingham, em 2006, classificava de “utopismo visionário” a crença no poder das tecnologias para produzirem mudanças radicais (Buckingham, 2006a). Em 2019, referindo-se às empresas tecnológicas como a Apple, o autor afirma que “foram particularmente hábeis em visar o mercado educativo com um tipo similar de ‘ciber-utopia’” (Buckingham, 2019a, p. 2). Buckingham (2019a, 2019b) designa o novo modelo de negócio das plataformas digitais de “capitalismo digital”, chamando a atenção para o ambiente mediático e tecnológico de quase-monopólio. Afirma o autor britânico que as empresas tecnológicas operam

não da maneira tradicional das empresas mediáticas, vendendo conteúdos (embora também vendam), mas recolhendo e vendendo dados. Esta é a famosa linha: se o serviço é gratuito, o utilizador é o produto – ou pelo menos os seus dados são o produto que está a ser comprado e vendido. (Buckingham, 2019a, p. 5)

David Buckingham (2019a, 2019b) não deixa de considerar que estas plataformas proporcionam meios e espaços para a criatividade, para a partilha e para o debate, mas chama a atenção para o facto de este modelo de negócio ter enorme influência no que vemos e no que comunicamos online.

Embora na obra *Spreadable Media*, que Jenkins escreveu com Sam Ford e Joshua Green, os autores expressem a preocupação com as desigualdades de acesso às tecnologias e deem mais atenção a diversas formas de participação, a perspetiva é clara: “a nossa mensagem é simples e direta: se não se espalha, está morto” (Jenkins, Ford & Green, 2013, p. 1).

Há nestas perspetivas centradas na tecnologia e no seu poder para criar uma cultura participativa um certo risco de determinismo tecnológico, ao assumir que o acesso aos meios irá, de alguma forma, estimular a expressão dos jovens, conferindo-lhes deste modo algum poder. Embora perante estas críticas Jenkins (2014) afaste um quadro de determinismo tecnológico na

sua proposta de cultura participativa e refira a necessidade da literacia midiática para o desenvolvimento de competências de participação e o envolvimento cívico (Jenkins, 2006, 2014), há nuances que o autor não explicita. A cultura da participação desenvolve-se pelo trabalho social que se constrói com e através das tecnologias, não é resultado apenas das tecnologias ou das oportunidades que abrem. Esse processo é influenciado e condicionado pelos contextos, condições e mecanismos de socialização que, como referem Couldry e Hepp (2017), mudaram significativamente numa “era profundamente mediatizada” (p. 147).

Reconhecendo que as práticas das audiências nem sempre têm um potencial participativo, ao contrário do que defendia Jenkins (2006, 2009) no seu conceito de cultura participativa, ou Bruns (2006) no seu conceito de *produsage*, Kleut et al. (2018) e Picone et al. (2019) propõem o conceito de “pequenos atos de envolvimento” (*small acts of engagement*), caracterizando-o como práticas produtivas das audiências que requerem menos investimento, sendo a *produsage* casual. Picone et al. (2019) referem que desenvolveram este conceito “a partir do pressuposto de que faltava um conceito que delineasse as práticas produtivas quotidianas e que fosse útil para analisar o envolvimento produtivo do público com os *media*” (p. 10).

Na obra *The Future of Audiences*, editada por Ranjana Das e Brita Ytre-Arne no âmbito da rede de investigação Consortium on Emerging Directions in Audience Research (CEDAR; COST Action IS0906), Jelena Kleut et al. (2018) e Jannie Møller Hartley et al. (2018) afirmam que as interações da audiência em pequena escala nas várias interfaces digitais se tornaram as intervenções prevalentes, constituindo-se como uma característica chave dos fluxos de conteúdo. Segundo os autores, as audiências tornaram-se altamente produtivas, mas através do que designam de “pequenos atos de envolvimento”. Estes pequenos atos “contrastam com as práticas produtivas mais laboriosas, estruturadas e estratégicas em duas dimensões principais: esforço e intencionalidade” (Kleut et al., 2018, p. 125). No que diz respeito ao esforço ou investimento, estes pequenos atos, que envolvem gostar, partilhar e comentar (Picone et al., 2019), são práticas produtivas que requerem pouco investimento, são casuais e envolvem menos intencionalidade do que as práticas estruturadas e mais laboriosas, podendo resultar, pelas suas características, no envolvimento de um maior número de pessoas. No que diz respeito à segunda dimensão mencionada – intencionalidade –, segundo Picone et al. (2019), estes atos ocorrem no seio das atividades quotidianas e são impulsionados mais pela vontade de apresentação em público do que de produção de conteúdos. São atos produtivos que as pessoas se

sentem confortáveis em realizar, não exigindo que saiam da sua zona de conforto (Picone et al., 2019). Dizem os investigadores que um só ato pode não ter impacto, mas vários podem ter consequências na relação entre as audiências e os *media*, distinguindo pequenos atos orientados pelos *media* – “convidados, facilitados e monitorizados” por esses meios – de pequenos atos orientados pelas audiências – “iniciados, organizados e dirigidos” pelas mesmas (Kleut et al., 2018, p. 143).

Kleut et al. (2018) identificam três formas distintas de articulação dos pequenos atos de envolvimento: (a) clicar; (b) comentar e debater; (c) criar pequenas histórias (individuais, casuais e ocasionais, por exemplo, uma foto ou um vídeo). Estas três formas também se distinguem entre elas pelas dimensões apontadas antes: esforço e intencionalidade. Enquanto o primeiro é reativo e o segundo pode ser uma resposta aos conteúdos produzidos pelos *media*, as pequenas histórias refletem experiências individuais e a construção e expressão da identidade social e cultural, podendo ter um potencial poder discursivo. Os utilizadores que se envolvem neste tipo de práticas não se veem como produtores, aproveitam antes as ocasiões que lhes são proporcionadas. Acrescentemos nesta análise o facto de estas oportunidades serem geradas por algoritmos, em função dos comportamentos destes públicos, o que aumenta as probabilidades do seu envolvimento. A questão do poder é crucial para a compreensão da relação das audiências com os *media* no contexto da produção destes pequenos atos de envolvimento. Kleut et al. (2018) debatem se os pequenos atos significam uma verdadeira capacitação das audiências, se estas são bem-sucedidas no exercício do poder, ou se, pelo contrário, se tornam cooptados pelas lógicas mediáticas direcionadas para o negócio, transformando-se em dados com valor comercial. A este propósito, Hartley et al. (2018) referem-se à tensão entre a lógica criativa e a lógica económica quando as produções criativas das audiências entram nas relações económicas e agregam valor comercial, sobrepondo-se à intenção criativa. De acordo com van Dijck (2014), esta ideologia, proveniente do “paradigma da dataficação”, continuará a espalhar-se com qualquer tecnologia que tenha interesse na mediação do comportamento e das preferências humanas.

A proposta “pequenos atos de envolvimento” merece, de facto, atenção como práticas importantes das audiências e como tipos básicos de *produsage*. Enquanto atos que requerem pouco investimento por parte das audiências, podem dar-nos uma perspetiva diferente sobre as práticas produtivas, mostrando-nos como estas estão arraigadas nas práticas mediáticas quotidianas das audiências. Contudo, a proposta merece também uma análise

crítica à luz do conceito de cultura participativa de que Henry Jenkins será o expoente máximo e também o seu maior entusiasta.

As práticas de produção emergem à medida que nos quotidianos as pessoas absorvem, integram e respondem à explosão de meios e plataformas tecnológicas que lhes possibilitam comunicar, interagir, partilhar, comentar, arquivar e re-circular conteúdos. O foco no acesso e na interação pode levar-nos, contudo, apenas até aí, se não promovermos a capacidade e o conhecimento cultural necessários para utilizar, questionar e compreender essas ferramentas e esses ambientes e agir nos e sobre os mesmos.

Assim, embora em qualquer tipo de prática se encontrem diferentes níveis de intensidade e de motivação, a cultura participativa envolverá um maior investimento e uma maior intencionalidade por parte dos públicos, comparativamente com os pequenos atos de envolvimento, que são casuais e menos estruturados, como os próprios proponentes afirmam (Kleut et al., 2018, Picone et al., 2019). Picone et al. (2019) procuram salientar nestes atos o valor da ação da audiência, dizendo que os mesmos têm sido encarados apenas pelo prisma dos dados a serem processados pelas empresas mediáticas e tecnológicas. Embora seja relevante a dimensão apontada por Picone et al. (2019), o modelo de negócio destas empresas, assente na recolha e venda de dados, tem pelo menos de nos deixar em estado de alerta sobre o valor destes pequenos atos para as audiências quando, como afirma Buckingham (2019b), “cada clique que fazemos nos nossos computadores ou telemóveis representa um conjunto de dados que pode ser usado para nos atrair mais efetivamente com publicidade e marketing” (p. 45).

Considerando que esta proposta pode fornecer importantes contributos para uma (re)conceitualização da cultura participativa e para o seu alargamento no seio dos estudos das audiências, até porque estes “pequenos atos” podem originar outro tipo de práticas, entendemos que a cultura participativa, que promove a expressão e a comunicação para lá dos ecrãs, tem um maior potencial cívico e de mudança social, ao possibilitar o desenvolvimento de capacidades crítico-reflexivas necessárias para viver em sociedades cada vez mais mediatizadas (Couldry & Hepp, 2017) e “dataficadas” (van Dijck, 2014).

No ponto seguinte apresentamos e discutimos resultados de alguns estudos que ajudam a compreender e a problematizar a dicotomia consumidor–produtor tendo por base as práticas mediáticas de adolescentes e jovens.

6. Práticas de Produção de Crianças e Jovens: A Evidência do Projeto *Transmedia Literacy* e de Outros Estudos

O projeto europeu *Transmedia Literacy. Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education* (Literacia *Transmedia*. Explorando competências *transmedia* e estratégias de aprendizagem informal para melhorar a educação formal) baseou-se numa metodologia etnográfica de curto prazo (Pink & Ardévol, 2018), com jovens entre os 12 e os 18 anos, tendo envolvido oito países: Espanha (coordenação), Portugal, Itália, Finlândia, Reino Unido, Austrália, Uruguai e Colômbia. O projeto teve como objetivos gerais: (a) analisar e compreender como os adolescentes consomem, produzem, partilham, criam e aprendem nos ambientes digitais; (b) criar um mapa de competências *transmedia* e de estratégias de aprendizagem informal e identificar como se podem explorar no sistema educativo formal; (c) elaborar um kit de atividades para os professores realizarem em sala de aula (Scolari, 2018).

Relativamente ao trabalho de campo, foram utilizados quatro métodos de investigação: (a) um questionário para caracterizar as origens socioculturais dos adolescentes e conhecer os acessos, usos e preferências mediáticas; (b) workshops participativos, para explorar as práticas transmediáticas e motivações dos adolescentes, promovendo a criação de conteúdos; (c) entrevistas a uma amostra de participantes selecionados a partir dos workshops para um aprofundamento das suas práticas *transmedia*; (d) diários, nos quais os adolescentes registaram as suas práticas mediáticas durante uma semana.

Na análise que teceremos de seguida centramo-nos apenas nos resultados dos questionários aplicados em Portugal, Espanha e Itália ($N = 273$) a jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, e em testemunhos provenientes das entrevistas ($N = 119$). Os dados provenientes dos workshops e dos diários não são aqui considerados. A Tabela 1 apresenta a distribuição da amostra por método de investigação⁴.

⁴ Para informação complementar sobre a forma de recrutamento da amostra nestes três países, consultar Pereira et al. (2018).

Tabela 1 Constituição da amostra por país e por método de investigação.

Fonte. Pereira et al., 2018, p. 95.

| Métodos | Participantes – amostra | | | | | | | | | |
|---------------|-------------------------|----|--------|-------|---------|-----|-------|----|----|-----|
| | Portugal | | Itália | | Espanha | | Total | | | |
| | Idade | N | Idade | N | Idade | N | | | | |
| Questionários | 12-14 | 35 | 77 | 11-13 | 43 | 97 | 13-15 | 44 | 99 | 273 |
| | 15-16 | 42 | | 14-19 | 54 | | 16-18 | 55 | | |
| Workshops | 12-14 | 36 | 78 | 11-13 | 49 | 103 | 13-15 | 43 | 95 | 276 |
| | 15-16 | 42 | | 14-19 | 54 | | 16-17 | 52 | | |
| Entrevistas | 12-14 | 20 | 40 | 11-13 | 22 | 39 | 13-15 | 20 | 40 | 119 |
| | 15-16 | 20 | | 14-19 | 17 | | 16-17 | 20 | | |
| Diários | 12-14 | 15 | 33 | 11-13 | 12 | 24 | 13-15 | 7 | 22 | 79 |
| | 15-16 | 18 | | 14-19 | 12 | | 16-17 | 15 | | |

Focamos a análise nas dimensões da produção e da partilha, pela sua relação intrínseca com os conceitos de *produsage* e de participação, pretendendo analisar as práticas de criação e de produção destes jovens, o que produzem e partilham, como e porquê. Tendo por base os conceitos anteriormente analisados, como se caracterizam estas práticas? Como elementos de uma cultura participativa ou como pequenos atos de envolvimento?

As amostras dos três países selecionados para esta análise apresentam características sociodemográficas homogéneas. A idade média é de 14 a 15 anos e a distribuição por género é muito semelhante: 50,5% são rapazes e 49,5% são raparigas. Cerca de 75% dos adolescentes vivem com os pais e irmãos ou apenas com os pais. Essa proporção é muito semelhante em cada país. Considerando o nível de escolaridade dos pais, a grande maioria das mães (91%) e dos pais (82%) concluiu o ensino secundário ou superior. Um grande número desses estudantes (64% da amostra portuguesa, 85% da italiana e 91% da espanhola) pratica atividades de tempos livres, nomeadamente atividades de desporto (futebol, basquete, futsal e ginástica).

No que diz respeito ao acesso aos *media*, este não é um problema em nenhum dos três países. Mais de 90% das amostras combinadas têm acesso a televisão, Wi-Fi, câmara fotográfica e computador portátil. Aliás, os adolescentes têm acesso a todos os meios indicados no questionário, sempre acima dos 50%, como mostra a Figura 1.

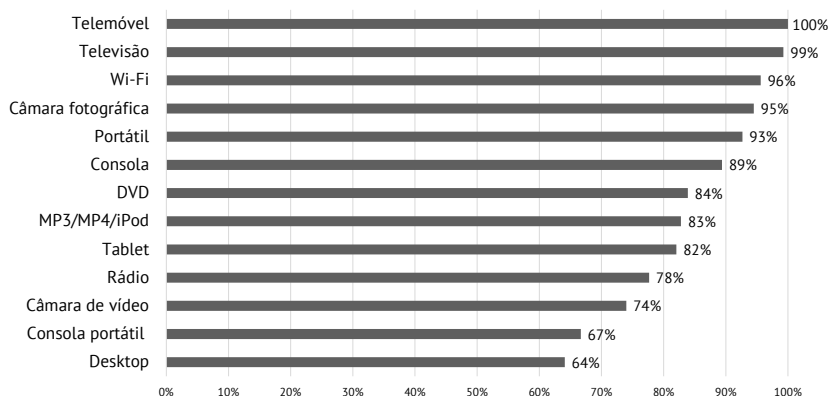


Figura 1 Meios a que os adolescentes dos três países têm acesso (total de casos válidos; $N = 273$).

Em relação aos usos autodeclarados pelos adolescentes, tal como ilustra a Figura 2, telemóveis, Wi-Fi e televisão são os mais usados regularmente em cada país – 97%, 92% e 88%, respetivamente, para o total dos países. Segue-se o computador portátil (66%), o tablet (47%) e a consola de jogos (43%).

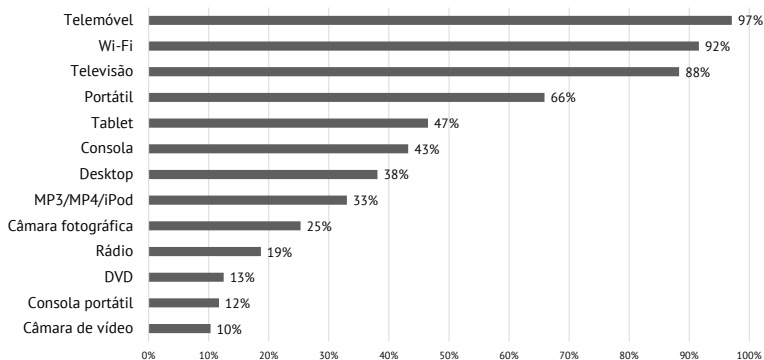


Figura 2 Meios que os adolescentes usam regularmente em cada país ($N = 273$).

No que diz respeito às redes sociais, verificámos que os estudantes da amostra são utilizadores de várias redes. O YouTube é a mais usada no conjunto dos países (97%), mas o seu uso é ligeiramente mais baixo do que o do WhatsApp em Itália (95% para 98%), obtendo estas duas redes sociais a mesma percentagem em Espanha (99%). Em Portugal, em 2016 (ano de realização do trabalho de campo), o WhatsApp não era uma rede muito popular entre os adolescentes, pelo menos em comparação com os dos outros países, sendo usada por 62% dos jovens portugueses. Esta não é a única rede que obtém valores distintos: o Facebook é mais utilizado pelos estudantes portugueses (92%) do que pelos italianos (62%) e espanhóis (57%). O Facebook é, aliás, a segunda rede social mais usada pelos portugueses, a seguir ao YouTube. A terceira rede mais usada pelos jovens dos três países é o Instagram, obtendo uma percentagem de utilização de 73% para a amostra de Portugal, 62% para a de Itália (a mesma do Facebook) e de 85% para Espanha. Estes valores são apresentados na Figura 3. Um aspeto que merece ser comentado diz respeito ao facto de os adolescentes espanhóis usarem significativamente mais computadores para realizar os trabalhos de casa do que seus colegas de Portugal e de Itália.

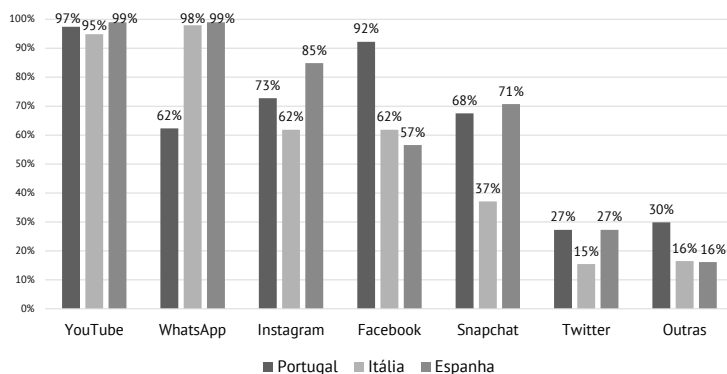


Figura 3 Redes sociais mais utilizadas pelos adolescentes de cada país (%).

Os dados provenientes do questionário revelam valores mais elevados em relação às práticas de consumo do que às práticas de produção e participação. Estes resultados são confirmados pela informação recolhida através das entrevistas.

Ver televisão, filmes ou séries online e pesquisar tendem a obter valores iguais ou superiores a 3,5 pontos (numa escala de 1 a 5 pontos; Figura 4). Nos três países, “gostar de ver canais do YouTube” é a prática que obtém os valores médios mais altos (sempre acima de 4). Esta conclusão foi reforçada pelas declarações nas perguntas abertas do questionário, quando os inquirimos sobre o que mais lhes interessa na internet. As capacidades *transmedia* relacionadas com a navegação e o consumo *cross-media*, como a pesquisa online de séries, músicas, vídeos e tutoriais, também alcançam valores relevantes – todos têm médias acima de 3,5 pontos.

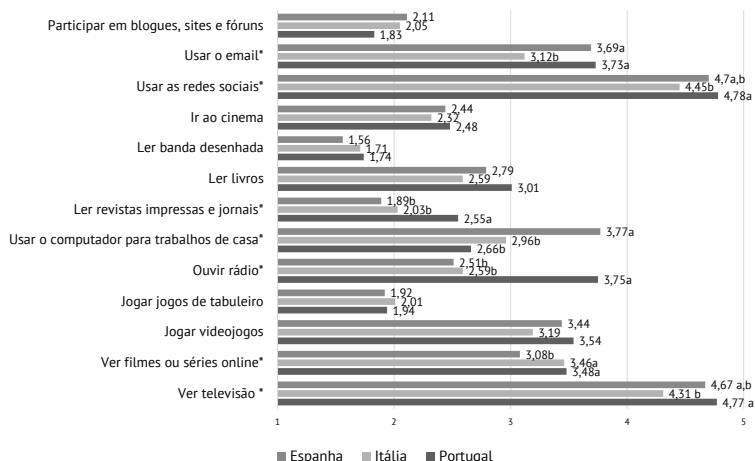


Figura 4 Frequência de realização de atividades mediáticas pelos adolescentes em cada país.

Nota. Na escala usada, 1 corresponde a *nunca* e 5 a *todos os dias*.

* Diferenças estatisticamente significativas (teste não-paramétrico Kruskal-Wallis).

Em relação às práticas de produção e participação, os valores são quase sempre modestos, como ilustra a Figura 5. É comum os adolescentes partilharem “coisas” com amigos nas redes sociais (nomeadamente em Portugal e Itália) e gostarem de tirar e publicar fotos online (principalmente em Espanha e Portugal). O mesmo não pode ser dito sobre a gravação e publicação online desses vídeos, prática que obtém valores mais baixos. Em Portugal, fazer vídeos casuais com os amigos é comum, mas os adolescentes não gostam de os publicar ou partilhar online. Criar ou partilhar

conteúdos para serem partilhados publicamente, pelo menos para um público mais amplo do que o dos seus amigos, são práticas que não são do agrado dos adolescentes portugueses. A amostra de jovens de Espanha está ligeiramente mais disposta a partilhar as suas produções online, sobretudo fotografias ($M = 3,24$), ficando a média relativa à produção e partilha de vídeos muito pouco acima dos 2 pontos ($M = 2,16$), o que é também um valor baixo. A amostra de adolescentes de Itália é a que revela práticas de produção menos frequentes.

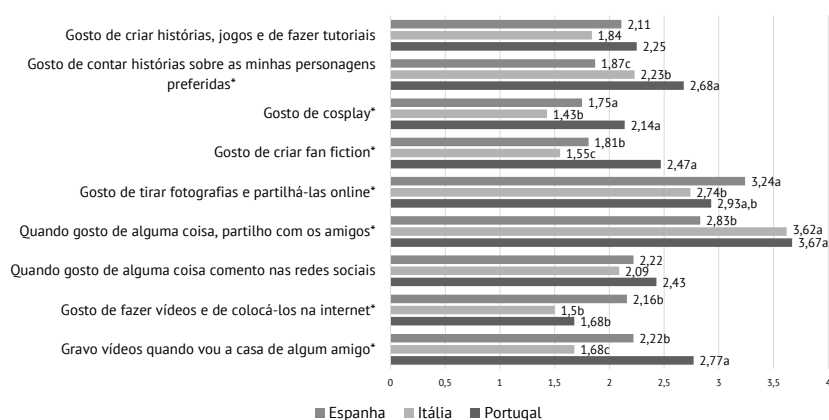


Figura 5 Práticas de produção e de participação.

Nota. Na escala usada, 1 corresponde *discordo totalmente* e 5 a *concordo totalmente*.

*Diferenças estatisticamente significativas (teste não-paramétrico Kruskal-Wallis) a 95% de confiança ($p < 0,05$).

No conjunto das práticas que podemos considerar como partilha e produção, os valores são sempre mais altos para a amostra de Portugal, embora a média destes valores, numa escala de 1 a 5 pontos, apenas no item “gosto de partilhar coisas com os amigos” ultrapasse os 3 pontos ($M = 3,67$), sendo este o item que nos outros países também obtém a melhor pontuação – $M = 3,62$ em Itália e $M = 2,83$ em Espanha. A criação de *fan fiction*, histórias, jogos e tutoriais é uma prática pouco frequente entre os adolescentes dos três países. Relativamente ao género, as diferenças entre rapazes e raparigas não são muito relevantes, como ilustra a Figura 6. A

atividade que regista valores mais altos para ambos os géneros é gostar de partilhar coisas com os amigos ($M = 3,17$ para os rapazes e $M = 3,53$ para as raparigas). Tirar fotografias e publicá-las online regista valores ligeiramente mais altos nas práticas das raparigas ($M = 3,37$ para as raparigas e $M = 2,60$ para os rapazes), observando-se o mesmo para a gravação de vídeos em casa de amigos ($M = 2,55$ para as raparigas e $M = 1,87$ para os rapazes). Embora a média de valores de criação de *fan fiction* seja ligeiramente mais alta no caso das raparigas, todas as outras atividades relacionadas com *cosplay*, contar histórias das personagens preferidas, criação de histórias, jogos e tutoriais obtêm valores apenas muito ligeiramente acima das práticas dos rapazes.

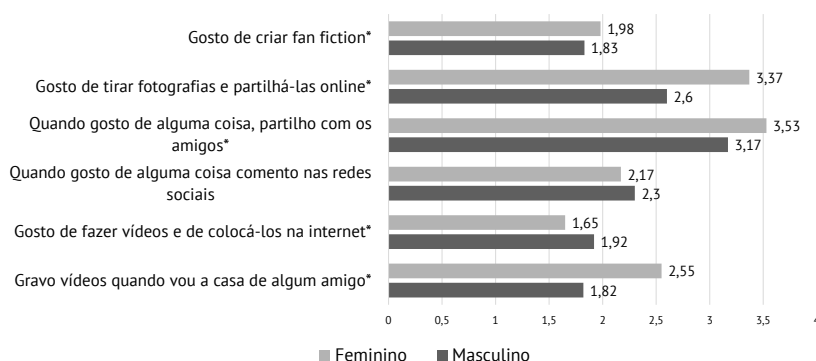


Figura 6 Práticas de produção e participação por género no conjunto dos três países.

Nota. Na escala usada, 1 corresponde *discordo totalmente* e 5 a *concordo totalmente*.

*Diferenças estatisticamente significativas (teste não-paramétrico Kruskal-Wallis) a 95% de confiança ($p < 0,05$).

A avaliação de atitudes face ao mundo digital fez também parte do inquérito (Figura 7), tendo mostrado que a privacidade e a segurança online são as grandes preocupações para a amostra em geral. Por exemplo, “penso duas vezes antes de publicar uma foto minha” e “tenho receio que alguém possa entrar nas minhas contas pessoais” atinge médias de 4,15 e 4,01 pontos, respetivamente. “Penso no impacto de publicar online os

meus vídeos” também obtém médias altas na amostra dos três países. Os adolescentes, sobretudo os portugueses, declararam sentir-se incomodados quando os seus amigos publicam fotos suas sem o seu conhecimento, o que demonstra alguma preocupação sobre o que é publicado, bem como sobre a exposição da sua imagem num espaço público. Um outro resultado interessante diz respeito ao que relatam sobre filtrar solicitações de amigos nas redes sociais – “aceito todos os pedidos de amizade” tem uma média baixa de 1,93 pontos. Estarem ligados e atentos ao que vai acontecendo online através de notificações do telemóvel são práticas comuns aos adolescentes dos três países, embora com médias ligeiramente superiores no caso dos portugueses.



Figura 7 Práticas e atitudes face ao mundo online.

Nota. Na escala usada, 1 corresponde *discordo totalmente* e 5 a *concordo totalmente*.

*Diferenças estatisticamente significativas (teste não-paramétrico Kruskal-Wallis) a 95% de confiança ($p < 0.05$). a,b - grupos homogêneos de acordo com o teste de Mann-Whitney ($p < 0.05$).

Os dados quantitativos provenientes do questionário são corroborados pela informação fornecida pelas entrevistas aos jovens. No que diz respeito aos seus papéis de consumidores e produtores, assumem-se mais como consumidores e observadores nas redes sociais do que produtores e agentes. Transcrevemos abaixo uma seleção de quatro depoimentos provenientes das entrevistas e que são ilustrativos do que temos vindo a referir.

Publicamente, sem ser dentro desses grupos privados, não faço nada, só vejo. Nesses grupos de chat, em que sou eu e amigos, aí claro que já falo e partilho coisas. (...) O Twitter tenho, mas não uso muito. Só vejo tweets, não twitto nada. Não sou muito pessoa de fazer publicações, de pôr coisas no Facebook. Claro que vou lá e vejo as coisas que estão a acontecer, mas não publico nada. Quando acontece alguma coisa falo no grupo. (Raparaz, 15 anos)

Eu já usei programas de edição para fazer vídeos, mas nunca foi para publicar no Facebook, foi para mostrar a um grupo de pessoas. (...) Eu costumo usar o Facebook, eu costumo usar o Twitter... Oficialmente é só o Facebook. O Twitter, por exemplo, eu só tenho uma conta para coscuvilhar as outras pessoas, nem costumo falar com ninguém no Twitter. (Rapariga, 15 anos)

Sim, [tenho perfil] no Facebook, Instagram, Tumblr, no YouTube, mas é mais para seguir as pessoas não é para publicar coisas, porque não gosto de publicar coisas sobre mim. (...) Já escrevi um texto, mas nunca publiquei. (...) Não. [Nunca fiz uma história em vídeo] (...) Não é porque não me interessa, porque eu sempre quis fazer, mas não sei que programas usar, também não tenho muito tempo por causa da escola, falta-me tempo para ler que fará para fazer essas coisas. Também não tenho muita imaginação. (...) [Para escrever histórias, inspiro-me] no dia a dia, se vejo uma notícia na televisão que acho particularmente interessante tento integrá-la numa certa história com determinadas personagens. Gosto de personagens mais desenvolvidas porque assim tenho mais liberdade, se já tenho as características físicas, posso fazer o que quiser com as psicológicas. (Rapariga, 13 anos)

Sim. [Edito os vídeos que gravo.] Tento variar sempre um bocado em todos os vídeos para não ser sempre a mesma coisa, para não se tornar sempre secante. Por exemplo, tenho um programa que costumo agora utilizar que é o Camtasia Studio... 8, que esse é muito bom para editar. Posso pôr vários efeitos, dá para gravar a cam e isso. Costumo agora gravar e fazer muitas *live streams*. Por exemplo, na outra semana fiz cinco *live streams* numa semana com o OBS, que é um programa muito bom. Aquilo é mesmo um espetáculo. (...) Sim, temos sempre [feedback do público]. Nem que seja, pelo menos, 40 pessoas. Temos sempre. (...) Hum... [Quanto ao número de pessoas a

ver,] podia ser melhor, mas... (...) Eu só comecei com o canal quando pus o primeiro vídeo. Foi há 1 mês. Comecei o canal há 1 mês. (...) Num mês ganhei 339 inscritos. (...) Planeio é o jogo que me apetece jogar. Não é bem planejar. Neste caso é, por exemplo, apetece-me jogar um jogo e não vou estar a jogar só para querer gravar. Por exemplo, apetece-me jogar FIFA. Vou lá, pego na consola, ponho a placa de captura e começo a gravar. E depois sai instantâneo na altura. Não sou muito desses [vídeos de *gameplays* e de humor]. (...) Como se joga e como é que o jogo é desenvolvido e vários truques, entre aspas, para os outros que queiram aprender um bocado comigo [é mais o que faço]. (Rapaz, 14 anos)

Estes dois últimos testemunhos são dos dois únicos adolescentes que relataram práticas de participação online mais sofisticadas. A rapariga de 13 anos tinha um grande interesse pela leitura, o que lhe suscitou interesse por criar as suas próprias histórias. Fã de J. K. Rowling, esta menina conhecia todo o universo em torno do Harry Potter, seguia uma página de fãs no Instagram e gostava de criar narrativas próprias. Mas este era um mundo praticamente dela, que não partilhava com quase ninguém, nem com amigos, nem com a família nem com os professores. Para além de considerar que as suas produções não tinham qualidade, parecia-lhe que os outros não valorizavam este tipo de atividades, além de ter receio dos seus comentários e críticas. No caso do rapaz de 14 anos, como é referido no depoimento, ele dinamizava um canal de YouTube dedicado a *gameplays*, pretendendo com os seus vídeos mostrar “como jogar e como um jogo é desenvolvido”. Este adolescente, que no 7.º ano que frequentava contava com classificação negativa a quase todas as disciplinas (a exceção era mesmo a disciplina de Inglês, por aquilo que ele aprendia nos videojogos), era um *expert* em videojogos e, apesar de estar mais avançado que os seus colegas, ele gostava de jogar com eles e de os ensinar a ser jogadores mais proficientes, o que talvez explique o facto de se considerar mais jogador do que *youtuber*. Por altura da entrevista, este jovem fazia *reviews* de jogos para uma loja online em troca de acesso gratuito a jogos. Além disso, ele tinha acabado de ser contactado por uma rede brasileira para aumentar a popularidade do seu canal e lucrar com anúncios e recomendações, sabendo muito bem, como ele próprio referiu, que

nesta parceria depende tudo dos inscritos [seguidores]. (...) Com 60 visualizações, vai-me dar para aí, sei lá, 2 € e tal. Depois os *likes* mais 2 €, 4 € e tal. E depois comentários, se são muitos ou se são poucos. Neste caso tenho muitos.

Este é um bom exemplo de cooptação da participação deste adolescente por parte da indústria. Quando ele referia que “eu prefiro primeiro jogar com os meus amigos e isso tudo. Só depois é que pensarei nisso [no dinheiro]”, mostrava que é aliciado pela indústria para aumentar a visibilidade do seu canal, através de *likes* e de comentários dos seus amigos e seguidores, para “fazer dinheiro”. Esta pressão sobre o adolescente, bem como a consciência de que teria de manter uma atividade elevada para manter a sua audiência interessada e alcançar novos seguidores, levou-o a encerrar o canal pouco tempo depois.

As práticas dos adolescentes que participaram no projeto *Transmedia Literacy* podem ser classificadas de acordo com a análise de Macek (2013) sobre o aparecimento das audiências nos espaços semipúblicos e públicos:

1. criação e publicação de conteúdo do próprio público;
2. receção de conteúdo elaborado e publicado por terceiros (“profissionais” e “amadores”); e
3. classificação e recirculação de conteúdo feito por outras pessoas.

As práticas indicadas na segunda e na terceira posição, relativas à receção e partilha de conteúdos, são, sem dúvida, as mais frequentes entre a amostra de adolescentes, sendo ainda de acrescentar as práticas daqueles que observam, mas optam por não comentar, não partilhar e não produzir. Ou seja, as suas práticas caracterizam-se como pequenos atos de envolvimento, como concetualizados por Kleut et al (2018) e Picone et al. (2019).

Os resultados relativos a Portugal, Espanha e Itália não são muito diferentes dos resultados alcançados no conjunto dos países participantes no estudo. Guerrero-Pico et al. (2018), num artigo em que analisaram as práticas de produção de todos os jovens participantes no projeto, tendo por base um total de 1.633 questionários, 58 workshops, 311 entrevistas e 90 diários, identificaram uma subamostra de 216 adolescentes produtores. Destes, 167 produziam vídeos, 117 tiravam fotos, 38 desenhavam e 38 escreviam histórias. Segundo os autores, este número diminuía significativamente para 87 adolescentes quando se tratava da capacidade de apreciar o valor narrativo e estético das produções de outras pessoas e diminuía ainda mais quando se tratava de planear (76 adolescentes) e, principalmente, aplicar valores narrativos e estéticos às suas próprias produções (37 adolescentes). A partir desta análise, os autores identificaram três tipos de produtores de

conteúdos mediáticos: casuais, aspiracionais, e especializados. Não sendo nosso objetivo aprofundar neste livro esta tipologia, é de salientar esta conclusão: “produtores casuais, aspiracionais e especializados revelam diferentes caminhos na cultura participativa, o que salienta a necessidade de continuar a promover e a cultivar outras capacidades relevantes para a literacia mediática, além e em simultâneo à produção de conteúdos mediáticos” (Guerrero-Pico et al., 2018, p. 15).

Os dados apresentados até agora, a partir do projeto *Transmedia Literacy*, permitem-nos algumas reflexões e conclusões em torno das práticas de produção deste grupo de adolescentes:

- Os adolescentes de Portugal, Espanha e Itália participantes no estudo são mais consumidores do que produtores, assumindo-se como tal e sentindo-se confortáveis nesse papel. Mesmo os que produzem é no papel de consumidores que se reveem, o que vai ao encontro do referido por Picone et al. (2019).
- As suas produções mais regulares são fotos e vídeos curtos. Partilhar conteúdos com os amigos, consultar os seus perfis nas redes sociais, ver as publicações de outros e observar e seguir o fluxo de conteúdos são as práticas mais comuns (e mais frequentes do que publicar conteúdos originais), o que se enquadra no que Kleut et al. (2018) e Picone et al. (2019) concetualizam como pequenos atos de envolvimento.
- Como tal, as suas produções são informais, espontâneas, pouco estruturadas, não planeadas e de curto alcance, ou seja, direcionadas aos seus círculos mais próximos, sobretudo aos seus amigos, mas também a familiares.
- Em Espanha, as produções espontâneas são as mais frequentes, mas registam-se casos de produções planeadas. As primeiras são geralmente partilhadas em redes como o WhatsApp e o Snapchat e são dirigidas a círculos mais próximos. As segundas dirigem-se a uma audiência mais ampla, são mais sofisticadas, dado assumirem uma forma de representação pública da sua identidade, e são geralmente partilhadas no YouTube e no Instagram. Para este tipo de produção, os adolescentes espanhóis tendem a imitar os influenciadores digitais que habitualmente seguem e com os quais se identificam, sendo a popularidade a sua principal motivação. Os adolescentes portugueses não revelam interesse em produzir de forma mais complexa e sofisticada, sendo as práticas de produção muito baixas entre os adolescentes italianos.

- As produções dos adolescentes dos três países representam, geralmente, cenas da vida quotidiana e da sua interação com os pares. Os aniversários são as principais fontes de inspiração para a produção de vídeos, sobretudo entre a amostra portuguesa. Em Itália, paródias e remixes de conteúdos populares são o tipo de conteúdos mais produzido.
- Estas produções são dirigidas a círculos sociais próximos, sendo estes as suas principais audiências. Os grupos privados são os escolhidos e os preferidos para a partilha de informação, o que sugere a importância do contexto das audiências do quotidiano.
- As principais motivações que estão por detrás das suas produções são o entretenimento e a diversão. Como um aluno português do ensino básico referiu, as suas produções costumam ser “uma comédia qualquer”. De salientar, em Espanha, como já referido, a popularidade como uma motivação forte das produções que são planeadas.
- A maior parte dos adolescentes não gosta de publicar as fotos que tira e os vídeos que produz, porque não gosta nem quer expor-se publicamente, preferindo proteger a sua imagem e privacidade. Como refere Papacharissi (2011), “o processo de autoapresentação torna-se um ciclo em constante evolução, através do qual a identidade individual é apresentada, comparada, ajustada ou defendida contra uma constelação de realidades sociais, culturais, económicas ou políticas” (p. 304).
- Os motivos apontados pelos adolescentes dos três países para as suas práticas residuais de produção são bastante aceitáveis e compreensíveis: receio de os seus produtos não corresponderem às expectativas de uma audiência imaginada; julgamento crítico sobre a qualidade das suas produções; interesse em preservar a sua privacidade e a sua imagem, evitando a exposição pública.
- A privacidade é um dos tópicos a que os adolescentes dizem prestar mais atenção. A exposição pública da sua imagem, de assuntos e interesses pessoais, é algo que não agrada aos adolescentes. A sua autoapresentação nas redes e a sua autoexposição são aspetos fundamentais para se compreender o envolvimento mais ou menos ativo destes adolescentes no processo de produção de conteúdos.
- Nos três países em estudo, as raparigas são criadoras mais regulares de conteúdos, sobretudo de fotos e de vídeos (os últimos, sobretudo

quando vão a casa de amigos). Em Portugal, não se registaram diferenças relevantes entre os grupos etários ou entre as escolas (localização urbana ou rural). Em Espanha, foram encontradas algumas diferenças entre o tipo de escola e os contextos socioeconómicos das famílias dos estudantes. Em Itália, registaram-se algumas diferenças entre género e idade: as raparigas partilham menos fotos que os rapazes, mas produzem mais; os mais novos estão mais envolvidos em práticas criativas e de partilha de conteúdos do que os mais velhos, o que não suporta a ideia da “escada de participação”, sugerida por Livingstone et al. (2019), em que os jovens mais velhos estariam envolvidos em atividades cívicas e criativas mais avançadas, situando-se nos degraus mais altos dessa escada.

- As (estas) práticas de produção não garantem que os jovens sejam capazes de ler criticamente, analisar e compreender o ecossistema mediático e informativo; não supõem que mobilizem capacidades críticas; podem essas práticas convocar apenas competências técnicas e tecnológicas.
- No seu papel de consumidores, os adolescentes (referimo-nos neste aspeto apenas aos portugueses) revelaram uma boa capacidade de pensamento e análise crítica, mas estas são competências que necessitam de ser promovidas, para serem desenvolvidas. Ou seja, os adolescentes precisam de ser desafiados a pensar e a analisar criticamente os conteúdos mediáticos e as suas práticas de consumo, uma vez que são assuntos sobre os quais geralmente não refletem nem discutem. A experiência neste e noutros projetos tem mostrado que, quando questionados, quando desafiados, os jovens revelam capacidades de ler, pensar e analisar criticamente esta realidade, mas as suas primeiras reações são, geralmente, “não sei, nunca pensei nisso”, “sei lá”, ou “é assim porque sim”.

Esta análise baseia-se em práticas autodeclaradas e não nas produções propriamente ditas. Mesmo em situação de interação direta com os jovens, como é o caso da entrevista, contamos apenas com o que eles nos querem mostrar, contar e revelar. Do mesmo modo, através da netnografia, nunca conseguiremos alcançar todas as produções dos jovens, mas apenas as que quiserem tornar públicas. Como afirma boyd (2014), “os *media* sociais possibilitam um tipo de espaço público jovem-centrado que geralmente é inacessível” (p. 19).

Por último, no que diz respeito aos dados provenientes do projeto *Trans-media Literacy*, importa mencionar o levantamento das competências de

produção realizado pelos investigadores deste projeto durante o trabalho de campo com os adolescentes nos oito países participantes. Trata-se de uma lista de competências reportadas pelos adolescentes, ou seja, competências que eles disseram ter, não foram desenvolvidas nem observadas em contexto. Esse levantamento está descrito num capítulo dedicado às práticas de produção (Pereira & Moura, 2018), integrando o livro final do projeto (Scolari, 2018). Essas competências, de natureza predominantemente técnica/instrumental, apontam para níveis básicos de produção, envolvendo sobretudo o manuseamento de dispositivos tecnológicos, aplicações e software de criação e edição de fotos, vídeos e desenhos. Com efeito, essa lista evidencia o que já fomos apontando a partir do trabalho de campo: a produção e participação da grande maioria destes jovens limita-se a vídeos espontâneos, usados para brincadeiras entre amigos, bem como a fotos, às quais podem aplicar alguns filtros. Como referem Livingstone et al. (2005), “a questão sobre que atividades online merecem o rótulo de ‘participação’ permanece sem solução” (p. 289). Não há dúvida de que os utilizadores da web 2.0 são, de algum modo, criadores quando criam e difundem conteúdos próprios, mas a questão é quantos utilizadores da web 2.0 são ativos e qual o grau de atividade e criatividade das suas práticas (Fuchs, 2014).

Os dados deste projeto de investigação vão ao encontro e reforçam os resultados de outras pesquisas desenvolvidas quer a nível nacional quer internacional. Em Portugal, um outro estudo realizado com uma amostra nacional de 679 jovens a frequentar o 12.º ano, com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos de idade, com o objetivo de avaliar as suas competências de literacia mediática (LM), revelou práticas de produção muito residuais e competências muito baixas (Pereira et al., 2015). No âmbito deste estudo foi elaborada uma escala com o objetivo de avaliar as competências de literacia para os *media* dos inquiridos. Essa escala (de 100 pontos) resultou em três níveis: o *nível 1*, correspondente a um nível baixo (<29 pontos); o *nível 2*, correspondente a um nível médio (>29 <49 pontos); e o *nível 3*, correspondente a um nível alto (>49 pontos). O *nível 3*, que representa apenas 4,7% da amostra, ou seja, 32 estudantes, é aquele que se caracteriza por um nível positivo em termos de avaliação de competências de LM. Este dado é interessante se considerarmos que é neste nível que se encontra uma maior frequência de práticas de produção. As maiores disparidades encontradas entre os três níveis verificam-se, aliás, nas práticas de produção e de participação, estando os estudantes do *nível 3* sempre em vantagem. Usando uma escala de frequência (em que 1 corresponde a *nunca* e 5 a *sempre*) para caracterizar as práticas de produção e

de participação, constata-se que os estudantes deste nível escrevem mais em blogues ($M = 2,6$), publicam mais conteúdos próprios ($M = 3,0$) e partilham mais produções de outros ($M = 3,1$) do que os estudantes dos outros dois níveis. Verifica-se também que os jovens com melhores competências de LM são aqueles que revelam maior frequência de práticas de produção e de participação, ou seja, maior predisposição para produzir e participar, sendo também aqueles que revelam melhores competências para o fazer.

Para completar este quadro, vejamos também, muito sumariamente, alguns dados do relatório *EU Kids Online Portugal* de 2019 (Ponte & Batista, 2019). Este estudo envolveu, em Portugal, 1.974 participantes entre os 9 e os 17 anos, tendo as crianças e os jovens sido inquiridos através de um questionário. A amostra distribui-se de forma igual por género, representando o grupo dos 13 aos 17 anos 62% da amostra, o grupo dos 11 aos 12 anos 25% e os mais novos – 9 aos 10 anos – 13%.

Centrando-nos apenas nas atividades realizadas online, o entretenimento e a comunicação são os temas mais presentes entre as crianças da amostra: cerca de 80% usam a internet todos os dias para ouvir música e ver vídeos; cerca de 75% usam-na para comunicar com familiares e amigos ou para ir a redes sociais; praticamente metade refere os jogos online e 29% referem a participação em grupos online com pessoas que partilham os mesmos interesses. Seguem-se os usos para fins informacionais e utilitários: 27% referem trabalhos da escola e ler notícias; 21% procuram informação sobre oportunidades de trabalho e de estudo; 19% sobre compras e preços e 12% sobre questões de saúde, para si ou outras pessoas. De realçar, como apontado pelas autoras, as poucas referências a atividades criativas (por exemplo, edição de conteúdos) ou que envolvam participação cívica (Ponte & Batista, 2019, p. 21).

De acordo com Ponte e Batista (2019), a referência a todas estas atividades aumenta com a idade, sendo exceção a criação de vídeos ou músicas. O mesmo acontece com as atividades de participação cívica que praticamente não crescem com a idade. Esta análise da variação do número e tipo de atividades por idade tem por base a proposta de escada de oportunidades online de Livingstone e da sua equipa (Livingstone & Helsper, 2007; Livingstone et al., 2019). Seguindo essa tipologia, “na base da escada estão jogos e pequenas pesquisas para trabalhos escolares, no topo estão usos criativos e formas de participação digital como cuidar de um blogue ou criar e partilhar conteúdos” (Ponte & Batista, 2019, p. 21).

No que diz respeito às competências, neste caso às competências criativas, 62% dos participantes afirmam saber criar e publicar online vídeos e músicas e 37% referem saber editar ou fazer pequenas alterações a conteúdos online criados por outras pessoas (Ponte & Batista, 2019, p. 27). Referem as autoras que, apesar de as competências criativas serem as menos referidas, também crescem com a idade e apresentam diferenças de género: no grupo dos 9 aos 12 anos, 32% dos rapazes, para 24% das raparigas, referem saber editar ou fazer pequenas alterações a conteúdos online criados por outras pessoas; no grupo dos 13 aos 17 anos, a diferença é maior tanto nas competências de edição (reportadas por 53% dos rapazes e 30% das raparigas) como nas competências de criação e partilha (referidas por 74% dos rapazes e por 62% das raparigas) (Ponte & Batista, 2019, p. 28).

A fechar este ponto, e como passagem para o seguinte em que pretendemos problematizar estas formas de produção e de participação e refletir sobre a sua importância, tem interesse destacar esta análise das autoras do relatório *EU Kids Online Portugal*:

depois da euforia inicial que acompanhou a web 2.0 e que levou a teorias sobre a emergência de uma “cultura participativa”, prevalece hoje uma leitura mais crítica e ponderada, que sublinha que muitos utilizadores da internet – e das plataformas de redes sociais em particular – não produzem conteúdos, antes se constituem como “curadores” de conteúdos. (Ponte & Batista, 2019, p. 27)

7. O Valor das Práticas de Produção e de Participação

As plataformas e redes digitais tornaram-se forças centrais na construção da sociabilidade e no desenvolvimento de uma “cultura de conectividade” (van Dijck, 2013). Para examinar o ecossistema destas plataformas será necessário, como sugere van Dijck (2013), “criar um instrumento anatómico funcional, um prisma analítico multifacetado que nos permita ver mais do que apenas uma plataforma tecnológica usada pelos utilizadores e administrada pelos proprietários” (p. 23).

Neste contexto, precisamos de analisar “como a ação no mundo social está a mudar” e como a ação e a participação podem resultar de uma pressão para estar lá, para fazer, para se mostrar, para o ator social existir como tal” (Couldry & Hepp, 2017, p. 145). Segundo Couldry e Hepp (2017), “é esperado em muitas sociedades que o indivíduo esteja disponível para a interação através das plataformas digitais, sentindo ainda uma certa pressão para se representar a si mesmo nestas plataformas”, ao que ainda acrescentam: “qualquer coisa menos do que apresentar-se (*performing*) no espaço conectado e arquivado da web equivale a uma falha do eu” (p. 145).

Num mundo de “mediatização intensiva”, em que “a digitalização de praticamente toda a nossa ação social e a robotização progressiva da nossa sociedade fazem já parte da nossa vida quotidiana e quase da nossa ontologia” (Perez Tornero, 2020, pp. 14, 19), será inevitável não participar desta “cultura de conectividade” (van Dijck, 2013) e criar e pertencer a “públicos em rede” (boyd, 2014), formando um “eu em rede” (Papacharissi, 2011). No entanto, o modo como os jovens estão online varia em função de um conjunto de fatores sociais, culturais, económicos e políticos, e é influenciado pelos seus interesses e motivações, o que faz variar os seus níveis e dinâmicas de participação. Citando boyd (2014),

eles querem conectar-se e participar na cultura, tanto para desenvolver um senso de si como para se sentirem parte da sociedade. Alguns até veem o espaço público como uma oportunidade de ativismo. Esses adolescentes procuram participar ativamente da vida pública, a fim de tornar o mundo um lugar melhor. (p. 206)

Tal como os dados apresentados no ponto anterior indicam, muitos adolescentes estão online para desenvolver a sua sociabilidade, porque gostam de estar, conversar, partilhar “as suas coisas” com os seus amigos, é a amizade que os compele a estar lá (Pereira, Fillol & Moura, 2020), sem querer

necessariamente “que toda a expressão vocalizada seja publicada” (boyd, 2014, p. 57). São “pequenos atos de envolvimento” (Kleut et al., 2018; Picone et al. 2019) que os movem.

O que produzem e publicam é pensado em função das audiências que eles querem alcançar e do caráter público que querem dar, ou não, à sua expressão e produção. Eles exploram técnicas de expressão em função das situações, do público e do contexto, expressando-se diferentemente com os amigos, com os pais, com os professores e com uma audiência mais alargada, imaginada e até “invisível”. Eles partilham para fazer parte do público, mas muitos são, com efeito, “*flâneurs* digitais” (boyd, 2014, p. 203). Retomando o conceito de *flâneurs* do poeta francês Charles Baudelaire⁵, boyd (2014) refere que os adolescentes estão nas redes para verem e serem vistos, partilham para fazerem parte da audiência, mas essa partilha é definida pelo nível público em que decidem e querem estar, evitando assim a atenção indesejada. E há também os que optam por observar, podendo a não participação resultar do controlo da autoapresentação, de uma escolha, da necessidade de se proteger, de preservar a sua identidade e privacidade.

Os níveis de envolvimento e de participação nas plataformas digitais são, com efeito, muito desiguais. Jenkins et al. (2013) dão o exemplo do *lurker*, do crítico e do curador: o *lurker* contribui para dar valor às pessoas que partilham comentários ou produzem conteúdos multimédia, contribuindo para aumentar a audiência e para, eventualmente, as motivar; o crítico e o curador geram valor para aqueles que criam conteúdos. A participação dos utilizadores, sobretudo dos *lurkers*, mesmo que menos ativa, pode reverter como valor comercial para as plataformas. Referem os autores: “as pessoas inicialmente aprendem a espreitar (*lurking*) ou a observar, a partir das margens, que certas atividades básicas podem representar um trampolim para um maior envolvimento, podendo os indivíduos-chave ajudar a motivar o progresso de outras pessoas” (Jenkins et al., 2013, p. 158). Os autores apelidam este processo de participação de *scaffolding*, dizendo que devemos prestar-lhe mais atenção, mas que devemos também reconhecer que os *lurkers* podem optar por *to lurk* por várias razões, acrescentando: “comparamos este *scaffolding* com as condições de produção que envolvem os *media* de massa, em que uma pequena elite tem as competências,

⁵ Ao documentar a vida pública parisiense do século XIX, Baudelaire escreveu sobre os *flâneurs*, os indivíduos que vão para as ruas, não propriamente para irem a algum lado, mas para verem e serem vistos, constituindo-se como uma parte íntima da cidade. Inspirado na poesia de Baudelaire, Walter Benjamin (1969) tornou o *flâneur* um objeto de interesse académico no século XX, caracterizando-o como figura essencial do espectador urbano moderno.

os conhecimentos e as motivações necessárias para fazer contribuições significativas e em que muitos permanecem observadores” (Jenkins et al., 2013, p. 158).

Livingstone e equipa (Livingstone et al., 2005; Livingstone & Helsper, 2007; Livingstone et al., 2019) propõem uma “escada da participação”, considerando os degraus como oportunidades que as crianças podem percorrer. A partir da investigação desenvolvida no âmbito da rede Global Kids Online, que teve como objetivo conhecer os acessos, usos, oportunidades, riscos e segurança das crianças na internet, Livingstone et al. (2019), tendo por base um recorte de dados de três países – Bulgária, Chile e África do Sul –, sugerem uma “escada” das atividades online, quer ao nível da frequência de realização, quer ao nível da sua complexidade. Os autores referem, por exemplo, que as crianças de 9 a 11 anos fazem apenas algumas das atividades indicadas no inquérito, as de 12 a 14 anos realizam bastante mais, e os adolescentes mais velhos fazem o máximo, incluindo algumas atividades de natureza cívica e criativa mais avançadas. Segundo Livingstone et al. (2019), esta escada requer investimento por parte das crianças, para ir “subindo de degrau”, e revela as desigualdades existentes entre as crianças que têm mais e menos experiência e competências de navegação na internet, podendo resultar na perda de oportunidades e de benefícios por parte das últimas. Contudo, esta escada, que abarca desde modos de participação mínimos a modos mais complexos, não é linear nem sequencial, como também revelam os dados do projeto *Transmedia Literacy* apresentados e analisados anteriormente. Para além de não terem sido encontradas diferenças significativas entre os dois grupos etários estudados, os adolescentes mais velhos não revelaram práticas de produção e de participação mais criativas ou sofisticadas. Livingstone et al. (2005) em artigo anterior sobre o modo como os jovens aproveitam as oportunidades para agir e interagir na internet, mostraram que os jovens que revelam interesses cívicos ou políticos tendem a considerar a internet um recurso útil para perseguir esses interesses, enquanto os jovens interessados em explorar a internet de maneira criativa, usam-na com esse propósito, resultando num maior envolvimento criativo com este meio. A partir daqui, as autoras fazem notar que o facto de os jovens participarem online não significa que aproveitem a gama de oportunidades que possam ser oferecidas, ou que possam encontrar, salientando que estas práticas “não podem ser vistas como ‘degraus’ sequenciais numa ‘escada’” (Livingstone et al., 2005, p. 307).

Assim, para que a capacidade de expressão, de participação e de publicação se constitua como um direito civil natural, como defendido por Slavko Splival (2002), é necessário que se criem oportunidades para a sua promoção,

aliando espaços e aprendizagens formais e informais e cuidando para que o apoio a este tipo de oportunidade não seja “uma outra forma de privilégio já usufruído pelas classes média e alta”, como refere Jenkins em entrevista a Moura (2020, p. 196).

No sentido de tornar o processo de participação transparente e informado, é fundamental que os utilizadores conheçam e compreendam o modo como operam os meios que utilizam. Fuchs (2014), numas das suas críticas à cultura participativa de Henry Jenkins, adianta que o autor não considera a vigilância das empresas às atividades dos indivíduos, a exploração dos utilizadores, a violação da privacidade. À luz do que refere Fuchs (2014), para que a liberdade e a autonomia das pessoas não acabe por ficar restringida ou minada, torna-se necessário que compreendam como é gerido o direito à privacidade, tão reivindicado pelos jovens participantes no projeto *Transmedia Literacy*, como a vigilância pode minar esse direito, e como esses meios transformam os dados em mercadoria vendável e rentável. Como refere Bruce Schneier (2018), especialista em questões de segurança tecnológica,

a vigilância é o modelo de negócio da Internet. Não são apenas as grandes empresas como o Facebook e o Google que observam tudo o que fazemos online e vendem publicidade com base nos nossos comportamentos; há também uma grande e ampla indústria regulamentada que recolhe, correlaciona e depois vende dados pessoais privados sobre os nossos comportamentos. (para. 11)

Compreender os níveis, alcance e limitações das práticas de produção e de participação requer reconhecer e compreender a complexidade do “capitalismo digital” (Buckingham, 2019a, 2019b), um objetivo que é hoje cometido pela literacia para os *media*. Como refere Buckingham (2019b):

a literacia para os *media* não é só uma questão de saber como usar determinados dispositivos, seja para aceder aos *media* ou para criar mensagens. Deve também implicar uma compreensão crítica aprofundada sobre o modo como os *media* funcionam, como comunicam, como representam o mundo e como são produzidos e usados. Compreender hoje os *media* requer reconhecer a complexidade das formas modernas do “capitalismo digital”. (p. 3)

O processo de participação precisa, portanto, de ser estudado e compreendido no contexto das relações (desiguais) de poder entre plataformas e

utilizadores. As plataformas não são neutras e os seus mecanismos e modos de operar condicionam e determinam as formas de participação. Como refere Graham (2018), “as plataformas não são simplesmente câmaras que apresentam opções e permitem comparar entre diferentes opções, elas são mais parecidas com mecanismos que governam, dirigem e expandem as opções, configurando os utilizadores dentro de discursos e práticas particulares e subjetividades” (p. 1).

Conhecer este processo é também crucial para compreender a estratégia de cooptação de dados, bem como as formas de participação que ocorrem por apelo das empresas e das estratégias publicitárias que designam de “comunidades de marcas”. A este propósito, Jenkins et al. (2013, p. 164) alertam para o facto de algumas empresas explorarem o interesse de participação dos consumidores, usando-o para fins comerciais, o que sobrepõe e desvirtua o valor cívico da participação.

Como avançam García-Ruiz et al. (2014), “um cidadão prosumidor possui um conjunto de capacidades que lhe permite realizar um conjunto de ações como consumidor, como produtor e criador de mensagens e conteúdos críticos, responsáveis e criativos” (p. 16). Tendo presente esta ideia, o que nos faltará sintetizar é, como observa Papacharissi (2011), até que ponto a participação cria valor para os cidadãos. Do ponto de vista das crianças e dos jovens, a criação deste valor estará na sua capacidade de expressão, de fazerem ouvir as suas vozes, de comunicarem as suas visões do mundo e de participarem nele. Como comentaremos no ponto seguinte, este valor não é criado e garantido pelas tecnologias per si, é antes promovido e conquistado, podendo os *media* contribuir para que as suas vozes sejam projetadas, reproduzidas, divulgadas, distribuídas e escutadas, contribuindo para uma verdadeira cultura de participação.

8. Os Discursos Deterministas e o Mito dos Nativos Digitais

A ideia de que as crianças e os jovens são hoje todos produtores, que procurámos problematizar e desconstruir nos pontos anteriores, surge com frequência associada a discursos laudatórios do modo como manuseiam e usam as tecnologias digitais. Estes discursos têm geralmente por base aquilo a que chamo “o mito dos nativos digitais”, construído com base numa crença forte no poder das tecnologias.

Em 2001, Prensky (2001a, 2001b) usou a expressão “nativos digitais” para caracterizar os jovens que nasceram num período de rápida disseminação das tecnologias da informação (últimas 2 décadas do século XX). Diz o autor que estes jovens “pensam e usam a informação de forma completamente diferente dos seus antecessores” e que são *native speakers* da linguagem digital dos computadores, dos videojogos e da internet (Prensky, 2001a, p. 1). Ao conceito de nativos digitais o autor contrapõe o de “imigrantes digitais” para caracterizar os que não nasceram no mundo digital mas que em algum momento das suas vidas se deixaram fascinar pelas tecnologias digitais, adotando-as. Segundo Prensky (2001a), esta geração “foi socializada de forma diferente da dos seus filhos e está agora num processo de aprender uma nova linguagem. É uma linguagem aprendida mais tarde na vida, dizem-nos os cientistas, entra numa parte diferente do cérebro” (p. 2), acrescentando ainda que os “imigrantes digitais” nunca perderão o seu sotaque no uso da linguagem dos meios digitais.

A ideia de “nativos digitais”, lançada há praticamente 2 décadas, instalou-se no discurso de senso comum, apesar de ter sido alvo de um conjunto considerável de críticas (Bennett et al., 2008; Koutropoulos, 2011; Thomas, 2011). Este conceito, que assume hoje expressões como “geração digital” ou “geração net”, as ideias que lhe estão subjacentes e a sua contraposição com o de “imigrantes digitais”, levantam, efetivamente, um conjunto de questões que merecem reflexão. Vejamos:

- A ideia de criança e de jovem subjacente a este conceito é a de sujeitos que já nascem equipados – ou mesmo programados – para lidar com as tecnologias, ou seja, é uma ideia de crianças e jovens espontaneamente competentes em termos tecnológicos.
- Assume-se um processo de autoaprendizagem no acesso e na relação com as tecnologias: as crianças e os jovens aprendem por si; de forma automática e espontânea, tudo o que devem saber para usar as tecnologias.

- As generalizações ecoadas por Prensky “falham em reconhecer diferenças cognitivas nos jovens de diferentes idades e variações dentro dos grupos etários” (Bennett et al., 2008, p. 779).
- É certo que estão a mudar alguns aspetos ligados às formas de estar, de se relacionar e de aprender dos mais jovens, mas estas mudanças estão a ocorrer numa escala de tempo muito variável e desigual, além de que essas mudanças não são apenas tecnológicas, são também sociais e culturais (e económicas).
- Vários estudos (por exemplo, Pereira et al., 2015; Webber, 2010) têm mostrado que alguns jovens têm um conhecimento superficial das tecnologias digitais que usam regularmente e que a sua participação na web é também superficial e limitada. Ter acesso aos meios digitais, abrir e fechar janelas no computador, ser ágil a enviar emails, “estar” no Facebook ou no Instagram, ou ser infalível num videojogo, não evidencia um envolvimento reflexivo e crítico com os meios digitais e com os recursos online⁶.
- Podemos aceitar o argumento de que crescer com as tecnologias pode implicar uma experiência diferente relativamente aos que se envolvem com as mesmas numa fase mais tarde da vida, no entanto, a distinção entre nativos e imigrantes digitais parece exagerar e acentuar as diferenças entre as gerações. As relações geracionais também são construídas nas interações quotidianas, como refere Ana Nunes de Almeida (2009), “adultos e crianças co-produzem-se nas suas posições recíprocas, através dessa relação” (p. 40) e, também, como defende Alan Prout (2005), “as relações entre gerações e os percursos de vida constroem-se na sua dependência parcial e em conexão com uma multiplicidade de entidades diferenciadas” (p. 80).
- Os argumentos em torno da discussão nativos versus imigrantes digitais surgem amarrados a uma espécie de determinismo tecnológico que coloca o poder na tecnologia e na sua capacidade de, por si só, produzir mudanças geracionais. O conceito exacerba as diferenças entre gerações e desvaloriza a diversidade entre as mesmas.

⁶ Além do mais, muitas crianças e jovens não têm sequer acesso às tecnologias digitais. A crise da COVID-19 veio expor as desigualdades de acesso ao computador e à internet por parte dos alunos portugueses, situação que os deixou sem possibilidade de acompanhar o ensino a distância.

- Crianças e jovens não têm necessariamente as capacidades, as competências e a fluência natural que assumem ter, ou que lhes são atribuídas. A educação ou literacia para os *media* assume aqui um lugar fundamental, pela preparação e pela capacitação que um trabalho a este nível pode proporcionar, tanto aos nativos como aos imigrantes digitais. É, por isso, uma espécie de “ponto de encontro” das vivências geracionais, em que as diferenças e as semelhanças entre crianças, jovens e adultos podem ser uma mais-valia.

O discurso em torno dos nativos digitais mantém-se em vários setores da sociedade, sendo uma ideia cristalizada entre aqueles a quem interessa um discurso laudatório das tecnologias. Ao incluí-lo nesta reflexão, queremos mostrar como pode estar ligado aos argumentos também laudatórios da produção mediática. Como refere boyd (2014),

muitos adolescentes de hoje estão, de facto, profundamente envolvidos com os *media* sociais e são participantes ativos em redes de públicos, mas isso não significa que tenham inerentemente o conhecimento ou as capacidades necessárias para aproveitar ao máximo as suas experiências online. A retórica dos “nativos digitais”, longe de ser útil, costuma ser uma distração para entender os desafios que os jovens enfrentam num mundo em rede. (p. 176)

A este propósito, vale a pena citar o relatório PISA 2018 intitulado *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World* (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021)⁷. Os dados relativos a Portugal mostram que 55% dos alunos inquiridos dizem ter recebido formação na escola sobre como reconhecer informação tendenciosa (média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE]: 54%), sendo os alunos de contextos desfavorecidos os que apresentaram maior probabilidade de indicar que aprenderam estas competências de literacia digital na escola (ao contrário do que aconteceu em outros países da OCDE). Os dados mostram também que a percentagem de alunos que sabe distinguir facto de opinião é de 50%, sendo a média da OCDE de 47%.

⁷ O PISA (Programme for International Student Assessment) é uma avaliação trienal de alunos de 15 anos. Em 2018, cerca de 600.000 alunos participaram na avaliação, representando cerca de 32.000.000 de jovens de 15 anos das escolas dos 79 países e economias participantes. Em Portugal, participaram 276 escolas, 5.932 alunos e 5.452 professores, de todas as regiões do país. A avaliação de 2018 focou-se na leitura, na matemática, nas ciências e nas competências digitais dos estudantes para navegarem no novo mundo da informação, pretendendo saber como acedem à tecnologia digital e se estão capacitados para realizar tarefas de leitura digital complexas – e como isto varia de acordo com a geografia, origem social ou género (OECD, 2021).

A este respeito, é referido na nota do país que “os sistemas educativos com uma proporção maior de alunos que indicaram ter aprendido na escola competências digitais e possuir acesso digital em casa apresentam uma maior tendência para distinguir corretamente facto de opinião na avaliação de leitura do PISA” (Rech, 2021, p. 2). Nessa nota é também mencionado que

realizar uma navegação estritamente focada e explorar ativamente itens de fonte única e múltipla estavam fortemente correlacionados com o conhecimento de estratégias eficazes de leitura e o desempenho a leitura. Em Portugal, cerca de um em cada quatro alunos apresentou estes comportamentos de navegação. (Rech, 2021, p. 1).

Os resultados do relatório PISA 2018 mostram como as tecnologias digitais revolucionaram o mundo impresso do século XXI (OECD, 2021), como são hoje imprescindíveis, mas como é também fundamental a literacia como forma de validar e construir conhecimento, e como é fundamental os estudantes desenvolverem competências de literacia digital para saber navegar num mundo cada vez com mais informação e aprender a verificar e a validar diferentes fontes e pontos de vista.

9. Entre Proteção e Capacitação

Historicamente, a educação para os *media* surge e desenvolve-se com objetivos de proteção: defender e proteger as crianças contra os perigos e os efeitos nefastos dos *media* (Buckingham, 2001). Esta filosofia refletia o clima social e cultural das sociedades, as concepções de criança e de infância vigentes, a visão sobre o papel dos *media* na vida das pessoas e as abordagens predominantes da investigação. Com as mudanças progressivas destes sistemas, a que Buckingham (2001) acrescenta as mudanças do campo da regulação mediática, a educação para os *media* começou a orientar-se para uma perspectiva capacitadora (*empowerment*), tendo em vista preparar as crianças (mas não só) para serem capazes de compreender e analisar os *media*, criar e produzir mensagens e conteúdos e participar ativamente na cultura mediática. A ênfase é colocada na leitura, análise e compreensão críticas, bem como nas competências de criação, produção e expressão. Esta é uma mudança significativa em termos de filosofia e de pedagogia da educação para os *media*, contudo, como refere Buckingham (2001), nem sempre se reflete na prática. Com efeito, embora em muitos contextos prevaleça a orientação capacitadora, a perspectiva protetora continua enraizada nas práticas de alguns educadores e professores, instituições educativas, decisores políticos e mesmo investigadores, sendo a segurança — e a cibersegurança — o discurso dominante. Nas duas últimas décadas, assistiu-se internacionalmente a uma forte mobilização por parte de partes interessadas de vários setores, tendo-se produzido campanhas, recursos, produtos e serviços para dar resposta a preocupações de segurança online e assim procurar reduzir potenciais riscos e perigos. Third et al. (2019), aludindo ao contexto australiano, referem que

juntos, governo, organizações sem fins lucrativos, operadores privados, educadores, fornecedores de serviços, sobreviventes-vítimas, investigadores, os principais meios de comunicação e, embora por vezes de forma ambivalente, os fornecedores de tecnologia estabeleceram a segurança online como o foco principal da investigação, das políticas e das práticas relacionadas com as experiências digitais dos jovens. (p. 87)

A relação dos jovens com os meios digitais, referem Third et al. (2019), é olhada por uma lente de risco e de segurança. Os medos, receios, preocupações e dúvidas que se levantam sempre que surge um novo meio ajudam a reforçar os argumentos protecionistas e de segurança. É o que mais recentemente tem acontecido com a internet e as redes sociais (e que tinha acontecido antes com o cinema, a banda desenhada, a televisão), em que a

preocupação com os perigos e os riscos se sobrepõe às oportunidades e aos desafios que esses meios podem proporcionar.

Não se pretende com esta reflexão descartar o princípio da proteção, este é importante e necessário quando falamos de crianças e de *media*. Pretende-se antes salientar a importância de ir mais além, através de uma pedagogia capacitadora que desenvolva conhecimentos, atitudes e competências de pensamento e ação críticas para habitar o ecossistema informativo e mediático em que vivem, tirando desse ecossistema o máximo proveito para as suas vidas e o seu bem-estar. Atender e promover o seu bem-estar não é apenas cuidar da segurança, mas antes permitir-lhes que possam compreender e participar no mundo online. Citando Third (2017), “o bem-estar neste ambiente não é simplesmente ser protegido de danos, mas sim abrir oportunidades para que as crianças e os jovens pensem sobre o mundo de uma forma que faça sentido para eles” (para. 14).

Assim, no quadro da perspetiva capacitadora, as práticas de produção, participação e expressão das crianças assumem uma importância muito maior (Buckingham, 2001). Promover o desenvolvimento de capacidades de criação e de produção, bem como de participação nos e através dos *media*, abrangendo as questões éticas de saber estar e publicar no espaço público, é uma forma de promover e incentivar a expressão de crianças e jovens, dando-lhes oportunidades para que as suas vozes sejam ouvidas. Este será um caminho, como refere Buckingham (2001), para criar as bases de formas de produção mediática mais democráticas e inclusivas.

Estas orientações da literacia mediática relacionam-se diretamente com as três grandes categorias de direitos – provisão, proteção e participação – contempladas na Convenção sobre os Direitos da Criança aprovada pela ONU em 1989. A nível mundial, muito trabalho se tem desenvolvido para garantir e promover estes grupos de direitos, embora a situação entre os países seja muito desigual e muitas situações estejam ainda por resolver (Pereira, 2019). No que diz respeito às crianças e aos *media*, a era de profunda mediatização em que vivemos (Couldry & Hepp, 2017) veio colocar novos desafios à transposição e à promoção destes direitos. O Comité dos Direitos das Crianças (CDC), tendo presente a rápida evolução do mundo digital e o modo como pode afetar, positiva e negativamente os direitos das crianças, tem trabalhado no sentido de transpor a Convenção sobre os Direitos da Criança para a era digital e interpretá-la e implementá-la de forma a cobrir e a dar resposta às oportunidades e desafios colocados pelos ambientes digitais. Foi com este objetivo que o CDC elaborou e adotou, no dia 4 de fevereiro de 2021, o Comentário Geral n.º 25 sobre os Direitos das

Crianças em relação ao ambiente digital (General comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment, 2021), dirigido a todos os governos do mundo. Neste documento é elencado um conjunto de direitos a serem (re)considerados no mundo digital, nomeadamente: o direito ao acesso à informação e à liberdade de expressão e de pensamento; o direito à educação e à literacia digital; o direito à liberdade de reunião; o direito à cultura, lazer e diversão; o direito à proteção da privacidade, identidade e processamento de dados; o direito à proteção contra violência, exploração sexual e outros danos; o direito ao ambiente familiar, à parentalidade ou cuidados alternativos e o direito à saúde e bem-estar.

Neste comentário geral, bem como no articulado da convenção, é visível a necessidade de um equilíbrio entre a promoção da proteção e a promoção da participação das crianças, de forma a que eventuais medidas protetoras e defensivas não restrinjam o direito das crianças à criação e à expressão (Pereira, 2019). Como é referido no relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) *Global Kids Online*, “medidas restritivas para proteger as crianças de risco de danos online apresentam desvantagens claras, pois reduzem as oportunidades e limitam as capacidades digitais, podendo também falhar completamente o objetivo” (Global Kids Online, 2019, p. 72).

A orientação capacitadora da literacia para os *media*, bem como a promoção dos direitos das crianças na era digital, abrem terreno para a promoção de uma verdadeira cultura participativa das crianças e jovens. A este nível, como refere Jenkins (2009), é necessário colmatar as lacunas existentes, combatendo “o acesso desigual às oportunidades, experiências, capacidades e conhecimentos que prepararão os jovens para uma participação total no mundo de amanhã” (p. xii). Para tal, coloca-se a necessidade de políticas e ações pedagógicas que permitam minorizar desigualdades e que criem oportunidades para desenvolver capacidades de produção e de participação, a par das capacidades que crianças e jovens possam desenvolver por eles próprios de forma informal. Este é um dos objetivos da literacia para os *media* e também um dos seus contributos para o desenvolvimento de uma cidadania democrática, que escute as vozes dos mais jovens, que valorize a sua expressão e promova uma verdadeira cultura de participação num mundo mediatizado e em rede⁸.

⁸ Este é o objetivo principal do projeto *bYou – Estudo das vivências e expressões de crianças e jovens sobre os media*, em curso no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/COM-OUT/3004/2020). Para mais informação sobre o projeto, consultar: Pereira et al., 2021, e www.byou.ics.uminho.pt.

10. A Produção e a Participação Como Dimensões da Literacia Mediática

Se nos detivermos sobre o conceito mais comum de literacia para os *media* (LM) e também o mais veiculado nos documentos da Comissão Europeia sobre a matéria, podemos entendê-la como “a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (Recomendação da Comissão de 20 de Agosto de 2009, 2009). Esta definição abrange três importantes dimensões:

- *Acessos e usos*: pressupõe o acesso a diferentes tipos de *media* sendo os seus usos considerados um processo dinâmico e social (Livingstone, 2004b). Diz respeito aos modos, e aos fins, com que os públicos usam e se apropriam dos *media*, considerando as desigualdades sociodemográficas e os recursos materiais, sociais e simbólicos (Livingstone, 2004a).
- *Leitura, análise e compreensão crítica*: inclui competências de análise, compreensão e avaliação de diferentes *media*, no que diz respeito às instituições mediáticas, tipos e géneros de textos, tecnologias, linguagens, representações e audiências. A compreensão e avaliação críticas têm por base um conjunto de conhecimentos sobre os contextos sociais, culturais, económicos, políticos e históricos mais amplos em que os conteúdos mediáticos são produzidos e veiculados (Bazalgette, 1999).
- *Produção e expressão*: engloba competências para criar conteúdos e usar os *media* como meio de expressão e de participação. Argumenta-se também que as pessoas alcançam uma compreensão mais profunda das produções e conteúdos mediáticos se participarem em experiências de produção (Livingstone, 2004b).

O conceito e o trabalho de LM compreendem, na sua história, estas dimensões, consideradas como interdependentes. Tradicionalmente, a compreensão crítica dos *media* é considerada a pedra angular da literacia mediática (Potter, 2010). A dimensão da produção e expressão, embora seja destacada desde a era dos meios e da comunicação de massas, assumiu uma maior relevância na era digital, devido às melhores condições para a produção e partilha de conteúdos online. Esta dimensão nem sempre é, contudo, explorada nos contextos formais de aprendizagem, verificando-se uma forte lacuna entre o que se passa fora e dentro da escola no que diz respeito às práticas mediáticas das crianças e jovens (Buckingham, 2006c; Pereira et

al., 2019), nomeadamente no que concerne às suas práticas de produção. Esta visão é confirmada por um estudo concluído em 2020 sobre a literacia mediática no contexto das bibliotecas escolares (Pereira & Toscano, 2020, 2021). Os resultados mostram que a dimensão da produção e da participação é ainda pouco considerada e desenvolvida no contexto das bibliotecas escolares e das escolas. Através de um questionário aplicado em 2019 a uma amostra de 723 professores bibliotecários a nível nacional, pediu-se aos inquiridos que indicassem três atividades de literacia mediática, realizadas nos últimos 2 anos letivos, que considerassem mais relevantes. Das 365 atividades apontadas em primeiro, apenas 7% são relativas a práticas de produção, mantendo-se a percentagem para as 292 indicadas em segundo lugar. Para as 184 mencionadas em terceiro, a percentagem de atividades de produção mediática situa-se nos 8%. Estes números, relativos a 2 anos letivos, mostram a escassez de oportunidades para a produção e a participação proporcionadas aos estudantes desde o 1.º ciclo ao ensino secundário. Em contraste, as atividades de sensibilização para a segurança na internet e nas redes sociais e de prevenção dos seus riscos e perigos, baseadas num paradigma de proteção, são as mais frequentes, recolhendo percentagens na ordem dos 30% nos três níveis de atividades referidas pelos professores bibliotecários. Esta prática não se restringe, contudo, ao contexto português. Amanda Third et al. (2014), a propósito de um estudo desenvolvido com crianças dos 6 aos 18 anos pelo Institute for Culture and Society da Universidade de Western Sydney, refere que embora as crianças do estudo tivessem mencionado que os *media* digitais facilitam as suas necessidades comunicativas, educacionais e informativas, elas achavam mais fácil enunciar os riscos associados às suas práticas mediáticas, muito possivelmente, dizem os autores, “porque na sua escolaridade a prática online foi dominada pela narrativa do risco” (p. 8).

Para que a dimensão da produção e da participação possa, efetivamente, significar a promoção de uma cultura participativa nos termos propostos por Jenkins (Jenkins, 2009; Jenkins et al., 2016), que vá além de pequenos atos de envolvimento (por importantes que também sejam), ou seja, de experiências pontuais e casuais de produção e de simples partilha de conteúdos nas redes sociais, como as encontradas no âmbito do estudo *Transmedia Literacy*, é necessário apostar na promoção de uma verdadeira cultura de comunicação e de expressão. Ou seja, criar um ambiente propício à cultura participativa, que ofereça às crianças e aos jovens oportunidades para se expressarem e que valorize efetivamente as suas vozes.

Este é o cerne de uma perspetiva de literacia mediática encarada como uma competência básica de cidadania, centrada numa abordagem humanista e

cívica (Perez Tornero & Varis, 2010), afastando-se de uma abordagem tecnológica, assente na formação e capacitação em termos das tecnologias da informação e da comunicação e da sociedade da informação (Pinto, 2014). A distinção introduzida por Jenkins (2009) entre interatividade e participação é útil para entender esta abordagem, permitindo compreender a distinção entre pequenos atos de envolvimento (de produção, de partilha e de interação) e práticas de participação. De acordo com Jenkins (2009), “a interatividade é propriedade da tecnologia, enquanto a participação é propriedade da cultura” (p. 8), tendo explicado esta distinção em obra anterior da seguinte forma:

a interatividade refere-se às formas através das quais as novas tecnologias foram projetadas para responder melhor ao feedback do consumidor. Pode-se imaginar diferentes graus de interatividade possibilitados por diferentes tecnologias de comunicação (...). As restrições à interatividade são tecnológicas. Em quase todos os casos, o que se pode fazer num ambiente interativo é pré-estruturado pelo designer. A participação, por outro lado, é moldada pelos protocolos culturais e sociais (...). A participação é mais aberta, menos sob o controle dos produtores mediáticos e mais sob o controle dos consumidores dos *media*. (Jenkins, 2006, p. 133)

Esta abordagem pressupõe um trabalho continuado e interligado entre as dimensões da literacia mediática referidas anteriormente. A dimensão do acesso e dos usos é a base e o ponto de onde se parte; a leitura, análise e compreensão crítica são fundamentais para a compreensão do ecossistema mediático e informativo e para o desenvolvimento de competências necessárias à produção, publicação, expressão e participação. A compreensão dos interesses comerciais por detrás do incentivo à interatividade, ou seja, o conhecimento dos princípios do capitalismo digital (Buckingham, 2019b), é essencial a uma cultura participativa transparente e informada.

Só nestas condições poderemos verdadeiramente afirmar que “estamos a afastar-nos de um mundo em que alguns produzem e muitos consomem os *media* para um em que todos têm uma participação mais ativa na cultura que é produzida” (Jenkins, 2009, p. 12).

11. Considerações Finais

Nas sociedades ocidentais, os *media* fazem parte das vidas das crianças, habitam diariamente os seus quotidianos, sendo uma das experiências globalmente mais partilhadas por elas, ainda que de formas muito variadas e com impactos muito diferentes. Os estudos das crianças e dos *media* conquistaram, a nível internacional e também nacional, uma visibilidade e projeção científica significativas.

Há 25 anos, estudar as crianças e os *media* em Portugal era uma raridade e gerava alguma estranheza. Eram poucos os académicos que tinham este público como objeto de estudo central. Cá dentro, as publicações nesta área eram escassas e o debate público quase inexistente. Nos congressos da área das ciências da comunicação, a área era praticamente invisível e despertava pouco interesse; no campo das ciências da educação, era possível captar a atenção do público que trabalhava com crianças e jovens, mas, mesmo assim, o investigador acabava por ficar sozinho a falar do seu assunto. Em 2011, num artigo que escrevi para a *A Página da Educação*, no âmbito de uma colaboração periódica com esta revista, dizia:

fora dos ciclos académicos ligados aos estudos da infância e das crianças, que terão outra sensibilidade para a questão, os investigadores que se dedicam ao estudo das crianças e dos *media* são, por vezes, olhados como os que estudam uma “área menor”, os “infantis”. (...) É como se aqui não pudessem desenvolver trabalho sério e rigoroso. Talvez sejam estes alguns dos motivos que ajudam a explicar os poucos investigadores que em Portugal se dedicam a esta área de estudo e, conseqüentemente, o pouco desenvolvimento da mesma no nosso país. (Pereira, 2011, para. 4)

O artigo prosseguia dando conta de como esta situação se estava a alterar, em resultado da consolidação desta linha de estudo em alguns centros de investigação no país e da oferta de cursos de mestrado e de doutoramento que permitiram a formação académica de jovens investigadores. Para esta afirmação nacional muito contribuíram os ecos internacionais, vindos de vários países onde esta área de investigação era já uma tradição ou estava a consolidar-se. Em Portugal, o entrave ao desenvolvimento das ciências sociais durante o regime ditatorial que governou o país durante quase metade de todo o século XX explicará o pouco interesse pelo estudo das crianças e dos *media*. Em todo o caso, a desvalorização desta área e o desapareço que os investigadores sentiam por parte dos seus pares parece estender-se a outras paragens. Elisabeth Staksrud, professora e investigadora do Departamento

de *Media* e Comunicação da Universidade de Oslo, Noruega, num dos números comemorativo dos 10 anos do *Journal of Children and Media*, refere que estudar as crianças e os *media* é uma tarefa hercúlea e faz uma confissão:

de facto, eu nunca tive muito interesse pelas crianças. Talvez isso se deva ao facto de “o público” implicar sempre “maiores de 18 anos”, sendo as crianças, em termos de pesquisa, descritas como o grupo “abaixo dos 18 anos”, sem necessidade de escalas e entendimentos mais refinados. E para a investigação, um grupo indiferenciado é um grupo desinteressante. Torna-se uma constante, não um desafio.

Ou talvez isso se possa atribuir à forma como eu, enquanto estudante de licenciatura, ouvia o modo como os professores se referiam aos seus respeitadas colegas com “... pena que só trabalhe sobre crianças” e “acho que precisamos disso, mas não é realmente interessante nem relevante para o nosso campo. Afinal, são apenas crianças”.

Mais tarde, como académica, eu própria me apercebi como mesmo nas ciências “leves” (*soft*) o estudo das crianças é considerado, entre colegas, o mais leve. Mas também me apercebi que “leve” (*soft*) não é igual a “fraco”. (Staksrud, 2016, p. 132)

É interessante ler este testemunho de uma académica (eleita em 2017 presidente da secção “Children, Youth and Media” da European Communication Research and Education Association [ECREA]) que fala a partir da Noruega, um país nórdico a que associamos um elevado nível de desenvolvimento social, cultural, educativo e económico e do qual talvez esperássemos, desde sempre, uma inequívoca valorização da investigação sobre crianças e *media*. Mas talvez a desvalorização sentida neste subcampo decorra de um problema mais amplo relacionado com o facto de os próprios estudos dos *media* serem considerados um assunto trivial, insuficientemente académico, “um assunto Mickey Mouse”, como refere Buckingham (2014, p. 2).

Os estudos das crianças e dos *media* conquistaram, em todo o caso, uma significativa visibilidade e projeção científica internacional, sendo hoje também reconhecidos a nível nacional. Como refere Lemish (2015), a relação das crianças com os *media* tornou-se uma questão global, de interesse para investigadores, professores e educadores e outros profissionais da infância, políticos, pais e todos os cidadãos comprometidos.

Sendo a investigação essencial para uma sociedade informada e crítica, no que diz respeito às crianças e aos *media*, esse papel tem sido cumprido,

embora nem sempre com o financiamento necessário. Os *media*, principalmente a imprensa, têm também desempenhado um papel importante na comunicação dos resultados da investigação, informando as partes interessadas sobre o que de mais importante os estudos vão revelando. Esta área de estudo é, aliás, um exemplo de como a investigação vai à frente de uma boa parte dos discursos comuns que circulam no espaço público. Seja pelo lado condenatório ou pelo lado celebratório, aqueles discursos tendem a exacerbar um dos lados, retratando a realidade como sendo homogênea.

É o caso do assunto que é objeto de análise neste texto – crianças, jovens e *media* na era digital – consumidores e produtores?

À luz da discussão que fomos desenvolvendo, problematizamos a simplicidade da dicotomia consumidor/produzidor, considerando que “precisamos de ter em conta os papéis variados dos utilizadores num ambiente mediático em que os limites entre comércio, conteúdo e informação estão a ser redesenhados” (van Dijck, 2009, p. 42). Tal como refere van Dijck (2009), “se queremos entender como as transformações socioeconómicas e tecnológicas afetam a atual agitação nas relações de poder entre empresas mediáticas, anunciantes e utilizadores, é importante desenvolver um conceito variado de ação dos utilizadores” (p. 42).

Reconhecendo níveis diferentes na ação dos sujeitos e níveis desiguais de participação, Jenkins et al. (2013) chamam a atenção para o que pode estar em falta e deve ser promovido, com o propósito de procurar ultrapassar essas lacunas:

a falta de participação pode persistir quando se tem acesso técnico, mas não as competências e conhecimentos culturais necessários para participar plenamente. Além disso, aqueles que não conhecem ninguém que usa a Internet para se envolver em práticas culturais participativas podem carecer de modelos para inspirar o seu próprio uso das tecnologias e plataformas. (p. 189)

Na abordagem que aqui desenvolvemos, entende-se a participação como um valor da e para a cidadania, um direito fundamental das crianças (Pereira, 2019), como está consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), e uma dimensão fundamental da literacia para os *media*. Neste âmbito, procurámos explicitar a importância do desenvolvimento de competências de expressão e de participação, bem como a criação de oportunidades para que a participação aconteça. É através de um trabalho

de capacitação das crianças que se pode responder à tensão entre oportunidade e risco na relação com os *media*.

As práticas de produção mediática como forma de (livre) expressão das crianças e dos jovens precisa de ser mais estudada e debatida (Drotner, 2019). A relação das crianças com os *media*, a produção e a participação, mas também o consumo, têm de ser analisados e compreendidos no contexto do capitalismo global (Poyntz et al., 2016) ou, como lhe chama Buckingham (2019a, 2019b), do capitalismo digital. Explorar as tensões entre o mercado e as experiências e as culturas mediáticas das crianças e dos jovens, também amplamente marcadas por esse mercado cada vez mais global, permite-nos uma melhor compreensão das possibilidades, das condições e do contexto de ação e de expressão destes públicos nos e através dos *media*, bem como do seu significado.

A recente discussão em torno da rede social chinesa TikTok é um bom exemplo. Desde que surgiu em 2017, esta aplicação já foi descarregada mais de 1.500.000.000 de vezes em todo o mundo (Pequenino, 2020). Utilizada sobretudo por jovens entre os 16 e os 24 anos, mas também por outros muito mais novos, a TikTok baseia-se na criação e difusão de microvídeos com o objetivo de os tornar virais. A rede social, que pretende estimular crianças e jovens a produzir e a publicar, tem estado envolvida em alguma controvérsia e tem suscitado questões relacionadas com a privacidade e a proteção dos mais jovens. E se a maior parte dos conteúdos que ali se encontram são vídeos curtos que pretendem ser engraçados, baseados em situações do quotidiano, a rede social foi também usada para outros fins. Em novembro de 2019, uma jovem norte-americana de ascendência afegã usou um vídeo de beleza no TikTok para mascarar críticas a perseguições na China. Em junho de 2020, utilizadores da rede TikTok, maioritariamente adolescentes, reivindicaram a responsabilidade pela falta de público no comício de Donald Trump em Tulsa, EUA. Estes utilizadores reservaram online lugares no comício, apesar de não terem qualquer intenção de comparecer. A ideia de sabotar o comício tornou-se viral, tendo os jovens produzido vídeos a apelar a inscrições falsas, para as quais usaram emails e número de telefone falsos, impedindo assim a sua identificação. O facto de a partilha funcionar em circuito fechado nesta rede social, impediu que esta campanha de sabotagem fosse publicitada noutras redes sociais. Este ato teve um impacto muito maior do que apenas o dos lugares vazios no estádio onde se realizaria o comício. Sabotou também a oportunidade para recolher dados de potenciais apoiantes e mostrou o potencial de uma plataforma digital, neste caso chinesa, mas que na verdade é internacional no seu uso, para interferir no processo eleitoral nos EUA.

Este tipo de ação política de um grupo de jovens americanos através de uma rede social não deixa de constituir o que o grupo da The MacArthur Research Network on Youth and Participatory Politics define como política participativa: “atos interativos, baseados em pares, através dos quais indivíduos ou grupos procuram tanto exercer a sua voz como influenciar em matérias de interesse público. Importa notar que estes atos não são guiados por deferência a elites ou instituições formais” (Cohen et al., 2012, p. VI).

Estas formas de participação apontam, como refere Jenkins em entrevista a Moura (2020), “para a interseção entre a democracia e as práticas do quotidiano” (p. 188).

Embora reconheçamos que os ambientes mediáticos e digitais proporcionam hoje condições mais favoráveis para a participação dos públicos, a nossa posição é crítica em relação a uma visão centrada na tecnologia e no seu poder em desenvolver uma cultura participativa. E a nossa perspetiva é também crítica sobre abordagens e posturas lineares, comemorativas e celebratórias que defendem que as crianças e jovens são todos, agora, produtores de conteúdos. Pelo que ficou exposto, apenas uma visão simplista nos levaria a considerar que a era digital nos leva em direção a um sistema mediático e social cada vez mais participativo, em que todos os consumidores são também produtores. A este respeito, partilhamos os argumentos dos vários autores que consideram que a promessa da tecnologia em criar uma cultura participativa se revelou utópica e não foi cumprida (Bird, 2011; Buckingham, 2007, 2019a; Couldry, 2011b; van Dijck, 2014).

Como os dados empíricos apresentados anteriormente ilustram, e mais especificamente no que diz respeito ao projeto *Transmedia Literacy*, a grande maioria dos adolescentes opta por não se envolver em práticas de produção. A maior parte dos que produzem conteúdos mostra-se cautelosa em relação à publicação de fotos e vídeos, por questões de preservação da sua imagem e da sua privacidade. Mesmo o único adolescente que se apresentava como *youtuber*, acabou por ceder à pressão de produzir regularmente conteúdos e de corresponder e manter altas as expectativas das suas audiências. A maior parte destes adolescentes envolve-se em pequenos atos de produção – gostar, partilhar, comentar, observar ou simplesmente espreitar (*lurking*) são os modos dominantes de envolvimento produtivo deste público, estando embebidos na esfera de consumo mediático quotidiano. Estes dados não só ajudam a responder à pergunta de Bird (2011) – “Are We All Producers Now?”, ou seja, “agora somos todos *producers*?” –, indo ao encontro do que a autora defende nesse artigo, como matizam os discursos laudatórios sobre a produção na era dos meios e das redes digitais.

Esses pequenos atos de envolvimento, sendo centrais nas interações online dos adolescentes, e sendo significativos enquanto práticas quotidianas, assumem também uma “relação evidente entre dados e pessoas” (van Dijck, 2014, p. 199), sendo por isso necessário prestar atenção à cooptação da participação dos públicos. Em todo o caso, esses pequenos atos podem também constituir-se como aprendizagens participativas, capazes de motivar e capacitar os públicos para outros tipos de participação em que os jovens desenvolvam “as suas próprias vozes como agentes culturais e cívicos” e adquiram “capacidades de organização e de mobilização de outros”, tal como refere Jenkins em entrevista a Moura (2020, p. 189).

A promoção da participação das crianças e jovens nos e através dos *media* implica, para além da democratização do acesso, criar sistemas que apoiem e valorizem a participação dos jovens pela sociedade, mas também por eles próprios, e promover competências essenciais de literacia mediática, respondendo aos desafios que fomos elencando. Henry Jenkins, em entrevista concedida a Pedro Moura (2020) para um volume temático sobre crianças, jovens e *media* da revista *Comunicação e Sociedade*⁹, elenca o trabalho que a rede Connected Learning, no âmbito da fundação americana MacArthur, está a realizar, resumindo bem duas das principais ideias que gostaríamos de sublinhar, e de deixar, sobre o valor e a promoção de uma cultura participativa entre crianças e jovens.

A primeira refere-se ao valor da participação e ao que deve ser feito: “identificar as condições que permitem aos jovens traduzir as capacidades, conhecimentos e experiência adquiridos através do envolvimento em redes participativas informais em capital cultural que os beneficia na escola, no trabalho ou em outros sítios”, como explica Jenkins (Moura, 2020, pp. 190–191). A segunda diz respeito à criação de oportunidades para a participação:

de forma geral, a sua investigação [da Fundação MacArthur] reconhece a necessidade de haver orientação por adultos, pessoas que simpatizam com os modos como os jovens beneficiam da participação online e que sabem o suficiente para oferecer conselhos éticos sobre a melhor maneira de lidar com os riscos e conflitos que as crianças e os jovens aí podem encontrar. Sem a orientação de adultos, alguns jovens podem não encontrar o caminho para comunidades relacionadas com os seus interesses e paixões ou não aprender a usar essas experiências como uma porta de entrada para outras oportunidades de crescimento e aprendizagem. (Moura, 2020, p. 191)

⁹ Para consultar o volume, ver Pereira, Ponte e Elias (2020).

Por altura do fecho deste livro, o Conselho Nacional de Educação publicou uma recomendação sobre “a voz das crianças e dos jovens na educação escolar” (Recomendação n.º 2/2021, 2021) com o objetivo de dar orientações para que as vozes das crianças e jovens, vistas como instrumento de participação, possam ser ouvidas e consideradas no processo de socialização e de aprendizagem nas escolas. Se o acesso aos meios digitais fosse, por si só, um garante do desenvolvimento de práticas de expressão, de produção e de participação, não seriam necessárias chamadas de atenção para a importância de escutar, mas também de dar vez e voz aos mais jovens. Avançar da esfera do consumo para a da produção e participação implica o desenvolvimento de um conjunto de competências cruciais para viver na era digital. Este intento exige, por sua vez, que se tome em consideração as desigualdades económicas, sociais e simbólicas no acesso aos meios digitais (a pandemia tornou mais visível estas desigualdades e mostrou que a democratização do acesso ao digital ainda está por alcançar); os diferentes níveis de literacia das crianças e dos jovens e das suas famílias; e ainda a literacia mediática como uma competência que não acontece espontaneamente, precisa de ser promovida.

Referências

- Almeida, A. N. (2009). *Para uma sociologia da infância. Jogos de olhares, pistas para a investigação*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Bazalgette, C. (1999). *Making movies matter*. British Film Institute.
- Benjamin, W. (1969). *Charles Baudelaire, a lyric poet in the era of high capitalism*. Verso.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Bird, E. (2011). Are we all producers now? *Cultural Studies*, 25(4-5), 502–516. <https://doi.org/10.1080/09502386.2011.600532>
- Bovill, M., & Livingstone, S. (2001). *Bedroom culture and the privatization of media use*. LSE Research Online. <http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000672>
- boyd, d. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Bruns, A. (2006). Towards produsage: Futures for user-led content production. In C. Ess, F. Sudweeks, & H. Hrachovec (Eds.), *Proceeding of the 5th International Conference on Cultural Attitudes towards Technology and Communication* (pp. 275–284). School of Information Technology.
- Buckingham, D. (2001). *Media education: A global strategy for development*. UNESCO.
- Buckingham, D. (2006a). Children and new media. In L. A. Lievrouw & S. Livingstone (Eds.), *The handbook of new media – Updated student edition* (pp. 75–91). SAGE Publications.
- Buckingham, D. (2006b). Is there a digital generation? In D. Buckingham & R. Willett (Eds.), *Digital generations: Children, young people and new media* (pp. 1–13). Erlbaum.
- Buckingham, D. (2006c, 3–4 de março). *Media Education in the age of digital technology* [Apresentação de comunicação]. 10th Anniversary MED Congress “La sapienza di comunicare”, Roma, Itália.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology. Children's learning in the age of digital culture*. Polity.
- Buckingham, D. (2010, junho). *Youth media production in the digital age: some reflections – and a few provocations*. <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/youth-media.pdf>
- Buckingham, D. (2014). The success and failure of media education. *Media Education Research Journal*, 4(2), 5–18
- Buckingham, D. (2019a, dezembro). *Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism*. <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2019/12/media-education-in-digital-capitalism.pdf>

- Buckingham, D. (2019b). *The media education manifesto*. Polity.
- Carpentier, N. (2011a). Contextualising author-audience convergences. *Cultural Studies*, 25(4-5), 517–533. <https://doi.org/10.1080/09502386.2011.600537>
- Carpentier, N. (2011b). *Media and participation. A site of ideological-democratic struggle*. Intellect.
- Castells, M. (2010). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Cohen, C., Kahne, J., Bowyer, B., Middaugh, E., & Rogowski, J. (2012). *Participatory politics: New media and youth political action*. Youth and Participatory Politics Research Network. <https://ypp.dmlcentral.net/publications/107.html>
- Convenção sobre os Direitos da Criança, 20 de novembro, 1989, https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Couldry, N. (2011a). More sociology, more culture, more politics. *Culture Studies*, 25(4-5), 487–501. <https://doi.org/10.1080/09502386.2011.600528>
- Couldry, N. (2011b). The necessary future of the audience ... and how to research it. In V. Nightingale (Ed.), *The handbook of media audiences* (pp. 213–229). Wiley-Blackwell.
- Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The mediated construction of reality*. Polity Press.
- Davis, M. M. (s.d.). *Public service broadcasting for children and the commercial PSBs*. The Children's Media Foundation. <https://www.thechildrensmediafoundation.org/public-service-media-report/articles/public-service-broadcasting-for-children-and-the-commercial-psbs>
- Drotner, K. (2019). Children's digital content creation: Towards a processual understanding of media production among Danish children. *Journal of Children and Media*, 14(2), 221–236. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1701056>
- EU Kids Online. (2014). *EU Kids Online: Findings, methods, recommendations*. <http://eprints.lse.ac.uk/60512/>
- Floridi L. (Ed.). (2015). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer.
- Fuchs, C. (2014). *Social media: A critical introduction*. SAGE Publications.
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., & Rodríguez-Rosell, M. M. (2014). Media literacy education for a new prosumer citizenship. *Comunicar*, 43, 15–23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- General comment No. 25 on children's rights in relation to the digital environment, 2 de março, 2021, <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Pages/GCChildrensRightsRelation-DigitalEnvironment.aspx>
- Global Kids Online. (2019). *Global kids online: Comparative report*. UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/GKO%20LAYOUT%20MAIN%20REPORT.pdf>
- Graham, T. (2018). Platforms and hyper-choice on the world wide web. *Big Data & Society*, 5, 1–12. <https://doi.org/10.1177/2053951718765878>

- Guerrero-Pico, M., Masanet, M-J, & Scolari, C. (2018). Toward a typology of young producers: Teenagers' transmedia skills, media production, and narrative and aesthetic appreciation. *New Media & Society*, 1–18. <https://doi.org/10.1177/1461444818796470>
- Hartley, J., Romic, B., Picone, I., Ridder, S., Pavlíčková, T., & Kleut, J. (2018). Interruption, disruption or intervention? A stakeholder analysis of small acts of engagement in content flows. In R. Das & B. Ytre-Arne (Eds.), *The future of audiences. A foresight analysis of interfaces and engagement* (pp. 141–160). Palgrave Macmillan.
- Hay, J., & Couldry, N. (2011). Rethinking convergence/culture. *Cultural Studies*, 25(4-5), 473–486. <https://doi.org/10.1080/09502386.2011.600527>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York University Press.
- Jenkins, H. (com Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J.). (2009). *Confronting the challenges of participatory culture*. MacArthur Foundation.
- Jenkins, H. (2014). Rethinking 'rethinking convergence/culture'. *Cultural Studies*, 28(2), 267–297. <https://doi.org/10.1080/09502386.2013.801579>
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. New York University Press.
- Jenkins, H., Ito, M., & boyd, d. (2016). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Polity Press
- Kleut J., Pavlíčková, T., Picone, I., Ridder, S., Bojana, R., & Harley, J. (2018). Small acts of engagement and interruptions in content flows. In R. Das & B. Ytre-Arne (Eds.), *The future of audiences. A foresight analysis of interfaces and engagement* (pp. 123–140). Palgrave Macmillan.
- Koutropoulos, A. (2011). Digital natives: Ten years after. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(4), 525–538.
- Lemish, D. (2015). *Children and media: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- Livingstone, S. (2004a). *Media literacy and the challenge of new information and communication technologies*. LSE Research Online. <http://eprints.lse.ac.uk/1017>
- Livingstone, S. (2004b). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18–20.
- Livingstone, S. (2007). From family television to bedroom culture: Young people's media at home. In E. Devereux (Ed.), *Media studies: Key issues and debates* (pp. 302–321). Sage.
- Livingstone, S., Bober, M., & Helsper, E. (2005). Active participation or just more information? Young people's take up of opportunities to act and interact on the internet. *Information, Communication, and Society*, 8(3), 287–314. <https://doi.org/10.1080/13691180500259103>
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671–696. <https://doi.org/10.1177/1461444807080335>

- Livingstone, S., Kardefelt-Winther, D., Kanchev, P., Cabello, P., Claro, M., Burton, P., & Phyfer, J. (2019, fevereiro). Is there a ladder of children's online participation? Findings from three Global Kids Online countries. *Innocenti Research Briefs*. <https://www.unicef-irc.org/publications/1019-ladder-of-childrens-online-participation-findings-from-three-gko-countries.html>
- Macek, J. (2013). More than a desire for text: Online participation and the social curation of content. *Convergence*, 19(3) 295–302. <https://doi.org/10.1177/1354856513486530>
- Moura, P. (2020). As culturas das crianças e dos jovens encontram os desafios da participação – Entrevista com Henry Jenkins. *Comunicação e Sociedade*, 37, 187–199. [https://doi.org/10.17231/comsoc.37\(2020\).2657](https://doi.org/10.17231/comsoc.37(2020).2657)
- Nightingale, V. (Ed.). (2011). *The handbook of media audiences*. Wiley-Blackwell.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. PISA. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Papacharissi, Z. (2011). *A networked self: Identity, community and culture on social network sites*. Routledge.
- Pequenino, K. (2020, 2 de janeiro). TikTok: Três anos bastaram para uma aplicação chinesa se tornar um fenómeno global. *Público*. <https://www.publico.pt/2020/01/02/tecnologia/noticia/tres-anos-bastaram-aplicacao-chinesa-tornar-fenomeno-global-1898887>
- Pereira, S. (1999). *A televisão na família: Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar*. Instituto de Estudos da Criança.
- Pereira, S. (2011). As crianças ainda vêem TV? *A Página da Educação*. <https://www.apagina.pt/?aba=6&cat=502&doc=15859&mid=1>
- Pereira, S. (2019). Os direitos das crianças no mundo digital. *Forum de Proteção de Dados*, 6, 8–17. https://www.cnpd.pt/media/y1nosvyp/forum6_af_web_low.pdf
- Pereira, S., Brandão, D., & Pinto, M. (2021). bYou: A research proposal about and with children and youngsters as creative agents of change through the use of the media. In D. Raposo, N. Martins, & D. Brandão (Eds.), *Advances in human dynamics for the development of contemporary societies. AHFE 2021. Lecture notes in networks and systems* (pp. 95–103). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80415-2_12
- Pereira, S., Filloi, J., & Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. *Comunicar*, 58, 41–50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Pereira, S., Filloi, J., & Moura, P. (2020). Teens' online and offline lives: How they are experiencing their sociability. In L. Green, D. Holloway, K. Stevenson, T. Leaver, & L. Haddon (Eds.), *Routledge Companion to digital media and children* (pp. 152–160). Routledge.
- Pereira, S., & Moura, P. (2018). Transmedia skills and informal learning strategies – Production skills. In C. Scolari (Ed.), *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom* (pp. 22–32). Universitat Pompeu Fabra.

Pereira, S., Moura, P., Masanet, M.-J., Taddeo, G., & Tirocchi, S. (2018). Media uses and production practices: Case study with teens from Portugal, Spain and Italy. *Comunicación y Sociedad*, 33, 89–114. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7091>

Pereira, S., Pinto, M., & Moura, P. (2015). *Níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com jovens do 12º ano*. CECS. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/40488>

Pereira, S., Ponte, C., & Elias, N. (Eds.). (2020). Crianças, jovens e *mídia*: Perspetivas atuais [Volume temático]. *Comunicação e Sociedade*, 37. <https://revistacomsoc.pt/index.php/revistacomsoc/issue/view/130>

Pereira, S., & Toscano, M. (2020). Leituras dos *mídia* no contexto das bibliotecas escolares. *Entreler*, (0), 60–74. <http://www.pnl2027.gov.pt/np4/entreler/leiturasdosmedia.html>

Pereira, S., & Toscano, M. (2021). Media and information literacy in school libraries in Portugal: Mapping practices to improve policies. *Revue Française des Sciences de l'Information et de la Communication*, 22. <https://doi.org/10.4000/rfsic.10993>

Perez Tornero, J. M. (2020). *La gran mediatización I. El tsunami que expropia nuestras vidas. Del confinamiento digital a la sociedad de la distancia*. UOCpress.

Perez Tornero, J. M., & Varis, T. (2010). *Media literacy and new humanism*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.

Pícone, I., Kleut, J., Pavlíčková, T., Romić, B., Hartley, J. M., & De Ridder, S. (2019). Small acts of engagement: Reconnecting productive audience practices with everyday agency. *New Media & Society*, 21(9), 2010–2028. <https://doi.org/10.1177/1461444819837569>

Pink, S., & Ardévol, E. (2018). Estratégias etnográficas para revelar práticas transmídia de los adolescentes. In C. Scolari (Ed.), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmídia de los jóvenes en el aula* (pp. 114–124). Universitat Pompeu Fabra.

Pinto, M. (2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Edições Afrontamento.

Pinto, M. (2014, 4-5 de julho). *Creating an enabling environment for digital culture and for empowering citizens* [Intervenção em conferência]. Baku Conference – First Council of Europe's Platform Exchange on Culture and Digitisation "Creating an enabling environment for digital culture and for empowering citizens", Baku, Azerbaijão.

Ponte, C., & Batista, S. (2019). *EU kids online Portugal. Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos)*. EU Kids Online; NOVA FCSH. <http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/eukidsonline/wp-content/uploads/sites/36/2019/03/RELATO%CC%81RIO-FINAL-EU-KIDS-ONLINE.docx.pdf>

Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675–696. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>

- Poyntz, S., Coulter, N., & Brisson, G. (2016). Past tensions and future possibilities: ARCYP and children's media studies. *Journal of Children and Media*, 10(1), 47–53. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1121887>
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Prout, A. (2005). *The future of childhood*. Routledge.
- Rech, G. (2021). *Leitores do séc. XXI: Desenvolver competências de leitura num mundo digital*. OCDE. https://www.oecd.org/pisa/PISA2018_Leitores_PORTUGAL.pdf
- Recomendação da Comissão de 20 de Agosto de 2009 sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva (2009/625/CE), Jornal Oficial da União Europeia (2009). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF>
- Recomendação n.º 2/2021 (do Conselho Nacional de Educação sobre “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar”), Diário da República, n.º 135/2021, Série II de 2021-07-14 (2021). https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/167281062/details/3/maximized?serie=II&parte_filter=31&drelid=167281011
- Schneier, B. (2018, 8 de junho). *New data privacy regulations*. Schneier on Security. https://www.schneier.com/blog/archives/2018/06/new_data_privac.html
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Scolari, C. (2018). El proyecto de investigación transmedia literacy. In C. Scolari (Ed.), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 9–13). Universitat Pompeu Fabra.
- Splichal, S. (2002). Rethinking publicness: The precedente of the right to communicate. *Javnost - The Public*, 9(3), 83–106. <https://doi.org/10.1080/13183222.2002.11008808>
- Staksrud, E. (2016). Researching CAM: Our Herculean task. *Journal of Children and Media*, 10(1), 132–137. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1121890>
- Third, A. (2017, 26 de julho). Child rights, digital issues and cyber safety. *THINK*. <https://think.iafor.org/amanda-third-child-rights-digital-issues-and-cyber-safety/>
- Third, A., Bellerose, D., Dawkins, U., Keltie, E., & Pihl, K. (2014). *Children's rights in the digital age: A download from children around the world*. Young and Well Cooperative Research Centre. <http://handle.uws.edu.au:8081/1959.7/564556>
- Third, A., Collin, P., Walsh, L., & Black, R. (2019). *Young people in digital society. Control shift*. Palgrave Macmillan.

Thomas, M. (Ed.). (2011). *Deconstructing digital natives. Young people, technology and the new literacies*. Routledge.

Toffler, A. (1984). *A terceira vaga* (F. P. Rodrigues, Trad.). Livros do Brasil. (Trabalho original publicado em 1980)

van Dijck, M. J. (2009). Users like you? Theorizing agency in user-generated content. *Media, Culture & Society*, 31(1), 41–58. <https://doi.org/10.1177/0163443708098245>

van Dijck, M. J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. Oxford University Press.

van Dijck, M. J. (2014). Datafication, dataism and dataveillance: Big data between scientific paradigm and ideology. *Surveillance & Society*, 12(2), 197–208. <https://doi.org/10.24908/ss.v12i2.4776>

Webber, S. (2010, 20-21 de maio). *Information literacy for the 21st century life* [Intervenção em encontro]. Encontro Oeiras a Ler, Biblioteca Municipal de Oeiras, Oeiras, Portugal.



UMinho Editora



Universidade do Minho



CECS

centro de estudos
de comunicação
e sociedade

Na era digital em que vivemos, as crianças e os jovens assumem um papel ativo na relação com os *media*, tendo sido praticamente ultrapassada a visão de consumidores passivos e indefesos. Pelas possibilidades e oportunidades de interação e de participação que os meios digitais trouxeram, o público mais novo é visto — por vezes exaltado — como consumidor e como produtor de conteúdos, sendo apelidados de *prosumers* ou *producers*. Este livro pretende discutir criticamente estes conceitos e desmontar o posicionamento determinista que dá a participação como garantida apenas pelo acesso aos *media*. Esta discussão é enquadrada pela distinção entre “pequenos atos de envolvimento” e cultura participativa. Tendo por base dados provenientes de vários estudos empíricos, mostra-se que as práticas mediáticas de crianças e jovens se orientam mais pelo consumo do que pela produção e que as vias para a participação nem sempre têm por detrás princípios de expressão e de cidadania. A ideia de um ambiente mediático rico e diversificado e de públicos exigentes, críticos e participativos leva-nos a apontar a literacia mediática como uma competência fundamental do século XXI e um direito de todas as crianças e jovens.

ISBN 978-989-8974-43-3



9 789898 974433

